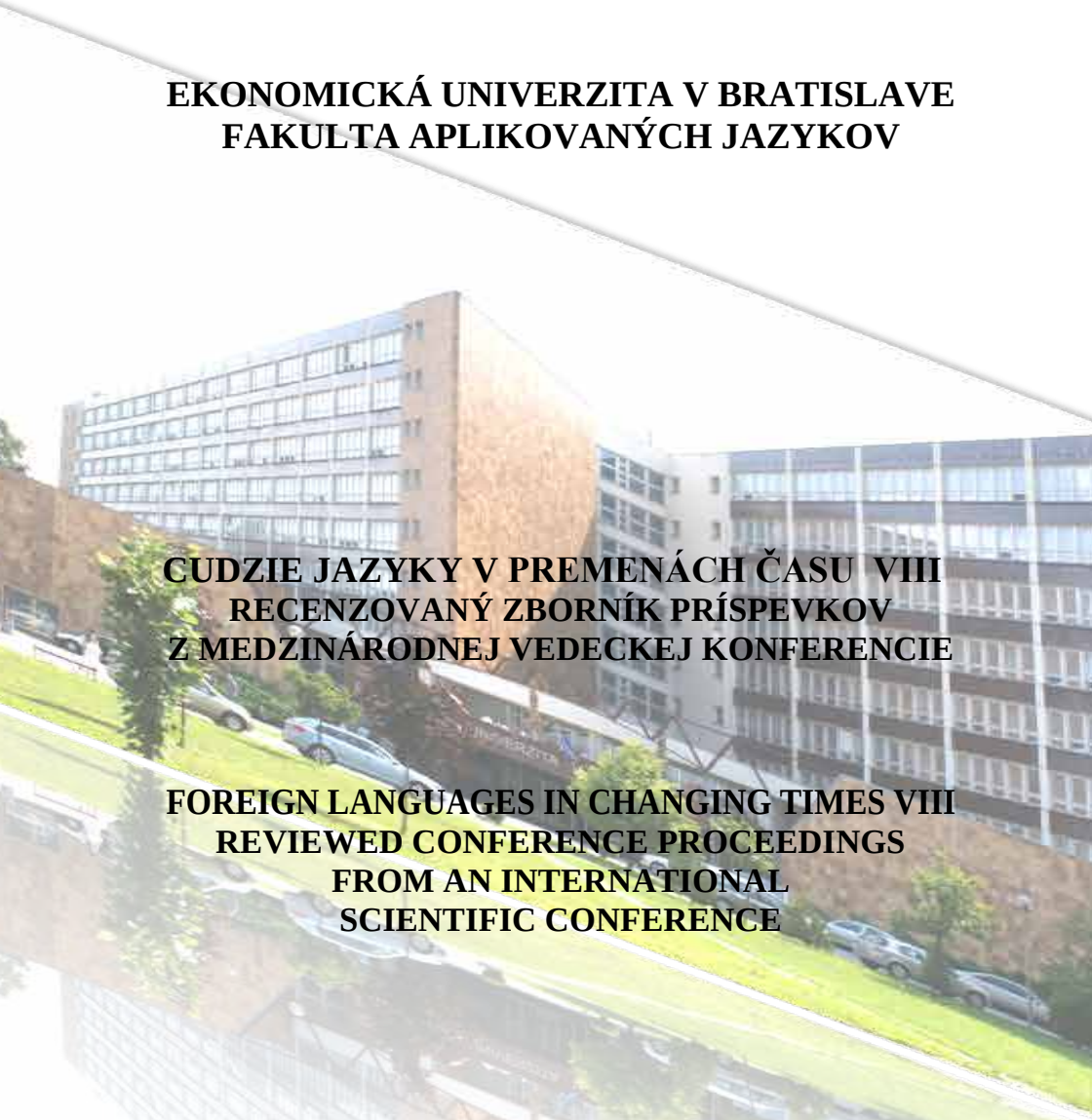
EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE
FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV



CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU VIII

RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE

FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES VIII

REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS FROM AN INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2018

CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU VIII

RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE

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

FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES VIII

REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS
FROM AN INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

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

10. november 2017 / November 10, 2017

Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2018

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

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

Zostavovateľ / Editor:
PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Recenzenti / Editorial Consultants:
Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD.
Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
PhDr. Roman Kvapil, PhD.
PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.
PhDr. Mária Bláhová, PhD.
PhDr. Jarmila Rusiňáková, PhD.
PhDr. Iveta Rizeková, PhD.
PhDr. Ildikó Némethová, PhD.
PhDr. Eleonóra Zsapková, PhD.
PhDr. Eva Maierová, PhD.
PaedDr. Alexandra Mandáková, PhD.
PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.
PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.
Mgr. Tomas Maier, PhD.
Mgr. Andrea Tureková, PhD.
Mgr. Ing. Terézia Ondrušová, PhD.
Mgr. Ján Strelinger, PhD.
Mgr. Ing. Magdaléna Paté, PhD.
Mgr. Jana Kucharová, PhD.
Mgr. Sofia Tužinská, PhD.
Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.
Mgr. Dominika Fifiková, PhD.
Mgr. Silvia Adamcová, PhD.
Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.
PhDr. Hana Pašková
PhDr. Ľubica Kurdelová
PaedDr. Jolana Meľsitová
PaedDr. Darina Halašová
Ing. Mgr. Soňa Danišová
Mgr. Zuzana Kočišová

Vydavateľ / Publisher:
Vydavateľstvo EKONÓM
Dolnozemská cesta 1
852 35 Bratislava 5

Adresa redakcie / Editorial Office:
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: roman.kvapil@euba.sk

Vydanie / Edition:
prvé, 2018

Počet strán / Number of pages:
627

Náklad / Edition:
90 CD

ISBN 978-80-225-4492-4

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

OBSAH

13 PRÍHOVOR

15 ÚVOD

LINGVISTIKA

18 EVA AL-ABSIOVÁ
SPISOVNÁ ARABČINA VERZUS HOVOROVÉ VARIANTY – ARABSKÁ DIGLOSIA V EDUKAČNOM PROCESE / STANDARD ARABIC VERSUS SPOKEN VARIETIES – ARABIC DIGLOSSIA IN THE EDUCATIONAL PROCESS

28 LÍVIA ADAMCOVÁ
SPRACHE ALS KOMPLEXES GEBILDE – THEORETISCH UND ANGEWANDT / LANGUAGE AS A COMPLEX ENTITY – THEORETICAL AND APPLIED

40 LÝDIA BORKOVÁ
SLOVAK BLENDS IN CHANGING TIMES / KRÍŽENÉ SLOVÁ V SLOVENČINE V PREMENÁCH ČASU

55 IVETA DINŽÍKOVÁ
CORPUS-BASED APPROACH: PHRASEMES WITH ENGLISH, CHINESE AND TURKISH KEY WORDS / CORPUS-BASED PRÍSTUP: FRAZÉMY S KĽÚČOVÝMI SLOVAMI – ANGLICKÝ, ČÍNSKY, TURECKÝ

70 TATJANA GRIGORJANOVÁ
PROCESY TERMINOLOGIZÁCIE A DETERMINOLOGIZÁCIE EKONOMICKEJ LEXIKY / PROCESSES OF TERMINOLOGIZATION AND DETERMINOLOGIZATION OF ECONOMIC VOCABULARY

79 TOMÁŠ HÁJIK
ODBORNÁ METAFORA CEZ PRIZMU TEÓRIE KOGNITÍVNEJ LINGVISTIKY / PROFESSIONAL METAPHOR THEORY THROUGH THE PRISM OF COGNITIVE LINGUISTICS

89 ANTÓNIA JUREČKOVÁ
DYNAMIKA POJMU ÚSTNOSŤ PO PRAGMATICKO-KOMUNIKAČNOM OBRATE V SLOVENČINE A NEMČINE / DYNAMICS OF ORALITY AFTER THE PRAGMATIC-COMMUNICATION TURN IN SLOVAK AND GERMAN

104 IVANA KAPRÁLIKOVÁ
SUMMARY OF REGULARITIES AND IRREGULARITIES OF THE ABBREVIATORY PROCESSES IN THE EU CORPORA / PROCESY SKRACOVANIA V TEXTOCH DOKUMENTOV INŠTITÚCIÍ EURÓPSKEJ ÚNIE

114 RENÁTA MACHOVÁ
TYPOLÓGIA LEXIKÁLNYCH CHÝB STROJOVÉHO PREKLADU V PUBLICISTICKÝCH TEXTOCH / TYPOLOGY OF LEXICAL MISTAKES OF MACHINE TRANSLATION IN MEDIA

125 IVETA NOVÁKOVÁ
MEDIALIZÁCIA JAZYKOVÝCH (NE)KOMPETENCIÍ PRÍSLUŠNÍKOV CUDZINECKEJ POLÍCIE / CORRECT USE OF LANGUAGE IN ACADEMIC WRITING

140 ZUZANA ONDREJOVÁ
ZELENÁ FARBA V KONTEXTE ANGICKEJ ODBORNEJ LITERATÚRY / GREEN COLOUR IN ESP CONTEXT

147 MÓNICA SÁNCHEZ PRESA
EN TORNO A LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA EN EL TEXTO ACADÉMICO / CORRECT USE OF LANGUAGE IN ACADEMIC WRITING

155 RITA RAFAJLOVIČOVÁ
SUBORDINATION STRATEGIES IN ENGLISH ORAL AND WRITTEN DISCOURSE / SUBORDINAČNÉ STRATÉGIE V ANGLICKOM ÚSTNOM A PÍSOMNOM PREHOVORE

169 RADOSLAV ŠTEFANČÍK
JAZYK VOLEBNEJ KAMPANE. PRÍPAD VOLIEB DO NEMECKÉHO SPOLKOVÉHO SNEMU 2017 / THE LANGUAGE OF ELECTION CAMPAIGN. THE ELECTION TO THE GERMAN BUNDESTAG 2017

177 ALENA TOMKOVÁ
MOTIVOVANOSŤ ELATÍVNYCH KOMPOZÍT V SLOVENSKOM JAZYKU / MOTIVATION OF ELATIVE COMPOUNDS IN SLOVAK

184 ANIKÓ TOMPOS, JÚLIA SZŐKE, LÍVIA ABLONCZY-MIHÁLYKA
A REVIEW OF RESEARCH ON CULTURAL VALUES IN BUSINESS CONTEXTS / HODNOTENIE VÝSKUMU KULTÚRNYCH HODNÔT V OBCHODNOM KONTEXTE

DIDAKTIKA A METODIKA

196 SILVIA ADAMCOVÁ
EINIGE BEMERKUNGEN ZUR PHONETIK UND ORTHOEPIE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT DEUTSCH / PHONETICS AND ORTHOEPY IN GERMAN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

205 MÁRIA BLÁHOVÁ
IMPACTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ON PROFESSIONAL LANGUAGE TEACHING / VPLYV INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE VO VÝUČBE ODBORNÉHO JAZYKA

214 SONIA KRAJČÍK DANIŠOVÁ
CBI APPROACH IN LANGUAGE EDUCATION / PRÍSTUP CBA VO VÝUČBE JAZYKOV

225 SIMONA ĎURKOVÁ
SOCIAL MEDIA IN THE CLASSROOM: THREAT OR BENEFIT? / SOCIÁLNE MÉDIÁ V TRIEDE: VÝHODY ALEBO NEVÝHODY?

233 EVA EDDY
TEACHING REALIA OF ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES BY MEANS OF AUTHENTIC MATERIALS / VÝUČBA REÁLIÍ ANGLICKY-HOVORIACICH KRAJÍN PROSTREDNÍCTVOM AUTENTICKÝCH MATERIÁLOV

243 DOMINIKA FIFIKOVÁ
VÝUČBA PREKLADU AKO FORMA KULTIVÁCIE ODBORNÉHO JAZYKA NEFILOLÓGOV / TEACHING TRANSLATION AS A WAY OF ENHANCING THE SUBJECT-SPECIFIC LANGUAGE OF NON-PHILOLOGY STUDENTS

252 ANDREA HOLÚBEKOVÁ, MÁRIA FÖRDÖSOVÁ
ODBORNÝ CUDZÍ JAZYK V TEÓRII A V PRAXI / FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN THEORY AND PRACTICE

266 TOMÁŠ HAMAR
PRACTICE AND APPLICATION VALUE OF TEACHING OF LATIN LANGUAGE AT THE FACULTY OF PHARMACY, COMENIUS UNIVERSITY / PRAX A APLIKAČNÁ HODNOTA VYUČOVANIA LATINSKÉHO JAZYKA NA FARMACEUTICKEJ FAKULTE UNIVERZITY KOMENSKÉHO

275 IVANA HORVÁTHOVÁ
WHAT DO YOU SEE IN THE PICTURE OR HAT CAN YOU DO WITH THE PICTURE / ČO VIDÍŠ NA OBRÁZKU ALEBO ČO MÔŽEŠ UROBIŤ S OBRÁZKOM

283 ZUZANA HRDLIČKOVÁ
DEVELOPING READING LITERACY IN HIGHER EDUCATION / ROZVÍJANIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI VO VYŠŠOM VZDELÁVANÍ

299 KATARÍNA CHVÁLOVÁ, EVA STRANOVSKÁ
DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES BASED ON INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL VARIABLES / DIFERENCOVANÝ PRÍSTUP K VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV Z HĽADISKA OSOBNOSTNÝCH PSYCHOLOGICKÝCH PREMENNÝCH

315 INGRID KUNOVSKÁ, JANA KUCHAROVÁ
GRAMMATIKVERMITTLUNG MIT HILFE VON KURZEN LESETEXTEN / IMPARTATION OF GRAMMAR BY THE MEDIUM OF SHORT READING TEXTS

324 BEÁTA CZÉREOVÁ, HELENA MAZUROVÁ
INTERKULTÚRNA KOMUNIKATÍVNA KOMPETENCIA AKO ZRUČNOSŤ ŠTUDENTOV OBCHODNEJ ANGLIČTINY / INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A SKILL FOR BUSINESS ENGLISH STUDENTS

333 KATARÍNA MEŽDEJOVÁ
VYUŽITIE AUTENTICKÉHO MATERIÁLU VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA NA ŠKOLE BEZPEČNOSTNO-PRÁVNEHO ZAMERANIA / USAGE OF AUTHENTIC MATERIAL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE SECURITY AND LEGAL FOCUSED SCHOOL

341 ZUZANA LUČKAY MIHALČINOVÁ
A LANGUAGE OF DIGNITY: THE ROLE OF RELATIONAL CULTURAL THEORY IN LEARNING PROCESSES / JAZYK DÔSTOJNOSTI: ÚLOHA RELATÍVNEJ KULTÚRNEJ TEÓRIE VO VZDELÁVACÍCH PROCESOCH

348 LUCIA MICHALEKOVÁ
METACOGNITIVE AWARENESS OF EFL LEARNERS / MIERA METAKOGNITÍVNEHO UVEDOMENIA U ŠTUDENTOV ANGLICKÉHO JAZYKA

360 NINA MOCKOVÁ
ENSEÑAR LOS CROMATISMOS A LOS ESTUDIANTES ESLOVACOS. PROPUESTA DE ACTIVIDADES / TEACHING SPANISH IDIOMS WITH A COLOUR ELEMENT TO SLOVAK STUDENTS. PROPOSAL OF ACTIVITIES

370 MICHELE PAOLINI
VISIBLE WORDS. ENVIRONMENTAL INPUT AS A RESOURCE FOR SECOND LANGUAGE ACQUISITION / VIDITEĽNÉ SLOVÁ. ENVIRONMENTÁLNY VSTUP AKO ZDROJ NA ZÍSKANIE DRUHÉHO JAZYKA

381 MAGDALÉNA PATÉ
ROZVOJ JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ VO VÝUČBE NEMECKÉHO JAZYKA PRE ŠPECIFICKÉ ÚČELY / DEVELOPING LANGUAGE SKILLS BY TEACHING GERMAN FOR PROFESSIONAL PURPOSES

391 JARMILA RUSIŇÁKOVÁ
IDIOMATICKÉ VÝRAZY VO VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA / IDIOMATIC EXPRESSIONS IN TEACHING BUSINESS ENGLISH AS LSP

399 MICHAELA SEPEŠIOVÁ
VÝZNAM CHÝB V ROZVOJI PRODUKTÍVNEJ KOMPETENCIE VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA / THE IMPORTANCE OF MISTAKES AND ERRORS IN THE DEVELOPMENT OF THE RECEPTIVE SKILL IN EFL

414 MÁRIA SNITKOVÁ, ZDENKA GADUŠOVÁ
STRENGTHS AND WEAKNESSES OF TRADITIONAL AND COMPUTER ASSISTED VOCABULARY LEARNING IN FOREIGN LANGUAGES / SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY TRADIČNÉHO A POČÍTAČOVÉHO VZDELÁVANIA V CUDZÍCH JAZYKOCH

425 SVETLANA STANČEKOVÁ
AFEKTÍVNE A KOGNITÍVNE PREMENNÉ V PROCESE OSVOJOVANIA SI CUDZIEHO JAZYKA ŽIAKMI A V DIDAKTICKEJ KOMPETENCII UČITEĽA CUDZIEHO JAZYKA / AFFECTIVE AND COGNITIVE VARIABLES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION OF PUPILS AND IN DIDACTIC COMPETENCE OF TEACHER

438 EVA STRADIOTOVÁ
VÝZNAM SLOVNEJ ZÁSOBY VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV / THE IMPORTANCE OF VOCABULARY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

447 LUCIA ŠUKOLOVÁ
SPRICHWORTDARSTELLUNGEN ALS UNTERRICHTSHILFSMITTEL / DEPICTION OF SET PHRASES AS A TEACHING TOOL

457 MARTINA ULIČNÁ
K PROBLEMATIKE JAZYKOVÝCH ŠTANDARDOV V SLOVENČINE AKO CUDZOM JAZYKU / THE ISSUE OF LANGUAGE STANDARDS IN SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE

467 TROY B. WIWCZAROSKI, BORKA RICHTER
PREEMPLOYMENT ISSUES AND STUDENT TRAINING

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA

481 PAVOL BURCL
AMERICKÝ HRDINA V ZAČIATKOCH AMERICKEJ FILMOVEJ TVORBY NA POZADÍ SOCIOKULTÚRNEHO FENOMÉNU

´AMERICKÝ SEN´ / AMERICAN HERO AT THE BEGINNING OF US FILM PRODUCTION AGAINST A BACKGROUND OF THE SOCIO-CULTURAL PHENOMENON ´AMERICAN DREAM´

493 MICHAELA ČIEFOVÁ
THE CONTEMPORARY PICTURE OF SLOVAKIA IN AUSTRIAN PRESS / SÚČASNÝ OBRAZ SLOVENSKA V RAKÚSKEJ TLAČI

503 LÝDIA DESIATNIKOVÁ
REPRESENTATION OF EDUCATIONAL ISSUES IN SELECTED BRITISH NEWSPAPERS

511 ZUZANA FRÁTEROVÁ
INTERAKČNÝ A INTERPRETAČNÝ RÁMEC KULTÚRNEJ TRANSFERENCIE V CESTOPISNEJ TVORBE MARTINA KUKUČÍNA / INTERACTIVE AND INTERPRETATION FRAMEWORK OF CULTURAL TRANSFERENCE IN MARTIN KUKUČÍN

522 MILENA HELMOVÁ
BASALE STRATEGIEN, TAKTIKEN UND TECHNIKEN IM VERHANDLUNGSPROZESS / FUNDAMENTAL STRATEGIES, TACTICS AND TECHNIQUES OF NEGOTIATIONS

532 TATIANA HRIVÍKOVÁ
PRECEDENTIAL PHENOMENA IN EUROPEAN CIVILIZATION / PRECEDENTNÉ FENOMÉNY V EURÓPSKEJ CIVILIZÁCII

545 ZUZANA KOČIŠOVÁ
CHARLES TAYLOR A JEHO KONCEPCIA SLOBODY / CHARLES TAYLOR AND HIS CONCEPT OF FREEDOM

552 TOMAS MAIER
SÁLSKÁ, FRANCKÁ DYNASTIE V NĚMECKÝCH REÁLIÍCH / SALIAN, FRANCONIAN DYNASTY IN THE GERMAN CULTURAL STUDIES

562 EVA MAIEROVÁ
JAZYKOVÁ POLITIKA V ÍRSKEJ REPUBLIKE / THE LANGUAGE POLICY IN THE IRISH REPUBLIC

576 ALEXANDRA MANDÁKOVÁ
RASIZMUS, OSOBNOSŤ MLADÝCH ĽUDÍ A ČO S TÝM? / RACISM, PERSONALITY OF YOUNGSTERS AND HOW TO DEAL WITH IT?

589 ŽANETA PAVLÍKOVÁ
ASPECTS OF NONVERBAL COMMUNICATION IN BUSINESS NEGOTIATIONS / ASPEKTY NEVERVERBÁLNEJ KOMUNIKÁCIE V OBCHODNÝCH ROKOVANIACH

598 ANDREA TUREKOVÁ
LIBERTÍNSKA ROZPRÁVKA AKO KULTÚRNY FENOMÉN VO FRANCÚZSKEJ LITERATÚRE 18. STOROČIA / THE LIBERTINE TALE AS A CULTURAL PHENOMENON IN THE FRENCH LITERATURE OF THE 18TH CENTURY

608 MARIE VOŽDOVÁ
OD TEXTU K OBRAZU: MADAME BOVARY NA DIVADELNÍ SCÉNĚ / FROM TEXT TO VISUALIZATION: MADAME BOVARY ON STAGE

TRANSLATOLÓGIA

619 JÁN STRELINGER
MOST COMMON MISTAKES MADE IN TRANSLATION OF PROFESSIONAL TEXTS IN EUROPEAN UNION DOCUMENTS / NAJČASTEJŠIE CHYBY PREKLADOV ODBORNÝCH TEXTOV V DOKUMENTOCH EURÓPSKEJ ÚNIE

PRÍHOVOR

Vážené kolegyne, kolegovia, ctení hostia, milé študentky a študenti,

tradícia konferencie pod názvom Cudzie jazyky v premenách času 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, ako aj organizačnému výboru a rovnako všetkým ďalším pedagógom a administratívnym zamestnancom, ktorí sa na jej usporiadaní a úspešnom priebehu spolupodieľajú.

Konferencia Cudzie jazyky v premenách času VIII sleduje každoročne niekoľko cieľov, a síce:

1. Predstaviť výsledky vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti na Fakulte aplikovaných jazykov z hľadiska prínosu pre teóriu a prax.
2. Prehĺbiť vedeckú spoluprácu s iným vedecko-pedagogickými pracoviskami na Slovensku, ako aj v zahraničí.
3. Nadviazať na pozitívne skúsenosti z práce na vedeckovýskumných projektoch.
4. Formulovať východiská pre rozvoj ďalšej vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti na fakulte v súlade dlhodobým rozvojovým zámerom univerzity.

Okrem úvodnej plenárnej prednášky nášho hosťa z Veľkej Británie prof. Runeho Todnema Bya na tému vývoja globálneho líderstva je priebeh konferencie rozdelený do niekoľkých sekcií: odborný jazyk a metodológia,

akademický jazyk a zručnosti, lingvistika a translatológia s anglickou podsekciou a napokon diskusný panel kultúry, komunikácia a literatúra, rovnako s anglickou podsekciou.

Prednášajúci budú vo svojich vystúpeniach riešiť aktuálne tendencie výučby cudzích jazykov a prezentovať výsledky svojej vedecko-výskumnej práce. Ide napr. o také témy ako je lexikálna charakteristika cudzích jazykov, frazeologizmy, miesto akademického písania vo vysokoškolskom vzdelávaní, odborné metafory, aspekty nonvebrálnej komunikácie v obchodných rokovaniach, význam chýb v rozvoji receptívnych kompetencií vo výučbe cudzích jazykov alebo aspekty volebného jazyka v Nemecku.

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. Aj táto konferencia predstavuje dôkaz, že výskum cudzích jazykov poskytuje stále neprebádané možnosti, otvára jeho nové perspektívy. Podobne ako mnoho iných súčastí nášho života, aj výskum cudzích jazykov podlieha moderným trendom, objavujú sa nové a nové zákutia, ktoré boli doteraz odbornou verejnosťou nedotknuté. A úlohou jazykovedcov, vrátane vedcov, ktorí sa venujú výskumu cudzích jazykov, je všetky nové jazykovedné dimenzie analyzovať a výsledky bádania predstavovať verejnosti.

Vážení prítomní, ešte raz vás všetkých na tejto konferencii srdečne vítam a prajem vám úspešné rokovanie.

Radoslav Štefančík
dekan

ÚVOD

O význame vzdelávania a znalosti cudzieho jazyka dnes netreba diskutovať a, našťastie, nikoho presviedčať. Problém tkvie úplne inde, ako v tom, či sa cudzím jazykom venovať alebo nie. Ide o schopnosť orientácie v mori informácií, ale aj o schopnosť vedieť vybrať si to, čo je z informácií účelné, vhodné a prospešné nielen pre mňa, ale aj pre ostatných, to znamená využiť a použiť vybrané informácie na zapojenie sa do spoločenského diania.

Schopnosť komunikovať v cudzích jazykoch v podmienkach globalizácie sa stáva významnou zložkou ľudského kapitálu. Monolingválnosť, podľa nášho názoru, nie je namieste, nemá totiž nič spoločné s cieľmi našej vedeckej komferencie Cudzie jazyky v premenách času 8/2017. Vedecká komunita našej konferencie svoje zámery a ciele proklamovala už pri zrode samotnej konferencie, presne pred siedmimi rokmi, v roku 2010.

Mimoriadne nás teší skutočnosť, že „výučba a ovládanie cudzích jazykov sa stali v oblasti vzdelávania prioritnou požiadavkou pre nových členov EÚ. Cudzím jazykom sa v súčasnosti venuje čoraz viac pozornosti, pretože ich aktívne ovládanie priamo ovplyvňuje fungovanie demokracie a formovanie osobnosti novodobého európskeho občana. Zároveň podporuje mobilitu v európskom vzdelávacom priestore a na trhu práce, zvyšuje konkurencieschopnosť a dáva predpoklad pre vytvorenie silného ekonomického priestoru. Problematika výučby cudzích jazykov odráža potrebu vytvorenia efektívnych podmienok pre celoživotné vzdelávanie, pričom základnou filozofiou reforiem v oblasti jazykovej politiky je podporovať vznik multikultúrnej európskej spoločnosti, čo predpokladá dosiahnutie komunikačných kompetencií minimálne v dvoch cudzích jazykoch.“

Uvedené myšlienky sú podstatou navrhovanej novej koncepcie a nového modelu učebného plánu pre výučbu cudzích jazykov v základných a stredných školách a vychádzajú z kľúčových dokumentov Rady Európy a Európskej komisie, ktoré sa pre Slovenskú republiku ako členský štát Európskej únie stali záväzné a majú napĺňajú ciele európskej politiky. Minimálne dva cudzie jazyky, podpora viacjazyčnosti, implementácia európskeho indikátora jazykových kompetencií, efektívne jazykové vzdelávanie, nadobudnutie primeranej úrovne čítať, písať, počúvať a hovoriť v cudzom jazyku, vytvoriť systém hodnotenia v súlade s európskym referenčným rámcom, vytvárať vhodné podmienky na výučbu cudzích jazykov, využívať jazykové portfólio, podpororovať medzinárodnú spoluprácu a v konečnom dôsledku viesť také aktivity v rámci výučby a výskumu cudzích jazykov, ktoré nás dovedú k lepšiemu chápaniu spôsobu života iných národov a ich kultúrneho dedičstva – to sú priority, ktoré sa stali záväzné aj pre ôsmy ročník medzinárodnej vedeckej konferencie Cudzie jazyky v premenách času 8/2017.

Navrhované zmeny v koncepcii výučby cudzích jazykov v rámci základných a stredných škôl sa nás bytostne dotýkajú, pretože potvrdzujú fakt, že aj na vysokých školách nemôže výučba existovať bez cudzích jazykov. Konferencia Cudzie jazyky v premenách času 8/2017 tento trend potvrdzuje a v súlade s jeho myšlienkami riešila problematiku cudzích jazykov z viacerých uhlov pohľadu. Ide predovšetkým o riešenie teoretických lingvistických otázok, otázok didaktiky a metodiky výučby cudzích jazykov, interkultúrnej komunikácie a translatológie. Otázky súvisiace s tematikou našej konferencie sú podmienené spoločensko-ekonomickými, politickými i kultúrnymi zmenami v našej spoločnosti. Hoci počiatky novodobého oživenia záujmu o cudzie jazyky spadajú do obdobia tesne po vojne, pre jazykovedu je najvýznamnejšie obdobie 20. rokov, kedy boli položené základy

amerického štrukturalizmu a Pražskej lingvistickej školy a riešili sa aj metodické problémy týkajúce sa prípravy kvalitných, nielen učebnicových pomôcok na výučbu cudzích jazykov. Je všeobecne známe, že sa o to zaujímali aj najvýznamnejší lingvisti ako Bloomfield, Fries, Lado, Marckwardt, Pike a iní. S rozvojom cudzojazyčnej výučby súviselo aj zakladanie stredísk pre aplikovanú lingvistiku a 1. medzinárodný lingvistický kongres v Haagu (1928). Tieto skutočnosti si Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave úplne uvedomuje, a preto sú aj jej konferencie Cudzie jazyky v premenách času ladené lingvisticky, kulturologicky, didaktico-metodicky a translatologicky.

V predkladanom zborníku z ôsmeho ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie ponúkame čitateľom 57 príspevkov zo spomínaných tematických oblastí a sme presvedčení, že recenzované príspevky oslovia nielen užšiu vedeckú lingvistickú, ale aj širšiu učiteľskú verejnosť, ktorá sa vo svojej profesijnej činnosti venuje cudzím jazykom.

Roman Kvapil
zostavovateľ

SPISOVNÁ ARABČINA VERZUS HOVOROVÉ VARIANTY – ARABSKÁ DIGLOSIA V EDUKAČNOM PROCESE

STANDARD ARABIC VERSUS SPOKEN VARIETIES – ARABIC DIGLOSSIA IN THE EDUCATIONAL PROCESS

EVA AL-ABSIOVÁ

Abstrakt:
Pre súčasnú jazykovú situáciu arabského sveta je charakteristická diglosia, a tak vedľa seba existujú dve jazykové formy- spisovná a hovorová. V jednotlivých krajinách sa v každodennej komunikácii používajú hovorové varianty, ktoré stále viac ovplyvňujú hovorenú formu spisovného jazyka. Spisovná arabčina sa z každodennej ústnej komunikácie vytratila. Arabskí jazykovedci vidia nádej v tzv. treťom variante. Príspevok sa venuje reflexii uvedených skutočností v edukačnom procese.

Abstract:
The current linguistic situation of the Arab world is characterized by diglossia- the existence of two language forms – standard and spoken – next to each other. In every country, spoken variants are used in everyday communication, which increasingly affect the spoken form of the standard language. Standard Arabic has disappeared from everyday oral communication. Arabic linguists see hope in the so-called "third variant". The paper focuses on the reflection of these facts in the educational process.

Kľúčové slová: arabská diglosia, spisovná arabčina, hovorová arabčina, výučby arabčiny

Keywords: Arabic diglossia, Modern Standard Arabic, Spoken Arabic, teaching Arabic

Úvod

Arabčina sa postupne zaradila do širokého spektra cudzích jazykov, ktoré sa vyučujú na európskej akademickej pôde v rámci cudzojazyčnej prípravy študentov nefilologických odborov. Nie je jazykom menšinovým či okrajovým. Vzhľadom na počet obyvateľov, ktorí sa dorozumievajú arabsky, patrí medzi osem svetových jazykov a je rokovacím jazykom v

niektorých medzinárodných organizáciách. Územie, na ktorom ležia arabské krajiny, patrí k historicky najstarším obývaným miestam na svete. Arabčina je v súčasnosti najrozšírenejším semitským jazykom, ktorým sa dorozumieva viac ako 350 miliónov ľudí, je liturgickým jazykom pre moslimov bez ohľadu na etnickú príslušnosť, a tiež jazykom islamského teologického diskurzu. Mnoho ľudí používa arabčinu ako svoj druhý jazyk (napr. Kurdi žijúci v arabských krajinách alebo Berberi v severnej Afrike). Arabské krajiny predstavujú v určitých ohľadoch rozmanitý svet, ale ich obyvatelia píšu jedným a tým istým arabským písmom a vo všetkých 22 arabských krajinách je úradným jazykom tzv. moderná spisovná arabčina (v Izraeli tiež spolu s novohebrejčinou/ivritom).

Spisovná arabčina a hovorové varianty

Arabský jazyk bol kodifikovaný na prelome 8. a 9. storočia n. l. a stal sa nositeľom multietnickej islamskej civilizácie. Klasická arabčina sa zachovala až do konca 18. storočia. V 19. storočí pod vplyvom narastajúcich kontaktov Európy s arabským svetom nastali nové spoločenské, politické, hospodárske a kultúrne pomery. Klasická arabčina sa začala modernizovať. Toto obdobie je známe ako *nahda* - obdobie arabskej kultúrnej obrody a od neho sa datuje vznik modernej arabčiny, v ktorej sa oproti klasickej forme eliminoval zložitý rétorický štýl a zjednodušila sa syntax, ale morfológia zostala takmer nedotknutá. Do slovnej zásoby začali pribúdať nové slová z oblasti vied, literatúry, kultúry a techniky ovplyvnené európskymi jazykmi.

Arabčina patrí k veľkým kultúrnym jazykom, ktoré boli základným pilierom významných civilizácií (Kropáček 1998). Plnila nezastupiteľnú zjednocujúcu rolu pri zrode a rozvíjaní arabskej kultúry a vzdelanosti, ktorá ju použila – v podobe spisovného a liturgického jazyka – ako pružný nástroj na ideové spojenie východných a západných oblastí stredovekej Arabskej ríše. Túto zjednocujúcu funkciu v súčasnosti plní spisovná arabčina, ktorú *„možno považovať za jediný spisovný arabský jazyk, ktorý je jednotiacim faktorom súčasného arabského sveta a zároveň spojením s arabskou minulosťou*“ (Oliverius, Ondráš, 2007, s.8).

Moderná arabčina má dve formy – spisovnú a hovorovú, ktoré na seba navzájom pôsobia rôznou intenzitou. Spisovná arabčina ako úradný jazyk sa používa vo všetkých druhoch písomného prejavu: v printových médiách (s výnimkou humoristických časopisov), odborných a vedeckých publikáciách, v oficiálnej korešpondencii, úradných dokumentoch a v krásnej literatúre. V súčasnej literatúre sa často vyskytujú vedľa seba obe formy. V dialógoch totiž autori uprednostňujú hovorovú for-

mu/príslušný dialekt, hoci nemá normovanú ortografiu. V rečovom prejave sa spisovná forma uplatňuje v rozhlase a televízií, ale takmer výlučne v spravodajskom vysielaní (v správach a komentároch) a v náboženských programoch, ako sú napr. odborné diskusné relácie a dramatické diela s náboženskou tematikou. V rozhlasových či televíznych vzdelávacích cykloch pre deti a mládež sa používa zjednodušený štýl spisovného rečového prejavu (kratšie vety, lexika prispôsobená vekovej kategórii apod.). Spisovnou arabčinou sa spravidla dohovoríme všade medzi vzdelaným obyvateľstvom.

Hovorová arabčina (príslušné dialekty) sa používa v bežnej každodennej ústnej komunikácii: v súkromí (doma, v rodine) a na verejnosti (na ulici, v reštauráciách, kaviarňach, obchodoch, v úradoch, ale aj pri oficiálnych príležitostiach). Existujú i texty písané v hovorovom jazyku, napríklad mailová korešpondencia, SMS správy apod., ale tento zápis nie je normovaný. V hovorovej reči sa realizujú a vysielajú aj divadelné predstavenia, hrané filmy, väčšina rozhlasových a televíznych hier a publicistických relácií.

Existencia dvoch jazykových foriem vedľa seba, spisovnej a hovorovej, tzv. diglosia, výrazne charakterizuje súčasnú jazykovú situáciu v arabskom svete. „Hovorená“ spisovná arabčina je stále viac pod vplyvom hovorovej reči. Hovorová arabčina nie je štandardizovaná, ale každý dialekt má svoje gramatické pravidlá a charakteristické odchýlky vo fonetickej rovine. Spoločnou črtou dialektov je eliminácia tzv. viazania slov vo vete, keďže sa vynechávajú flektívne identifikátory gramatických pádov a slovesného spôsobu.

Lingvisti rozdeľujú arabské dialekty spravidla do piatich skupín a nazývajú ich podľa subregiónu, v ktorom sa príslušný dialekt používa:

- maghribský (severná Afrika- štáty Maghribu: Tunisko, Alžírsko, Maroko, Mauretánia),
- egyptsko-sudánsky (severná Afrika: Egypt, Sudán a Líbya),
- levantský/syro-palestínsky (Sýria, Palestínska autonómia v Izraeli, Libanon, Jordánsko),
- irácký/mezopotámsky (niekedy je zaraďovaný do skupiny dialektov krajín Zálivu),
- dialekt krajín Zálivu a Arabského polostrova (Kuvajt, Bahrajn, Katar, SAE, Saudská Arábia, Omán, Jemen).

Regionálne varianty hovorovej reči bývajú aj lokálne štruktúrované. Čím vzdialenejšie sú dialekty, tým sa od seba viac odlišujú, najmä v lexikálnej a fonetickej oblasti. Ich vzájomná zrozumiteľnosť závisí na viacerých faktoroch, ako sú napr. vzájomná vzdialenosť; miera vplyvu jazykov, ktorými sa v minulosti hovorilo na danom území (napr. koptčina, osmanská turečtina,

aramejčina apod.) a ktorými sa v súčasnosti dorozumievajú menšinové etniká či komunity v príslušnej oblasti (kurdčina, berberské jazyky a iné); výrazný vplyv európskych jazykov (najmä angličtiny a francúzštiny); v neposlednom rade nemožno opomenúť všade prítomný každodenný vplyv médií (egyptskej kinematografie, libanonských printových a audiovizuálnych médií).

Spisovná arabčina umožňuje, aby si porozumeli vzdelaní ľudia navzájom. Nie je však atraktívna pre masy ľudí, ktorí ju často označujú prívlastkom „ťažkopádna, komplikovaná, nevhodná na ústnu komunikáciu“. Hovorovú reč uprednostňujú pre jej jazykové zjednodušenia (v porovnaní so spisovnou formou), ktoré môžeme identifikovať vo fonetickej, gramatickej a lexikálnej rovine. Ide predovšetkým o samohláskové posuny, zhluk spoluhlások, strata pádových koncoviek/gramatického pádu, pauzy medzi slovami (strata viazanosti medzi slovami), strata ženského plurálu, absencia pasívnej formy (až na nepočetné výnimky), strata flektívnych indikátorov spôsobu, obmedzenie požívania duálu (absencia duálu v slovesných tvaroch, zámenách a prídavných menách), nezvyčajné predpony slovies naznačujúce prítomný čas, voľnejší slovosled a mnohé ďalšie.

Každodenným komunikačným jazykom nevzdelanej i vzdelanej populácie je hovorová arabčina. V určitých situáciách sa vzdelaní ľudia snažia komunikovať spisovným jazykom, ale často dochádza počas komunikácie k priebežnému prepínaniu/striedaniu medzi oboma formami jazyka. Hovoriaci odlišnými dialektmi si často vypožičiavajú slová zo spisovnej arabčiny, aby dosiahli určitú mieru vzájomnej zrozumiteľnosti, ale zároveň prejavili aj svoju regionálnu lingvistickú lojálnosť (Dictionary of Egyptian Arabic, 1984, s. 9).

Použitie spisovného/formálneho jazyka závisí na miere formálnosti situácie, v ktorej má prebiehať komunikácia (písomná či ústna). Použitie hovorovej formy v písomnom prejave v určitých intelektuálnych kruhoch sa považuje za nevhodné, ba dokonca vulgárne. Na druhej strane v dialógoch v literatúre súčasní autori používajú hovorový jazyk, aby takto priblížili čitateľa ku každodennej realite, v ktorej sa dej odohráva, a aby dialógy nevyzneli neprirodzene, nakoľko spisovná arabčina z bežnej ústnej komunikácie vymizla. Rovnako aj pri publikovaní arabskej ľudovej tvorby, pôvodne šírenej ústnym tradovaním, sa zachováva hovorový jazyk, v ktorom bola táto tvorba zapísaná (pozri napr. Ḥikājāt šaᶜabīja min al-baḥrajn. Bahrajnské ľudové rozprávky, 2017).

Arabská diglosia v súčasnom cudzojazyčnom vzdelávaní

Arabská diglosia a jej kontexty, uvedené v predchádzajúcich odsekoch, komplikujú proces výučby arabského jazyka ako cudzieho jazyka. Začiatkom 21. storočia evidujeme na európskych univerzitách nárast počtu filologických i nefilologických študijných programov, ktorých súčasťou je výučba arabčiny ako cudzieho jazyka, kde si študenti osvojujú štyri základné jazykové zručnosti- čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie, a zároveň i kultúrny kontext cieľového jazykového spoločenstva. Kým v 20. storočí bola výučba arabského jazyka zameraná na zvládnutie čítania a prekladu predovšetkým literárnych a náboženských textov, čiže bola orientovaná hlavne na pasívne ovládanie jazyka, v 21. storočí sa cudzojazyčné vzdelávanie orientuje na získanie komunikačných jazykových kompetencií podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR), ktorý poskytol spoločný základ na vypracovanie učebných osnov na výučbu jazyka v celej Európe (SERR, 2006, s. 5). Moderné trendy v cudzojazyčnom edukačnom procese kladú dôraz na praktické využitie osvojených jazykových zručností. Podľa SERR je základom komunikácie v cudzích jazykoch schopnosť porozumieť, vyjadrovať myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou v primeranej škále spoločenských a kultúrnych súvislostí podľa želaní a potrieb jednotlivca.

Aktuálny záujem o štúdium arabčiny, nielen ako jazyka literatúry a náboženských textov, súvisí s politickými, ekonomickými, sociálnymi a kultúrnymi otázkami, ktoré dominujú v západných diskurzoch a medzinárodných agendách (Giolfo, Sinatora, 2016, s.268). Preto sa kurzy arabského jazyka začali včleňovať do študijných programov spoločenských a ekonomických vied a medzinárodných vzťahov. Tieto kurzy sú takmer výlučne zamerané na spisovný arabský jazyk. To však neodráža reálnu jazykovú situáciu v arabskom svete, kde sa v prirodzenom domácom prostredí spisovný jazyk v ústnej komunikácii neuplatňuje. V tomto kontexte vyslovili Giolfo a Sinatora hypotézu, že spisovná arabčina vyučovaná na niektorých západných univerzitách reprezentuje takú arabčinu, akú samotní Arabi chcú, aby ju Západ vnímal, čiže ako jazyk určený na komunikáciu so západnými cudzincami (2016, s. 265).

Na základe vlastnej skúsenosti a skúsenosti mojich študentov, ktorí absolvovali jazykové pobyty v Sýrii, Jordánsku, Libanone, Emirátoch, Egypte, Tunisku a Maroku, môžem potvrdiť, že na univerzitách a jazykových centrách v uvedených štátoch sa vyučuje výlučne spisovná arabčina (pozri napr. Alosh 2000, Badawí a kol. 1988 a 1992, Kitāb... 2008 a 2009, Louis 2011). Študenti boli prekvapení, že v prirodzenom arabskom prostredí sa spisovným jazykom bežne nedohovorili. Dorozumievali sa ním

v komunikácii s inými zahraničnými študentmi. Ak mali záujem o štúdium príslušného dialektu, mohli navštevovať samostatné kurzy, ktoré organizovali rôzne jazykové školy mimo akademickej pôdy, alebo si zabezpečili súkromné hodiny u rodených hovoriacich. Napriek tomu, že arabské univerzity a jazykové inštitúty evidujú veľký záujem zahraničných študentov aj o štúdium dialektov, na túto skutočnosť zatiaľ nereflektujú. Je to pochopiteľné, pretože akadémie arabského jazyka, ktoré slúžia na ochranu jednotnej spisovnej arabčiny a kontrolujú čistotu a správnosť jazyka, úzko spolupracujú s univerzitami alebo sú ich súčasťou.

V našom stredoeurópskom regióne sa na univerzitách vyučuje takmer výlučne spisovná arabčina. V rámci filologických študijných programov sa vo vyšších ročníkoch zaraďuje do výučby študijný predmet dialektológia a kurzy hovorovej arabčiny na jeden alebo dva semestre, pričom vyučovaný dialekt sa zvyčajne vyberá podľa toho, z ktorej arabskej krajiny pochádza (hosťujúci) lektor.

Záujem európskych, a teda aj slovenských študentov o arabský jazyk súvisí najmä s otvorením zahraničného pracovného trhu, s rozvojom obchodných vzťahov s mnohými arabskými krajinami, s rozvojom cestovného ruchu a aktuálne tiež s migračnou situáciou. V uvedených sférach pôsobnosti je potrebná, okrem ovládania písania a čítania v spisovnej arabčine, aj aktívna znalosť jazyka. Tu nastáva problém, pokiaľ ide o stanovenie obsahu a metodiky výučby arabčiny. Akú arabčinu vyučovať- spisovnú alebo hovorovú? Z hľadiska akademickej tradície a pedagogickej praxe základným cieľom univerzitnej výučby je naučiť študentov arabsky písať a čítať a následne si osvojiť aktívne zručnosti. Ústna komunikácia sa v arabskom prostredí uskutočňuje v dialektoch. V obmedzenej miere, v intelektuálnej a mediálnej oblasti, sa používa tzv. dialekt vzdelaných ľudí. Tento jazykový variant sa odlišuje od spisovnej formy tým, že nie je viazaný gramatickými pravidlami, je zbavený pádovej flexie a slovesnej modality a nepíše sa, taktiež sa nedá stotožniť s dialektom daného regiónu (ku klasifikácii súčasnej arabčiny pozri Badawí 1973). Vo vzdelávacích inštitúciách sa nevyučuje.

Arabská diglosia v súčasnosti predstavuje veľkú výzvu pre jazykovú vzdelávaciu sféru, pretože znalosť spisovnej arabčiny sa javí ako nedostačujúca (iba pasívna) a pozornosť sa obracia na potrebu zvládnutia aspoň jedného dialektu. Ale ktorého? Pýtajú sa študenti. Ako integrovať výučbu dialektu/dialektov do cudzojazyčného edukačného procesu? Pýtajú sa vyučujúci. Na tieto otázky sa pokúšajú odpovedať arabskí jazykovedci a vysokoškolskí učitelia. Svojimi vyjadreniami potvrdzujú, že používanie spisovnej arabčiny v konverzačných témach každodenného života nie je efektívne, nakoľko v reálnych dialógoch, ako už bolo viackrát spomenuté, sa spisovný

jazyk nepoužíva. „Spisovné“ dialógy vyznievajú nereálne, strojene až umelo. V otázkach spôsobu výučby arabčiny však nedosiahli žiadny konsenzus. Rámcovo ich návrhy možno rozdeliť do troch skupín. Prvá navrhuje vyučovať najprv iba spisovnú arabčinu a po zvládnutí základov jazyka pridať vybraný regionálny dialekt. Podľa akých kritérií sa má dialekt vyberať, nie je dostatočne zodpovedané. Druhá skupina presadzuje integrovaný prístup k výučbe arabčiny, čo znamená paralelné vyučovanie spisovného jazyka a vybranej hovorovej reči/dialektu (napr. Younes 1995, Ryding 2005, Brustad a kol. 2011). Tretiu skupinu tvoria obhajcovia výučby zameranej výlučne na zvládnutie spisovnej arabčiny.

V súvislosti s otázkou výberu vhodného dialektu uvádzam prevládajúci názor, že levantský (syro-palestínsky) dialekt je najbližší k spisovnej arabčine. Toto tvrdenie podporuje aj moja dlhoročná prekladateľsko-tlmočnícka prax. Ako súdna tlmočníčka som doteraz pracovala s klientmi zo 17-tich arabských krajín. Pri tlmočení v prevažnej miere používam levantský dialekt. Ak dôjde k prípadnému jazykovému nedorozumeniu, vtedy využívam spisovnú arabčinu. Dialekt som si osvojila počas môjho pobytu v Sýrii, kde som desať rokov žila a medzitým aj študovala spisovný jazyk na univerzite. Prikláňam sa k názoru mnohých odborníkov, že študent si osvojí príslušný dialekt rýchlejšie, ak ovláda základy spisovného jazyka.

Hľadanie tzv. tretieho variantu

Arabskí jazykovedci nemajú jednotný názor na riešenie sociolingvistického problému spočívajúceho v rozšírení dialektov a úpadku spisovnej arabčiny. Zložitosť tejto situácie umocňuje rozľahlosť arabského sveta a jeho etnická a jazyková diverzita. Arabské lingvistické diskurzy z hľadiska postavenia spisovnej arabčiny možno rozdeliť na konzervatívne a reformné. Samozrejme, dichotomické delenie je veľmi zjednodušené, pretože zámerom tohto príspevku nie je podrobne analyzovať arabské jazykovedné myslenie a horizontálnu a vertikálnu variantnosť arabského jazyka. Predstavitelia konzervatívnej skupiny usilujú o udržanie spisovnej arabčiny (v písomnom i hovorenom prejave) a posilnenie jej postavenia ako etnoidentifikačného a kultúrnoidentifikačného prvku (porov. Al-Absi, Al-Absiová, 2015, s. 13). Argumentujú procesom jazykovej retencie, kde ako retenčný prvok pôsobí jazyk Koránu, školská dochádzka a vzdelávacie programy v médiách. Médiá vnímajú ako záchranný prostriedok, keďže sú súčasťou každodenného života ľudí a môžu ovplyvňovať jazyk vzdelanej populácie, ale aj obyčajných ľudí. Reformátori presadzujú zjednodušenie spisovnej formy arabčiny, aby sa viac priblížila reálnemu mysleniu a cíteniu ľudí a rešpektovala ich skutočné jazykové potreby. Poukazujú na skutoč-

nosť, že arabské deti si osvojujú spisovnú arabčinu až počas školskej dochádzky. Ich rodnou rečou je hovorová arabčina/príslušný dialekt. Z toho vyvodzujú argument, že spisovný arabský jazyk (ktorý sa nie veľmi líši od klasickej arabčiny) nemá rodeného hovoriaceho.

Zavedenie „zjednodušenej“ spisovnej arabčiny či tzv. tretieho variantu (jednotného „spisovného dialektu“), ktorý by sa prakticky uplatnil v arabskom prostredí, možno pokladať za nedosiahnuteľný cieľ. Spisovná arabčina, napriek výhradám odporcov, je stále jediným jazykom, ktorý spája arabsky hovoriace spoločenstvo. Trvá to už skoro jedno storočie, čo jazykovedci dokazujú, že akékoľvek skúmanie problému arabskej diglosie nás vždy zavedie k zisteniu, že nespisovné slová majú svoj pôvod predovšetkým v spisovnej arabčine.

Záver

Mnohí predstavitelia modernej arabskej lingvistiky sa k otázke zachovania spisovného jazyka vyjadrujú pomerne optimisticky a neobávajú sa o budúcnosť spisovnej arabčiny (bližšie pozri Brieška, 2009). Spisovný jazyk je označovaný za vysokú, vznešenú formu jazyka. Je to jazyk Koránu a ďalších dôležitých náboženských textov, jazyk arabsko-islamského kultúrneho dedičstva, vzdelanosti, literatúry a vedy. Je ešte v dostatočnej miere udržiavaný v náboženskej sfére (v mešitách), na akademickej pôde a vo vzdelávacích jazykových inštitúciách. V písomnej komunikácii je zatiaľ nenahraditeľný. Jazykovedci tiež poukazujú na to, že odlišnosti medzi písaným a hovoreným prejavom existujú v každom jazyku, i keď miera odlišnosti medzi týmito dvoma prejavmi sa môže v rôznych jazykoch líšiť.

Hľadanie tzv. tretieho variantu (tretej formy arabského jazyka, „stredného“ jazyka) nie je fenoménom 21. storočia, ale už Mahmúd Tajmúr (1957) prezentoval túto myšlienku v polovici minulého storočia. Napriek tomu, že uplynulo viac ako polstoročie, arabský svet naďalej zápasí s množstvom regionálnych dialektov a diglosiou - jazykovou prekážkou hlboko zakorenenou v arabskom prostredí. Edukačná prax ukazuje, že bez základných znalostí spisovnej arabčiny nie je možné sa vyrovnať s pluralitou dialektov.

Použitá literatúra:

AL-ABSI, M., AL-ABSIOVÁ, E. 2014. Jazyky Blízkeho východu v minulých a prítomných súvislostiach. *Jazyk a kultúra*, č. 17 – 18/2014.

AL-ABSI, M., AL-ABSIOVÁ, E. 2015. *K dejinám kultúry Blízkeho východu*. Nitra: UKF.

ALOSH, M. 2000. *Ahlan wa sahlan li-tʿallum al-ʿarabīja al-waẓīfīja lil-mubtadaʿīn. Functional Modern Standard Arabic for Beginners*. Yale University Press.

BADAWÍ, A. M. 1973. *Mustawajāt al-ʿarabīja al-muᶜāṣira fī miṣr*. (Úrovne súčasnej arabčiny v Egypte). Káhira: Dār al-maᶜārif bi miṣr.

BADAWÍ, A. M., ABDULLATÍF, M. H., AL-BATAL, M. 1988. *Al kitāb al-asāsī fī taʿalīm al-lugha al-ʿarabīja li-ghajr an-nāṭiqīn bihā* (Základy arabského jazyka pre cudzincov). 1. diel. Tunis: Arabská organizácia pre výchovu, kultúru a vedu.

BADAWÍ, A. M., ABDULLATÍF, M. H., AL-BATAL, M. 1992. *Al kitāb al-asāsī fī taʿalīm al-lugha al-ʿarabīja li-ghajr an-nāṭiqīn bihā* (Základy arabského jazyka pre cudzincov). 2. diel. Tunis: Arabská organizácia pre výchovu, kultúru a vedu.

BRIEŠKA, M. 2009. Arabská dvojvariantná komunikácia v prácach Akadémie arabského jazyka – prvá dekáda 21. storočia. In: *Jazykovedný časopis,* 60, 2009, č. 1, s 75-86.

BRUSTAD, K., AL-BATAL, M., AL-TONSI, A. 2011. *Al-kitaab fii taᶜallum al-ᶜarabiyya. A Textbook for Beginning Arabic (Part One).* Georgetown University Press.

*Dictionary of Egyptian Arabic.*1986. Beirut: Librairie du Liban.

GIOLFO, M.E.B., SINATORA, F.L. 2016. *Modern Standard Arabic and the Teaching of Arabic as a Foreign Language: Some Cultural and Linguistic Considerations*. 2016 In: Quaderni di Palazzo Serra, 29 (2016), s. 263-288.

Ḥikājāt šaᶜabīja min al-baḥrajn. (Bahrajnské ľudové rozprávky). In: Al-thaqāfa al-šaᶜabīja. Folk Culture. Bahrajn, Apríl 2017.

Kitāb al-mubtada al-adnā fī taʿalīm al-lugha al-ʿarabīja li-ghajr an-nāṭiqīn bihā. 2008. (Základy arabského jazyka pre cudzincov –začiatočníkov). Damask: Jazykový inštitút Damaskej univerzity.

Kitāb al-mutawassiṭīn fī taʿalīm al-lugha al-ʿarabīja li-ghajr an-nāṭiqīn bihā. 2009. (Základy arabského jazyka pre cudzincov –mierne pokročilých). Damask: Jazykový inštitút Damaskej univerzity.

KROPÁČEK, L. 1998. Proč se učiť arabsky. *Cizí jazyky*, 42, 1998/1999, č. 1-2, s. 22.

LOUIS, S. 2011. *Lughatuna al-Fuṣḥa. A New Course in Modern Standard Arabic. Book Two*. American University in Cairo Press.

OLIVERIUS, J., ONDRÁŠ, F. 2007. *Moderní spisovná arabština I. díl*. Praha: Set Out.

RYDING, K. 2005. Formal Spoken Arabic Basic Course. Georgetown University Press.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR). 2006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

TAJMÚR, M. 1957. *Muškilāt al-lugha al-ʿarabīja*. (Problémy arabského jazyka). Káhira: Maktabat al-ādāb.

YOUNES, M. 1995. Elementary Arabic, An Integrated Approach: Student Workbook. Yale University Press.

Kontakt:
PhDr. Eva Al-Absiová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Jazykové centrum
Hodžova ulica 1, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Email: ealabsiova@ukf.sk

SPRACHE ALS KOMPLEXES GEBILDE – THEORETISCH UND ANGEWANDT

LANGUAGE AS A COMPLEX ENTITY – THEORETICAL AND APPLIED

LIVIA ADAMCOVÁ

Abstract:
Der vorliegende Beitrag will versuchen, einige wichtige Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache zu beleuchten. Darüber hinaus sollen einige zu Grunde liegende Konzeptionen von Sprache diskutiert werden – und zwar aus synchronischer Sicht. Die hier vorgestellten Phänomene haben hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs einen erheblichen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Deutschlernenden. Alle besprochenen Themen sind aus angewandter und zugleich didaktischer Perspektive gleichwohl aktuell und hilfreich.

Abstract:
This article will try to shed light on some important tendencies in German contemporary language. In addition, some underlying conceptions of language will be discussed - from a synchronic point of view. The phenomena presented here have a considerable influence on the language competence of learners of German in terms of foreign language acquisition. All topics discussed are nevertheless current and helpful from the didactic perspective.

Schlüsselwörter:
Gegenwartsdeutsch, Sprachebenen, Sprachkompetenz, Tendenzen im heutigen Deutsch, Sprachwandel, Entwicklungstendenzen im Lexikon

Keywords:
Contemporary German language, language competence, tendencies in contemporary German, development tendencies in lexicon

Themeneinstieg

Der Beginn der neueren, „modernen“ Sprachwissenschaft wird im Allgemeinen auf das Jahr 1916 datiert, das Jahr des Erscheinens des „Cours de Linguistique Générale“ des Genfer Sprachwissenschaftlers F. de Saussure (1857 – 1913). Der Gegenstand der Sprachwissenschaft hat sich grundlegend im 19. Jh. verändert, als sich eine eigenständige akademische Dis-

ziplin über die Sprache etablierte. Die historische Orientierung verlor Anfang des 20. Jh. ihre Dominanz und die Herausbildung der modernen Sprachwissenschaft hat dazu beigetragen, dass die modernen, lebenden Sprachen bis in die kleinsten Details analysiert, all ihre Komponenten gründlich beschrieben wurden. In der europäischen Tradition gibt es in der Gegenwart zwei Richtungen hinsichtlich des Konzept `Sprache´: Zum einen den ´Universalismus´, der besagt, dass die Weltvorstellungen, die wir in den Köpfen tragen, weitgehend sprachunabhängig sind. Zum anderen existiert der ´Relativismus´, der davon ausgeht, dass das Denken nicht nur entscheidend von der Sprache beeinflusst wird, sondern dass Denken und Sprache aufs engste verflochten sind und eine unauflösbare Einheit bilden (vgl. Harden 2006:6).

Neuere linguistische Konzepte entstanden in der germanistischen Sprachwissenschaft, die u.a. auch den raschen Sprachwandel des Deutschen dokumentierten. Der Schwerpunkt verlagerte sich auf kommunikative, kognitive, soziolinguistische, semantische und andere Spezifika, die der modernen Sprachauffassung Gerecht wurden.

Die verschiedenen Entwicklungstendenzen des Deutschen kann man auf dem zur Verfügung stehenden Raum nicht angemessen erfassen. Es wird lediglich versucht, sich auf einige grundlegende Charakteristika des heutigen Deutsch zu beschränken, die unseres Erachtens dazu beitragen, das Deutsch von heute besser zu verstehen und anzuwenden.

Das heutige Deutsch – eine gegenwärtige Perspektive

Die Sprachwissenschaft wirft viele interessante Fragen auf, die die Sprache als wissenschaftlichen Gegenstand betreffen. „Warum untersucht man Sprache wissenschaftlich? Warum will man wissen, wie sie strukturiert ist und wie sie funktioniert? Wie lassen sich Sprache und Dialekt abgrenzen? Besteht ein Zusammenhang zwischen Sprache und Denken? Wie erlernt ein Mensch Sprache? Was haben Sprachen gemeinsam? Wodurch verändern sich Sprachen?“ (Vater, 2012, S. 18). Viele von diesen Grundfragen über die Sprache können hier aus Platzgründen nicht behandelt werden. Wir werden uns daher nur einige beschränken.

Es wird oft behauptet, dass der Sprachwandel noch nie so schnell vor sich gegangen sei wie im 20. und 21. Jh. Aber auch am Ende des 19. Jh. gab es schon große Veränderungen in der deutschen Sprache (es entstanden neue Wissenschaften, Erfindungen, die industrielle Revolution kam voran) und das alles hatte große Auswirkungen auf die Sprache. Zu Beginn des 16. Jh. wurden nur wenige Schriften in deutscher Sprache gedruckt (fast alle

anderen in Latein); zu Beginn des 19. Jh. waren nur noch 4% der gedruckten Schriften lateinisch.
Eine wichtige Rolle für die Konsolidierung und Verbreitung des Deutschen im 19. Jh. spielt die Literatur des 18. Jh. (Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik, Romantik). Bis heute gilt der Stil dieser Epoche als „gutes Hochdeutsch“. Im 20. Jh. kommt es zu einer großen Umorientierung in sozialer, kommunikativer, sprachlicher Hinsicht. Die Veränderung der deutschen Sprache hatte folgende Ursachen:

a) Urbanisierung: Konzentration der Bevölkerung in den Städten durch die industrielle Revolution, z.B. im Jahre 1871 gab es im Deutschen Reich acht Großstädte, im Jahr 1910 bereits achtundvierzig – außerhalb der dominierenden Hochsprache entstanden in den Städten die Umgangssprachen.
b) Massengesellschaft, Mobilität (vom Land in die Stadt). Nach 1945 begann eine große Migration der Völker – 100 Millionen Menschen wurden vertrieben oder ausgesiedelt, vor allem Juden, Slawen.
c) Die neuen audiovisuellen Medien: Rundfunk und Fernsehen spielten bei der Verbreitung des Hochdeutschen (der Norm) eine große Rolle.

Die auffälligste Veränderung der Sprache zeigt sich im Gebrauch des Wortschatzes im 20. Jh. – die Sprache wird internationalisiert. Es entsteht ein neuer, fachlicher, wissenschaftlicher Wortschatz, die Presse und Medien verbreiten rasch die internationalen Fachtermini. Nach 1945 kommen vermehrt die Angloamerikanismen ins Deutsche.
Zu den typischen Tendenzen (Veränderungen) des Deutschen im 20. Jh. gehört die Erkenntnis, dass die gesprochene Sprache eine stärkere Stellung als früher gewinnt und die geschriebene Sprache immer mehr beeinflusst. Dies geschieht auf folgenden sprachlichen Ebenen:

- phonologisches System (Aussprache),
- Morphologie und Syntax,
- Lexik.

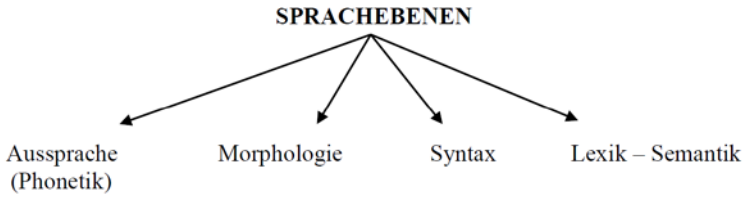


Abb. 1: Systemlinguistische sprachliche Ebenen

Im Folgenden sollen einige wichtige Sprachebenen des Gegenwartsdeutschen kurz charakterisiert werden – der Beitrag basiert dabei nicht auf der Vollständigkeit der Bereiche der Systemlinguistik.

Morphologische Fragestellungen

In der deutschen Morphologie kommt es in der Gegenwart zu ständigen Veränderungen: Im Neuhochdeutschen ist die Endung nur mehr Trägerin der Numerus-Information (*Kind-er*) und die Veränderung des Stammvokals ist Träger vieler grammatischer Informationen.
Das komplizierte System der Pluralbildung, des Tempussystems und der Komparation im Nhd. ist Rest des Indogermanischen (heute gibt es neun Arten, den Plural eines Substantivs zu bilden, z.B. *Vater – Väter; Kind – Kinder; Tag – Tage; Herr – Herrn; Dorf – Dörfer, Auto – Autos, Hut – Hüte, Mütter – Mütter usw.*).
Weitere Tendenzen der deutschen Morphologie in der Gegenwart:

- Endungen, die keine Funktion haben, verschwinden mit der Zeit, z. B. *im Wald(e), am Weg(e), am Strand(e)*; nicht überall verschwanden aber diese Endungen, z. B. *zu Haus**e**, nach Haus**e**, im Falle, am Rand**e***;
- das Genitiv-s verschwindet, wenn ein Artikel vorangeht, z. B. *die Tage des Mai, die Berge des Schwarzwald, des alten Irak, die Dichtung des Barock* (aber vgl. *„Die Leiden des jungen Werthers“);*
- der analytische Genitiv mit „von“ nimmt zu, z. B.: *die Hälfte des Apfels – die Hälfte von meinem Einkommen, die Museen Prags – die Museen von Prag;*
- die Präpositionalisierung und Akkusativierung führen zum Rückgang des Dativobjekts, z. B. *Sie schreibt ihrer Freundin*; heute: *Sie schreibt an ihre Freundin;*
- im Imperativ wird die Form ohne **e** bevorzugt: *Geh! Sing! Aber: Samml**e**! Förder**e**!*
- der analytische würde-Konjunktiv (*Ich würde gern arbeiten.*) nimmt zu. Ursachen: Zusammenfall der Endungen des Indikativs und Konjunktivs, z. B. *ich suchte* — Präteritum / Konjunktiv

  schnelles Veralten früherer Konjunktiv-Formen bei starken Verben: *ich stürbe, löge, hülfe, flöge, stünde*. Bei Hilfsverben und Modalverben bleibt der Konjunktiv erhalten, z. B. *hätte, wäre, möchte, wüsste, könnte, dürfte.*
- Genitiv als Objekt: der Genitivus partitivus (*ein Glas Weines*) ist ausgestorben; der Genitivus possessivus *(das Haus des Vaters)* wird in der Umgangssprache ersetzt durch das *Haus vom Vater*, oder auch um-

gangssprachlich *dem Vater sein Haus*; dafür nehmen im Nominalstil die Genitivkonstruktionen zu: *die Bedeutung der Länder der EU; die Qualität des Unterrichts, die Kurse des Goethe-Instituts;* bei Eigennamen verschwindet das „s“ als Genitivanzeiger immer mehr: *Die Leiden des Jungen Werthers* hieß es noch bei Goethe und heute ohne „s“ (*Die Leiden des jungen Werther*);

- Konjunktivformen werden in der Alltagssprache umschrieben in der indirekten Rede: Konjunktiv II anstelle von Konjunktiv I.: Statt *Er sagt, dass er komme (käme)*, daneben häufig die Umschreibung mit *würde* als Vereinfachung: *Er sagt, dass er kommen würde.* In Zeitungsdeutsch und Medien bleibt aber noch Konjunktiv I in der indirekten Rede;
- starke Verben treten immer mehr zurück, schwache Formen dringen vor:

backte	für	*buk*
haute	für	*hieb*
saugte	für	*sog*
steckte	für	*stak*

- Funktionsverben bzw. feste Verbindungen gewinnen an Wert und Verbreitung:

zur Entscheidung bringen	statt	*entscheiden*
in Erfahrung bringen	statt	*erfahren*
zu Durchführungen bringen	statt	*durchführen*
in Erwägung ziehen	statt	*erwägen*
in Wegfall kommen	statt	*wegfallen*

Zunächst wurden diese Formen als Stilkrankheit und schlechtes Deutsch getadelt. Später wurde ihre Leistung anerkannt: „*zur Entscheidung bringen*“ bedeutet, der Akzent oder das Gewicht liegt auf der Aktion, d. h. die Phase vorher wird stark betont: „*entscheiden*“ bedeutet, dass das Hauptgewicht auf der Entscheidung als Ergebnis des Prozesses liegt.

- in der Verwaltungssprache (Behördensprache) der Gegenwart stehen laut Untersuchungen 26% der Sätze im Passiv (15% in allgemeinsprachlichen Texten), dazu kommen noch 14% Sätze, die passivischen Charakter tragen: *Die Gebühren sind an der Kasse einzuzahlen!* Dazu werden Adjektive auf –bar immer häufiger, z. B. *machbar, verwertbar, durchführbar, verwendbar, denkbar, unsagbar, trennbar.*
- der Dativ wird oft durch einen Akkusativ ersetzt:

einen Brief beantworten	statt	*einem antworten*
ein Haus bewohnen	statt	*in einem Haus wohnen*
das Feld bearbeiten	statt	*auf dem Feld arbeiten*
einen mit Waffen beliefern	statt	*einem Waffen liefern*

Syntaktische Charakteristik des Deutschen

Über den Status der deutschen Grammatik und insbesondere der Syntax gibt es bis heute noch recht uneinheitliche Auffassungen (vgl. Helbig, 1978). Daher kann eine völlige und abgesicherte Definition des Satzes und der Satzglieder noch nicht geben. „Nach semantischem Kriterium sind es Vorstellungsgruppen und nach formalen Kriterien syntaktische Stallungsglieder, d.h. gegenseitig verschiebbare Elemente des Satzes“ (Fleischer et al., 2001, S. 277). Im Bereich der Gegenwartssyntax kann man folgende Tendenzen beobachten:

a) kürzere Sätze (Vereinfachung): In populärwissenschaftlichen Texten sind Satzlängen von 13-16 Wörtern am häufigsten vertreten gegenüber Sätzen mit 21-24 Wörtern bei älteren Autoren (G. E. Lessing, J. G. Herder, J. W. Goethe, F. Schiller) und in Zeitungen mit 6-8 Wörtern;
b) weniger Nebensätze kommen im Allgemeinen vor;
c) die „dass-Sätze“ nehmen zu: *Ich weiß, dass ich es nicht schaffen werde.*
d) unvollendete Sätze - Ellipsen kommen oft vor, z. B. *Ohne weiteres. Kein Zweifel.*
e) Ausklammerung, verbaler Rahmen: Die Endstellung des Verbs kann dem Leser das Verständnis der Aussage oft erschweren, z. B. *Schon damals hatte man behauptet, was heute ganz normal ist, dass die moderne Literatur, die heute genossen ist, sehr verbreitet ist.*

Während der Ausklammerung wird die Veränderung der Wortfolge im Satz immer häufiger gebraucht: *Ich kann nicht <u>stolz sein</u> auf meine Familie. Sie ist größer <u>geworden</u> als ich. Diese Untersuchung wird <u>durchgeführt</u> auf Grund eines modernen Verfahrens. Der Elektriker <u>ist endlich gekommen</u>, auf den ich schon zwei Wochen warte.*

Die Ausklammerung ist keine Neuerscheinung im Deutschen, sie existiert seit der mittelhochdeutschen Zeit; in der schöngeistigen Literatur der letzten Jahrhunderte kommt sie häufig vor (z. B. bei G. Keller, Th. Storm, Th. Mann); sie ist heutzutage immer mehr frequentiert.

Aktuelle Lexik und Semantik aus gegenwärtiger Sicht

Die Sprache wandelt sich. Neue Situationen und Entwicklungen müssen benannt werden, neue Zielgruppen sollen sprachlich erreicht werden. Der dadurch bedingte Sprachwandel zeigt sich besonders deutlich im Wortschatz und in der Wortbildung. Während frühere Epochen sprachliche Veränderungen meist als „Sprachverfall“ nannten, wird der Sprachwandel heute eher als selbstverständliches Resultat einer sich ständig ändernden Gesellschaft beschrieben. Manchmal allerdings ist ohne Zweifel Kritik

angebracht, etwa an Wortneuschöpfungen, die zur Verschleierung dienen oder die die Verständlichkeit eher behindern als fördern (z. B.: *Rentnerschwämme, Schurkenstaaten, Präventivschlag, Entsorgungspark, schmuseweich, Ellbogengesellschaft, Stauberater,* usw.).

Neue Wörter bilden und verstehen zu können ist ein wichtiger Teil unseres Sprachvermögens, so können aus bereits vorhandenen Wörtern neue Wörter oder Komposita zusammengesetzt werden (z. B. *Schnellschuss, eiskalt, Fahrweg, staubsaugen, rennlaufen, Lebensabschnittspartner, Weihnachtsamnestie*). Politik, Technik, Wissenschaft, Wirtschaft und das gesellschaftliche Leben erfordern immer mehr neue Begriffe. Oft liefern uns „Augenblickskomposita" für neue Fakten und Dinge die nötigen Wörter und geben der Sprache Prägnanz und Präzision. Sie können manchmal aber auch zu unübersichtlichen Wortgebilden und zu Unwörtern ausarten, wie z. B. *Teuro, Kahnsinn, Kaufrausch, Menschenmaterial, Bosswoman, Powerfrau, usw.* Auch Journalisten und anderen Berufen fehlen ab und zu die Worte. Manche von ihnen schaffen sich deshalb ihre eigenen Wortschöpfungen. Besonders originelle Wortkreationen werden alljährig von der „Gesellschaft für deutsche Sprache" (Wiesbaden) gesammelt und herausgegeben und von einem deutschen Wörterbuchverlag mit einem Preis ausgezeichnet. So werden „Wörter und Unwörter" gesammelt und bekannt gegeben.

Besonders kreativ ist im aktuellen Sprachgebrauch die Sportssprache, die einen enormen Einfluss auf die Alltagssprache aufweist. Beliebt sind vor allem Metaphern und Redewendungen, die aus der Sportssprache in die Alltagskommunikation übernommen wurden, z. B. *die rote Karte zeigen; das Handtuch werfen; in Form sein; eine Auszeit nehmen; sich für jemanden einsetzen; völlig erledigt sein; den Kurs ändern;* u. a. Zahlreiche Sportausdrücke existieren schon lange in der deutschen Alltagssprache und gehören zu dem Grundwortschatz, wie z. B. *Taktik, Schuss, Attacke, Niederlage, Angriff, Verteidigung, Kampfmannschaft, fair, Time-Out, Kicker.*

Der Zuwachs der Wörter im Deutschen ist in den letzten Jahrzehnten sehr rasant geworden; diese Tendenz ist für alle modernen Kultursprachen charakteristisch. Die neuen Wörter waren schon immer ein Spiegel der neuen Zeit und Kultur. Die Fortschritte der Technik und Naturwissenschaften, Erfindungen, Geräte, Verkehr, Politik, Wirtschaft, Medien, Postwesen, Kultur, Computertechnik – erfordern immer mehr neue Wörter, sog. Neologismen (*Satellitenfoto, Image, Direktübertragung, Tankstelle, Atomreaktor, Software, Powerfrau, Lifestyle*). Heute erreichen die neuen Wörter ein immer größeres Publikum durch Massenmedien, die im hohen Maße zur Verbreitung und Popularisierung des neuen Lexikons beitragen.

Ein auffallendes Charakteristikum im heutigen Deutsch ist eine Tendenz zur Lässigkeit, was vor allem die gesprochene Sprache betrifft. Die Schriftsprache nähert sich dabei oft der gesprochenen Umgangssprache an. Ein deutlicher Trend ist die Zunahme von Wortzusammensetzungen. Die heutige deutsche Sprache lässt deutlich längere Zusammensetzungen zu.

Früher waren höchstens dreigliedrige Substantive akzeptabel, z. B. *Bahnhofsvorstand.* Heute finden sich häufig vier- bis fünfgliedrige Substantive, z. B. *Autobahnraststationsvorstand*. Derartige Wörter nennt man auch „Ad-hoc-Bildungen“ oder „Wegwerfwörter“, zum einmaligen Gebrauch bestimmt, die oft in kein Wörterbuch eingehen. Jeder Sprachbenutzer passt sich seine Ausdrücke an, wie er sie braucht – das ist eine auffällige Tendenz der neueren Sprachentwicklung überhaupt. Typisch ist dieser Trend besonders für die Verwaltungs- und Reklamesprache. Sehr im Trend ist dabei eine Form der Wortzusammensetzung, die folgendermaßen funktioniert: Man nehme ein lateinisches oder griechisches Präfix (*Super-, Euro-, Eko-, Techno-, Maxi-, Mikro-, Neo-, Inter-*. ...) und verbinde es mit einem modischen – meist englischen Ausdruck und schon entstehen „trendy“ neue Wörter, die voll „in“ sind, z. B. *Superaction, Euroweekend, Ekoparty, Technoparty, Maxisupermarket, Mikrofilm, Neonacism, Inter-City,* usw.
Auch für die Adjektivbildung lassen sich zahlreiche besonders produktive Suffixe benennen, z. B.

- fähig (*dialogfähig, konfliktfähig*)
- neutral (*wertneutral, kostenneutral*)
- bedürftig (*erklärungsbedürftig*)
- spezifisch (*fachspezifisch*)
- relevant (*unterrichtsrelevant, planungsrelevant*)
- bezogen (*schülerbezogen*)
- adäquat (*kursteilnehmeradäquat*) (vgl. Hoffmann 1996: 37).

Das heutige Deutsch ist extrem aufnahmebereit für die Entlehnung, insbesondere aus dem Angloamerikanischen:

Substantive	**Adjektive**	**Verben**
Story	clever	joggen
Flash	soft	jetten
Power	fit	checken
Feeling	cool	stylen

Tab. 1: Übernommene Wörter aus dem Englischen

Ein gewisses Problem stellt die Konjugation solcher Anglizismen dar. Wie heißt etwa das Perfekt von *designen* (*designet, designt*, oder *gedesignet*); *mailen* (*gemailed, gemailt*); *downloaden* (*downgeloaded, gedownloadet*)?

Die meisten Linguisten und Germanisten betrachten die Aufnahme von Fremdwörtern zumeist anglo-sächsischer Herkunft deutlich kritisch und manche sind der Meinung, dass die Anglizismen keine grundsätzliche Gefahr für die deutsche Sprache darstellen. Eine Gefahr könnte dann entstehen, wenn die Struktur, z. B. die Grammatik, beschädigt oder bedroht würde. Bei der Benutzung der korrekten Formen englischer grammatischer Kategorien herrscht oft Unsicherheit; es muss aber nicht sein, weil es geeignete deutsche Wörter dafür gibt. Angesichts einer solchen Entwicklung plädiert Götze (2003) entschieden für äußerste Zurückhaltung bei der Übernahme der neuen Wörter aus anderen Sprachen. Nur dort, wo die deutsche Sprache in Wortschatz und Grammatik Defizite aufweist und neue Gegenstände oder Gedanken nicht oder nur unzureichend benannt werden können, ist die Aufnahme von fremden Lexemen gerechtfertigt, ansonsten nicht. Lexikographen tragen hier für ganz besonders die Verantwortung.

Weitere Entwicklungstendenzen im Lexikon von heute:

- die Technisierung: etwa 400 000 neue Fachwörter wurden in letzter Zeit in den Allgemeinwortschatz aufgenommen, unter denen sich eine große Zahl umgangssprachlicher Metaphern befindet, z. B. *mit Hochdruck arbeiten* – aus allen Kräften; *eine lange Leitung haben* – langsam begreifen;
- Versportung der Sprache: Sportausdrücke werden häufig in übertragener Bedeutung gebraucht, z. B. *Tiefschlag* – gemeine Aktion, die Pläne zerstört, *Sprungbrett* – Wegbereiter/günstiger Ausgangspunkt;
- Verwissenschaftlichung der Sprache (auch „Expertendeutsch“ genannt) hat die Gefahr, dass es sich vom allgemeinen Sprachgebrauch entfernt und Sprachbarrieren unter der Bevölkerung schafft. Das menschliche Prestigebedürfnis - wenn man unnötig viele unverständliche Fremdwörter und aufgeblasene, komplizierte Formulierungen verwendet, will man seine Zugehörigkeit zu Gebildeten zeigen;
- Angloamerikanismen: der Zuwachs dieser Wörter ist für das 20. Jh. typisch; seit 1945 überwiegt offensichtig das amerikanische Englisch. Viele von diesen Wörtern sind Luxus-Lehnwörter; die einsilbigen sind anziehender (die englischen Wörter sind überhaupt viel kürzer als die deutschen): *Show, Fan, Clip, Hit, Quiz, Spray, Pop Drink, Laser, Meeting, Point, Font.* Oft werden diese Wörter mit deutschen Wörtern verbunden: *Live<u>sendung</u>, <u>Käse</u>toast, <u>Raum</u>designer, <u>Milch</u>shake.* Diese Wörter werden vor allem in der Werbung für Verkaufszwecke verwendet: *Fisch and Chips, Hamburger, McDonalds, Hot-Dog, Diskette,*

Make-up, High-society, After Shave Lotion, Body-Building, Sun-Center, Fashion-Show, Beauty-Farm, Wellness-Center, einchecken, Styling, Cash and Carry. Starker Einfluss des Englischen, vor allem des Amerikanischen auf die deutsche Sprache ist spürbar: Anglizismen sind heute überall sehr häufig, z. B. *Bikini, Blazer, Blue Jeans, Boss, Bodybuilding, Boy, Bowling, Box, Bungalow, Business, Big Mac, Cafeteria, Callgirl, Campus, Computer, Hardware, Hit, Hot Dog, Internet, Power, Pop Art, Rock, Software.*

Zusammenfassung und Ausblick

Das Thema der Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache und besonders der Normen, ist ein Thema von besonderem Interesse für Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. „Außerdem ist der gesamte Komplex der Sprachvermittlung und des Spracherwerbs natürlich für die Fremdsprachendidaktik der wichtigste. Er ist aber leider auch, de bunteste. Eine Fülle von Theorien, Ansätzen, Modellen, Hypothesen etc. tummeln sich dort, machen einander z.T. Konkurrenz, bauen aufeinander auf oder haben hinsichtlich ihrer methodischen Grundlagen kaum etwas miteinander zu tun“ (Harden, 2006, S. 29).

Eines der größten Probleme stellt heute die Norm des Deutschen dar, ihre Einhaltung und Differenzierung, da in der geschriebenen und der gesprochenen Standardsprache unterschiedliche Normen herrschen. Man behauptet – die gesprochene Sprache hat zwar ihre eigene Norm, aber die geschriebene Sprache ist trotzdem richtiger: Daraus geht die Normdominanz der geschriebenen Sprache in der Sprachwissenschaft hervor. Jedenfalls muss man den Wert der geschriebenen deutschen Standardsprache gerade im fremdsprachlichen Deutschunterricht betonen. Außerdem muss man systematisch auf den Sprachwandel eingehen, der natürlich mit Veränderungen in der Gesellschaft aufs Engste zusammenhängt.

Literatur:

ADAMCOVÁ, L. (2010): *Einführung in das Studium der deutschen Sprache*. München: Lincom.

ADAMCOVÁ, L. (2005): *Moderne Linguistik*. Wien: Praesens.

ADAMCOVÁ, L. (2010): *Ausgewählte Forschungsschwerpunkte der germanistischen Linguistik in der Gegenwart*. Bratislava: Sprint.

ADAMCOVÁ, S. (2011): *Linguistische Fachbegriffe*. Bratislava: Ekonóm.

BERGMANN, R.,PAULY, P.,SCHÄFER, M. (1991): *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

BRANDT, P., Dietrich, R. A., Schön, G. (2006): *Sprachwissenschaft.* Köln: Böhlau Verlag.

ERNST, P. (2004): *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

FLEISCHER, W. et al. (2001): *Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

GLÜCK, H. (2000): *Lexikon Sprache 2*. Stuttgart: Metzler.

GÖTZE, L. (2003*): Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache – Normen – Deutsch als Fremdsprache*. In: DaF 3, 131 – 134.

GROSS, H. (1990*): Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicium.

HARDEN, Th. (2006): Angewandte Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

HELBIG, G. (1978): Beiträge zu Problemen der Satzglieder. Leipzig: Langenscheidt Verlag.

HELBIG, G., BUSCHA J. (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Langenscheidt.

HOFFMANN, L. (1996): *Sprachwissenschaft.* Berlin/New York.

KESSEL,K., REIMANN, S. (2008): *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

KNAPP, K. (Hg.) (2004*): Angewandte Linguistik: ein Lehrbuch.* Tübingen: Francke.

LINKE, A./NUSSBBAUMER, M./PORTMANN, P.-R. (1994): *Studienbuch Linguistik.* Tübingen: Max Niemeyer.

PELZ, H. (1999): *Linguistik für Anfänger*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

SCHUNK, G. (1997): *Studienbuch zur Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft.* Würzburg: Königshausen und Neumann.

SPILLMANN, H.-O. (2000): *Einführung in die germanistische Linguistik.* Germanistische Fernstudieneinheit 5. Berlin/Wien,/Zürich: Langenscheidt.

STEDJE, A. (1994): *Deutsche Sprache gestern und heute.* München: Wilhelm Fink.

VATER, H. (2012): *Einführung in die Sprachwissenschaft*. 4.Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag.

VOLMERT, J. (1995): Grundkurs Sprachwissenschaft. München: Wilhelm Fink.

Kontakt:
Prof. PhDr. Livia Adamcová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská 1, Bratislava, Slovensko
E-mail: livia.adamcova@euba.sk

SLOVAK BLENDS IN CHANGING TIMES

KRÍŽENÉ SLOVÁ V SLOVENČINE V PREMENÁCH ČASU

LÝDIA BORKOVÁ

Abstract:
Only very recently, Slovak linguists have started to recognize lexical blending as one of the word-formation processes in the Slovak language. My paper attempts to present an analysis of this short, but possibly very interesting history of the documented lexical blends in Slovak. The aim of the paper is also to point to the influence of foreign languages, if any, and especially that of the English language, on the structure of Slovak lexical blends, as well as on the increasing productivity of this word-formation process in Slovak.

Abstrakt:
Len nedávno začali slovenskí jazykovedci zaraďovať lexikálne kríženie medzi ostatné slovotvorné procesy v slovenčine. Táto práca ponúka analýzu krátkej, ale veľmi zaujímavej histórie zdokumentovaných krížených slov v slovenčine. Cieľom tejto prezentácie je aj poukázať na vplyv cudzích jazykov, a to najmä anglického jazyka, na štruktúru a narastajúcu produktivitu tohto slovotvorného procesu v slovenčine.

Keywords: lexical blending, Slovak blends, diachronic approach, language contact, foreign languages, influence of English on Slovak.

Kľúčové slová: lexikálne kríženie, slovenské krížené slová, diachronický prístup, jazykový kontakt, cudzie jazyky, vplyv angličtiny na slovenčinu.

Introduction

The first monograph on lexical blending in Slovak was written in 2010 by Ada Böhmerová. As the author notes, at the time, blending was not acknowledged as an onomatological process in Slovak linguistics (ibid. p. 110). Since then, blending has been given some recognition in Slovak. Besides the above-mentioned monograph, blending has been referred to in Ološtiak (2011), Gavurová (2013), Bednárová-Gibová (2014), Ivanová and Ološtiak (2016). Although acknowledged, very little has been written about the properties of Slovak blends, which is, due to a lack of sufficient materi-

al, understandable. Based on the material at her disposal, Böhmerová observes that, "as to blends[,] we are witnessing a dynamic extension of the linguistic system of Slovak" (2008, p. 154).

When exactly the lexical blends started to appear in the Slovak language is unknown for now, as Slovak etymological work is in its beginnings. However, the dates of their first appearances in Slovak dictionaries or other documentation are a good start. Based on the historical information of the collected lexical blends from Böhmerová (2010), we could draw a dividing line between the period before the final creation of the Slovak republic in 1993, and the period after. The productivity of lexical blending seems to have risen after 1993, while there are only a few examples of blends before 1993. This could be connected to the Fall of Communism in 1989, which led to the broadening of contacts outside of Slovakia.

This paper offers a brief historical overview of this word-formation process within the wider context of the short history of the Slovak language within the then changing nation. The already collected and described blends in Slovak are presented and looked at in different periods of time to see which languages contributed to their diffusion into Slovak. The extension of the Slovak linguistic system by the word-formation process of blending on the level of its actual language community is further described by means of the structural analysis of the experimental material and by comparing it to the structure of borrowed English lexical blends and to the structure of the selected documented Slovak blends. The outcome of this brief survey points towards the main diffusors of this word-formation process into Slovak, which seem to be Czech and English.

Lexical Blends in Slovak Before 1993

To our knowledge, the first lexical blend in common use in Slovak is the word ***nohejbal*** 'a football tennis'. This word, although borrowed from Czech, where the game came into existence in 1922, does not sound foreign to Slovaks. It is a term easily interpretable to Slovaks, as a fusion of two Slovak words, *noha* 'foot' and *volejbal* 'volleyball', which are the same words in the Czech language, from which the lexical blend originally derives. The relationships between Czechs and Slovaks have always been very close because of the shared common history and mutually understandable language.

The game of *nohejbal* was allegedly first played in Slovakia in Piešťany in 1945, after WWII, and the name of the game was considered to be non-standard in Slovak until it was included in the *Krátky slovník slovenského jazyka* 'A short Dictionary of the Slovak Language' in 1997. In

Czech, the term had also been challenging the linguistic community, as already Hladiš (1971) notes, while it was considered a term from a non-standard variety of Czech, as a slang word, for a longer period of time it did not have its equivalent in the standard variety. The standard variety equivalents were introduced only because the Czech linguists could not explain the term *nohejbal* according to the word-formative rules in Czech. What is interesting about the term, however, is that it originated in then Czecho-Slovakia on a non-formal, and rather popular level, as a name of a game played by common people. The term is not a borrowed word, nor a calque from English, and it was this word instead that gave rise to the English equivalent, *football tennis*, a term motivated by other sports than the term *nohejbal*. Böhmerová (2010) claims that the word is a perfect example of lexical blending, despite previous attempts to explain the term otherwise.

Another term that could be traced back to an early point in the history of Slovak blends is ***bionika*** 'bionics'. The term appears in *Slovník cudzích slov* 'A Dictionary of Foreign Words', henceforth SCS, as early as 1979, and, probably because of the existing Greek form *bio-*, it is marked as originating from Greek, while its actual Greek translated form, *βιονική,* is not phonologically nor morphologically identical, although similar, with the Slovak form. The term was, however, first coined by an American medical doctor, and the "father" of bionics, Jack E. Steel, in 1958. The term in Slovak is not as easily interpreted as a borrowed word as, for example, *smog* or *motel* would be, but more precisely, as a calque, a word for word translation into Slovak from the English term *bionics* that consists of the Greek *bio-* and the second part of *electronics*. In this case, it might be also a word-formation process for a word-formation process that is translated, as the Slovak equivalents of *bio-* (e.g. *biológia* 'biology') and *elektronika* 'electronics' are in common use in Slovak. Furthermore, the same dictionary from 1979 provides a synonym, *bioelektronika*, in the same entry. Even without this information, but with a simple intuition of the people speaking only Slovak language, the term could be easily interpretable as consisting of the above mentioned blended source words. Although to some, the term *bionika* may only be perceived as an adapted version of the English *bionics* with a replaced Slovak suffix *-ka*. The case is similar in English, where some sources claim the term is a lexical blend, but others claim it comes from the Greek *bion* and the suffix *-ic*. Nevertheless, it has a typical shortening pattern, right shortening + left shortening, with a one letter overlap bi**o**+ (elektr**o**)nika.

Lexical Blends in Slovak After 1993

After the Fall of Communism, as well as after the creation of the independent Slovak Republic, reluctance towards the inclusion of lexical blends in dictionaries has become weaker, which may be supported by the fact that, in 1997, several borrowed words, mainly from English, such as *firmware*, *workaholic*, *motel*, *botel*, and *smog*, were included in the SCS. In 2003, *identikit* and *spam* were included in the VSCS, *infotainment* and *emotikon* were included in the SCS in 2005, and *metrosexuál* was included in the VSCS in 2008. Two of the lexical blends of English origin were documented even earlier. The Linguistic Institute of the Slovak Academy of Sciences dates the word *smog* as being used in Slovak from the 1974, and the word *motel* from 1965.

The other terms that originated during this period and appeared in dictionaries as early as 1997, are *bankomat* and *telervis*. As Böhmerová notes, they are not borrowed from English in their entirety. The word *bankomat* is a combination of the Slovak words *banka* and *automat*. *Banka*, however comes from the English word *bank*, which in turn comes from either the Old Italian *banca* or Middle French *banque*. The word *automat* comes from the English word *automat*. The final product, *bankomat*, is a result of a blending of the two words used in the Slovak language. The word *telervis* is a combination of the Slovak words *televízia* and *servis*, where *televízia* comes from the English compound *television* (or from its French equivalent *télévision*) and *servis* which originates from the English noun *service* (from Old French *servise*). *Kávomat*, for the first time documented in *Veľký slovník cudzích slov* 'A Large Dictionary of Foreign Words' in 2003, probably originated from the Slovak words *káva* and *bankomat/automat*.

Many other Slovak blends appearing in this period can be found among the occasionalisms collected by Liptáková in 2000, such as *diskutéka* (*diskusia* 'discussion' + *diskotéka* 'disco'), *nočera* (*noc* 'night' + *večera* 'a dinner served in the evening'), *sklokan* (*skok* 'a jump' + *klokan* 'kangaroo'), and others, many of which were found in the speech of children.

Another collection of lexical blending in Slovak is represented by the examples from the media, advertisements, literary coinages, and even colloquial blends found by Böhmerová as presented in 2010. The following creations can be found among her examples – *Dekapitulácia* (*Deka* 'in colloquial Slovak meaning ten grams/ ten' + *rekapitulácia* 'recapitulation'), *Baumaximálne* (*Baumax* 'chain of home improvement stores' + *maximálne*

'maximally'), *neholúcia* (from *nežná revolúcia* 'tender revolution'; *neha* 'tenderness' + *revolúcia* 'revolution'), *pivola* (*pivo* 'beer' + *kofola* 'a beverage similar to coke').

There is a tendency towards telescoping, as Böhmerová (2010) notes, where overlap usually appears on one phoneme at the switchpoint. With regards to comprehensibility, Böhmerová describes Slovak blends as rather transparent, where the understanding of transparency in connection to blends reads - "the more of the base or the bases has been preserved and the more extensive the overlap is, the easier it is for the recipient to understand the blend" (p. 132). The following sections aim to present the current productivity of this word-formation process within its speech community through experimentally elicited blends, and to compare their structural properties with a set of borrowed lexical blends and a set of selected documented Slovak blends.

Experimentally Elicited Blends in Slovak and Their Structure

To demonstrate whether, and to what extent, the word-formation process of blending is present in the Slovak language in its current speech community, we decided to include some of the results from our experiment in which we used questionnaires consisting of 35 photoshopped pictures and asked respondents to provide names for them. Of all the names, 1165 creations were blends. Out of the 1165 created blends, 1014 blends were formed by combining two Slovak words. The remaining 151 blends mostly combined Slovak words with proper names or with a word of foreign origin, mostly of English or Czech, but also of Eastern Slovak and Roma dialects. For the purposes of this analysis, we decided to describe and analyse only the blends that consisted of two Slovak words, excluding proper names. Furthermore, we decided to limit the analysis to formations that occurred in the experiment at least three times. The resulting number of such created blends, when counting each of them once, was 53. We will henceforth refer to them as optimal experimental blends. All of them contained only two source words and they were in all cases N+N combinations which formed nouns.

The lexical blend with the most counts (17) was *slotýľ*, combining the two source words *slon* 'elephant' and *motýľ* 'butterfly'. This is also an example of the most common way the respondents were creating lexical blends in the Slovak language, which was by shortening two words, the rightmost element of the first source word (SW1) and the leftmost element from the second source word (SW2), overlapping in the middle by one segment. An average, optimal Slovak blend in the experiment was 3,13

syllables long, and almost 8 letters long (7,92). All the optimal blends consisted of two source words, SW1 was on average 6,17 letters, 2,49 syllables, and SW2 was 6,15 letters, 2,53 syllables long, The graphical splinters, meaning the remaining parts of the source words in the newly created naming units, were on average as follows – the first splinter (Splinter 1) was 3,91 letters, and the second (Splinter 2) was 4,28 letters long, where Splinter 1 would represent, on average, 63 % of its source word and 49% of the naming unit (NU), and Splinter 2 would, on average, represent 70% of SW2 and 54% of NU. Although the lengths of both the source words tend to be roughly the same, on average, SW2 has a tendency to preserve more material from its source word and to contribute more to the whole naming unit. Another interesting type of outcomes arrives when we break blends according to different types of shortenings.

There were these shortening combinations among the optimal experimentally elicited blends – right shortening + left shortening (RS+LS), right shortening + right shortening (RS+RS), right shortening + full source word (RS+FSW), and full source word + left shortening (FSW+LS). Out of these, the most numerous one was RS+LS, with 30 optimal lexical blends. It was also this pattern of shortening that represented the second to shortest blends pattern in letters and the shortest when counting syllables, on average with 7,1 letters, and 2,87 syllables. In this pattern, it was SW2 that tended to be longer, with on average 6,33 letters compared to SW1 with on average 5,87 letters. Splinter 2 would be here longer, with 4,1 letters compared to 3,33 letters in Splinter 1, which represents 65% of SW2 compared to 57% that stands for the preservation of SW1 material, and the contribution to the whole NU would be greater again in SW2, with 58% against 47% in SW1.

The second most numerous shortening pattern group in our data was RS+FSW, represented by 13 lexical blends, with 9,23 letters, and 3,54 syllables. This pattern, contrary to the one described above, preferred to place the shorter source word second in order, which meant 7,31 letters, on average, for SW1, and 5,15 letters, on average, for SW2. Other characteristics would, however, resemble our previously described pattern, where Splinter 2 was longer, with 5,15 letters, and 4,23 letters for Splinter 1, which of course, represented 100% preservation of material for SW2 compared to 58% for SW1, with 56% and 46% contribution to the whole NU, respectively.

The third and fourth groups of shortening patterns are represented by FSW+LS and RS+RS patterns, having 8 and 2 lexical blends each. The average length of the FSW+LS pattern was 9,13 letters, and 3,5 syllables. What can be seen seems to be logical by nature, the patterns containing full

source words are the longest in letters and in syllables. As the RS+RS pattern is only represented by 2 optimal lexical blends, no serious conclusions can be made, but it does seem to be the shortest, on average, with only 7 letters.

Although the pattern FSW+LS is, in average length, very similar to the other units with full source words (each around 9 letters), the tendencies for their source words are opposite. The FSW+LS pattern also seems to choose, for the full source word, a longer word, but it is slightly shorter in the FSW+LS pattern compared to RS+FSW (7,13 vs. 7,31). The results would be even more interesting if the comparison of lengths of the remaining two source words that were not fully preserved resulted in saying that one in the FSW+LS pattern tended to be shorter. Nevertheless, it is not so (compare 5,5 and 5,15 letters, respectively). However, in the FSW+LS pattern, its splinters showed, among the other patterns, greatest difference in length (5,5 vs. 4), although the proportion of the preserved material in percentages resembled the previously discussed pattern of RS+FSW. SW1 in FSW+LS contributed to the whole naming unit by the greatest percentage, 60%, compared to 44%, of SW2.

Borrowed English Blends in Slovak and Their Structure

We decided to analyse a small corpus of 10 lexical blends in Slovak borrowed from English that we have already mentioned. While in Slovak blends, the number of letters equals the number of phones, use of English blends for our analysis implies that we count the number of phones for the comparison. The average length of borrowed blends in Slovak is 7,5 phones and 2,9 syllables. The average SW1 is 6,4 phones and 2,2 syllables long, the average SW2 has 6,4 phones and 2,5 syllables. In this case, in syllables, there seems to be a tendency for SW2 in the borrowed words to be longer than SW1.

The most recurrent type of shortening is the RS+LS pattern, followed by RS+FSW and FSW+LS patterns, each represented by two instances. The previous results from the experiment are in line with patterns found in the borrowed words, concerning the frequency of RS+LS, RS+FSW, and FSW+LS pattern, but, contrary to the optimal experimental blends, the RS+RS pattern is not contained in the collection of borrowed lexical blends. The average length of the RS+LS pattern is 6,83 phones and 2,5 syllables. The source words of the RS+LS pattern show an even greater contrast where SW2 is longer (compare 6,67 phones and 2,67 syllables with 6,83 phones and 2,33 syllables in SW1). Splinter 1 is significantly shorter than Splinter 2 (compare 3 phones with 4,33 phones), which in Splinter 1

translated into 44% of SW1, and 65% of SW2. Splinter 1 represented 44% of the naming unit, and Splinter 2 represented 65% of the naming unit.

There are only 2 lexical blends in the RS+FSW and FSW+LS patterns, therefore no serious analysis can be made, however, they are the longest among the other shortening patterns, with 8,5 phones each (on average, RS+FSW pattern being by one syllable longer than the FSW+LS pattern). In phones, the full source words have 4 phones on average, the source words that are not fully preserved in NUs have 7,5 and 8 phones on average. The full source word in the RS+FSW is half a syllable longer, the source words that are not fully preserved are, on average, 3 syllables long. Concerning the splinters, the contrast is greater in the RS+FSW patterns, where Splinter 1 is 5 phones and Splinter 2 is 4 phones long. The difference is smaller in the FSW+LS pattern, where Splinter 1 is 4 phones long and, Splinter 2 is 4,5 phones long. In the RS+FSW pattern, it is the only time when Splinter 2 contributes less than Splinter 1, and in the case of FSW+LS, it is the only time when Splinter 1 preserves more material from its respective source word than Splinter 2.

Selected Documented Slovak Blends and Their Structure

We also decided to include an analysis of several documented lexical blends as collected by Böhmerová (2010). We limited the analysis to nominal blends, which left us with 22 lexical blends. This allowed not only for creating a set of data comparable to the previous two sets of optimal experimental and borrowed blends, but also eliminated the so-called sandwich blends, which concerned instances in which one lexeme is inserted between splinters of another lexeme. This would further complicate the analysis according to different shortening patterns and, what is interesting, these sandwich blends, within the set, only occurred in adjectives.

The average selected documented Slovak blend is 8,81 letters and 3,77 syllables long. SW2 tends to be longer, whereas in our example, it is 7,55 letters and 3,41 syllables long, compared SW1 which is 6,14 letters and 2,45 syllables long. Splinter 2 is longer, on average, however, it is Splinter 1 that tends to preserve more material from its source word, but Splinter 2 that contributes more to the whole NU. The most frequent shortening patterns were RS+LS, FSW+LS, FSW+FSW, and RS+FSW, in this order.

The RS+LS pattern is 8,3 letters and 3,8 syllables long, SW2 is significantly longer than SW1 (7,9 vs. 6,3 letters, 3,7 vs. 2,6 syllables). Splinter 2 is longer than Splinter 1 (4,9 vs. 4,1 letters), it preserves less material from its source word than Splinter 1 (62% vs. 65%) but it contributes more to NU than Splinter 1 (59% vs. 49%). The second most frequent

shortening pattern in blending in Slovak selected documented blends was FSW+LS, with 9,14 letters and 3,86 syllables on average. SW1 tends to be significantly shorter (4,57 vs. 8,71 letters, 1,71 vs. 3,86 syllables), with Splinter 1 shorter than Splinter 2 (4,57 vs. 5,86 letters), while SW1 was fully preserved in Splinter 1 and 67% of SW2 was preserved in Splinter 2, which however, contributed more (by 64%) to the whole NU than Splinter 1 (by 50%). The third most frequent process was FSW+FSW, which did not appear in the sets of optimal experimental blends, nor in the borrowed blends. It was, on average, 9 letters, 3,33 syllables long. In this pattern, SW1 tends to be longer than SW2 (7 letters, 2,67 syllables vs. 4,33 letters, 2 syllables on average). Splinter 1 was longer than Splinter 2 (7 vs. 4,33 letters), and it was also Splinter 1 that contributed the most to the whole NU (78% vs. 48%).

The last pattern, RS+FSW, is only represented by 2 lexical blends, which is the longest pattern of 10 letters, 4 syllables on average per NU. The RS+FSW pattern prefers its SW2 to be shorter than SW1 (9,5 letters and 4 syllables vs. 6,5 letters and 2,5 syllables). Splinter 2 is longer (6,5 vs. 5 letters), and Splinter 2 also contributes to the whole naming unit by a greater percentage (65% vs. 50%).

Comparison and Discussion of the Results

Previous paragraphs aimed to show the main impetuses and constraints on the diffusion of the word-formation process of the lexical blending in Slovak. The diachronic account of lexical blending in Slovak could be linked to the discussed results of our experiment, in which the current native speakers deliberately chose to form multiple lexical blends to name hybrid pictures in questionnaires. Even through the choice of the language that was used to form the lexical blends, we can see that, after Slovak, it is English and Czech that the native speakers feel most comfortable using to form such complex formations as the lexical blends. Majority of the lexical blends were formed by means of two Slovak source words. Their number enabled us to analyse them within an optimal theory framework with a subset of 53 of the so called “optimal” blends. It indicates that lexical blending as a word-formation process is vividly present amongst the native speakers of Slovak and they have no problem to use it to form new lexical units.

Amongst the lengths of all the lexical blends, Slovak selected documented blends were the longest (8,81 letters, 3.77 syllables). The shortest were the borrowed blends (7.5 phones and 2.9 syllables), and much closer to the borrowed blends in average length were Slovak experimental optimal blends (7.92 letters and 3.13 syllables). The possible explanation for these

results is a rather careful choice of Slovaks forming lexical blends for further distribution (as these Slovak selected documented blends were mostly found in media, advertisements, and literature), which, in the opposing choices of either economy or transparency of expression, is the choice towards transparency. The similarity in lengths of all the lexical blends in borrowed and in optimal experimental blends seems to result from the confidence of the English word-formators forming lexical blends within the already known word-formation process, and similar confidence of the present-day Slovak word-formators within this word-formation process that becomes more familiar to them thanks to technology, globalisation, and ever-growing contacts with other countries and languages, and especially with English. The confidence of Slovak speakers may have also resulted from the nature of the questionnaire, which did not urge word-formators to form naming units for specific purposes but to name objects according to their own preferences, which are, in this case, rather economical.

The contrast in lengths between the source words is greatest in the Slovak selected documented blends (6,14 letters, 2,45 syllables for SW1, and 7,55 letters, 3,41 syllables for SW2). The smallest contrast between the two source words was in borrowed blends in Slovak that had 6,4 phones, 2,2 syllables in SW1 and 6,4 phones, 2,5 syllables in SW2, with the SW2 tending to be longer. In the experimental optimal Slovak blends SW1 had 6,17 letters, 2,49 syllables, and SW2 had 6,15 letters, 2,53 syllables. In this case, what seems to be a general tendency not only in lexical blends but also in Slovak, the tendency for the SW2 to be longer than the SW1, was challenged on the level of letters. Although, in syllables, the SW2 was longer, and as expected, the difference was small. No definite explanation can be offered here, but from the data it could be hypothesized, with possible further verification in the future, that it was again the carefulness of the word-formators of the Slovak selected documented blends that intuitively led them to form the naming units similar in pattern to the English lexical blends as seen in the borrowed blends from English where SW2 tends to be longer. Whereas the confidence and creativity of the Slovaks forming according to their own preferences was not restricted and therefore it seems, the created lexical blends do not follow the overall tendency of SW2 to be longer.

The greatest contrast between the splinters can be seen in the set of borrowed blends (3,6 vs. 4,3 phones), followed by Slovak selected documented blends (4.73 vs. 5.27 letters), with the smallest difference seen in optimal experimental blends (3.91 vs. 4.28 letters). These results could be paralleled to the above described tendency for the SW2 to be longer than the SW1 in borrowed blends, which also reflects in the lengths of the splin-

ters and the tendency of the word-formators of the selected documented blends in Slovak to resemble either the borrowed blends, or possibly English blends in general. The optimal experimental blends, however, seem to follow the tendency on the level of splinters, which leads us to another conclusion (that had already been offered and verified in different languages) that this tendency is cross-linguistically preferred.

Concerning the preserved material from the source words, it is the Slovak selected documented blends that preserve the most from their source words (77% of SW1, 70% of SW2), followed by optimal experimental blends (63% of SW1, 70% of SW2), while the borrowed words seem to preserve the least material from the source words (56% of SW1, 67% of SW2). Finally, regarding the contribution of the splinters to NUs, it is in all cases Splinter 2 that contributes the most and the average most contributing splinter is Splinter 2 in Slovak selected documented blends (60%), followed by Splinter 2 in borrowed blends (57%), and Splinter 2 in optimal experimental blends being the last one (54%). Splinter 1 in Slovak selected documented blends contributes to the whole naming unit by 54%, in optimal experimental blends by 49%, and in the borrowed blends it contributes by 48%. The results possibly support what has already been said about SW2 and Splinter 2 in general.

What we have compared so far in this section, however, were three sets of mixed types of shortenings and it might be again useful to look at some of these shortening patterns separately. The most popular pattern in all the three sets was the RS+LS pattern. The least varied, with regards to different types of shortening patterns, was the set of borrowed words, represented only by RS+LS, RS+FSW, and FSW+LS patterns. The last two patterns are also the two most frequent after the RS+LS pattern in the set of optimal experimental blends. Similarly, in the set of selected documented Slovak blends, the two patterns are very frequent, however, the FSW+FSW pattern (does not appear elsewhere) outruns the RS+FSW pattern in frequency. The least frequent, only appearing in the set of optimal experimental blends, was the RS+RS pattern.

The RS+LS pattern is the shortest one among the most frequent shortening patterns (with an exception of RS+RS, of 7 letters) in all the three sets of blends, and within the sets, it is the shortest in the borrowed blends (6,83 phones, 2,5 syllables), the longest in the Slovak selected documented blends (8,3 letters, 3,8 syllables), and by their average length (7,1 letters and 2,87 syllables) the optimal experimental blends are closest to the borrowed blends. The greatest contrast between the average source words seems again to be in the Slovak selected documented blends (1,6 letters), followed by optimal experimental blends (0,46 letters), with the smallest

contrast in the set of borrowed blends (0,16 phones). Here, SW2, except in borrowed words with the small difference, tended to be longer than SW1.

Regarding the difference between the average Splinter 1 and Splinter 2, it was greatest in the set of borrowed blends (3 vs. 4,33 phones), followed by the set of the Slovak selected documented blends (4,1 vs. 4,9 letters) with the smallest difference but close to the Slovak selected documented blends in the set of optimal experimental blends (3,33 vs. 4,1 letters). The results are similar, although not the same, as previously seen in the sets of all patterns. Within this pattern, the Slovak selected documented blends preserved the most material from their source words (65% and 62%), followed by optimal experimental blends (57% and 65%), with the least material being preserved in the borrowed blends (44% and 65%). It is Splinter 2 that contributes the most to the whole naming unit in all the three sets, and by greatest percentage (63%) in borrowed words, it is by same 59% in Slovak selected documented blends, and by 58% in optimal experimental blends. Splinter 1 in Slovak selected documented blends contributes to the whole naming unit by 49%, in optimal experimental blends it is by 47%, and in the borrowed blends it contributes by 44%. The results are similar to all patterns within sets, except for the case when Splinter 2 is the greatest in borrowed blends.

Regarding the remaining patterns of shortening, there is not enough data in all cases for all the three sets to be compared equally but some observations are nonetheless possible. In Slovak, the FSW+LS pattern is rather frequent in optimal experimental blends (8), and also in the selected documented Slovak blends (7), although RS+FSW is almost twice as frequent in the optimal experimental blends (13) than the FSW+LS pattern (8). The two patterns are equally present in the set of borrowed blends, but with the minimal representation of only two instances. In all sets, the two patterns tend to be of roughly equal length, around 9 letters or phones and around 3,5 syllables each. While the non-fully preserved source words in these patterns of blends seem to be on average longer by 3 to 4 letters, and by 1,5 syllables in borrowed and in selected documented Slovak blends, the difference is only around 2 letters, and 1,20 syllables in the optimal experimental blends. Yet, when considering the FSW+LS pattern in all the three sets, it is again in the sets of borrowed and in selected documented blends that Splinter 2 contributes more than Splinter 1, but the optimal experimental blends behave the opposite, with Splinter 1 contributing to the whole naming unit by greater percentage than Splinter 2 in the FSW+LS patterns.

The comparisons would probably be even more interesting and possibly even more reliable, if we also included an analysed sample of the most frequent English lexical blends. This would enlarge this paper far

beyond its set scope. Some of the observations that we have obtained by the analysis described above are nonetheless worth our further attention and they will be, along with other observations, summarized in the conclusions that follow this section.

Conclusions

The paper aimed to point to the influence of foreign languages on the diffusion of the word-formation process of blending into Slovak by means of a short historical account of blends in Slovak language and, the current situation of the lexical blending in Slovak language on the level of its language community. The choice of some of the speakers to use non-Slovak source words, namely Czech and English, is a perfect demonstration of the history and the sentiment of closeness shared with the Czechs. The presence of English in some of the source words is a perfect demonstration of how powerful and present this international language is amongst the native speakers of Slovak.

Although the first borrowed Czech lexical blend *nohejbal* has been present and known to the commonest people in both countries as the earliest of the documented cases, the two languages are so close that in this case, without knowing its history it does not necessarily feel as though it is a word originally from Czech. We could even argue that, although created in an area of the Czech Republic, it was created in then Czecho-Slovakia, therefore, it could have been created as either Czech or Slovak word, as it could have also been either Czechs or Slovaks that created it. Czech and Slovak linguists had been struggling to reconcile this word-formation process with other well-known word-formative processes. This might be why the term and the word-formation process have started to be fully recognized only after 1993, and after the Fall of Communism, when contact with the English language encouraged such use not only within scientific terminology, as with *bionika*, but also in the language of common people.

It was also possible to see, after comparing the three sets of blends, that the selected documented Slovak blends were mostly following the structure of the borrowed blends, as they probably represented the first blends the then Slovak coiners came into contact with, mostly in terms of the lengths and contrasts between the first and the second segments of lexical blends. The coiners of the selected documented Slovak blends seem not only to follow the structural rules, but even to overemphasize them by choice of overall longest naming units, longest source words, sharpest contrast in lengths of splinters after borrowed words, and by overall most contributing Splinter 2. The optimal experimental blends, however, due to hav-

ing been coined by word-formators having free and frequent contact with English due to technology and globalisation, seem to rather resemble the average borrowed blends and sometimes even challenge their general tendencies. It could be seen in the overall average lengths of source words, in which, even small in numbers, the tendency for SW2 to be longer was inverted towards SW1.

The observations lead us to the following conclusions. Further research into the non-standard varieties of Slovak language and their sources, as well as into the scientific Slovak terminology, could reveal some of the lexical blends from the earliest periods, or instances of lexical blending calques, some of which could possibly be reanalysed as resembling and following the word-formation patterns of the languages from which they were translated. Beyond the structural tendencies that seem to be cross-linguistically preferred, there may also exist factors that are exclusively specific to forming blends in Slovak and identifying them would make lexical blending in Slovak more predictable.

References:

BEDNÁROVÁ-GIBOVÁ, K. 2014. Some Insights into portmanteau words in current fashion magazines. In *Jazyk a kultúra* 5, 19 – 20.

BÖHMEROVÁ, A. 2008. Cross linguistic Word-formative Interference Influence of English on Neologisms in Slovak. In: ŠTEKAUER, P.,

TOMAŠČÍKOVÁ, S., WITALISZ, W. *Culture Language and Literature Across Border Regions*. Krosno, 2008.

BÖHMEROVÁ, A. 2010. *Blending as Lexical Amalgamation and its Onomatological and Lexicographical Status in English and in Slovak*. Bratislava: ŠEVT.

GAVUROVÁ, M. 2013. *Skratka ako lexéma*. Prešov.

IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. – MANÍKOVÁ, Z. 1979. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

IVANOVÁ, M., OLOŠTIAK, M. 2016. 158. Slovak. In: Müller, Peter O. & Ohnheiser, Ingeborg & Olsen, Susan and Rainer, Franz (eds.), *Word-Formation: An International Handbook of the Languages of Europe*, P. Berlin: De Gruyter Mouton, 386 – 412.

HLADIŠ, F. 1971. *Nohejbal.* In: Naše řeč, 54, 1, 64-67.

KAČALA, J., PISARČÍKOVÁ, M. 1997. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda.

OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

RENNER, V. (forthcoming). *French and English lexical blends in contrast. Languages in Contrast.*

RENNER, V. (forthcoming). *Contact-induced morphostructural change: An overview.*

ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2003. *Veľký slovník cudzích slov*. 3rd edition, Bratislava – Prešov: SAMO-AAMM.

ŠTEFÁNIK, J. 1990. Ešte raz o nohejbale. In: *Slovenská reč*, 55, 1, 39 – 41.

ŠTEKAUER, P. 1992. *A Course in English Word-formation.* Košice: FF UPJŠ.

Kontakt:
Mgr. Lýdia Borková
Pavol Jozef Šafárik University in Košice
Faculty of Arts
Department of British and American Studies
Šrobárova 2, 041 80 Košice
Slovenská republika
Email: lydiaborkova@gmail.com

CORPUS-BASED APPROACH: PHRASEMES WITH ENGLISH, CHINESE AND TURKISH KEY WORDS

CORPUS-BASED PRÍSTUP: FRAZÉMY S KĽÚČOVÝMI SLOVAMI – ANGLICKÝ, ČÍNSKY, TURECKÝ

IVETA DINŽÍKOVÁ

Abstract:
This study presents the specific phrasemes that are analysed in French and Slovak text corpora. It is a contrastive approach (*Corpus-based*) where the phrasemes are composed of one of three ethnonyms (*English*, i.e. *anglais – anglický*; *Chinese*, i.e. *chinois – čínský*; *Turkish*, i.e. *turc – turecký*). The CQP/ CQL Query Language with regular expressions makes it possible to search for these phrasemes, which are then analysed by the quantitative method of corpus linguistics (relative frequency) in the four monolingual corpora (two corpora in French and two others in Slovak). Our research aims to present phrasemes that are specific and significant for French as well as Slovak cultures.

Abstrakt:
Táto štúdia prezentuje špecifické frazémy analyzované vo francúzskych a slovenských textových korpusoch. Ide o kontrastívny prístup (*Corpus-based*), pri ktorom jednotlivé frazémy pozostávajú z jedného z troch etnoným (*anglický – anglais*, *čínsky – chinois*, *turecký – turc*). Vyhľadávací jazyk CQP / CQL s regulárnymi výrazmi umožňuje vyhľadávať skúmané frazémy, ktoré sú potom ďalej analyzované kvantitatívnou metódou korpusovej lingvistiky (relatívna frekvencia) v štyroch monolingválnych korpusoch (dva korpusy vo francúzštine a dva ďalšie v slovenčine). Cieľom nášho výskumu je prezentovať špecifické a významné frazémy pre francúzsku a slovenskú kultúru.

Keywords: phraseme, ethnonym, text corpora, CQP/ CQL Query Language, relative frequency.

Kľúčové slová: frazéma, etnonymum, textové korpusy, vyhľadávací jazyk CQP/ CQL, relatívna frekvencia.

Introduction

The focus of our paper is phrasemes comprising one of three ethnonyms (English, Chinese or Turk) where the source language is either French or Slovak. First, we characterize the notions of phraseme (general and terminological phrasemes) in the professional literature. Then, we search for phrasemes comprising one of three ethnonyms (*English*, i.e. *anglais – anglický*; *Chinese*, i.e. *chinois – čínský*; *Turkish*, i.e. *turc – turecký*) in dictionaries and studies. Thereafter, we analyse these phrasemes in the four monolingual corpora. We use the methods of corpus linguistics as the CQP/ CQL Query Language and the relative frequency to report specific and significant phrasemes in relation to their occurrence in the corpora observed for the French and Slovak cultures.

The aim of the article is a corpus analysis of the phrasemes with three ethnonyms (English, Chinese and Turk, i.e. key word analysis) in French and Slovak. ***Research objectives*** are to confirm their occurrences in the four monolingual corpora and also to highlight the phrasemes having the most significant relative frequency to keep lexicography and phraseography up to date.

Research methods

We use hybrid methods and sources using *Corpus-based* approach (Hunston, 2002, 2006; Biber, 2010). First, we research the phrasemes (key word analysis) comprising the ethonyme based on the actual linguistic and lexicographic description, e.g. dictionaries (Rey & col., 2013; Rey & col., 2003; Ashraf & Miannay, 1995; Dojerová-Danthine, 2006; Gründlerová & col., 1991; Gründlerová, Škultéty & Taraba, 1992a; 1992b; Klein, 2008; Tillier & col., 2014; Planelles, 2016) and studies (Puchovská, 2013; Anscombre, 2001). We find 18 phrasemes according to the criteria assigned. Then, we analyse these phrasemes in four monolingual corpora (two in French and the other two in Slovak, each of them comprising from approx. 130 million to approx. 10 billion words) where we apply the tools of corpus linguistics: the CQP/ CQL Query Language and the relative frequency.

Four monolingual corpora

Two corpora are in French: **the corpus *frTenTen12*** (comprising approx. 10 billion words, i.e. approx. 11.5 billion tokens; without precise stylistic determination of texts; on the webpage https://the.sketchengine.co.uk/) and **the**

corpus *Emolex* (comprising approx. 128 million words, i.e. 136 million tokens; composed of literary and journalistic texts; on the webpage http://emolex.u-grenoble3.fr/emoBase/).

Two corpora are in Slovak: **the corpus *skTenTen11*** (comprising approx. 540 million words, i.e. approx. 656 million tokens; without precise stylistic determination of texts; on the webpage https://the.sketchengine.co.uk/ and **the Slovak National Corpus** named ***prim-7.0-public-all*** (comprising approx. 1 billion words, i.e. approx. 1.2 billion tokens; composed of literary, journalistic, specialized and live communication texts; on the webpage http://korpus.juls.savba.sk/).

CQP/ CQL Query Language

CQP (Corpus Query Processor, Evert & Hardie, 2011) or *CQP-syntax* for short or sometimes referred to as *CQL* (Corpus Query Language, see https://www.sketchengine.co.uk/documentation/corpus-querying/) is a query language using in a corpus analysis. Evert & Hardie define CQP as "it employs regular expression patterns at two levels: at the level of character strings for word forms and annotation values, and also at the level of token sequences." (Evert & Hardie, 2011, p. 8). So we use in this query language the different attributes (e.g. word, lemma, tag) and regular expressions such a general pattern (e.g. all letters from "a" to "z") or a wildcard characters (e.g. "[","]","*","?","|").
Thanks to the CQL/ CQP Query Language, we can research all phrasemes in the four corpora (See *Table No.1*).

Table No. 1 Searching for phrasemes by CQP/ CQL Query Language in corpora

Phraseme	**CQP/ CQL**
canne **anglaise**	[lemma="(?i)canne"] [lemma="(?i)anglais"]
fajčiť ako **Turek**	[lemma="(?i)fajcit" | lemma="(?i)fajčiť"] [word="(?i)ako" | word="(?i)jak" | word="(?i)sťa" | word="(?i)sta"] [lemma="(?i)Turek"]

Frequencies of co-occurrence

The most basic Corpus-Based statistic is the observed *absolute* and *relative frequencies* of some phenomenon, e.g. co-occurrence of words (collocation). According to Gries (2010, p. 269), we can find out "frequen-

cies of co-occurrence: how often do linguistic elements such as morphemes, words, patterns/construction co-occur with another linguistic element from this set or a position in a text", so this statistic is useful for our analysis.

The *absolute frequency* informs about the number of the co-occurrence of phenomena in a corpus (See *Table No. 2, Absolute frequency row*, e.g. the phraseme *médecine chinoise* [Chinese medicine] has occurred 7,228 times in the corpus frTenTen12 and 42 times in the corpus Emolex). The *relative frequency* represents the *absolute frequency* divided by the total size of a corpus (in tokens), so it is a frequency of the linguistic phenomenon over a million occurrences (See *Table No. 2, Relative frequency row* where the phraseme *médecine chinoise* has occurred 0.63 times per million words in the corpus frTenTen12 and 0.31 times per million words in the corpus Emolex).

The following formula to calculate the *relative frequency*:

$$REL = \frac{ABS}{N} \times 1000000$$

Table No. 2 Absolute and relative frequencies

Phraseme	**Absolute frequency**		**Relative frequency**	
	Corpus frTenTen12	**Emolex**	**Corpus frTen-Ten12**	**Emolex**
médecine chinoise	7 228	42	0.63	0.31

By comparing the values of a *relative frequency*, we are able to empirically justify which analysed phrasemes are found more often in the observed corpora and we can evaluate the importance of the analysed phrasemes. The higher the relative frequency value, the higher the rank. We can compare the results of the relative frequency in the context of one or more corpora.

Phraseology and typology of equivalence of phrasemes

General and professional phraseology

In our study, we deal with phraseology, more precisely with its fundamental unit, that is the (general) phraseme (this term is used e.g. by

Ţaran Andreici, 2016; Meľčuk, 2012). We also distinguish the terminological phraseme (e.g. Mešková & Kubeková, 2015; Montero Martínez, 2008) as part of the professional phraseology.
Since there are many definitions of "phraseme", we opt for Rosenbaum Frankova's (2010, p. 27) which was based on the works of French and Slavic phraseologists. The general phraseme is characterized as a unit of phraseology with fundamental (polylexicality, stability and semantic opacity) and additional characteristics (figurativeness, iconicity, reproducibility, anomaly, expressiveness and untranslatability). Besides the general phraseme, "terminological phraseme" means "phraseological unit regularly occurring in professional texts with the typical characteristics of phrasemes such as figurativeness or expressiveness, but at the same time taking the denominative function of the term" (idem, 2010, p. 59). We have selected general and professional phrasemes for our analysis according to Rosenbaum Frankovа's definitions.

Type of equivalence of phrasemes

There are several approaches concerning the equivalence of phrasemes, e.g. Ţaran Andreici (2016), Grezka & Hajok (2013), Krzyzanowka (2013), Tsaknaki (2008), Teodorovici & Pisot Díaz (2008). We adopt that of Ďurčo (2012, p. 91) which offers us to evaluate their specificity for the French and Slovak cultures. It is a formal and structural equivalence from a quantitative point of view where we can identify four fundamental types, namely:
I. Mono-equivalency when one phraseme corresponds to one phraseological equivalent in the target language.
E.g.: *roulette russe* [Russian roulette, literally Russian roulette] – *ruská ruleta* [literally Russian roulette].
We state the English equivalent to the phrasemes and the verbatim translation into English in square brackets.
II. Poly-equivalency when one phraseme corresponds to several phraseological synonyms.
E.g.: *turecký sed* [sitting cross-legged, literally Turkish sitting] – *assis en indien* [literally sitting in the Indian way], its phraseological synonym *assis en tailleur* [literally sitting in the tailor's way].
III. Semi-equivalency when a variant of phraseme (or its synonymous phraseological variant) corresponds in the target language to several variants of a phraseme (or phraseological synonyms) but do not completely match the structure.

E.g.: *fajčiť ako Turek* [to be a chain smoker, literally to smoke like a Turk], its variant *fajčiť ako komín* [literally to smoke like a chimney] – *fumer comme un pompier* [literally to smoke like a firefighter], its variant *fumer comme une cheminée* [literally to smoke like a chimney] and its other variant *fumer comme un sapeur* [literally to smoke like a sapper].
IV. Zero equivalency when in the target language there is no phraseological equivalent for a given phraseme.
E.g.: *auberge espagnole* [hostel where we find only what we have brought, literally Spanish hostel] without phraseological equivalent in the Slovak language.

We are mainly interested in zero equivalency because we consider them a strong contrasted indicator between the French and Slovak languages. All equivalences are always conditional on a particular pair comparative languages.

Analysis of phrasemes

Analysis by the CQP/ CQL Query Language

We have found the 18 following phrasemes (key word analysis, i.e. all phrasemes comprising the ethnonym English, Chinese or Turk) in dictionaries and studies. We have already done the pilot analysis where we looked at more than 60 phrasemes containing the ethnonym in the French and Slovak languages. Among them, the most common ethnonyms are English, Chinese or Turk.

On the basis of the CQP/ CQL Query Language, we can confirm their occurrence in the corpora and also their specificity for the French and Slovak cultures.

All the examples of the phrasemes are first in the French language, then in the Slovak language. The English, Chinese and Turkish ethnonyms are in bold type. All the phrasemes are accompanied by an example extracted from one of the four corpora observed with the bibliographic annotation as for example the place and time of the publication of our example:

1) *filer à l'**anglaise*** [to take French leave, literally to leave in an English way] – *vypariť sa* [literally evaporate]. E.g.: *On cherche des yeux le couple présidentiel, mais il a filé à l'**anglaise** dans ses appartements avec vue imprenable sur le parc*. Meaning: "the presidential couple is leaving without saying goodbye". *Emolex*: publisher => Le Monde, pubDate => 28/03/2008

2) *s kľudom **Angličana*** [as cool as a cucumber, literally (with) the calm of an Englishman] – *d'un calme olympien* [literally (with) the Olympic calm]. E.g.: *Pán riaditeľ STV s kľudom **Angličana** suchopárne odreplikoval výsledky ankety.* Meaning: "really calmly". *prim-7.0-public*: doc.bibl: SME. Denník. Bratislava: Petit Press 02.05.1994, doc.id: 2008-12-02-y-8933
3) *gazon **anglais*** [well-kept lawn, literally English grass] – ***anglický** trávnik* [literally English grass]. E.g.: *Les deux hommes se retrouveront bientôt à Wimbledon, où Roger Federer est encore plus souverain que Rafael Nadal à Roland-Garros. Le Suisse tentera de s'imposer pour la sixième fois d'affilée sur le gazon **anglais**.* Meaning: "the well maintained, dense and short grass". *Emolex*: publisher => Le Monde, pubDate => 10/06/2008. E.g.: *"Je to hráč, ktorý dokáže zmeniť priebeh zápasu. Aj keď sa nám nedarilo, vďaka Theovi sme nepriaznivý vývoj neraz otočili. Myslím si, že po **anglických** trávnikoch veľa takýchto hráčov nebehá," hovorí riaditeľ southamptonskej futbalovej akadémie Huw Jennings.* Meaning in Slovak: the same as in the previous example. *skTenTen11*: Web site: cas.sk, doc.url: http://zivot.lesk.cas.sk/clanok/5684/milionove-deti.html doc.timestamp: 20101031124400
4) *petit-déjeuner **anglais*** [full breakfast, literally English breakfast] – ***anglické** raňajky* [literally English breakfast]. E.g.: *Un **petit-déjeuner anglais** complet, traditionnel et préparé avec des produits locaux est servi tous les jours dans la salle prévue à cet effet.* Meaning: "breakfast is different from the continental breakfast, where there are eggs, dried meat and sausages". *frTenTen12*: Web site: activehotels.fr, Crawl date: 2012-03-06, doc.url: http://hotels.activehotels.fr/1/1/1103493-whiteways-guest-house.html. E.g.: *Otázkou však je, čo si predstavujeme pod pojmom poriadne raňajky. Určite to nie sú klasické **anglické** raňajky s upraženými vajcami a slaninou.* Meaning in Slovak: the same as in the previous example. *prim-7.0-public*: doc.bibl: Zdravie. Bratislava: Spoločnosť 7 plus, 2008, roč. 64, č. 10., doc.id: 2015-04-22-f-10
5) *clé **anglaise*** [monkey wrench, literally English wrench] – *francúzsky kľúč* [literally French wrench]. E.g.: *On a beau jeu de railler leur système métrique singulier - qui n'a déjà pesté de devoir s'armer de clés **anglaises** pour réparer sa Jaguar MK2!* Meaning: "hand tool with two movable jaws that are used to fit nuts and bolts of different sizes". *Emolex*: publisher => Le Figaro, pubDate => 26/05/2007
6) *canne **anglaise*** [elbow crutch, literally English cane] – *francúzska barla* [literally French crutch]. E.g.: *La police lance un appel pour l'aider à retrouver cet homme, qui marche à l'aide d'une canne **anglaise**.* Mean-

ing: “variety of crutch with support points used to facilitate standing or walking in case of immobilization”. *Emolex*: publisher => Ouest-France, pubDate => 13/06/2007

7) *assiette* ***anglaise*** [lunch meat, literally English plate] – *studená misa* [literally cold plate]. E.g.: *J‘ai testé la cantine des tontons (10 juillet 2010) et franchement c'est pas terrible du tout. Entrée carotte, concombre, taboulé puis plat assiette* ***anglaise*** *ou brandade et dessert flan ou vieille tarte à la banane le tout pour 22 euros.* Meaning: “cold dish with cold cuts, vegetables and condiments”. *frTenTen12*: Web site: lefigaro.fr, Crawl date: 2012-02-28, doc.url: http://culture-loisirs.lefigaro.fr/_sortir-paris/creme-caramel.html
8) *c’est du* ***chinois*** [it’s all Greek to me, literally it is Chinese] – *(to je) španielska dedina* [literally (it is) a Spanish village]. E.g.: *Ma mère s'inquiétait, elle disait que c'était un métier aléatoire, douloureux. Pour moi,* ***c'était du chinois*** *puisque j'avais en face de moi une femme épanouie.* Meaning “something unknown”. *frTenTen12*: Web site: lefigaro.fr, Crawl date: 2012-03-01, doc.url: http://culture-loisirs.lefigaro.fr/conscient-desir.html
9) *supplice* ***chinois*** [torment of Tantalus, literally Chinese torture] – *Tantalove muky* [torment of Tantalus]. E.g.: *Après la longue visite de Kadhafi à Paris qui a tourné, la semaine dernière, au supplice* ***chinois****, l'annonce de la libération en cours de trois de leurs otages par les Farc (Forces armées révolutionnaires de Colombie), parmi lesquels Clara Rojas, l'amie d'Ingrid Betancourt, tombe à pic pour la diplomatie française.* Meaning: “something unbearable”. *Emolex*: publisher => LibÃ©ration, pubDate => 20/12/2007
10) *casse-tête* ***chinois*** [type of puzzle particularly difficult to understand, literally Chinese puzzle] – *oriešok* [petite noix]. E.g.: *Les réparations liées à l'électronique restent pour l'essentiel la chasse gardée des concessionnaires, ce qui est loin de favoriser la concurrence des garages indépendants, comme le souligne l'Insee dans cette même étude. Cerise sur le gâteau, les interventions les plus simples peuvent tourner au casse-tête* ***chinois*** *sur certains modèles.* Meaning: “type of puzzle particularly difficult to understand”. *Emolex*: publisher => Le Figaro, pubDate => 12/10/2007
11) *médecine* ***chinoise*** [Chinese medicine, literally Chinese medicine] – ***čínska*** *medicína* [literally Chinese medicine]. E.g.: *Mais si l'on suit cette piste, on peut espérer, d'ici vingt ou trente ans, guérir la plupart des maladies avec quelques centaines de médicaments de base. Y compris, peut-être, avec ceux que la médecine* ***chinoise*** *utilise depuis des millénaires. Ce serait la fin de la rupture entre médecine*

occidentale et médecine traditionnelle? Meaning: "unconventional medicine related to acupuncture, herbal medicine and massage". *Emolex*: publisher => Le Monde, pubDate => 02/12/2007. E.g.: ***Čínska** medicína je hlavne preventívna – keď už sme chorí, je pomerne neskoro, no ešte stále sa dá stav napraviť.* Meaning in Slovak: the same as in the previous example. *skTenTen11*: Web site: pravda.sk, doc.url: http://zdravie.pravda.sk/kazdy-z-nas-lieci-sam-seba-uci-cinska-medicina-f3y-/sk-, doc.timestamp: 20101101233521

12) *signe **chinois*** [Chinese sign, literally Chinese sign] – ***čínske** znamenie* [literally Chinese sign]. E.g.: *Vous connaissez votre signe du Zodiaque, votre signe **chinois**, mais bien sûr pas votre signe œnologique. Un nouveau jeu de société...* Meaning: "to talk about 12 astrological signs invented by the Chinese, like for example the Pig, the Rat or the Dragon". *frTenTen12*: Web site: lemonde.fr, Crawl date: 2012-03-01, doc.url: http://condrieu.blog.lemonde.fr/2008/10/. E.g.: *Kričalo publikum na nedeľnom predstavení súboru Šen Jun v Slovenskom národnom divadle, keď sa moderátorka spýtala, aké **čínske** znamenie vládne tomuto roku.* Meaning in Slovak: the same as in the previous example. *prim-7.0-public*: bibl: SME. Denník. Bratislava: Petit Press 2008, roč. 16, 13.03.2008, doc.id: 2012-11-29-a-2001

13) *fort comme un **Turc*** [strong as an ox, literally strong as a Turk] – *silný ako býk* [literally strong as a bull]. E.g.: *Le problème en Turquie, ce sont les turcs. Sans les turcs, la Turquie serait un beau pays. Etre fort comme un **turc** ne suffit pas, faut-il encore avoir la tête...mais pas celle-là.* Meaning: "someone very strong, full of strength". *frTenTen12*: Web site: lefigaro.fr, Crawl date: 2012-02-26, doc.url: http://blog.lefigaro.fr/threard/2009/04/pour-la-turquie-en-europe.html

14) *tête de **Turc*** [punching-bag, literally Turkish head] – *fackovací panák* [slapping figure]. E.g.: *Pourtant, ce jour-là, le garçon, persuadé d'être une tête de **Turc**, victime de moqueries sur son nom de famille, a décidé de passer à l'acte. À 9 h 45, en cours d'italien, sans que rien ne le laisse présager, l'adolescent déclenche sa folie criminelle.* Meaning: "somebody being the object of ridicule and mischief". *Emolex*: *publisher => Le Figaro, pubDate => 30/04/2008*

15) *fajčiť ako **Turek*** [to be a chain smoker, literally to smoke like a Turk] – *fumer comme un pompier* [literally to smoke like a firefighter]. E.g.: *Fajčenie je pre domorodcov národným športom (spojenie fajčí ako **Turek** dokonale sedí). Možno aj preto je tu toľko sprístupnených jaskýň - Turek si pofajčí a za rohom si ide do jaskyne prevetrať pľúca… A ešte k tureckej gastronómii.* Meaning: "to smoke excessively tobacco".

prim-7.0-public: doc.bibl: SME. Denník. Bratislava: Petit Press 5.6.1999, doc.id: 2003-09-26-a-158604

16) ***turecké*** *hospodárstvo* [mismanagement, literally Turkish economy] – *gabegie* [literally mismanagement]. E.g.: *Kam to môže viesť v hospodárskej oblasti? "Mám v tomto zmysle vážne obavy a môže to viesť vyslovene k* ***tureckému*** *hospodárstvu." Čo vás viedlo k predloženiu tejto novely?* Meaning: "economic mismanagement". *prim-7.0-public*: doc.bibl: SME. Denník. Bratislava: Petit Press 10.4.1995, doc.id: 2003-09-26-a-7024

17) *bain* ***turc*** [Turkish bath, literally Turkish bath] – ***turecký*** *kúpeľ* [literally Turkish bath]. E.g.: *Ici, on découpe méthodiquement les doigts d'un cadavre pour empêcher son identification, là deux tueurs brutaux et un homme nu se battent sans merci dans les vapeurs d'un bain* ***turc***. Meaning: "establishment where steam baths take the form of a room where the rate of vapour is greater than the amount of water in the skin". *Emolex*: publisher => Le Figaro, pubDate => 07/11/2007. E.g.: *Vývojník pary môže mať zásobník či priehlbinu na pridanie esencií pre aromaterapiu. Teplota v* ***tureckom*** *kúpeli sa pohybuje len okolo 40 – 50 °C s relatívnou vlhkosťou vzduchu až 98 %.* Meaning in Slovak: the same as in the previous example. *prim-7.0-public*: doc.bibl: Hospodárske noviny. Bratislava: Ecopress a.s. 2005, roč. 14, 05.01.2005., doc.id: 2008-06-17-n-67041

18) ***turecký*** *sed* [sitting cross-legged, literally Turkish sitting] – *assis en indien* [literally sitting in the Indian way]. E.g.: *Sadnite si do* ***tureckého*** *sedu, horné končatiny upažte nad hlavu a spojte dlane.* Meaning: "sitting position with crossed legs". *skTenTen11*: Web site: sme.sk, doc.url: http://primar.sme.sk/c/5534032/cvicit-v-tehotenstve-sa-odporuca-spolu-s-rastucim-bruskom-vsak-musite-byt-coraz-opatrnejsia.html, doc.timestam: 20101029112852

Analysis by frequencies of co-occurrence

We have analysed all 18 phrasemes relying the relative frequency to evaluate the most significant co-occurrences of our key words. We present the value of their relative frequency in the table below (See *Table No. 3*).

Table No. 3 Relative frequency of analysed phrasemes
X = without occurrence in the corpus

Phraseme	Relative frequency			
	Corpus frTenTen12	Emolex	Corpus skTenTen11	prim-7.0-public-all
filer à l'anglaise	0.08	0.24		
bain turc	0.15	0.1		
turecký kúpeľ			0.59	0.13
gazon anglais	0.03	0.11		
anglický trávnik			0.19	0.16
petit-déjeuner anglais	0.03	X		
anglické raňajky			0.12	0.08
médecine chinoise	0.63	0.31		
čínska medicína			01.4	0.38
signe chinois	0.1	X		
čínske znamenie			0.04	0.01
c'est du chinois	0.11	X		
(s) kľudom Angličana			0.14	0.03
turecký sed			0.2	0.16
clé anglaise	0.05	0.09		
canne anglaise	0.05	0.15		
fort comme un Turc	0.01	X		
tête de Turc	0.3	0.08		
assiette anglaise	0.01	X		
fajčiť ako Turek			0.02	0.04
supplice chinois	0.02	0.04		
casse-tête chinois	0.1	0.11		
turecké hospodárstvo			0.03	0.05

Research results

I. We can confirm occurrences of all analysed phrasemes in the four monolingual corpora. Five phrasemes (*fort comme un Turc*, *petit-déjeuner anglais*, *signe chinois*, *c'est du chinois*, *assiette anglaise*) are found only in one monolingual corpus observed, the rest in both. II. The number of general and terminological phrasemes is in equilibrium. There are nine general phrasemes (*filer à l'anglaise*, *c'est du chinois*, *(s) kľudom Angličana*, *fort comme un Turc*, *tête de Turc*, *fajčiť ako Turek*, *supplice chinois*, *casse-tête chinois*, *turecké hospodárstvo*) and nine terminological phrasemes (*bain turc – turecký kúpeľ*, *gazon anglais – anglický trávnik*, *petit-déjeuner anglais – anglické raňajky*, *médecine chinoise – čínska medicína*, *signe chinois – čínske znamenie*, *turecký sed*, *clé anglaise*, *canne anglaise*, *assiette anglaise*). III. We did not find any phraseme with zero equivalence, so all analysed phrasemes have their own phraseological equivalence(s) or variant(s) in the target langue (mono-equivalency, poly-equivalency, semi-equivalency). IV. Thanks to the analysis of the relative frequency results, we can note that the significant phrasemes for the French and Slovak cultures are: *čínska medicína* (1.4) – *médecine chinoise* (0.63), *turecký kúpeľ* (0.59) – *bain turc* (0.15), *tête de Turc* (0.3), *filer à l'anglaise* (0.24), *turecký sed* (0.2), *anglický trávnik* (0.19) – *gazon anglais* (0.11), *canne anglaise* (0.15), *(s) kľudom Angličana* (0.14), *anglické raňajky* (0.12), *c'est du chinois* (0.11), *casse-tête chinois* (0.11), *signe chinois* (0.1).

Conclusion

The results of this research can be used as a tool to rank and complete the entries in the dictionaries of the French and Slovak cultures (general and specialized dictionaries, monolingual and bilingual dictionaries) and by this way to keep lexicography and phraseography up to date.

Moreover, from the point of view of the didactics of foreign languages, we can use most of these phrasemes, except those which are total equivalents (Țaran Andreici, 2016; namely *bain turc – turecký kúpeľ*, *gazon anglais – anglický trávnik*, *petit-déjeuner anglais – anglické raňajky*, *médecine chinoise – čínska medicína*, *signe chinois – čínske znamenie*) as a contrastive factor between the French and Slovak languages as they can either easily interfere with other phrasemes of the target culture, or to be misunderstood in the target culture.

Bibliography:

ANSCOMBRE, J. C. 2001. Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes. In: *Langages*, n°142. Paris: Larousse, p. 57 – 76.

ASHRAF, M., MIANNAY, D. 1995, *Dictionnaire des expressions idiomatiques françaises*. Paris: Librairie Générale Française. 416 p.

BIBER, D. 2010. Corpus-based and corpus-driven analyses of language variation and use. In: Bernd Heine and Heiko Narrog (eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford University Press, pp. 159 – 192.

DOPJEROVÁ, DANTHINE, M. 2006. *Francúzske idiómy pod lupou*. Bratislava: Remedium. 335 p.

ĎURČO, P. 2012. Typológia ekvivalentnosti vo frazeológii – na príklade ruských slovenských a nemeckých parémií. In: *Slovo v slovníku*. Bratislava: SAV, pp. 91 –102.

EVERT, S., HARDIE, A. 2011. Twenty-first century Corpus Workbench: Updating a query architecture for the new millennium. In: *Proceedings of the Corpus Linguistics* 2011 conference. University of Birmingham, https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2011/Paper-153.pdf

GREZKA, A., HAJOK, A. 2013. Des fables aux animaux il n'y a qu'une comparaison… In: *La Phraséologie entre langue et cultures, Series: Etudes de linguistique, littérature et art.* Frankfurt: Peter Lang Edition, pp. 13 – 27.

GRIES, S. T. 2010. Useful statistics for corpus linguistics. In: *Aquilino Sánchez & Moisés Almela* (eds.), *A mosaic of corpus linguistics: selected approaches*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 269 – 291.

GRÜNDLEROVÁ, V. et al. 1991. *Francúzsko-slovenský slovník*. Bratislava: SPN. 704 p.

GRÜNDLEROVÁ, V., ŠKULTÉTY, J., TARABA, J. 1992. *Francúzsko-slovenský frazeologický slovník A – F*. Bratislava: SPN. 492 p.

GRÜNDLEROVÁ, V., ŠKULTÉTY, J., TARABA, J. 1992. *Francúzsko-slovenský frazeologický slovník G – Z*. Bratislava: SPN. 609 p.

HUNSTON, S. 2002. *Corpora in Applied Linguistics.* Cambridge University Press. 241 p.

HUNSTON, S. 2006. Corpus linguistics. In: *K. Brown (Eds.)*, vol. 3, 2006, pp. 234 – 248.

KLEIN, B. 2008. *Les expressions qui ont fait l'histoire*. Paris: Librio. 96 p.

KRZYZANOWSKA, A. 2013. Sur l'équivalence interlinguale des expressions mythologiques. In: *La Phraséologie entre langue et cultures, Series: Etudes de linguistique, littérature et art*. Frankfurt: Peter Lang Edition, pp. 109 – 120.

MEĽČUK, I. 2012. Phraseology in the language, in the dictionary, and in the computer. In: *Yearbook of Phraseology, Volume 3, Issue 1*. pp. 31 – 56. DOI: https://doi.org/10.1515/phras-2012-0003.

MEŠKOVÁ, Ľ., KUBEKOVÁ, J. 2015. Difficulties in Translating Terminological Phrasemes in Economic Print Media from French, Spanish and English into Slovak-a Contrastive Approach. In: *Journal of Social Sciences*, Volume 11, Issue 3, pp. 304 – 316.

MONTERO MARTÍNEZ, S. 2008. A constructional approach to terminological phrasemes. In: *Proceedings of the XIII International EURALEX Congress*, pp. 1015 – 1022. http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2008/103_Euralex_2008_Silvia%20Montero%20Martinez_A%20Constructional%20Approach%20to%20Terminological%20Phrasemes.pdf.

PLANELLES, G. 2016. *Les 1001 expressions préférées des Français*. Opportun. 1171 p.

PUCHOVSKÁ, Z. 2013. La représentation des préjugés ethniques en français: quelques notes sur les notions du stéréotype linguistique et du stéréotype de pensée. In: *Philologia XXIII/ 1*, pp. 49 – 58.

REY, A. et al. 2013. *Le Robert pratique*. Paris: Dictionnaires Le Robert. 1660 p.

REY, A. et al. 2003. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Dictionnaires Le Robert. 1090 p.

ROSENBAUM FRANKOVÁ, L. 2010. *Dynamické procesy vo frazeológii odborných textov z oblasti ekonómie*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. 216 p.

ȚARAN ANDREICI, M. 2016. Translation of phrasemes. Equivalence et nonequivalence. In: *Professional Communication and Translation Studies*, 9/ 2016. Editura Politehnica, pp. 153 – 166.

TEODOROVICI, C., PISOT DIÁZ, R. 2008. Una mirada a los frásicos del español y del rumano. In: *A Multilingual Focus on Contrastive Phraseology an Techniques for Translation*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, pp. 147 – 168.

TILLIER, M. et al. 2014. *Les trésors de notre langue en 1001 expressions*. Points. 567 p.

TSAKNAKI, O. 2008. Proverbes transparents en grec moderne et en français. In: *A Multilingual Focus on Contrastive Phraseology an Techniques for Translation*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, pp. 271 – 283.

This contribution is part of the KEGA 030EU-4/2016 Grant Project. Civilisation of France and French-speaking countries – A new concept of the subject.

Kontakt:
Mgr. Iveta Dinžíková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: iveta.dinzikova@euba.sk

PROCESY TERMINOLOGIZÁCIE A DETERMINOLOGIZÁCIE EKONOMICKEJ LEXIKY

PROCESSES OF TERMINOLOGIZATION AND DETERMINOLOGIZATION OF ECONOMIC VOCABULARY

TATJANA GRIGORJANOVÁ

Abstrakt:
V príspevku sa analyzujú procesy terminologizácie a determinologizácie ekonomickej lexiky v súčasnom slovenskom a ruskom jazyku. Ide o veľmi aktívne procesy, pomocou ktorých dochádza k vzájomnému ovplyvňovaniu odborného jazyka a bežného spisovného jazyka. Tieto procesy úzko súvisia s tendenciami k demokratizácii a intelektualizácii jazyka.

Abstract:
The article deals with an analysis of processes of terminologization and determinologization of economic vocabulary in modern Slovak and Russian languages. These processes are very productive, they contribute to mutual interference between professional and common language, and are closely related to the tendencies towards democratization and intellectualization of the language.

Kľúčové slová: jazykové procesy, intelektualizácia, demokratizácia, terminologizácia, determinologizácia.

Keywords: language processes, intellectualization, democratization, terminologization, determinologization.

Úvod

Dynamické procesy v jazykovom systéme prebiehajú neustále, sú súčasťou jeho prirodzeného evolučného vývoja, no v niektorých zlomových obdobiach vývoja spoločnosti sa vyznačujú zvýšenou intenzitou. Najmarkantnejšie sa tieto procesy odrážajú práve na lexikálnej rovine jazyka, ktorá veľmi pružne reaguje na spoločensko-politické, kultúrne aj ekonomické zmeny v spoločnosti.

V tejto súvislosti sa prejavujú dve hlavné tendencie vo vývine slovnej zásoby vrátane terminologickej lexiky, a to tendencia k demokratizácii a intelektualizácii.

Tendencia k demokratizácii sa prejavuje rozvojom hovorového jazyka, nárastom hovorových a slangových lexém. Tendencia k intelektualizácii lexiky znamená, že stále viac bežných používateľov jazyka pozná a aktívne využíva odbornú lexiku vrátane termínov, často aj veľmi úzko špecializovaných. To svedčí o upevnení postavenia a vzrastajúcej úlohe odborného jazyka v spoločnosti.

S týmito dvoma tendenciami úzko súvisia aj procesy terminologizácie a determinologizácie odbornej lexiky. V našom príspevku budeme skúmať obidva tieto procesy v oblasti ekonomickej terminologickej lexiky na materiáli súčasného slovenského a ruského jazyka, nakoľko ekonomická terminológia v súčasnosti prekročila hranice profesionálnej komunikácie a v aktualizovanej podobe sa aktívne používa v rôznych komunikatívnych situáciách a zodpovedajúcich rečových žánroch.

Terminologizácia

Termín je právom považovaný za mimoriadne efektívny informačný prostriedok súčasného jazyka. Akýkoľvek termín z pohľadu informačného obsahu reprezentuje v zhutnenej forme opis alebo definíciu určitého pojmu. Je to konzistentný nosič informácie, ktorý napomáha úspornosti jazykových prostriedkov. Nakoľko jazyková ekonómia tiež patrí k súčasným aktuálnym vývojovým jazykovým trendom, je aj jednou z príčin aktívneho využívania termínov v bežnom spisovnom jazyku.

Pod terminologizáciou sa všeobecne chápe jazykový proces, pri ktorom lexikálna jednotka bežnej slovnej zásoby nadobudne v istom vednom odbore charakter termínu (Horecký – Buzássyová – Bosák, 1989, s. 260), pričom v dôsledku ich adaptácie v novom kontexte sa mení sémantika slova a vzniká terminologický význam (Poštolková, 1984, s. 92).

Napríklad lexéma *kolotoč* vo význame *zábavné zariadenie v podobe krútiacej sa kruhovej konštrukcie* patrí do bežnej slovnej zásoby. Avšak v poslednom období sa začala používať v špecifickejšom význame ako pomenovanie daňového podvodu, pri ktorom sa niekoľko navzájom prepojených firiem nelegálne obohacuje na neoprávnene vrátenej dani z pridanej hodnoty (*daňový podvod typu „kolotoč“ // налоговая карусель*). Ide o relatívne nový pojem z ekonomicko-právnej oblasti, ktorý sa nachádza v počiatočnom štádiu terminologizácie, preto sa zvykne ešte dávať v texte do úvodzoviek a nie je (zatiaľ) zachytený ani v príslušných terminologických slovníkoch. Ako mnoho iných terminologizovaných jednotiek, aj tento nový termín vznikol metaforizáciou na základe podobnosti funkcie otáčavého pohybu v kruhu (pohyb fiktívnych faktúr v kruhu firiem). O adaptácii

lexémy v odbornej oblasti svedčia aj adjektívne deriváty *kolotočový // карусельный* v spojeniach *kolotočový podvod // карусельная схема.*

V procese terminologizácie dochádza k presnejšiemu pojmovému rozlíšeniu terminologizovanej lexémy, k špecializácii a následnému zúženiu jej významového rozsahu. Napr. pre pomenovanie burzových maklérov (špekulantov, hráčov na burze), ktorí hrajú na zvýšenie alebo zníženie kurzu akcií na trhu, sa začali používať lexémy z bežného jazyka *býk* a *medveď*, ktoré sa takto terminologizovali. Došlo k zúženiu ich významu, obmedzeniu lexikálnej spájateľnosti a špecifikácii. Následne vznikli aj nové terminologické spojenia *býčí trh, medvedí trh.* Treba poznamenať, že ide o sématický kalk z angličtiny *(bulls, bears).*

Prejavom špecifikácie termínu býva zvyčajne pripojenie ďalšieho výrazu alebo niekoľkých výrazov, čím vznikajú dvojslovné alebo viacslovné pomenovania, často pomocou spresňujúcich prívlastkov, ktoré sa pridávajú k termínom alebo bežným slovám (Poštolková, 1979, 17). Niektoré terminologické spojenia sú rozložiteľné na komponenty (*colná bariéra, налоговый иммунитет*) a tie, ktoré tvoria spolu významový celok, rozložiteľné nie sú. Často bývajú frazeologizované (*biele goliere, голубая фишка*).

Spôsoby terminologizácie

B. Poštolková (1980, s. 54 – 55) vyčleňuje sémantickú, slovotvornú, syntaktickú a zmiešanú syntakticko-sémantickú terminologizáciu.

K sémantickému typu terminologizácie možno zaradiť procesy, ktoré súvisia so zúžením, resp. rozšírením lexikálneho významu lexikálnej jednotky bežného jazyka, kam sa radí predovšetkým metaforizácia, metonymizácia, ako aj preberanie termínov z iných terminologických systémov, čo je sprevádzané zmenou významu (Griňová-Grinevičová, 2008, s. 123). Sémantický spôsob tvorby termínov je veľmi produktívny. Podstatné je, aby medzi objektom terminologickej nominácie a predmetom, ktorého pomenovanie bolo použité ako termín, bolo možné rozpoznať nejakú spoločnú vlastnosť (Citkinová, 1988, s. 46).

V našom príspevku sa zameriame na metaforizáciu ako sémantický proces založený na modifikácii významu lexikálnej jednotky formou prenosu pomenovania jedného predmetu, javu na iný na základe podobnosti. Ako poznamenáva S. V. Griňová-Grinevičová (2008, s. 126), významy neodbornej lexémy sa spravidla metaforizujú najskôr na základe vonkajšej podobnosti a neskôr aj funkčnej podobnosti pomenúvaných predmetov alebo javov. Napr. lexémy *nožnice, pyramída, prázdniny, raj, kobra, коридор, буферный,, корзина* boli terminologizované pomocou metaforizácie v rámci terminologických spojení *cenové nožnice, finančná pyramída, da-*

ňové prázdniny, daňový raj, daňová kobra, валютный коридор, буферное государство, потребительская корзина.

Za terminologizáciu sa považuje aj tzv. transterminologizácia, t. j. prenášanie termínov z jednej terminologickej sústavy do druhej so špecifickým sémantickým posunom. V podstate ide o medziodborovú homonymiu alebo polysémiu, keď prevzatím hotového termínu iným vedným odborom vznikajú medziodborové homonymá alebo mnohovýznamové termíny (Masár 1991, s. 150). Napr. termín *amortizácia* sa používa v niekoľkých odborných významoch: 1. fin. splácanie dlhu; 2. ekon. odpis z hodnoty; 3. práv. úradné vyhlásenie listiny za neplatnú. Ruská lexéma *эвакуация* okrem významu *odsun obyvateľstva z nebezpečnej zóny* nadobudla nový aktuálny význam *odtiahnutie vozidla*. Podobne aj termín *утилизация* v pôvodnom význame *zužitkovanie* sa nedávno rozšíril o ďalší význam *zošrotovanie (vozidla)*.

Determinologizácia

Determinologizácia pôsobí ako protiváha terminologizácii. Je to jazykový proces premeny odborného termínu na bežné slovo, keď termín použitím v neterminologickom kontexte stráca svoju jedinečnosť, svoje charakteristické znaky, ako sú systémovosť, presnosť, jednoznačnosť, nominatívnosť. Stáva sa viac obrazným, sémanticky neurčitým, menej presným, teda nadobúda znaky bežného slova a stáva sa súčasťou bežnej slovnej zásoby (Poštolková 1980, s. 55).

Determinologizácia je zameraná na zvýšenie zrozumiteľnosti textu. Determinologizovaná lexéma stráca významovú určitosť, nadobúda všeobecnejší význam, mení svoju sémantiku, štylistickú charakteristiku, lexikálnu spájateľnosť a prechádza z odborného štýlu do publicistického, resp. hovorového (Buzássyová, 1983, s. 135 – 136).

Výskum determinologizácie prebieha v niekoľkých smeroch. Tradičný prístup k tomuto javu, ktorý je založený na koncepcii A. A. Reformatského (1967), chápe determinologizáciu ako proces, pri ktorom termín prechodom do bežného jazyka natoľko mení svoju sémantiku, že stráca svoje základné vlastnosti a prestáva byť termínom. Zástancovia okazionálneho prístupu (napr. Kapanadze, 1965; Fomina 2001 a i.) sú toho názoru, že lexéma funguje ako termín len v rámci svojej úzko špecializovanej oblasti a všetky prípady jej preniknutia za hranice príslušného terminologického systému treba chápať ako determinologizáciu. Iní lingvisti (napr. Valgina, 2003; Lejčik, 2000 a iní) chápu pod determinologizáciou transformáciu sémantického obsahu odborného slova formou metaforického prenosu po-

menovania v kontexte bežného jazyka, čo v konečnom dôsledku vedie k vytvoreniu nového významu.

Neustála interakcia medzi bežnou všeobecne používanou lexikou a odbornou lexikou sa tradične prejavuje aj v tom, že sféra použitia jednotlivých termínov sa rozširuje. Tým, že sa termíny začnú používať v netypických kontextoch, nadobúdajú iný zmysel. Úzko špecializovaný význam termínu sa takto rozširuje, stáva sa menej presným, viac abstraktným. Pri úplnej determinologizácii termíny strácajú svoje špecifické znaky a stávajú sa súčasťou bežného spisovného jazyka. Napr. lexéma *embargo* v ekonomicko-právnej oblasti znamená formu zákazu vývozu al. dovozu určitého tovaru do určitých krajín. V súčasnosti sa tento výraz používa hlavne v publicistickom štýle v širšom význame „zákaz nejakého konania“, o čom svedčia spojenia: *informačné, letecké, privatizačné embargo, embargo na reklamu, информационное эмбарго* a pod. V takýchto prípadoch pôvodný termín naďalej funguje v terminologickej sústave ako termín a súčasne sa používa v bežnom jazyku ako determinologizovaná jednotka. Takéto paralelné fungovanie terminologickej a neterminologickej jednotky vo svojom systéme označuje B. Poštolková (1980, s. 56) ako *medzisystémovú homonymiu*.

Vďaka procesu determinologizácie dochádza k výraznému obohateniu lexikálnej zásoby bežného spisovného jazyka, čo úzko súvisí s tendenciou jazykovej demokratizácie, avšak súčasne možno determinologizáciu považovať za prejav jazykovej intelektualizácie.

Determinologizácia ekonomickej lexiky v publicistickom štýle

Termín, ktorý nie je všeobecne známy, si vyžaduje určitý spôsob začlenenia do neodborného textu. V tejto súvislosti sa vyčleňuje niekoľko etáp determinologizácie. K prvej etape patrí tzv. dešpecializáciu termínu. Ide o prienik odbornej lexémy do neodborného textu, pričom táto lexéma si stále zachováva svoj základný terminologický význam, zmenila sa iba sféra použitia termínu. Vo svojom odvetví termín naďalej funguje ako termín, avšak v neodbornom kontexte začína plniť iné funkcie. Realizuje svoje latentné zmyslové a štylistické možnosti, ktoré sa môžu prejaviť v novom kontexte. Termín sa môže použiť bez vysvetlenia, ak sa predpokladá, že častým používaním je pre recipientov dostatočne zrozumiteľný, prípadne sa môže použiť vysvetľujúci komentár. Zvýšenou frekvenciou termínu v novom kontexte nastáva druhá etapa jeho adaptácie v bežnom jazyku, ktorou je už samotná determinologizácia. E. V. Kuznecova vyčleňuje tri etapy determinologizácie: 1) používanie termínov v publicistickom diskurze; 2) adaptáciu termínu formou modifikácie jeho významu a použitia

v netypickom kontexte v prenesenom význame; 3) úplnú determinologizáciu slova, ktoré stráca svoj odborný význam a aj expresivitu a nadobudne nový odvodený význam, väčšinou neutrálny (Kuznecova 1989: 176 – 177). Determinologizačné procesy reflektujú rastúce nároky spoločnosti, ktoré kladú dôraz na celkový všeobecný rozhľad nositeľov jazyka v danej spoločnosti. Tomu výrazne napomáha popularizácia vedeckých poznatkov a ich sprostredkovanie širokej neodbornej verejnosti. Úlohu sprostredkovateľa týchto informácii zohrávajú predovšetkým masmédiá.

Publicistický štýl je špecifický tým, že odbornú problematiku podáva v zjednodušenej popularizačnej podobe. Termíny (vrátane ekonomických), ktoré sa v ňom používajú, sú zamerané nielen na úzko špecializovaných odborníkov, ale ja na širokú verejnosť. Termíny v publicistickom štýle sa môžu používať v priamom aj prenesenom (metaforickom) význame. Ak sa termín používa v publicistických textoch v prenesenom význame, vyvoláva to silný expresívny efekt. Termín, ktorý je vo svojej podstate neemocionálny, spravidla nadobudne metaforizáciou výraznú emocionálno-expresívnu a hodnotiacu konotáciu.

Percentuálne zastúpenie terminologických jednotiek z rôznych odvetví, ktoré sa používajú predovšetkým v masmédiách, nie je rovnaké. Niektoré termíny prenikajú do tejto sféry aktívnejšie, čo súvisí nielen s rozvojom a popularizáciou určitej odbornej oblasti, ale aj s aktuálnou sociálno-politickou situáciou v spoločnosti. N. N. Melechová (2004, c. 54-56) v tejto súvislosti rozlišuje informačno-prioritné pole a informačno-aktuálne pole. Informačno-prioritné pole definuje ako terminologické pole z takej terminologickej oblasti, ktorá v určitom období zohráva podstatnú úlohu v živote spoločnosti, a preto je toto pole aj hlavným zdrojom, z ktorého migrujú termíny do bežného jazyka.

Na základe excerpcie jazykového materiálu možno konštatovať, že veľmi aktívne sa determinologizujú termíny z oblasti medicíny (*finančný kolaps, inflačný šok, daňová imunita, финансовая агония, анемичная экономика)*, športu *hra na burze, ekonomickí hráči, аутсайдеры торгов, инфляция галопирует)*, architektúry *(finančná pyramída, cenový strop рыночная ниша, валютный коридор)*, techniky *(úverová brzda, úverová špirála, ножницы цен, экономический рычаг)*, vojenskej oblasti *(cenová intervencia, cenová vojna, маневры на рынке, защита валюты)* a iných.

Prechod veľkého množstva ekonomických termínov do bežného jazyka je podmienený globálnymi procesmi, ktoré prebiehajú vo svetovej ekonomike, a teda sa dotýkajú celej spoločnosti, preto aj táto oblasť je významným zdrojom obohatenia bežnej slovnej zásoby *(import demokracie, politický kapitál, дефицит времени, кредит доверия).*

Informačno-aktuálne pole má skôr charakter dôležitých udalostí, ktoré sa priamo dotkli celej spoločnosti a iniciovali vysokú frekvenciu používania určitého termínu alebo viacerých terminologických spojení a boli osvojené v relatívne krátkom čase. Zvyčajne je tento proces sprevádzaný nejakým silným emocionálnym faktorom. V rôznych obdobiach môže akékoľvek terminologické pole byť prioritným a pod vplyvom určitej udalosti sa môže aktualizovať (Melechová, ibid.). Na Slovensku bola takouto udalosťou svojho času privatizácia štátnych podnikov, na ktorej sa mohli podieľať všetci právne spôsobilí občania. Vtedy sa prostredníctvom masmédií do povedomia širokej verejnosti dostali nové terminologické spojenia typu *kupónová privatizácia, prvá vlna, druhá vlna, previs akcií, malá privatizácia, veľká privatizácia, investičný kupón, kupónová knižka* a pod. Nedávno celú Európsku úniu vrátane Slovenska zasiahla finančná kríza, ktorá sa najskôr prejavila v Grécku. Zanietené diskusie okolo riešenia tohto problému a možnej finančnej účasti Slovenska napomohli rozšíreniu nových pojmov, ako *prvý, druhý, dočasný, trvalý euroval, finančný stabilizačný mechanizmus, dlhová kríza, záchranná pôžička* a pod. Ruskú spoločnosť zasa výrazne ovplyvnila negatívna udalosť zo 17. augusta 1998, keď v dôsledku schválených finančných opatrení došlo k totálnej devalvácii rubľa a platobnej neschopnosti štátu. Pre takúto situáciu je v ekonomickej terminológii zaužívané pomenovanie *default*. Tento termín nie je na Slovensku všeobecne známy a slovenský bežný používateľa jazyka ho nepozná. Avšak v Rusku sa význam slova *дефолт* masovo rozšíril, pretože táto udalosť sa bytostne dotkla veľkej časti obyvateľstva v podobe nevyplatených miezd či dôchodkov, straty celoživotných úspor, prudkého poklesu životnej úrovne.

Záver

Terminologickej lexike patrí dôležité miesto v lexikálno-sémantickom systéme jazyka. Ako prvky terminologických systémov sa termíny podstatným spôsobom líšia od bežnej spisovnej lexiky. Avšak medzi terminologickou lexikou a lexikou bežného spisovného jazyka je neustály vzájomný kontakt, ovplyvňovanie a interakcia, čo následne iniciuje terminologizačné a determinologizačné procesy.

Procesy terminologizácie a determinologizácie sa navzájom prelínajú a ovplyvňujú odbornú a neodbornú slovnú zásobu spisovného jazyka. Pričom mnoho slov a slovných spojení funguje paralelne v obidvoch sférach použitia. Termíny v bežnom jazyku strácajú svoje charakteristické znaky a správajú sa ako bežné slová. Naopak jednotky bežného jazyka sú zdrojom pomenovaní v terminologických sústavách Pri týchto procesoch dochádza vzájomnému prenikaniu (migrácii) lexikálnych jednotiek z odbornej sféry

do bežného spisovného jazyka a naopak, čím sa obidva systémy navzájom obohacujú.

Bohatým zdrojom obohatenia slovnej zásoby bežného spisovného jazyka je aj ekonomická terminológia. Ide o pôsobenie nielen kvantitatívne, ale aj kvalitatívne, nakoľko vznikajú nové terminologické lexémy s neterminologickým významom. Na druhej strane do ekonomického terminologického systému prenikajú aj prvky bežného spisovného jazyka, ktoré slúžia ako pomenovania nových ekonomických javov.

Literatúra:

BUZÁSSYOVÁ, K. 1983. Dynamika v odbornej terminológii. In: *Jazykovedný časopis*, 34, s. 132 – 143.

HORECKÝ, J., BUZÁSSYOVÁ, K., BOSÁK, J. a kol. 1989. *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Veda: Bratislava.

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

POŠTOLKOVÁ, B. 1979. K terminologizaci slovní zásoby v češtině. In: *Slovo a slovesnost*, Vol. 40, No. 1, s. 11 – 18.

POŠTOLKOVÁ, B. 1980. K specifičnosti významu termínů. In: *Slovo a slovesnost*, Vol. 41, No. 1, s. 54 – 56.

POŠTOLKOVÁ, B. 1984. *Odborná a běžná slovní zásoba současné češtiny*. 1. vyd. Praha: Academia.

ВАЛГИНА, Н. С. 2003. *Активные процессы в современном русском языке.* Учебное пособие. Москва: Логос, 2003.

ГРИНЕВ-ГРИНЕВИЧ, С. В. 2008. *Терминоведение.* Учебное пособие. Москва: Академия.

КАПАНАДЗЕ, Л. А. 1965. Взаимодействие терминологической и общеупотребительной лексики. In: *Развитие лексики современного русского языка.* Москва: Наука, с. 23 – 36.

КУЗНЕЦОВА, Э. В. 1989. *Лексикология русского языка.* Учебное пособие. Москва: Высшая школа.

ЛЕЙЧИК, В. М. 2000. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века. In: *Вопросы филологии.* Москва: Институт языкознания РАН, № 2, с. 20 – 30.

МЕЛЕХ, Н. Н. *Проникновение терминологических единиц в общеупотребительную лексику: Экспериментально-сопоставительное исследование на материале разностилевых английских и руссских*

текстов: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Пятигорск, 2004.

РЕФОРМАТСКИЙ, А. А. 1967. *Термин как член лексической системы языка. Проблемы структурной лингвистики.* Москва: Наука.

ФОМИНА, М. И. 2001. *Современный русский язык. Лексикология*. Москва: Высшая школа.

ЦИТКИНА, Ф. А. 1988. *Терминология и перевод. К основам сопоставительного терминоведения.* Львов: Издательское объединение «Вища школа» (ЛГУ).

Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu KEGA 013UCM-4/2017 *Vymedzovanie špecifík modelu „ruského sveta“ v ruskom jazyku, literatúre a kultúre.*

Kontakt:
Doc. PhDr. Tatjana Grigorjanová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: tatjana.grigorjanova@euba.sk

ODBORNÁ METAFORA CEZ PRIZMU TEÓRIE KOGNITÍVNEJ LINGVISTIKY

PROFESSIONAL METAPHOR THEORY THROUGH THE PRISM OF COGNITIVE LINGUISTICS

TOMÁŠ HÁJIK

Abstrakt:
Predkladaný článok sa zameriava na problematiku postavenia metafory v odbornom texte a jej úlohy v kognitívnej lingvistike. Metafora ako taká je tradične neodmysliteľnou súčasťou komunikácie s textom predovšetkým netechnického zamerania. O to viac sa článok sústreďuje na výskyt a úlohu odbornej metafory v špecializovanom texte a prináša viaceré teoretické východiská definujúce chápanie odbornej metafory. V neposlednom rade sa článok opiera aj o translatologické hľadisko a prezentuje slovenský ekvivalent konkrétnej odbornej metafory ako rozhodujúceho kognitívneho mechanizmu na poli terminológie.

Abstract:
The paper deals with the issue of the metaphor occurrence within a specialized (technical) context and its role within the field of linguistics regarding cognitive linguistics. The metaphor itself serves as an integral part of non-technical language communication, and yet the author focuses on the theoretical framework of the specialized cognitive metaphor research underpinned by excerpted examples. Last but not least, the paper discusses the translatological view of particular specialized metaphor examples with their Slovak equivalents.

Kľúčové slová: kognitívna metafora, kognitívna lingvistika, preklad, translatológia.

Keywords: cognitive metaphor, cognitive linguistics, translation, translatology.

„Svět je jedna veliká metafora, Kafko Tamuro,“ říká mi tiše do ucha. „Tahle knihovna je to jediné v něm, co metaforou není. Ani pro mě, ani pro tebe. Tahle knihovna bude pořád jenom tahle knihovna, děj se co děj. V tom musíme mít oba jasno.“ (Kafka na pobreží, Haruki Murakami)

Úvod

Z dlhodobého hľadiska nepredstavuje problematika metafory výsostnú doménu literárnych štúdií a umeleckých kruhov. Je prítomná v bežnom i odbornom jazyku a konceptualizuje mimojazykové vnímanie reality. V predkladanom článku poukazujeme na problematiku odbornej metafory cez prizmu kognitívnej lingvistiky, ktorá sa pokúša objasniť úlohu a postavenie metafory (aj) v odbornom texte. Tá generuje model mentálnej reprezentácie metaforických štruktúr. Metaforu vníma ako prvok konceptuálnej štruktúry ľudskej kognície. Vznikla v rámci kognitívnej lingvistiky, ktorá sa začala etablovať približne od polovice 20. storočia. Na rozdiel od generatívnej lingvistiky, ktorá v jazyku vidí uzavretý modul s vlastnými pravidlami, kognitívna lingvistika je vnímaná ako alternatíva ku generatívnej paradigme a jazyk charakterizuje ako prejav všeobecných ľudských kognitívnych schopností (Jäkel, 2003).

Kognitívna teória metafory odkrýva mechanizmy, ktorými človek konceptualizuje skutočnosť a akým spôsobom do týchto primárnych konceptov integruje nové poznanie, čím odhaľuje štruktúru našej (ľudskej) kognície.

V rámci kognitívnej literárnej vedy sa na kognitívnu teória metafory nazerá predovšetkým cez optiku konceptuálnej teórie metafory, ktorá sa vyprofilovala na základe štúdie Georga Lakoffa a Marka Johnsona *Metaphors We Live By* z roku 1980. Jej hlavnou premisou je, že metafora vykazuje popri jazykovej aj kognitívnu dimenziu a že väčšia časť systému konceptov našej skutočnosti pozostáva z metafor. V roku 1993 vychádza Lakoffova štúdia *The Contemporary Theory of Metaphor*, v ktorej už autor konštatuje, že *„súčasná teória metafory“* sa dokázala presadiť voči klasickej aristotelovskej teórii, v ktorej nastáva prenos významu z jednej (jazykovej) domény do druhej (takisto jazykovej). Konceptuálne teórie spájajú vždy dve domény, zdrojovú (stavba) a cieľovú (teória) doménu. Abstraktné domény sú vždy projekčnými plochami pre konkrétne primárne skúsenosti. Táto jednosmernosť prenosu (bez spätnej projekcie) je jednou zo základných téz kognitívnej teórie metafory. Z translatologického hľadiska je metafora považovaná za jednu z kľúčových otázok translatológie (Newmark, 1995; Schäffner, 2004; Al-Hasnawi; 2007).

Prečo práve metafora?

Na problematiku výskytu metafory a jej úlohy v odbornom texte poukazuje už v roku 1985 americký experimentálny psychológ Robert Hoffman, ktorý sa vo svojom výskume zameriava na porozumenie figuratívne-

ho jazyka. Jeho štúdia metafory uvádza 12 funkcií metafor ktoré delí do troch základných kategórií: (a) metafory popisujúce novinky, (b) metafory interpretujúce exaktné teórie a (c) metafory, ktoré majú za úlohu vysvetliť a predpovedať následky teoretických konceptov a experimentálnych meraní. Nasledujúca tabuľka približuje a sumarizuje Hoffmanove vnímanie úloh metafory v odbornom texte (Hoffman, 1985):

(a) Novinka	
navrhnúť	(1)nové hypotézy, hypotetické koncepty, vzťahy, udalosti alebo pozorovania (2)nové zákonitosti, princípy a modely (3)nové teórie/ teoretické systémy a svetonázory (4)nové výskumné metódy alebo nápady na experiment alebo overenie hypotéz (5)nové metódy analýzy dát
dať význam	(6)novým teoretickým konceptom nepozorovateľných alebo (zatiaľ) nepozorovaných javov
predpovedať	(7)nový fenomén alebo príčinnosť
(b) Interpretácia	
navrhnúť	(8)výber medzi alternatívnymi hypotézami alebo teóriami, výber medzi viac či menej plodnými metaforami (9)zmeny alebo zdokonalenie teoretických postupov
dať do protikladu	(10)teórie a teoretické prístupy
(c) Vysvetlenie	
poskytnúť	(11)vedecké vysvetlenie vo forme metaforickej redeskripcie
popísať	(12)nový fenomén alebo príčinnosť

Konceptuálna metafora v odbornej terminológii

Teoretické vymedzenia použitia konceptuálnej metafory v odbornom kontexte nachádzajú svoje uplatnenie a opodstatnenie v nasledujúcich komentovaných terminologických príkladoch z viacerých technických vedných disciplín.

V rámci výskumu nukleárnej fyziky sa stretávame s málo frekventovaným, avšak vysoko odborným termínom *dripline*. Tento termín popisuje jav, ktorý nastáva pri pridávaní protónov do ľahších jadier, pričom z nich vznikajú jadrá ťažších chemických prvkov. Aby odpudivé elektromagnetické interakcie medzi protónmi nezabránili ich existencii, pridávajú sa ďalšie neutróny. Pridávaním alebo uberaním neutrónov do jadra daného chemického prvku vznikajú jeho izotopy. Hoci sú neutróny elektricky neutrálne, s narastajúcim počtom pridávaných neutrónov sa ich väzbová energia zmenšuje. Pridávanie neutrónov dosahuje *hranicu presýtenia – dripline* (metaforické odkvapkávanie). V odborných prekladoch sa stretávame aj s termínom *línia presýtenosti*. V neposlednom rade je dôležité upozorniť na polysémiu tohto termínu z oblasti mäsopriemyslu a závlahového hospodárstva, kde sa naopak neuplatňuje metaforické, ale doslovné chápanie slovesa *to drip* (odkvapkávanie mäsa na bitúnku). Zamerajme sa však na pôvodne skúmaný jav pridávania neutrónov do jadra, ktoré sa zväčšuje a slabšie viazané neutróny vytvárajú okolo neho neutrónový oblak, pričom sa mení aj jeho geometrický tvar. Slovenčina preberá anglické *halo - kruh, svätožiara, žiarivý prstenec*. V anglickej terminológii vystupuje aj dnes menej frekventované *skin - povrch*. Lítium $^{11}Li_3$ alebo uhlík $^{22}C_6$ sa skladá z troch častí – jadra a dvoch neutrónov. Tento fenomén (kvantový systém skladajúci sa z 3 častí, kde musia byť všetky 3 jeho časti prítomné) sa nazýva *borromeansky systém – Borromean System*. Terminológia využíva prenos z heraldiky do nukleárnej fyziky. Časť erbu severotalianskej šľachtickej rodiny z obdobia renesancie zobrazuje tri dokonale spojené kruhy. Ak sa vyberie iba jeden z nich, zvyšné dva kruhy rozpadnú, čím sa rozpadne celková štruktúra. Týmto transferom sa vizualizuje príklad existencie trojčasticových síl, ktoré nie je možné zredukovať na sily dvojčasticové. Z lingvisticko-translatologického hľadiska sú pozoruhodné rôzne adjektívne formy spojené s rodom Borromeo a regiónom ich pôsobnosti: *borromeanske kruhy*, avšak *Boromejské ostrovy - The Borromean Islands, Karol Boromejský - Charles Borromeo, Boromejské bratstvo.*

Obr. 1

Metaforická extenzia je vysoko produktívna vo vzťahu k častiam ľudského tela. Faber a kol.(2012) vymenúvajú geografické úkazy vytvorene lexikou všeobecného jazyka označujúceho časti tela, ktoré v nasledujúcej tabuľke kontextovo dopĺňame a pridávame slovenské (kontextové) ekvivalenty:

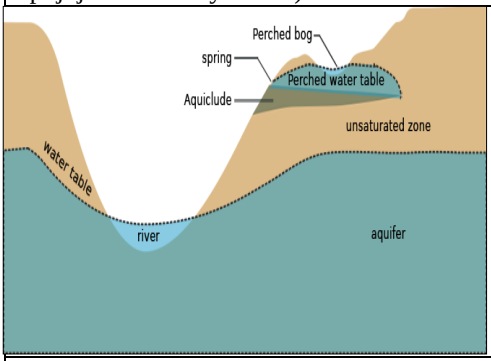
Anglický termín	**Odborný text**	**Slovenský ekvivalent**
head	We examined channel response following the removal of *low-**head*** dams on two low-gradient, fine- to coarse-grained rivers in southern Wisconsin.	***spád***
neck	All of the natural meanders were bypassed by man-made channels cut through the ***neck*** of the meanders.	***meandrová šija***
foot	Pre-Alpine basins extend at the ***foot*** of the Alps mountain-front and into the Alpine Piedmont.	***úpätie***
shoulder	The geomorphic evolution of Makhtesh Ramon, a feather-shaped erosional valley, and the Nahal Neqarot drainage system to the south occurred largely in response to tectonic activity along the Dead	***(riftové) rameno***

toe	This playa is drained southward by Salt Creek, which flows along the ***toe*** of Hell's Gate fan and then antecedently through Salt Creek arch to the Cottonball playa.	***päta***
finger	This shape is something of a cartoon of the experimentally observed shapes, with their slightly yet gracefully curved ***finger*** fronts at each end indicating some departure from complete hydrostatic balance.	***prsty*** (nestabilitou podmienené preferované prúdenie sa nazýva *prúdenie prstami - fingered flow, fingering*)

Slovenské preklady sa opierajú o konkrétny odborný text, ktorý musí byť bezpodmienečne zohľadnený v procese translácie. Uveďme, že napríklad termín *head* je v slovenskom preklade obzvlášť produktívny berúc do úvahy významy z viacerých odvetí priemyslu: *hlava (koľajnice) , hlavica (stĺpa), čelo (hrádze), spád (vody), vretenník (sústruhu), preklad (okna, dverí), ploska (kladiva), náliatok, postranica.* Použitie slova *head* pre termín *náliatok* (zásobník taveniny, z ktorých je nahradzovaný úbytok kovu, vznikajúci pri tuhnutí odliatku, a tým zabraňuje vzniku dutín v odliatku) je metaforický a potvrdzuje tendenciu mapovania častí tela na neživé predmety, čím sa istým spôsobom zosobňujú. Tento jav nadväzuje na teórie Z. Kövecsesa (2002), ktorý tvrdí, že jednou z najčastejších zdrojových domén je ĽUDSKÉ TELO.

	spillway crest	***koruna priepadu***

Lexéma *crest* označuje vo všeobecnom jazyku (prirodzený) porast na hlave zvieraťa – *chochol, hrebeň kohúta*. Metaforizáciou sa však stala polysémickou lexémou a nadobudla viacero významov tak v odbornom ako aj v neodbornom jazyku. V terminológii hydrológie je kompozitum *spillway crest* definované ako horná časť hrádze a je určená na bezpečné odvedenie povodňových prietokov. Je možné konštatovať, že termínom *crest* teda označujeme vyššie lokalizovanú časť konštrukcií alebo súčiastok (napr. *crest of a thread*, ktorý sa prekladá termínom *chrbát* – časť skrutkovej plochy hrebeňa závitu spojujúci dva boky závitu).



perched aquifer

visutá zvodeň

Anglické verbum *to perch* je konverziou substantíva *a perch* označujúce bidlo pre vtáky (napr. hydinu). Tým je *visutá zvodeň* konceptualizovaná ako vtáctvo berúc do úvahy jej geografické usporiadanie a polohu. Nachádza sa nad hladinou spodnej vody a nad povrchom lokálnych hydrogeologických izolátorov.

gabion mattresses

gabionové matrace

	alluvial fan/cone	***náplavo-vý kužeľ, aluviálny vejár***
Metaforické termíny z oblasti životného prostredia sú často založené na morfologických podobnostiach s predmetmi každodenného života (Grady, 1999). Tým vznikajú *obrazové metafory*. *Gabionové matrace* (ako integrálna súčasť systémov hydraulickej ochrany – pri stabilizácii nábrežia riek, ochrane brehov, zabezpečenia korýt kanálov) výrazne pripomínajú posteľné matrace. Podobne vesmírna snímka *náplavového kužeľa* (nezamieňať s termínom *úsypiskový či sutinový kužeľ*) je morfologicky podobná vejáru alebo kužeľu.		

Zdanlivá metafora v odbornej terminológii

Jedným z problémov skúmania metafory je pripisovanie metaforizácie termínom, v ktorých k metaforickej extenzii nedochádza. Nasledujúci excerpovaný termín *fishplate* je prípadom zdanlivej metafory. Tu je nutné upozorniť na zradný fenomén ľudovej etymológie (folk etymology), ktorý je práve u tohto anglického termínu rozšírený v anglofónnom prostredí. *Koľajnicová spojka* označuje platňu z ocele alebo iného materiálu, ktorá je vkladaná do priestoru *stojiny – web* medzi *hlavou – head* a *pätou – foot* koľajnice po oboch jej stranách a je upevňovaná spojkovými skrutkami. Jej úlohou je spájanie koľajníc na stykoch. Staršie pseudovysvetlenia nachádzajú fyzickú podobnosť medzi jej funkciou a prekrývajúcimi sa *šupinami rýb - fish scales*. Etymológia sa však odvoláva na francúzske *ficher* [fiʃe] s významom *uchytiť, upevniť*. Pre úplnosť a jednoznačnosť dodajme ďalšie anglické termíny, ktoré sa etymologicky spájajú s týmto francúzskym pojmom: *fichu – šatka na krk*, *microfiche – mikrofiš* (plochý film so záznamom viacerých mikrofilmových snímok), *to fish a mast* (upevniť pomocné konštrukcie k poškodenému sťažňu lode).

	fishplate	***koľajnicová spojka***

Záver

Je nepochybné, že doména metafory ako dôležitého kognitívneho mechanizmu preniká do odbornej terminológie, čím jej neuberá na miere špecifickosti alebo výpovednej hodnote. Práve naopak, excerpované anglické metaforické termíny a ich preklady do slovenského jazyka obohacujú odborný jazyk technického zamerania, čo predstavuje veľmi pozoruhodný fenomén. Metaforická extenzia významu excerpovaných (polysémických) termínov nachádza svoje vyjadrenie v termínoch odbornej praxe s istou mierou významovej netransparentnosti, pričom si ponecháva atribúty exaktnosti a nulovej expresívnosti. Tieto koncepty odbornej metafory zdieľajú poznatky istej skupiny používateľov jazyka prostredníctvom jazyka samotného. Práve ten istý jazyk sa používa aj pre nemetaforické termíny, ktoré sú v rámci lexikológie a translatológie reprezentantmi transparentnosti, čo však v každom prípade nepodmieňuje uľahčenie translatologickej práce na úrovni lexiky. Je možné konštatovať, že excerpovaná terminológia a (konceptuálna) metafora sú bezpodmienečne prepojené. Na translatologickej úrovni dochádza podobne k porovnaniu konceptov metafory anglofónnej a slovenskej proveniencie, ktoré sú čiastočne pod vplyvom kultúrnej motivácie daného prostredia.

Použitá literatúra:

AL-HASNAWI, R. A. 2007. *A Cognitive Approach to Translating Metaphors.* Translation Journal and the Author. 2007. [online] http://translationjournal.net/journal/4lculture.htm [cit. 2017-10-21]

GRADY, J. E. 1999. A Typology of Motivation for Conceptual Metaphor: Correlation vs. Resemblance. *In: R. Gibbs and G. Steen (eds.), Metaphor in Cognitive Linguistics.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 79 – 100.

FABER, P. (Ed.). 2012. *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

HOFFMAN, R. 1985. Some Implications of Metaphor for Philosophy and Psychology of Science. In: *Wolf Paprotte and Rene Dirven, The Ubiquity of Metaphor.* Amsterdam: Benjamins.

JÄKEL, O. 2003. *Wie Metaphern Wissen schaffen: Die kognitive Metaphern*theorie *und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion,* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

KÖVECSES, Z. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

NEWMARK, P. 1995. *A Textbook of Translation*. New York, London: Prentice Hall Europe.

SCHÄFFNER, CH. 2004. *Metaphor and Translation: Some Implications of A Cognitive Approach.* Journal of Pragmatics, Vol.36, 2004, Issue 7, pp.1253 – 1269.

Kontakt
Mgr. Tomáš Hájik
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Email: tomas.hajik@tuke.sk

DYNAMIKA POJMU ÚSTNOSŤ PO PRAGMATICKO-KOMUNIKAČNOM OBRATE V SLOVENČINE A NEMČINE

DYNAMICS OF ORALITY AFTER THE PRAGMATIC-COMMUNICATION TURN IN SLOVAK AND GERMAN

ANTÓNIA JUREČKOVÁ

Abstrakt:
Predkladaný príspevok približuje problematiku ústnosti po pragmaticko-komunikačnom obrate, opierajúc sa o východiská v nemeckej a slovenskej lingvistike. Sledovaním fenoménu ústnosti v dvoch odlišných jazykových a kultúrnych prostrediach, je možné poukázať na dynamické premeny kultúry vyjadrovania. Tie sa neviažu iba na jeden konkrétny jazyk, ale môžu mať globálny charakter. Nakoľko je problematika javu ústnosti bohatá na výskumné podnety, zaslúži si pozornosť pre lingvistické účely.

Abstract:
The presented article depicts the issue of orality after the pragmatic-communication turn in German and Slovak linguistics. The aim of the article is to describe orality in different language and cultural environment, in order to point to the dynamic changes in languages. These changes are not bound to only one language, but could show global characteristics.

Kľúčové slová: ústnosť, pragmaticko-komunikačný obrad v lingvistike, stopy hovorenosti, hovorený jazyk.

Keywords: orality, pragmatic-communicative turn in linguistics, traces of orality, spoken language.

Ústnosť v kontexte pragmaticko-komunikačného obratu v slovenčine

Patráš (2012, s. 173) trefne vystihuje súvislosti ústnosti a pragmaticko-komunikačného obratu. Akcentuje výrazný vstup multi- a interdisciplinarity do sústredeného objasňovania problematiky ústnych komunikačných stykov v globálnom rozmere práve v období na počiatku 60. rokov minulého storočia, a to v ére pragmatického obratu. Vstup do riešenia problematiky synkreticky, vo vzájomnej súvzťažnosti približuje potrebné a vhodné teoreticko-metodologické inšpirácie. Tie vymedzujú

predpolie ponímania hovorenosti v synchrónnom chápaní, teda od 90. rokov dodnes. Upriamenie pozornosti na komunikačné, kultúrne a sociálne faktory priniesol tzv. pragmaticko-komunikačný obrat v lingvistike (v slovenskom prostredí výraznejšie od 80. rokov 20. storočia). Jazyk sa nechápal už iba ako nástroj dorozumievania, ale vyzdvihoval sa ako jedna zo základných konštánt ľudskej existencie. Tento obrat priniesol pohľad na človeka ako na mysliaceho a nielen hovoriaceho jedinca. Na jazyk sa začalo nahliadať cez optiku jeho užitočnosti a praktickosti zo zreteľom na záujmy ľudí. V týchto súvislostiach transdisciplinárny prístup umožnil skúmanie pragmatickej dimenzie jazyka, a tak aj odklon od skúmania jazyka ako systému. Táto naliehavosť nie je podmienená iba zmenou v teoretických prístupoch, ale aj kultúrnymi a spoločenskými zmenami. Po roku 1989 pod vplyvom spoločenských a politických zmien v našom prostredí vzniklo mnoho nových komunikačných situácií. Uchopenie novovznikajúcich komunikačných situácií prostredníctvom tradičných systémových modelov a prístupov sa ukázalo ako nedostačujúce a problematické. Pragmatizácia lingvistiky a hľadanie vzájomných súvislostí s kultúrnymi, spoločenskými a humanitnými vedami ukazuje, že pri spoznávaní jazykovej reality je potrebné interdisciplinárne prepájanie metód aj z vedných disciplín mimo lingvistiky (Sedláčková, 2012, s. 13).

V. Patráš (2012, s. 173) zdôrazňuje aktívnejší zástoj ústnosti ako staršieho, pod tlakom elektronického prostredia však adaptovaného, nie odsúvaného či likvidovaného spôsobu dorozumievania. Aktívne pôsobenie ústnosti v súčasnosti vyúsťuje do prienikového – hybridného textovo-komunikačného pásma. Spomínané pásmo častým používaním pevnie a kvalitatívne zasahuje obe overené dorozumievacie formy. Pri tomto strete sa prejavuje aj trend prenikania uzuálnych čŕt na normotvornú platformu. Autor svoje postrehy argumentuje s oporou v komunikačných sférach a komunikátoch, ktoré v 21. storočí už nie sú odmietavé, ale tolerantné k obom prejavom z donedávna protiľahlých pólov dvojice ústnosť – písomnosť.

Korelácia ústnosti a písomnosti je v poslednom štvrťstoročí vo viacerých komunikačných sférach charakteristická priam masívnym inklinovaním k ústnosti. Je zaujímavé pozorovať, že táto tendencia sa neupína len na oblasti, ktoré počítajú s bežnou hovorenou/hovorovou slovenčinou a pod., ale aj na žánre, ktoré sa aktivujú posilňovaním spontánnosti, neoficiálnosti, neformálnosti, fragmentárnosti a nehotovosti komunikačných aktov (Patráš, 2013, s. 182).

Problematiku ústnosti komplexne vystihuje z hľadiska jej dynamiky v súčasnej komunikačnej sfére V. Patráš (2012, s. 180) nasledovne: *„Je zrejmé, že oproti stavu areálovo spoznávanej ústnej/hovorenej komunikácie v reálnych podmienkach spred troch až piatich desaťročí sa oblasť ústnos-*

ti/hovorenosti značne rozšírila. Okrem svojho domicilu obsadzuje časť pásma písanosti a v konečnom dôsledku posilnila svoj akčný rádius a všeobecnejší vplyv na dorozumievanie medzi ľuďmi.“

Ústnosť v kontexte pragmaticko-komunikačného obratu v nemčine

Od pragmatického obratu v 70. rokoch sa nemecká lingvistika venuje hovorenej podobe jazyka. Z početných prác je možné zhodnotiť meniaci sa charakter nemeckého jazyka. Poukazuje sa na trend k ústnosti a neformálnosti jazykového vyjadrovania v nemčine. Prvým dôvodom pre tieto zmeny bola cenzúra v 1968, ktorá spôsobila zmeny v Spolkovej republike Nemecko. Spoločenské zmeny neovplyvnili v tom čase iba politický život, ale viedli k zvýšenej citlivosti na jazykové vyjadrovanie. Avšak nie len zmeny v spoločnosti vplývali na dynamický rozvoj jazyka, dôležitú úlohu zohrával aj vstup informačno- komunikačných technológií. Vstup médií ako napr. telefón, rádio, televízia a elektronická komunikácia vplýva z hľadiska svojej masovej pôsobnosti na každodennú realitu jazykového vyjadrovania. Schenker poukázal už v roku 1977 na skutočnosť, že elektronické médiá budú určovať vývoj textových žánrov, a tak aj celkový vývoj jazyka v 20. storočí. V súvislosti s masovým používaním osobných počítačov a internetu hovorí Fiehler (1994, s. 524) dokonca o tzv. mediálnej revolúcii, ktorá zavádza do komunikácie nové, odosobnené, anonymné spoločenské komunikačné modely. Do klasickej komunikačnej dvojice producent a recipient vstupuje technologický prístroj. Od polovice 90. rokov sa výskumy zameriavali na zmeny jazykového vyjadrovania. Mnohé z nich dospeli takmer k tomu istému záveru. Počítačová komunikácia mení písomný prejav a mnohé zmeny prenikajú práve zo štruktúr využívaných v ústnej komunikácii. Práce modernej nemeckej lingvistiky sa po pragmaticko-komunikačnom obrate zameriavajú na podrobný výskum žánrov: e-mail, SMS, chatová komunikácia a pod. Löffler (1997, s. 115) zdôrazňuje, že žijeme v dobe ústnosti a pravidlá hovorenej reči si nájdu cestu do písomného prejavu (Betz, 2006, s. 12 – 16).

Hovorený a hovorový jazyk

Pri téme ústnosti je potrebné poukázať na súvislosti medzi pojmami ústnosť (hovorenosť) a hovorovosť. Pri terminologickom vymedzení fenoménu hovorenej komunikácie sa v slovenskej odbornej literatúre stretávame s terminologickým vymedzením bežný hovorený jazyk. J. Klincková (2010, s. 470) konštatuje, že tento pojem v slovenčine zatiaľ nie je jasne systémovo a komunikačne klasifikovaný. Prehľadne uvádza jednotlivé

koncepcie ústnosti jazykového prejavu v slovenskej lingvistike: J. Bosák (1990, 1993) uvádza, že bežný hovorový jazyk nie je varieta a hovorená podoba slovenčiny nie je hovorová slovenčina. V. Patráš (1990, 1995) hovorí o štruktúrujúcich sa varietach súčasnej slovenčiny v súvislosti s hodnotením mestskej reči, ktorá je podľa sociolingvistov základom bežného hovoreného jazyka. M. Krčmová (1993) konštatuje, že bežný hovorený jazyk je skutočným systémom, osobitým útvarom národného jazyka, ktorý sa postupne stabilizuje a smeruje k norme záväznej pre členov príslušnej sociálnej skupiny. D. Slančová a M. Sokolová (1994) pracujú s pojmom hovorená podoba slovenčiny, ktorá sa v komunikačných situáciách (neverejnosti, dialogickosti, situovanosti) používa ako základná forma jazykového kódu. J. Findra (2007) uvádza, že v ústnej komunikácii sa hovorová forma chápe ako samostatná varieta jazyka s celoplošnou platnosťou používania. J. Dolník (2003, s. 187) vysvetľuje hovorovosť v širšom zmysle, pričom sa opiera o termín bežný hovorený jazyk. Ide o jazyk realizovaný v hovorenej forme, ktorý zahŕňa všetky javy od hovorenej podoby spisovného jazyka cez nárečovú lexiku, slang, ale i ďalšie prostriedky späté s potrebami základnej komunikácie ako hrubé slová, vulgarizmy a iné subštandardné jednotky. Príznak hovorovosti v širšom zmysle sa viaže na prostriedky typické pre základné komunikačné situácie vyznačujúce sa uvoľnenosťou, neformálnosťou, konverzačnosťou, bez ohľadu na to, či ide o spisovné alebo nespisovné prostriedky. Hovorovosť v užšom zmysle sa viaže na ústne prejavy realizované v hovorovom štýle ako jednom z funkčných štýlov spisovného jazyka. Peciar (1956, s. 47 – 48) vymedzuje hovorový štýl v tradičnom zmysle ako cieľavedomý výber a usporiadanie tých spisovných prostriedkov, ktoré aktívni používatelia spisovného jazyka používajú v ústnych prejavoch pri každodennom styku v práci, s priateľmi i v rodinnom prostredí (Orňová – Bohunická, 2011).

Hovorovosti a hovorenosti sa podrobne venuje J. Bosák (1995). V súvislosti s hovorovosťou zaraďuje hovorový štýl ako jednu z foriem, ktorou sa realizujú komunikáty v bežnej dorozumievacej sfére. Tento štýl nesie konštitutívne znaky hovorového jazyka – spontánnosť, dialogickosť, bezprostrednosť účastníkov komunikačného aktu, tematická neobmedzenosť, štýlová polyfunkčnosť. Spomínane znaky však môžu slúžiť aj odbornému, umeleckému či žurnalistickému vyjadrovaniu. Bežný hovorený jazyk je neštruktúrna varieta označujúca množinu zistených reálnych komunikátov, bez ohľadu na ich „varietovú príslušnosť", je to prienik množín jazykových prostriedkov patriacich jednotlivým komunikačným varietam – spisovnej a nespisovej (Bosák, 1995, s. 28 – 29).

V stratifikačnom modeli slovenčiny je hovorová slovenčina varietou založenou na existencii variantných prvkov. Nesie špecifické znaky,

ktoré sa vyskytujú na jednotlivých jazykových rovinách. V zvukovej podobe sa stretávame so zjednodušovaním výslovnosti. Pre syntaktickú rovinu je charakteristická zjednodušená štruktúra vety, voľnejší slovosled, eliptické vetné konštrukcie, vyjadrovanie aktuálneho vetného členenia intonáciou a podobne. Pre hovorovú lexiku sú príznačné neologizmy, univerbizované pomenovania, publicizmy, profesionalizmy, expresívne slová, ktoré ešte nemusia byť zachytené v kodifikovaných príručkách. Hovorovosť a hovorenosť (ústnosť) sa teda prelínajú, avšak s prihliadnutím na oblastné používanie, nemusí ísť o totožné javy. V hovorovej podobe jazyka bude prirodzená existencia variantných foriem, ktoré si môžu navzájom konkurovať. Faktory môžu byť sociálne aj individuálne, tie vo výraznej miere vplývajú na produkciu textu. Bežný jazyk sa vymyká aj normovanosti, pretože pri komunikácii v bežnej dorozumievacej sfére nie je spisovnosť na prvom mieste (Bosák, 1995).

Prostriedky ústnosti v slovenčine

V slovenskej lingvistike sa popísaniu hovorenej reči významne venoval kolektív viacerých slovenských lingvistov v rámci projektu v roku 1965 pod vedením profesora Eugena Paulínyho. Výsledky prác boli opätovne publikované v publikácii Sociolinguistica slovaca 6 s podtitulom *Hovorená podoba spisovnej slovenčiny* v roku 2007 pod editorským vedením profesora Slavomíra Ondrejoviča. Je dôležité zdôrazniť, že výskum reflektoval pragmatický obrat, teda posun výskumnej pozornosti od langue k parole. V oblasti lexiky sa dynamika lexikálnych jednotiek prejavuje často v publicistickom štýle. Lexikologické jednotky v texte zo štylistického a lexikálneho hľadiska porovnal M. Ološtiak (2012, s. 98 – 106). Uvádza viaceré koncepcie lexikológie a štylistiky:

1. J. Horecký, K. Buzássyová, J. Bosák a kol., (1989, s. 245 – 317) sa venovali charakteristike procesov a tendencií spätých so štýlovou a komunikačnou hodnotou lexikálnych jednotiek (tendencia k intelektualizácii: knižnosť, multiverbizačné procesy, terminologizácia, internacionalizácia, vzťah domáce – prevzaté; tendencia k demokratizácii: hovorovosť, univerbizačné procesy, slangovosť, neologizácia, tvorenie a fungovanie okazionalizmov).
2. P. Ondruš, J. Horecký, J. Furdík (1980) uvádzajú, že delenie (hovorové – knižné) neindikuje, že by sa hovorové slová používali len v hovorených komunikátoch a knižné slová len v písaných komunikátoch. V súčasnosti dochádza k obrusovaniu štýlovo príznakových hrán v rámci triády knižné – neutrálne – hovorové najmä v publicistickom štýle (Ološtiak, 2012, s. 101).

Syntaktickým štruktúram hovoreného jazyka sa venuje J. Klincková (2010, s. 476 – 478). Prostriedky v spontánnych hovorených komunikátoch delí do 3 kategórií:

a) bezpríznakové prostriedky: opakovanie informácií, defektné syntaktické konštrukcie, frekvencia slovesa, kondicionál,
b) neutrálne prostriedky: expletíva, uvádzacie slová, kontextová elipsa, uvádzacie formulky, priraďovacie súvetie. Ide o prostriedky, ktoré je možné využiť bez ohľadu na to, či ich primárna forma bola ústna alebo písomná,
c) príznakové prostriedky: expletíva (no, tak, teda...) uvádzacie slová (no, aha, takže...), redundancia vo východisku aj v jadre výpovede, redundancia v podobe opakovania obsahovo totožných a formálne modifikovaných výpovedí, kontextová elipsa, kontaktové výpovede, zdvorilostné formulky, formulácia komunikačného zámeru.

Ide o súbor prostriedkov využívaných v primárne spontánnych hovorených komunikátoch.

Prostriedky ústnosti v nemčine

Problematika ústnosti a hovorenej podoby nemčiny je v nemeckej lingvistike systematicky popísaná (napr. Schwittala, 1994, 2003, 2006; Fiehler, Barden, Elstermann, Kraft, 2004; Henning, 2006; Löffler, 2005 a. i.). Uvedieme niekoľko znakov ústnosti v nemeckom jazyku, ktoré zosumarizoval H. Löffler (2005, s. 86): častejší výskyt priraďovacích súvetí (Häufigere Parataxe), „slovné barličky“ hezitácie, častice, parazitné slova (Füllwörter) (nun, also, da, irgendwie), nedokončené výpovede (Konstruktionsbrüche), redukovaná slovná zásoba (reduzierter Wortschatz), častice (eh, denn, eigentlich), neverbálne a paraverbálne jednotky, ktoré nahrádzajú verbálne výpovede, regionálne/dialektálne znaky, špecifická slovná zásoba (regionale/dialektale Merkmale, spezieller Wortschatz), častice, morfémy pre zdôraznenie výpovede (echt!, genau das). Autorská dvojica J. Schwitalla a L. Tiittula (2009) pracuje so znakmi hovorenej reči vo vybraných nemeckých a fínskych románoch a ich prekladoch. Hovorenosť popisujú na jednotlivých jazykových rovinách. V oblasti grafemiky to môžu byť napr. skrátené tvary (habe/hab, n/ein, ne/eine), v morfológii napr. zámena používania akuzatívu a datívu. Lexiku reprezentujú kolokvializmy, primárne a sekundárne citoslovce (ach, so, phuch, och Gott...), modálne častice (doch, man, schon, ja, mal), uvádzacie slová (ne, ja, so, stimmt, ich glaube, is gut), uisťovacie častice na konci výpovede (nicht?, richtig?, na?), ukazovacie zámeno namiesto osobného zámena (die hat es/Sie hat es), anglicizmy, neologizmy, univerbizácia atď. Zo sémantického jazyka poukazujú na obra-

zotvornosť, intenzifikáciu (zdôrazňovanie), prehnané a vágne výrazy, ktoré sú v rámci každodenného používania v hovorenom jazyku bohato zastúpené. Krátke a eliptické vety, špecifické oslovenie, častice typické pre rozhovor, nedokončené vety, opakovanie a i. sú typické pre hovorený prejav na syntaktickej úrovni. Pri imitovaní hovorenej reči sa ukazujú najvýraznejšie lexikálne a syntaktické prostriedky. Z lexiky sú to predovšetkým hovorové slová, hrubé slová, častice, citoslovcia a frazeologizmy.

Stopy hovorenosti

V súvislosti s pozorovaním dynamiky pojmu ústnosť, sa zameriavame na koncept stopy hovorenosti (gesprochensprachliche Elemente, stopy mluvenosti), ktoré pozorujeme na príklade publicistického žánru interview vo vybraných slovenských aj nemeckých textoch. Stopy hovorenosti neklasifikujeme v zmysle chyby či defektu textu. Ide o poukázanie na jemné odchýlky od normy na úrovni oficiálnej verejnej komunikácie.

V kontexte témy chápeme pojem stopy hovorenosti ako jazykové prostriedky, ktoré majú rôzny charakter v závislosti od kontextu. Môže ísť o prejavy fingovanej ústnosti, ale často vyjadrujú meniaci sa register jazykových jednotiek v písaných komunikátoch patriacich do verejnej komunikácie. Tento register využíva pozitíva koncepčnej ústnosti (jazyk blízkosti, emocionalitu, aktuálnosť, dialogicitu…) a spája sa s pozitívami mediálnej písomnosti (serióznosť, tradícia, plánovanie, časový odstup medzi producentom a recipientom). Tieto jazykové prostriedky vplývajú na komunikát, avšak neindikujú pokles jazykového prejavu. Predstavujú menej ako revolúciu, ale viac ako iba mediálny trik.

Stopy hovorenosti v publicistických žánroch sú odrazom potrebnej flexibility, ktorá jemne odsúva normatívnosť jazykových prejavov na druhú koľaj. Stopy hovorenosti v našom chápaní zahŕňajú spisovné i nespisovné prostriedky jazyka. V súlade s koncepciou J. Bosáka (1995) o bežnom hovorenom jazyku, ktorý označuje množinu reálnych komunikátov nesúcich jazykové prostriedky z rôznych množín.

Orientačné východiskové body pri zozbieraní jednotiek (stopy hovorenosti) pre zaradenie do tabuliek predstavujú typické jazykové prostriedky v hovorenom jazyku v slovenčine (lexika: Ološtiak (2012), syntax: J. Klincková (2010), grafemika: Findra (2013). V nemčine sme čerpali z výskumov J. Schwitalla a L. Tiittula (2009), J. Schwitalla, (1994), Loffler, 2006). Stopy hovorenosti sme sledovali na vybraných jazykových rovinách – grafemika, lexika, sémantika a syntax.

Výskumná sonda

Pre konkrétnu prezentáciu konceptu stopy hovorenosti sme ako východiskové texty využili interviá v slovenskom a nemeckom časopise s názvom Interview. Časopis Interview v slovenčine obsahuje prevažne tento žáner, zatiaľ čo z časopisu Interview v nemčine vyberáme zo sekcie, ktorá je venovaná rozhovorom so známymi osobnosťami. Cieľom výskumnej sondy je identifikovať výskyt hovorenosti v žánri interview. Avšak až rozsiahlejší výskum textov môže ukázať, či je fenomén ústno-písomnej hybridizácie globálna tendencia. Uvedené príklady predstavujú iba zlomok výskumného korpusu.

Príklady v slovenčine

Pre demonštráciu spomínaných výskumných úmyslov sme ako príklad vybrali rozhovor s vynálezcom a letcom Štefanom Kleinom, ktorý hovoril o svojom prelomovom vynáleze, lietajúcom aute s názvom Aeromobil. Rozhovor bol publikovaný v časopise Interview (Mesačník Interview, II. Ročník, 10/2016, Empresa media, a. s., s. 54-60.

j. r.	Stopy hovorenosti	príklady
GRAFEMIKA	***úvodzovky*** *(grafické zobrazenie pre kontrast so základným textom)*	Robíme množstvo „šúrakov“.
	úvodzovky *(grafické zobrazenie preneseného významu)*	[…] letecky vo vlastnom „aute“ ? Je to ako „právo prvej noci“. Ako sa správalo to vaše „dieťa“? A ak v takejto tepne nastane problém, prichádza „infarkt“. Lietadlo je ako konzerva, ktorá pracuje a „dýcha“.
	pomlčka *(grafické zobrazenie pre pauzu)*	Precíznosť, zvedavosť trochu romantickej naivity – to sú kľúčové vlastnosti […]

	pomlčka *(grafické zobrazenie pre doplňujúcu informáciu)*	[…] čo sme si predsavzali na začiatku – urobiť vozidlo, ktoré je schopné ísť do mesta, na letisko a odtiaľ vzlietnuť – , sa potvrdilo. […] časť práce, ktorú mám rád a ktorej rozumiem – konštrukciu, dizajn, vývoj.
		Takisto ako Ford postavil známe Téčko […] (Ford model T)
LEXIKA	***hovorová lexika*** *(kolokvializmy)*	V leteckej hantírke to znamená, že […] Zrejme ste mali veľa pochybovačov a oponentov. […] , že v malej firmičke vyvinul veci s cieľom dostať výrobok do sériovej výroby. Takisto ako Ford postavil známe Téčko […]
	profesionalizmy	[…] kedy sa pilot zalietavač […] Robíme množstvo „šúrakov“.
	internationalizmy	[…] to znamená, že akcelerujete, odlepíte sa, letíte vo výške dva metre a pristanete. Testy v aerotuneloch... Ako sa vyvinula aerodynamika?
	anglicizmy	[…] vozidlo s názvom AeroMobil […] v podmienkach akoby startupu […] Dnes máme on-line informácie […] […] testovali sme v rámci kategórie „experimental“

SÉMANTIKA	***metaforické vyjadrovanie***	Medzi predstavou, výpočtom, konštrukciou a všetkými etapami, ktoré smerujú k vzlietnutiu prototypu, je stále jemný závoj. Ako sa správalo to vaše „dieťa“? Zalietavač je vlastne pôrodníkom a prvým človekom, ktorý […] Je to ako „právo prvej noci“. Všetky súvislosti sú ako pexeso. Odkrývate utajené miesta a postupne sa všetko vyčistí. A potom nastane čas vzlietnuť. A on robí všetko na čo bolo naprojektované, na slovo vás poslúcha. Cestné tepny sú nastavené tak, že sa zlučujú do veľkých centier. A ak v takejto tepne nastane problém, prichádza „infarkt“. Lietadlo je ako konzerva, ktorá pracuje a „dýcha“.
	uvádzacie výrazy	Áno, malé lietadla trochu zaspali dobu, najmä, čo sa týka motorov. Nie, pretože stále hovoríme o alternatíve.
	krátke vety (ekonomizácia výpovedí)	Samozrejme. To by nemalo zmysel. Zoberme si modelovú situáciu. Napríklad do Chorvátska.

Príklady v nemčine

V nemčine pozorujeme spomínané tendencie na príklade rozhovoru s herečkou Christiane Paul pri príležitosti odovzdávania cien Emmy, ktorý

bol publikovaný v on-line časopise s rovnomenným názvom Interview (https://www.interview.de/interviews/interview-christiane-paul/).

j.r.	Stopy hovorenosti	príklady
GRAFEMIKA	***úvodzovky*** *(grafické zobrazenie kontrastu so základným textom)*	„Totaler Ausnahmezustand“ "Emmy"-Gewinnerin
	pomlčka *(grafické zobrazenie pre doplňujúcu informáciu)*	Wir haben Sie heute – zwischen Tür und Angel – kurz vor ihren Rückflug telefonisch erreicht und […] […] die Entscheidungen schon lange feststehen – seit einem Monat etwa. Er konnte es – wie ich – nicht glauben, er […] […] ich konnte nichts trinken – außer Wasser.
	pomlčka *(grafické zobrazenie pre pauzu)*	[…] der absolute Wahnsinn – Bestechung oder Beeinflussung sind quasi von vornherein ausgeschlossen. Alleine gegen Judi Dench zu gewinnen – das ist ja eigentlich überhaupt nicht möglich!
	grafické zobrazenie neverbálneho prejavu	(*lacht)*
LEXIKA	***hovorová lexika*** *(kolokvializmy)*	[…] WhatsApp-Nachrichten und jede Menge E-Mails rein. Also alles in allem: totaler Ausnahmezustand.
	anglicizmy	[…] SMS, WhatsApp-Nachrichten und jede[…]

	„slovné barličky“ *(hezitácie, častice, parazitné slova)*	Um fünf Uhr musste ich dann aber doch noch mal ins Bett gehen. das ist ja eigentlich überhaupt nicht möglich So etwas habe ich ja auch noch nie erlebt, was da mit einem passiert.
SÉMANTIKA	***infenzifikácia***	Also alles in allem: totaler Ausnahmezustand. […] der absolute Wahnsinn […]
SYNTAX	***nedokončené vety*** *(fragmentácia výpovede)*	Wow…
	uisťovacie výrazy	Das Telefon steht wahrscheinlich überhaupt nicht mehr still seit gestern, oder? Das ist auf jeden Fall eine neue Erfahrung, oder?
	uvádzacie výrazy	Ja, ich habe nur einen kurzen Moment Zeit. Naja, und dann habe ich natürlich meine Eltern Nein, ich hatte überhaupt keine Ahnung. Ja, absolut.
	kontextová elízia	Es kommen ständig SMS, WhatsApp-Nachrichten und jede Menge E-Mails (in das Handy) rein.
	krátke vety (ekonomizácia výpovedí)	Vielen lieben Dank. Ehrlich gesagt nicht. Wow… Total verrückt!

Záver

V. Patráš (2012, s. 176) konštatuje, že ústnosť sa stáva kľúčovým výstavbovým komponentom rozširujúceho sa počtu komunikačných sfér. Tie prijímajú viacero dvojznačných čŕt a spolu podporujú utváranie hybridných komunikátov. Objav a nástup vizuálnej podoby vyjadrovania, naprí-

klad piktografickými a ideografickými znakmi a sústavami spestril možnosti a uplatnenie ústneho dorozumievania. Zároveň sa však sťažili podmienky na skúmanie komunikačného rozmeru ústnosti. Následne je v pozornosti aj „pseudopísomnosť", pretože na platforme elektronických médií poskytuje priestor pre zrod, rozmach a predovšetkým masovú produkciu textových dokumentov hybridného charakteru.

Problematika ústnosti sa po pragmaticko-komunikačnom obrate črtá v podobných obrysoch v slovenskej aj nemeckej lingvistike so zreteľom na novovzniknuté komunikačno-technologické ale aj spoločenské podmienky. V kontexte napätia medzi ústnosťou a písomnosťou do zorného pola nášho výskumného snaženia vstupuje žáner tlačené interview, ktorý na podklade slovenských, českých a nemeckých lingvistických prác zhmotňuje dynamiku ústnosti v písomnom prejave. Pri interpretácii textov žánru interview ako zástupcu hybridných komunikátov je potrebné zdôrazniť ich socio-komunikačný kontext, ako aj viacúrovňovosť komunikácie. Fenomén hybridity ústnosti v písomnej komunikácii nie len v súkromnej, ale aj vo verejnej komunikačnej sfére poukazuje na intenzívne pôsobenie zmien v jazyku po pragmaticko- komunikačnom obrate.

Zoznam použitej literatúry:

BETZ, R. 2006. *Gesprochensprachliche Elemente in deutschen Zeitungen.* Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. 222 s.

BOSÁK, J. 1995. „Sociolingvistická stratégia výskumu slovenčiny". In: *ONDREJOVIČ, S., ŠIMKOVÁ, M.: Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny.* Bratislava, s. 28 – 29.

FIEHLER, R. 1999. Operator – Skopus – Strukturen. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 9, 2, S. 169 – 193.

FIEHLER, R., BARDEN, B., ELSTERMAN, M., KRAFT, B. 2004. *Eingenschaften desprochener Sprache.* Tubinngen: Gunter Narr Verlag.

FINDRA, J. 2007. Program výskumu rečovej praxe v ústnej verbálnej komunikácii. In: *Slovenská reč*, 72, 5/2007. Bratislava: SPN, s. 257 – 269.

GRÜNING, I. 2017. Interview s Christiane Paul. Dostupné na: https://www.interview.de/interviews/interview-christiane-paul/[Citované 14.11.2017.]

HENNING, M. 2006. *Grammatik der gesprochenner Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel university press, Kassel,

LÖFFLER, H. 2005. *Germanistische Soziolinguistik. 3. überarbeitete. Auflage*. Berlin: E. Schmidt, S. 80 – 94.

KLINCKOVÁ, J. 2010. *Syntax hovorených komunikátov*. In: *KLINCKOVÁ, J.* (ed.) *Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie: zborník príspevkov zo 7. medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 23. – 24. 9. 2009 v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2010, s. 29 – 34.

OLOŠTIAK, M. 2012. O vzťahu medzi lexikológiou a štylistikou v slovenskej lingvistike. In: KESSELOVÁ, J., IMRICHOVÁ, M. 2012. *Epištoly v jazyku a jazykovede*. Zborník štúdií venovaný doc. PhDr. Františkovi Ruščákovi, CSc., pri príležitosti životného jubilea. Prešov: Prešovská univerzita, s. 99 – 107.

ONDREJOVIČ, S. (ed.) 2007. *Hovorená podoba spisovnej slovenčiny*. Sociolinguistica Slovaca 6. Bratislava: Veda.

ORGOŇOVÁ, O., BOHUNICKÁ, A. 2011. *Lexikológia slovenčiny*. Učebné texty a cvičenia. Bratislava: Stimul. 252 s.

PATRÁŠ, V. 2012. Sociolingvistické výskumy bezprostrednej komunikácie a dynamika pojmu ústnosť. In: KUREK, H. 2012. *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Slawistów Mińsk 2013. Biblioteka „LingVariów”,* T. 15. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, s. 171 – 182.

PATRÁŠ, V. 2013. „Zapísané texty“ a stratifikačné koncepcie slovenčiny. In: KESSELOVÁ, J., IMRICHOVÁ, M. *Jazyk je zázračný organizmus... Metamorfózy jazyka a jazykovedy*. Zborník príspevkov venovaných prof. PhDr. Ivorovi Ripkovi, DrSc. pri príležitosti jeho životného jubilea. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 187.

SEDLÁČKOVÁ, Z. 2012. Lingvokultúrne východiská k interpretácii súčasného slangu slovenskej mládeže. In: *Slovenská reč, 2012, roč. 77, číslo 1 – 2, s. 12 – 30.*

SCHWITTALA, J. 1994. Gesprochene Sprache – dialogisch gesehen. In: *FRITZ, G., HUNDSNURSCHER, F. (Hrsg.). 1994. Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 17 – 36

SCHWITTALA, J. 2003. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

SCHWITALLA, J. 2006. Gespräche über Gespräche. Nach- und Nebengespräche über ausgeblendete Aspekte einer Interaktion. In: *Gesprächsforschung – Zeitschrift zur verbalen Interaktion 7, s. 229 – 247.*

SCHWITTALA, J., TIITTULA, L. 2009. *Mündlichkeit in literarischen Erzählungen*, Sprach- und Dialoggestaltung in modernen deutschen und finnischen Romanen und deren Übersetzungen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

SCHENKER, W. 1977. Plädoyer für eine Sprachgeschichte als Textsortengeschichte. Dargestelltam Paradigma von Telefon, Radio, Fernsehen. In: *DS 2, S. 147*.

STANČÍK, I. 2016. Interview s Štefanom Kleinom. In: *Mesačník Interview, II. Ročník, 10/2016*, Empresa media, a. s., s. 54 – 60.

Kontakt:
Mgr. Antónia Jurečková
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Tajovského 51, 97401 Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: antonia.jureckova@umb.sk

SUMMARY OF REGULARITIES AND IRREGULARITIES OF THE ABBREVIATORY PROCESSES IN THE EU CORPORA

PROCESY SKRACOVANIA V TEXTOCH DOKUMENTOV INŠTITÚCIÍ EURÓPSKEJ ÚNIE

IVANA KAPRÁLIKOVÁ

Abstract:
The article demonstrates an appropriate contextualization of the abbreviations categorized in our research. These examples provide the evidence for the fact, that irregular formations of abbreviations are not excluded from written communication in formal situations, and that they are not applied only in informal environment. The sources we have chosen for contextualized examples are excerptions from our European Union (EU) corpus and they are meant to represent some of the typical EU contexts in which abbreviations are preferred to their corresponding standard forms. They are listed under the fundamental notions of extra-grammatical processes for better transparency.

Abstrakt:
Publikácia demonštruje vhodnú kontextualizáciu skratiek kategorizovaných v našom výskume o anglických skratkách v špecifickom korpuse. Tieto príklady poskytujú dôkaz o tom, že nepravidelné formácie skratiek nie sú vylúčené z písomnej komunikácie vo formálnych situáciách a že sa neuplatňujú iba v neformálnom prostredí. Zdroje, ktoré sme vybrali pre kontextualizované príklady, sú výňatky z nášho korpusu Európskej únie (EÚ) a predstavujú niektoré typické kontexty EÚ, v ktorých sú uprednostňované skratky pred ich zodpovedajúcimi štandardnými formami. Pre lepšiu transparentnosť sú výsledky výskumu uvedené pod základnými pojmami extragramatických procesov.

Keywords: abbreviations, European Union, extragrammatical processes.

Kľúčové slová: skratky, Európska Únia, extragramatické javy.

Introduction

Central notions in the study of extra-grammatical processes have been described in detail in the work of Mattiello (2013). As our purpose is

to differentiate and specify the role of abbreviatory devices in specialized register, part of morphology termed “extra-grammatical” should be elaborated in more detail. Several linguists dealing with abbreviatory processes including Matiello have mentioned significant increase of extensive usage of shortenings. Moreover, the diverse views on abbreviations concerning their formation shall be pointed out, and whether they are considered out of ordinary or whether they exhibit certain regularities. Extra-grammatical morphology, which is a term introduced by Dressler and Merlini Barbaresi (1994) applies to a set of such heterogeneous formations which do not belong to morphological grammar, in that the process through which they are formed are not clearly identifiable and their input does not allow a prediction of a regular output.

Extensive analysis, we have been performing, while counting the occurrences of the specific categories of the abbreviations in the EU corpora, revealed, that abbreviatory phenomena have violated, to certain extent, the principles of grammatical word formation. However, there have been formal similarities, which allow language users coining new words based on attraction to sets of forms that have already appeared in the language and to which new forms could be assimilated. Furthermore, there are some authors who view the abbreviatory phenomena in different light than majority of linguists – for example Plag (2003) claims that they are “highly systematic…products of word-formation” deserving the same attention and classification as rules. Further, Kilani-Schoch and Dressler state that shortening processes interpret the so-called “irregular regularities” of extragrammatical morphology as proper morphological rules, which is a claim which we have attempted to prove in our research as well.

As the debate in this area is an open one and this issue might be considered controversial to some scholars, we believe that many shortening processes belong to innovations rather than to proper change. Concerning the extra-grammaticality and language change, large amount of the results of abbreviation even if occurring on daily bases, they soon disappear and only few of them become stable and “institutionalized” Mainly rich production of initialisms (AIDS, VAT etc.) have given a rise to new lexemes. Mattiello (2013) presents fundamental notions, which she considers that are necessary in the study of extra-grammatical processes. We have adopted her systematic division, which has helped us to organize our findings, by contextualizing them, within the categories for better transparency.

Rules vs analogy

What differentiates rules from analogies is answered by Mattiello (2013) claiming that in an analogical approach to word-formation there is no concept of "potential word" Aronoff (1983) because all words are potentially created , or possible, as long as there is an actual or existing word formed analogously, and the new word obeys the principles of pronounceability and euphony. Thus in an analogy based approach, formations are not ungrammatical, but only more or less likely (as Becker (1990) claims better or less well supported by a network of parallel structures) and on the contrary, in a rule-governed approach, the outcomes are usually considered ungrammatical because they break the rules. We are aware of the fact that although analogy may fail to make appropriate predictions, it certainly plays a considerable role in language change. Bauer (2001) concludes that the two notions of rule and analogy coexist within word-formation and that neither one nor the other can underlie morphological innovation itself.

Lastly, as Fischer (2007) says about analogy: „It is superficial similarity that a language user perceives between two structures and between two communicative uses of them that causes a reanalysis in one of them, so as to bring it in line with the other." Thus the reanalysis does not result in a new structure, as in rule-governed approach, but in an already existing one. In our opinion, this is substantial remark on distinction of rules and analogies within language innovations, which we take into consideration in our qualitative analysis.

Productivity vs creativity

This dichotomy requires explanation as in our research findings we exemplify the shortenings occurring significantly in the EU texts based on these processes.

To summarize the definitions of productivity by numerous linguists (Kastovsky 1986, Aronoff 1998, Plag 1999, Bauer 2001) they all commonly view the productivity as that property language which allows a native speaker to create new words in a rule- governed way. It coins new words by exploiting word-formation rules. Creativity, on the other hand, is often negatively defined as a lack of rule-goverdness as well as lack of predictability and generality. As Mattiello (2013) opposes, the line between productive and creative processes is blurred and often difficult to draw, as when a rule is applied to an irregular base. This statement is considered crucial from our perspective as numerous irregular shortening processes occur in our analysis applying a rule in subsequent word formation process. The

examples are shown in research findings. Although both, productivity and creativity give rise to large number of new words, in our research, we will consider abbreviatory processes analyzed in EU corpus from the point of view of creativity. Creativity in our sense coins new words by considering both rules and analogical patterns (Mattiello, 2013), or, from a generative perspective, by changing the rules, thus as a result, words (in our case abbreviations) exploiting analogical patterns are only partially predictable.

Profitability vs availability

These two notions are originally part of Corbin´s (1987, p.177) trichotomy, which also include "regularity". In her distinction, all three aspects are connected with the notion of productivity of words. Mattiello (2013) based on the works of Bauer and Plag, summarizes that availability is a qualitative notion, which has to do with the existence of a morphological process as a motive to be reused in new coinages, whereas profitability is a quantitative notion, and is strictly linked with the frequency of a word-formation processes.

In light of the above and to what serves as the most appropriate to the analysis of our findings we consider shortening process as creative coining, which is irregular and only partially predictable, and yet admissible, depending on the availability of parallel structures which are already in use and ready to be reused. Availability will be dependent on which patterns have been used in particular register, and most importantly, whether they are necessary to satisfy the particular users' communicative needs.

Summary of regularities and irregularities of the abbreviatory processes in the EU corpus.

In our research, we intended going beyond simple counts of abbreviations in different EU texts. The qualitative, functional interpretation of quantitative patterns was included.

The abbreviations found in the EU texts exhibit some regularities but also numerous irregularities, generally we can claim that it is evident that they do not conform to canonical word-formation rules. Below mentioned regularities are mostly **tendencies**, because, as most linguists have claimed, the only obvious regularity of abbreviations is that they shorten the words or phrases from which they originate. Many exceptions have remained that do not strictly comply with common definitions as numerous examples with their unique constructions have considerably complicated any overall theory of English word-formation.

Analyzing our own EU corpus, we have noticed that, mainly in acronymic formations, it contains patterns for new coinages, which provide the language user with a potential to exploit an already existing morphological structures.

Prototypical initial pattern (Mattiello, 2013, p. 102) In case of genuine acronyms, they have been formed by *taking the initial letters of the words in a title or phrase rather than the end of words* as in blends: National Funding Body (NFB); Middle East Peace Process (MEPP); European Fiscal Board (EFB); Multiannual Financial Framework (MFF))

In case of many hybrids often taking even more than one letter from the beginning of the words of their source occurred.

Multi-word input was noticeable where in almost all categories abbreviations had at least two basic components (genuine acronyms: Pilot projects (PP); Preparatory Actions (PA)), in other categories abbreviations accepted potentially infinite number of basic components. The European Hospital and Healthcare Employers' association (HOSPEEM); European Federation of Public Service Unions (EPSU); Commission staff working document (CSWD); the Action Plan on Visa Liberalisation (VLAP); Director-General of the Structural Reform Support Service (DG SRSS); Registration, Evaluation, Authorisation and Restriction of Chemicals (REACH); the European Fund for Strategic Investment (EFSI)

The prototypical base of almost all abbreviatory processes has been a noun (noun phrase) which, generally, is the case of many professional jargons as they provide contexts in which a word or phrase is so frequent that a shorter and more efficient form is needed and often required to save space and time. This characteristic applies to EU documents as well. Only in very few cases, an adjective has been abbreviated.

Distinctive spelling shall be mentioned in order to point out the fact that concerning acronyms, spelling without periods is more common. It is often an open question whether or not periods should be used with particular abbreviation. The trend in the EU texts is apparent i.e. strongly away from the use of periods with all kinds of abbreviations. We have to admit that anything that reduces the fussiness of typography makes for easier comprehension. It is worth to mention that this phenomena is the initial step to **lexicalization of abbreviations**.

Although many of those abbreviations created in the EU texts soon fall into disuse so they rather belong to innovations with short period of usage, especially in written communication, some of the lexicalized forms of the abbreviations created within the EU context have become stable and "institutionalized" as part of the accepted vocabulary of EU community. This is the case not only in written communication but also in spoken one.

Thus, shortened versions of the names of the representatives and authorities (MEPs), bodies (the Parliament, EP, the Council, AFET, AGRI, REGI, DG) and activities (Plenary, COREPER, the Group) of the EU, used by eurocrats, have emerged into their everyday communication not only within their work but within the communication with outside world (Member States, journalists, external authorities).

Exemplification of how the abbreviation of Departments of European Commission (DGs) is used in the EU context without explanation of the abbreviation in the whole text:

„The Commission should see to it that not only the DGs creating and managing expert groups have sufficient staff attributed to the well-functioning of these groups, but also the SG which is responsible for the general oversight in respect of the implementation of the horizontal rules"(WORKING DOCUMENT on Control of the Register and composition of the Commission's expert groups, 2015/2319(INI)).

Moreover, acronyms normally use capitals in the EU texts, however, they are rarely written in lower-case letters when they are lexicalized as generally spelled in other registers. Very often the content words are represented by capitals while function words are lower- case letters in the hybrids.

As regards **the salient form,** acronyms tend to omit the function words in their output since they are semantically less salient. (The value of preventing a casualty (VPC); the Stability and Growth Pact (SGP), however the exceptions can be found as well: Safety of Life at Sea (SOLAS). This is often the case when acronyms even those included in hybrids intentionally coincide with an English word and usually the meaning of the acronym is appropriate to the referent (TRIPS, REACH, REFIT, LIFE, NUTS, Eureka, RABIT, NATURA 2000). Clippings tend to avoid ambiguity with existing full words, which is often easily deduced depending on the specific content of the text. Therefore, if the reader is concerned with the context on financial issues clipped word *cap* is defined as *capital* or *capitalization* straight away. Abbreviations as acronyms or clippings regularly acquire word status, in that "they can function as input to word formation rules" (Bat-El, 2000, p.67). So **status as words** (Mattiello, 2013, p.104) would be considered as other regularity of abbreviation processes in the EU texts. Lastly, **inflected forms** are crucial to mention as almost all categories (except in the case of elliptical constructions) of abbreviations behaved as regular bases in inflection. Both genuine acronyms and hybrids as well as clippings inflect for plural in a regular way (SMEs; local border traffic agreements (LBTAs); multiple entry visas (MEVs); internally displaced persons (IDPs), as well as they take the possessive form ('s): MEP´s; Union´s. Concerning

irregularities, as already mentioned in the interpretations of the frequencies of occurrences, many of the formations of abbreviations, are **ephemeral creations**, lasting for certain period of time as they are created to abbreviate the EU activities which objectives should be achieved in a given period (INTERREG IIIC, INTERREG IVC). Moreover, there are cases when things, phenomena used in everyday language, would not have a tendency to be abbreviated but in the EU texts, the abbreviation occurs (Commission staff working document (CSWD). In our opinion, those are the abbreviations, which could be causing ambiguity in the EU texts (one-offs) if not properly defined, as it is impossible to deduce their meaning from their abbreviated forms.

Despite this fact, we consider these so called "one offs" (Baayen and Renouf, 1996) an important measure for estimating the productivity of abbreviation processes, especially in terms of type frequency. One offs can help to illustrate the range of patterns which are of significant relevance to our analysis. Mostly in the category of hybrids we can observe such formations where we agree that there is a relatively high amount of freedom in their creation.

As a consequence of multi-word input, in theory, the preferential output length in acronyms is three letters, two are dispreferred, and more than three are less frequent. (Mattiello, 2013, p. 102). In the EU corpus, however, **multi-letter output prevails** over regular formations as the shortened phenomena have their specific meaning that requires more extensive definitions. (European Rail Traffic Management System (ERTMS); Scientific Committee on Emerging and Newly Identified Health Risks (SCENIHR); Persistent Organic Pollutants Review Committee (POP RC).
Since **different inputs may correspond to the same output** (EEA, EEC), shortenings are not always unambiguous as expected in specialized terminology. This causes obstruction in recovering the source.

Irregular subtraction of parts of the source words or phrase involves various alternatives how the abbreviations will look like in its final form. It is most apparent in hybrid formations (Permanent Structured Cooperation in Defence (PESCO); the Eureka Secretariat ('ESE'); central counterparties (CCPs); the Fund for European Aid to the Most Deprived ('FEAD')). Moreover, concerning **unchanged meaning**, in abbreviation processes there may exist stylistic differences between full forms and their abbreviations (Nomenclature of territorial units for statistics-NUTS) but most of acronymic formations in the EU texts do not differ from the longer phrases they stand for. Thus, unless they are lexicalized they can be substituted by their corresponding full forms, with no meaning change, but only what Mattiello (2013) calls "redundancy effect".

The unique processes within shortenings in the EU texts are what we call **"acronymy families**". As in word formation rules we have word families i.e. extensions of one paradigm where members of the word family share a common base, the same phenomena occurs in creation of abbreviations. As a result we may find coinages of one base in one text such as:
Common safety indicators ('CSIs')
Common safety methods ('CSMs')
Common safety targets ('CSTs')
or
Operator Protection Structures, 'OPS');
roll-over protection structures ('ROPS');
falling objects protection structures ('FOPS');
or
Scientific Committee on Consumer Products ('SCCP')
Scientific Committee on Consumer Safety ('SCCS')
Standing Committee on Cosmetic Products
The latter term was not abbreviated in the text, we suppose, in order to avoid the ambiguity of the previously formed abbreviation (SCCP).In terms of the coinage of the exemplified genuine acronyms, and with regards to our research problem, we will not consider synchronicity or diachronicity of the members of their common acronymy family.

Lastly, **calques** as rare phenomena in specialized texts have been noticed in the EU corpus. Consider the following example: the phrase *the Security Service of Ukraine* has been abbreviated to *SSU* even though originally it is used as abbreviated form of Sluzhba Bezpeky Ukrayiny i.e. SBU. Thus, many of the specific foreign institutions are first translated into English language and subsequently abbreviated.

Conclusion

Summing up the findings of the qualitative part of our research, beside the properties that define shortening processes in the EU texts (creativity, analogy, availability); we consider the following tendencies and irregularities as the most remarkable characteristics of shortening processes in the EU corpus:

- *In case of acronyms, an application of prototypical initial pattern*
- *Alternative inputs*
- *Alternative ouputs*
- *Non-predictability of output*- where predictability is possible only to some extent, when the formations are frequently used and well-known (EU, EC, EEA, TFEU).Thus, although preferential patterns can be iden-

tified, definite predictions on structure of the abbreviations are unattainable.

- *Irregular subtraction of parts of the source words or phrase*
- *Invariability in meaning*
- *Decreased transparency*

Sources:

ARONOFF, M., FRANK, A. 1998. Morphology and the lexicon: Lexicalization and productivity. In: *SPENCER, A., ZWICKY, A. M. (eds.) The Handbook of Morphology*. Oxford: Blackwell, pp. 237 – 247.

ARONOFF, M. 1983. Potential words, actual words, productivity and frequency. In: *HATTORI, S., KAZUKO, I. (eds.) Proceedings of the 13th International Congress of Linguistics*. Tokyo: Permanent International Committee on Linguistics, pp.163 – 171.

BAUER, L. 2001. *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University.

BECKER, Th. 1990. Analogie und Morphologische Theorie. In: *MATTIELLO, E. 2013. Extra-grammatical Morphology in English: Abbreviations, Blends, Reduplicatives, and Related Phenomena*. Berlin: Mouton de Gruyter.

CORBIN, D. 1987. *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique.* 2 Vols. Tübingen: Niemeyer

DRESSLER, W. U., BARBARESI, M. L. 1994. *Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German and other languages.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

FISCHER, O. 2007. *Morphosyntactic Change: Functional and Formal Perspectives.* Oxford: Oxford University Press.

KASTOVSKY, D. 1986. The problem of productivity in word formation. In: *Linguistics 24, pp. 585 – 600.*

KILANI-SCHOCH, M., DRESSLER, W. Irregular regularities in extra-grammatical morphology. In: *MATTIELLO, E. 2013. Extra-grammatical Morphology in English: Abbreviations, Blends, Reduplicatives, and Related Phenomena.* Berlin: Mouton de Gruyter.

MATTIELLO, E. 2013. *Extra-grammatical Morphology in English: Abbreviations, Blends, Reduplicatives, and Related Phenomena.* Berlin: Mouton de Gruyter.

PLAG, I. 1999. *Morphological Productivity: Structural Constraints in English Derivation.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

PLAG, I. 2003. *Word-formation in English.* Cambridge: Cambridge University Press.

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

TYPOLÓGIA LEXIKÁLNYCH CHÝB STROJOVÉHO PREKLADU V PUBLICISTICKÝCH TEXTOCH

TYPOLOGY OF LEXICAL MISTAKES
OF MACHINE TRANSLATION IN MEDIA

RENÁTA MACHOVÁ

Abstrakt:
Príspevok sa zaoberá typológiou chýb v strojovom preklade z nemčiny do slovenčiny v publicistických textoch. Príspevok poskytuje analýzu prekladu slov na lexikálnej úrovni. Všíma si zachovanie lexikálnej sémantiky pri preklade slov v rámci polysémie, homonymie, preklad termínov a vlastných mien.

Abstract:
The report deals with typology of mistakes in writing machine´s translation from German to Slovak in publicistic texts. The report also provides analysis of words´ translation on lexical level. It notices lexical semantics´ preservation in translation of words in the framework of polysemy, homonymy, terms translation and proper nouns.

Kľúčové slová: strojový preklad, typológia chýb, publicistický text, nemčina, lexikálna sémantika.

Keywords: machine translation, typology of errors, publicistic text, German, lexical semantics.

Úvod

Strojový preklad predstavuje významné miesto v oblasti translatológie. Vytvoriť softvér na strojový preklad predpokladá dlhodobý proces, ktorý má zabezpečiť kvalitný preklad na úrovni jednotlivých jazykových rovín. V rámci tvorby strojového prekladu sme vyhodnocovali úspešnosť preloženej jednotky v kategórii predikatívnosti vety (predikačné a kongruenčné kategórie), modálnosti vety, komunikačných funkcií, syntaktickosémantickej korelatívnosti (nominálna morfosyntax, pronominálna morfosyntax, numerálna morfosyntax a verbálna morfosyntax), v kategórii súvetnej syntaxe a lexikálnej sémantiky. V našom príspevku sa zameriame na

vyhodnotenie efektívnosti prekladu textových jednotiek na lexikálnej úrovni na príklade publicistických textov.

Všeobecná charakteristika publicistických textov

Pre publicistické texty sú charakteristické vlastnosti ako verejnosť, oficiálnosť, písomnosť, monologickosť, neprítomnosť adresáta, komunikatívna funkcia. K uvedeným vlastnostiam môžeme priradiť na jednej strane také diferencované vlastnosti publicistických textov, ako je koncíznosť, stručnosť, pojmovosť, objektívnosť, a na druhej strane aktualizovanosť, explicitnosť, pútavosť a subjektívnosť.
Publicistické texty sú nositeľmi základných funkcií, a to informačnej, presvedčovacej, získavacej a ovplyvňovacej. Najmä informačná funkcia si žiada využívať nocionálne, štylisticky bezpríznakové prostriedky, ktorými sa objektívne sprostredkúvajú fakty a udalosti. V rámci komparatívnej analýzy chýb strojového prekladu vyhodnotíme ich adekvátny či neadekvátny transfer z východiskového jazyka (nemčiny) do cieľového jazyka (slovenčiny).

Rámec pre analýzu chýb strojového prekladu

Cieľom všeobecného analytického modelu pre analýzu chýb strojového prekladu je identifikovať lingvistické oblasti výskytu chybovosti a v ich rámci analyzovať jednotlivé (konkrétne) nedostatky.

Východiskom je princíp korektného, v danom jazykovom spoločenstve (v našom prípade ho reprezentuje cieľový jazyk, t.j. slovenčina) akceptovateľného syntakticko-sémantického konštruovania vety, vďaka ktorému možno uskutočňovať efektívnu komunikáciu (Vaňko, 2015, s. 50). Stupeň uplatňovania tohto princípu sa pri hodnotení úspešnosti/efektívnosti preloženej textovej jednotky hodnotí v rámci kategórií „Adequacy“ a „Fluency“.

Na zisťovanie uplatňovania či „presadzovania“ tohto princípu v texte cieľového jazyka je potrebné sledovať niekoľko aspektov gramatickej a sémantickej štruktúry vety (vždy, samozrejme, ide o komparáciu týchto aspektov ETJ v L1 a L2).

Lexikálna sémantika

Lexika publicistických textov je pomerne pestrá, diferencuje sa v rozpätí pólov nocionálnosť – emocionálnosť / expresívnosť, v závislosti od toho, o ktorých oblastiach podáva publicistický text informáciu. V lexike

sa to odráža vo frekvencii tematických slov pojmovej slovnej zásoby, ktoré majú blízko k terminologickým pomenovaniam. Pre publicistický štýl sú typické cudzie slová, neologizmy, značky a značkové slová. Charakteristickou mikroparadigmou publicistickej štýlovej vrstvy sú publicizmy (porov. Findra, 2004, s. 189). V rámci lexikálnej sémantiky sme si všímali, či sa pri strojovom preklade zachovala sémantická kompatibilita slov a či slovné spojenia dávajú v cieľovom jazyku zmysel.

Adekvátny transfer významu slova

K nesprávnemu transferu lexém zo zdrojového jazyka do cieľového jazyka dochádzalo aj pri anglických názvoch, ktoré „stroj“ síce preložil, ale syntagma nebola v kongruencii s pádom (napr. *na súťažnú globálnu záťaži*), prípadne si stroj vybral anglické lexémy „red a green“ namiesto slovenského prekladu „červený a zelený“ v súvislosti s vytvorením koalície *(Red-Red-Green).* V niektorých prípadoch „stroj“ ponechal „anglicizmy“ a nepreložil ich do slovenčiny *(handouty).* Transfer do slovenčiny indikuje iba koncovka plurálu (-y).

Príklad:

ZT: Wie viel, zeigt ***ein Blick in die aktuelle Global Burden of Disease Study,*** *für die mehr als 1800 Forscher Daten zur Gesundheit der Weltbevölkerung ausgewertet haben.*

SP: Koľko, ***pohľad na súčasnú globálnu záťaži of Disease Study,*** *pre viac ako 1800 vedcov vyhodnocovať údaje o zdraví svetovej populácie.*

PESP: Koľko, to ukazuje ***pohľad na aktuálnu štúdiu Global Burden of Disease Study,*** *v ktorej viac ako 1 800 vedcov vyhodnocovalo údaje o zdraví svetovej populácie.*

Príklad:

ZT: ***Rot-Rot-Grün*** *entscheidet sich im Flügelkampf*

SP: ***Red-Red-Green*** *volí krídlo bitku*

PESP: O spojení ***červeno-červeno-zelenej*** *sa rozhodne v súboji krídel*

Príklad:

Source segment: So soll er ausgesehen haben: ***Das Handout*** *des Südtiroler Archäologiemuseum in Bozen zeigt eine Rekonstruktion des Gletschermannes.*

MT: Mal by vyzeral takto: ***Handouty*** *z Južného Tirolska Archeologickom múzeu v Bolzane ukazuje rekonštrukcii Iceman.*

PEMT: Mal vyzerať takto: ***Brožúry*** *v Archeologickom múzeu v Bozene v južnom Tirolsku znázorňujú rekonštrukciu ľadového muža.*

Transfer do iného jazyka evidujeme aj v súvislosti s češtinou, keď „stroj“ preloží lexému v češtine (levice namiesto ľavicou). V tejto vete sme

zaznamenali ešte jednu chybu v preklade, keď SP namiesto lexém „pokusy o zblíženie“ uvádza lexému „predohry“.
Príklad:
*ZT: **Annäherungsversuche** zwischen SPD, **Linkspartei** und Grünen gab es viele.*
*SP: **Predohry** medzi SPD, **Levice** a Zelení bolo veľa.*
*PESP: **Pokusov o zblíženie** medzi SPD, **ľavicou** a Zelenými bolo veľa.*
Chybný transfer nastal aj pri slovesných väzbách (Funktionsverbgefüge), pričom ich SP prekladá ako dve lexémy (Kritik äußern – hovoriť kritiku), čo sa štylisticky nezhoduje so slovenčinou.
Príklad:
*ZT: Der Vater des Jungen **äußerte** demnach **Kritik** am Vorgehen der Justiz und verteidigte seine Beschwerde: „Das ist lächerlich.*
*SP: Chlapcov otec **hovoril** tým **kritiku** spravodlivosti a obhájil sťažnosť: "To je smiešne.*
*PESP: Chlapcov otec následne **kritizoval** postup justície a obhajoval svoju sťažnosť: "To je smiešne.*
Azda najparadoxnejší preklad sme zaznamenali v prípade lexémy *„Kindesmord“* (vražda dieťaťa), ktorú SP preložil chybne ako *„novorodenec“*.
Príklad:
*ZT: Weiterer **Kindesmord** wird neu aufgerollt*
*SP: Ďalšie **novorodencov** je otvorený*
*PESP: Obnovili vyšetrovanie v ďalšom prípade **vraždy dieťaťa***

Polysémia

S transferom významu slova súvisí aj problematika polysémie. SP si na niektorých miestach totiž neporadil s viacerými významami príslušnej lexikálnej jednotky v zdrojovom jazyku, ktorý by v cieľovom jazyku vytvoril sémanticky plnohodnotnú lexikálnu jednotku. Takéto problémy sa objavili napríklad v slove *Grün*, ktoré možno preložiť ako *zeleň,* ale aj politickú stranu *Zelení.* SP neidentifikoval správne kontext a uviedol slovo „zeleň“.

Príklad:
*ZT: Zum ersten Mal treffen sich auch hochrangige Vertreter von SPD, Linkspartei und **Grünen,** um über Rot-Rot-Grün zu sprechen.*
*SP: Prvýkrát spĺňajú vysoko postavenej predstaviteľa SPD, Ľavicové strany a **zeleňou,** hovoriť o červeno-červeno-zelené.*

PESP: Po prvýkrát sa stretnú aj vysokopostavení predstavitelia SPD, ľavičiari a ***Zelení,*** *aby spolu hovorili o spojenectve.*
Lexéma „Ecke“ má tiež viac významov, buď ide o roh, alebo (detský) kútik. V uvedenej vete došlo ku kontaminácii, pričom z lexikálnych jednotiek„Spielecke“ a „Bibliothek“ vzniklo spojenie „detská knižnica“. Lexému „Spielecke“ SP nesprávne identifikoval ako „roh“ namiesto „detský kútik“.
Príklad:
ZT: Aus ***Spielecke*** *der Bibliothek*
SP: Z ***rohu detský*** *knižnice*
PESP: Z ***detského kútika*** *knižnice*
Veľmi náročné je to v prípade lexikálnych jednotiek, ktoré majú aj 15 významov, ako je s lexémou „Schnitt“. SP vybral lexému s nehodiacim sa významom „oddiel“, pričom kontext si vyžaduje lexému „priemer“.
Príklad:
ZT: Ein 2015 in Deutschland geborenes Mädchen hat demnach ***im Schnitt*** *83 Lebensjahre vor sich, ein Junge immerhin 72. Das ist deutlich mehr als in den meisten anderen Ländern der Erde.*
SP: Roku 2015 narodil v Nemecku dievča má preto ***v oddiele*** *83 rokov žiť, po tom všetkom, chlapec 72. To je podstatne viac ako vo väčšine ostatných krajinách po celom svete.*
PESP: Dievča narodené v roku 2015 v Nemecku má podľa štúdie pred sebou ***v priemere*** *83 rokov života, chlapec 72. To je podstatne viac ako vo väčšine ostatných krajín po celom svete.*

Zachovanie sémantickej kompatibility

Pri zachovaní sémantickej kompatibility ide o transfer lexikálnych jednotiek s cieľom vystihnúť význam lexém zdrojového jazyka. V tejto súvislosti sme zaznamenali nepresný transfer v lexikálnej jednotke *Rot-Rot-Grün*, ktorú SP preložil doslovne ako o *červeno-červeno-zelená*, pričom v cieľovom jazyku znie lepšie výraz *spojenectvo.*
Príklad:
ZT: Zum ersten Mal treffen sich auch hochrangige Vertreter von SPD, Linkspartei und Grünen, um über ***Rot-Rot-Grün*** *zu sprechen.*
SP: Prvýkrát spĺňajú vysoko postavenej predstaviteľa SPD, Ľavicové strany a zeleňou, hovoriť o ***červeno-červeno-zelené.***
PESP: Po prvýkrát sa stretnú aj vysokopostavení predstavitelia SPD, ľavičiari a Zelení, aby spolu hovorili o ***spojenectve.***

Homonymia

Homonymum je slovo, ktorého vzťah k inému rovnako znejúcemu, ale významom i pôvodom odlišnému slovu je založený iba na formálnej zhode. Pre súčasné chápanie homonymie je príznačné, že sa tento vzťah považuje za čisto formálnu opozíciu jazykových jednotiek, ktorá nemá nijakú funkčnú hodnotu (Ripka, 2011, s. 70). K problematickému transferu lexikálnych jednotiek zo zdrojového jazyka do cieľového jazyka dochádza aj v prípade homoným, rovnako znejúcich lexém, ale odlišujúcich sa významom. Takouto lexémou je napríklad *Kasse* s rôznymi významami, *ako napríklad pokladňa, poisťovňa.* V uvedenom kontexte by mal SP preložiť lexému *poisťovňa.*
Príklad:
ZT: 2013 gingen 415.000 Krankenhausaufenthalte auf Schmerzen im unteren Rücken zurück, so ***die Kasse.***
SP: 2013 bola 415,000 hospitalizácia späť pri bolestiach chrbta, takže ***pokladnice.***
PESP: V roku 2013 zaznamenali 415 000 hospitalizácií z dôvodu bolestí v spodnej časti chrbta, uvádza ***poisťovňa.***
Často sa opakujúcou chybou je nesprávny transfer člena *der, die, das (ten, tá, to),* pretože okrem tohto významu môže vystupovať vo funkcii vzťažného zámena vo vzťažnej vete (*ktorý, ktorá, ktoré).* V nasledujúcom príklade ide o prvý význam *das* vo funkcii podmetu a nie vzťažného zámena *ktorá.*
Príklad:
ZT: Damals, ***das*** *ist im vergangenen Jahrzehnt, also von heute aus betrachtet vor einer halben Internet-Ewigkeit.*
SP: V tej dobe, ***ktorá*** *je v posledných desiatich rokoch, pri pohľade od dnes od pol internetu navždy.*
PESP: V tej dobe, ***to*** *bolo v minulom desaťročí, teda z dnešného pohľadu pred celou internetovou večnosťou.*

Termíny

Termíny predstavujú slová alebo slovné spojenia, ktoré pomenúvajú špeciálne pojmy, predmety, javy, ich vlastnosti a činnosť. Od všeobecne používaných slov, z ktorých mnohé sú viacvýznamové, sa odlišujú tým, že majú spravidla iba jeden význam (Ondrus, 1980, s. 182). V publicistických textoch sme nezaregistrovali veľký počet odborných termínov, ale článok z oblasti zdravotníctva používa termín vo forme kompozita, z čoho vyplýva aj nesprávny preklad (Fehltage, doslovne preložený ako dve lexémy „choré dni“ namiesto „práceneschopnosť“).

Príklad:
ZT: Die Techniker Krankenkasse berichtete 2014, dass Rückenschmerzen für rund 40 Millionen ***Fehltage*** *im Jahr verantwortlich sind.*
SP: Techniker Krankenkasse zaznamenaná v roku 2014, že bolesti chrbta je zodpovedná za zhruba 40 miliónov ***chorých dní*** *v roku.*
PESP: Nemecká zdravotná poisťovňa Techniker Krankenkasse v roku 2014 uviedla, že bolesti chrbta sú zodpovedné za zhruba 40 miliónov dní ***práceneschopnosti*** *v roku.*

Derivačné javy

Opakované chyby sme zaregistrovali pri preklade kompozít, ktoré stroj prekladá doslovne ako samostatné lexémy (*Flügelkampf* - krídlo bitka, *Bauklötzchen* - stavebné bloky, *die Schatzsucherin* - poklad lovec).
Príklad:
ZT: Rot-Rot-Grün entscheidet sich im ***Flügelkampf.***
SP: Red-Red-Green volí ***krídlo bitku.***
PESP: O spojení červeno-červeno-zelenej sa rozhodne ***v súboji krídel .***
Príklad:
ZT: ***Bauklötzchen*** *zu klauen ist kein Kavaliersdelikt.*
SP: Ukradnúť ***stavebné bloky*** *nie je triviálne priestupok.*
PESP: Ukradnúť ***kocky stavebnice*** *nie je triviálny priestupok.*
Príklad:
ZT: Die ***Schatzsucherin***
SP: ***poklad lovec***
PESP: ***Lovkyňa pokladov***

Vynechanie lexémy

V niektorých prípadoch sme zaregistrovali, že SP buď nepreložil niektoré lexémy, akoby na ne zabudol, alebo vynechal tie, ktoré v zdrojovom texte neboli explicitne vyjadrené (*2014 zomrel* namiesto *v roku 2014 zomrel).*
Príklad:
ZT: 2014 starben allein an den Folgen einer chronischen koronaren Herzkrankheit 69.890 Menschen in Deutschland, berichtet das Statistische Bundesamt.
SP: 2014 zomrel sám pred účinkami chronické ischemickej choroby srdca 69 890 ľudí v Nemecku, hlásených Federálneho štatistického úradu.

PESP: ***V roku*** *2014 zomrelo v Nemecku podľa údajov Spolkového štatistického úradu len na následky chronickej ischemickej choroby srdca 69 890 ľudí.*
V nasledujúcej vete vynechal „stroj“ lexému *ročný,* pričom význam vety sa úplne nenarúša, ale pôsobí neúplne.
ZT: ***Vierzehnjähriger*** *nach Bauklötzchen-Diebstahl angeklagt*
SP: obžalovaný ***štrnásť*** *po stavebných blokov krádež*
PESP: ***Štrnásťročný*** *obžalovaný z krádeže kociek stavebnice*
Pri transfere zo zdrojového jazyka do cieľového jazyka často absentujú v preklade výrazy ako *teda, ešte, už, až, ktoré výrazne nezasahujú do kontextu.*
Príklad:
ZT: Damals, das ist im vergangenen Jahrzehnt, ***also*** *von heute aus betrachtet vor einer halben Internet-Ewigkeit.*
SP: V tej dobe, ktorá je v posledných desiatich rokoch, pri pohľade od dnes od pol internetu navždy.
PESP: V tej dobe, to bolo v minulom desaťročí, ***teda*** *z dnešného pohľadu pred celou internetovou večnosťou.*

Vlastné mená

Najviac opakujúcou sa chybou v preklade je problematika vlastných mien. SP ich ponecháva v rovnakom tvare, aký majú v zdrojovom jazyku a do cieľového jazyka ich neprechyľuje, resp. nedeklinuje (chýba koncovka ženkého rodu –ová alebo skloňovacie prípony v jednotlivých pádoch)
Príklad:
ZT: Doch jetzt wissen wir: ***Der Fund des Ötzi,*** *der berühmtesten Mumie der Welt neben Tutanchamun, ist entgegen allen früheren Angaben doch den Österreichern zu verdanken.*
SP: Ale teraz vieme, že: ***Objav Ötzi,*** *slávne múmie na svete, vedľa Tutanchamóna je kvôli rozpore s všetky predchádzajúce informácií, ale Rakúšanom.*
PESP: Ale teraz vieme, že o ***objav Ötziho,*** *spolu s Tutanchamónom najslávnejšej múmie na svete, sa napriek doterajším informáciám zaslúžili Rakúšania.*
Príklad:
ZT: Ohne die viele Arbeit, damals in der Finanzbranche in New York, hätte ***Roberta Benteler*** *das Online-Shopping womöglich kaum so früh zu schätzen gelernt.*

SP: Bez tvrdej práce, potom vo finančnom priemysle v New Yorku, ***Roberta Benteler*** *pravdepodobne by sotva naučili oceňovať ako včasnú online nakupovanie.*
PESP: Bez tvrdej práce vo finančnom priemysle v New Yorku by sa v tej dobe ***Roberta Bentelerová*** *pravdepodobne sotva tak skoro naučila oceňovať online nakupovanie.*
Príklad:
ZT: Am Donnerstagabend wurde bekannt, dass an einem Stück Stoff am Fundort ihrer sterblichen Überreste DNA-Spuren sichergestellt wurden, die ***dem*** *NSU-Terroristen* ***Uwe Böhnhardt*** *zuzuordnen sind.*
SP: Vo štvrtok vyšlo najavo, že na kuse látky na mieste ich pozostatkov DNA dôkaz bol chytený, pripadajúci na NSU terorista ***Uwe Böhnhardt.***
PESP: Vo štvrtok večer oznámili, že na kuse látky na mieste jej pozostatkov boli zaistené stopy DNA, ktoré prislúchajú teroristovi z NSU ***Uwemu Böhnhardtovi.***

Pri preklade vlastných mien sme zaregistrovali aj preklad mena a mesta, pričom tieto výrazy si preklad vôbec nevyžadovali. SP ich dokonca preložil z angličtiny (*Christian ako* kresťanský, *Daun* ako dole). Vlastné mená sú navyše zapísané s malým písmenom.

Príklad:
ZT: 19.09.2016, von ***Christian*** *Geinitz*
SP: 09/19/2016 od ***kresťanských*** *Geinitz*
PESP: 09. 19. 2016, ***Christian*** *Geinitz*
Príklad:
ZT: Der 14 Jahre alte Sohn war im Sommer wegen des Diebstahls von Bauklötzchen aus der Kreisbibliothek ***Daun*** *angeklagt worden, bei dem ein Schaden von etwa 20 Euro entstanden war.*
SP: 14-ročný syn bol obvinený v lete za krádež stavebných kameňov z krajského knižnice ***dole,*** *v ktorom bol stratu vo výške asi 20 eur.*
PESP: 14-ročný syn bol obvinený v lete z krádeže kociek stavebnice z krajskej knižnice ***Daun,*** *pri ktorej vznikla škoda vo výške asi 20 eur.*

Nepresný preklad zaznamenávame pri názve *Oberfranken*, kde si „stroj“ vybral nevhodnú lexému *Franky*. V ďalšom názve spolkovej krajiny *Rheinland-Pfalz* nedochádza pri preklade k zmene, „stroj“ teda názov nepreložil, pričom pre jednotlivé spolkové krajiny existuje slovenský ekvivalent (v tomto prípade je to *Porýnie-Falcko).*

Príklad:
ZT: Im Mai 2001 war die Neunjährige in ihrem Heimatort Lichtenberg in ***Oberfranken*** *verschwunden.*
SP: V máji 2001, deväť rokov starý, zmizol vo svojom rodnom meste Lichtenberg v ***Horné Franky.***
PESP: V máji 2001 zmizlo deväťročné dievča vo svojom rodnom meste Lichtenberg v ***Oberfrankene.***
Príklad:
ZT: Das musste ein 14 Jahre alter Junge ***in Rheinland-Pfalz*** *vor Gericht lernen.*
SP: Že sa musí naučiť štúdii 14 ročný chlapec ***v Rheinland-Pfalz.***
PESP: 14-ročný chlapec sa to musel naučiť pred súdom ***v Porýní-Falcku.***

Za problematický sa považuje aj preklad inštitúcií, keďže tieto názvy si vyžadujú transfer do cieľového jazyka, hoci na niektorých miestach tento preklad absentuje (napr. *Techniker Krankenkasse).*
Príklad:
ZT: ***Die Techniker Krankenkasse*** *berichtete 2014, dass Rückenschmerzen für rund 40 Millionen Fehltage im Jahr verantwortlich sind.*
SP: ***Techniker Krankenkasse*** *zaznamenaná v roku 2014, že bolesti chrbta je zodpovedná za zhruba 40 miliónov chorých dní v roku.*
PESP: ***Nemecká zdravotná poisťovňa Techniker Krankenkasse*** *v roku 2014 uviedla, že bolesti chrbta sú zodpovedné za zhruba 40 miliónov dní práceneschopnosti v roku.*

Záver

Z analýzy lexikálnych chýb strojového prekladu vyplýva, že pri preklade jednotlivých výrazov dochádza k niekoľkým odchylnostiam. Najviac sme ich zaznamenali pri anglických názvoch, napr. „red a green“, ktoré „stroj“ preložil ako „červený a zelený“ v súvislosti s koalíciou. Chybný preklad sa vyskytuje aj pri doslovnom preklade slovesných väzieb (napr. Kritik äußern – hovoriť kritiku). Značný počet chýb sme zaznamenali najmä pri homonymii, polysémii a v preklade kompozít.

Dosiahnutie bezchybovosti strojového prekladu predstavuje ešte veľmi dlhú cestu, no niektoré bezchybne preložené segmenty nás povzbudzujú k tomu, že strojový preklad má budúcnosť a postupným cieleným výskumom možno dosiahnuť (takmer úplne) korektný text.

Použitá literatúra:

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

ONDRUS, P., HORECKÝ, J., FURDÍK, J. 1980. Súčasný *slovenský spisovný jazyk. Lexikológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

RIPKA, I., IMRICHOVÁ, M. 2011. *Kapitoly z lexikológie a lexikogafie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

RÖMER, Ch., MATZKE, B. 2010. *Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale*. Tübingen: Narr.

VAŇKO, J. 2015. *Syntax slovenského jazyka*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Použité skratky:
ZT – zdrojový text
SP – strojový preklad
PESP – posteditovaný strojový preklad
VF – verbum finitum
VF pers – verbum finitum v osobnom tvare (*idem, ideš... idú; išli sme..., išli*);
VF imp - neosobný (impersonálny) slovesný tvar (typu „Pršalo“; použijeme napríklad v prípadoch, keď je v texte osobný slovesný tvar nam. (= namiesto) neosobného: *„*V noci pršala“* nam. *„V noci pršalo“; „*V Grécku sa štrajkujú* nam. *V Grécku sa štrajkuje;*
VF imp refl – reflexívny (zvratný) neosobný slovesný tvar typu
VF cop – určitý slovesný tvar sponového (kopulatívneho) slovesa
INF – infinitív, neurčitok
S – podmet, subjekt
PRED – prísudok, predikát

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-14-0336. / This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-14-0336.

Kontakt:
Mgr. Renáta Machová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa
Filozofická fakulta, Jazykové centrum
Hodžova 1, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Email: rmachova@ukf.sk

MEDIALIZÁCIA JAZYKOVÝCH (NE)KOMPETENCIÍ PRÍSLUŠNÍKOV CUDZINECKEJ POLÍCIE

CORRECT USE OF LANGUAGE IN ACADEMIC WRITING

IVETA NOVÁKOVÁ

Abstrakt:
Príspevok sa zaoberá opodstatnenosťou spravodajských poznatkov vybraných elektronických informačných portálov, ktoré skresľujú obraz cudzineckej polície vo väzbe na jazykové nedostatky príslušníkov tejto služby v rámci administratívnej agendy s cudzincami. Autorka poukazuje na charakteristické črty publicistického štýlu, prináša exkurz do mediálnych správ a popisuje podmienku štátneho jazyka pre úradnú agendu s cudzincami v zmysle zákona č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Abstract:
The paper deals with appropriateness of press information reported in selected online newspapers which tend to deform an image of the Alien Police when referring to insufficient language competences of the police officers dealing with standard administration procedures with foreigners. The author points out characteristic features of journalistic style, presents a short excursion into selected media articles and outlines the national language as the official language in offical administration with foreigners as stipulated by Act No. 404/2011 Coll. on Stay of Foreigners as amended.

Kľúčové slová: cudzinecká polícia, média, správy, štátny jazyk, pobyt cudzincov.

Keywords: alien police, media, news, national language, stay of foreigners.

Úvod

V poslednom období badať v médiách rozšírenú negatívnu reklamu na oddelenia cudzineckej polície v súvislosti s jazykovými nedostatkami policajtov pracujúcich na týchto oddeleniach. Často krát sa dočítame, že policajti nevedia žiaden cudzí jazyk a ak nejaký jazyk ovládajú, tak vedia povedať iba pár slov pričom majú problém s porozumením. Cudzinci sa

nechávajú počuť, že ak chcú, aby im policajti porozumeli tak prichádzajú so svojimi „prekladateľmi“, inak by nevybavili nič.

V súčasnosti vstup a pobyt cudzincov a vízovú oblasť upravujú nasledovné právne predpisy EÚ a legislatíva SR: Zmluva o fungovaní Európskej únie; Nariadenie Európskeho parlamentu a Rady (ES) č. 810/2009 z 13. júla 2009, ktorým sa ustanovuje vízový kódex Spoločenstva; Nariadenie Európskeho parlamentu a Rady 399/2016 z 9 marca 2016, ktorým sa ustanovuje kódex Únie o pravidlách upravujúcich pohyb osôb cez hranice; Nariadenie Rady (ES) č. 539/2001, ktoré stanovuje zoznam krajín, ktorých štátni príslušníci musia mať pri prekračovaní vonkajších hraníc vízum, a krajín, ktorých štátni príslušníci sú od tejto povinnosti oslobodení; Nariadenie Rady (ES) č. 1030/2002 k 19.05.2008, ktorým sa stanovuje jednotný formát povolení na pobyt pre štátnych príslušníkov tretích štátov; Dohovor, ktorým sa vykonáva Schengenská dohoda; Nariadenie Rady (ES) č. 343/2003 z 18. februára 2003 ustanovujúce kritériá a mechanizmy na určenie členského štátu zodpovedného za posúdenie žiadosti o azyl podanej štátnym príslušníkom tretej krajiny v jednom z členských štátov; Ústava Slovenskej republiky; Zákon č. 480/2002 Z. z. o azyle a o zmene a doplnení niektorých zákonov; Zákon č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, ktorý okrem iného stanovuje, že úradná agenda súvisiaca s pobytom cudzincov sa vedie v štátnom jazyku.

Stručná charakteristika publicistického štýlu

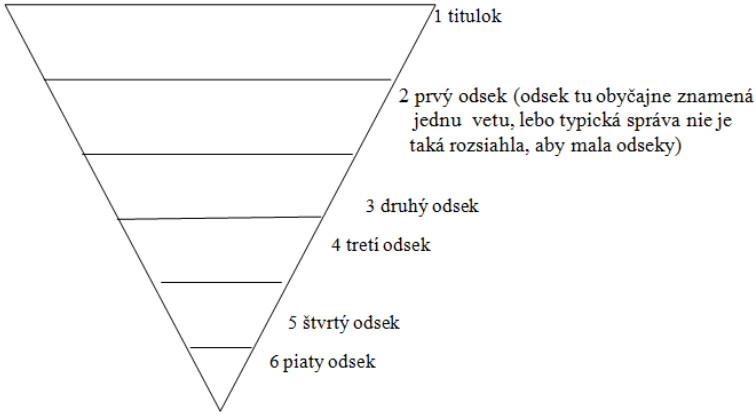
Sigmatika textu sa vyjadruje tým, že sa textom označujú predmety, deje, udalosti, vlastnosti. Syntaktický aspekt sa prezentuje vzťahom textu na iné prejavy z verbálnej alebo mimoverbálnej oblasti; sémantika sa týka toho, že text má vždy istý zmysluplný obsah, odraz vo vedomí človeka; pragmatika spočíva v závislosti textu od adresáta, od situácie a rôznych spoločenských momentov. Text ako taký môžeme chápať aj ako synonymum všeobecného pojmu jazykový prejav či komunikát (Guzi, 2005, s. 163). Štýl je spôsob prejavu, ktorý vzniká cieľavedomým výberom, zákonitým usporiadaním a využitím jazykových i tematických prostriedkov so zreteľom na situáciu, funkciu, zámer autora a na obsahové zložky prejavu (Mistrík, Škvareninová, 1992, s. 23). Publicistický štýl je považovaný za najdynamickejší a najproduktívnejší keďže moderný človek je s ním denne v úzkom kontakte. Prostredníctvom tohto štýlu prijíma najviac informácií a tento štýl najviac vplýva na jeho myslenie, konanie a vyjadrovanie. Mistrík označuje tento štýl za subjektívno-objektívny, pretože faktografická informatika prechádza akousi osobnou zainteresovanosťou (dramaturgiou)

v redakciách (1983, s. 223). Medzi základné vlastnosti publicistického štýlu patrí:

- verejnosť, z ktorej vyplýva požiadavka čo najväčšej zrozumiteľnosti;
- informačnosť, kde dominuje informačný slohový postup – prevaha faktov, substantív, numerálií, skratiek, značiek, prevláda exaktnosť vyjadrovania;
- neosobnosť: dôraz sa kladie na fakty (objektívnosť);
- variabilnosť: bohaté lexikálne prejavy sú chudobnejšie po syntaktickej stránke, tematicky sú však pestré a pútavé;
- koncíznosť (hutnosť, stručnosť prejavu): súvisí s potrebou sprostredkovať čo najviac informácií na malej ploche;
- aktualizovanosť: vždy informuje o najaktuálnejších problémoch a dianí;
- všeobecná zrozumiteľnosť: odborné termíny sú nahradené opismi;
- prehľadnosť, presvedčivosť, plastickosť textu: dosahuje sa pomocou typografickej úpravy textu.

Gramatika publicistického štýlu je veľmi jednoduchá, prevládajú priraďovacie súvetia a koordinatívna syntagmatika. Pozitívnou vlastnosťou je to, keď je jazykovo stereotypná, gramaticky nenáročná, lebo čím viac gramatiky, tým ťažšie sa číta. Vedecké texty sa od populárnych diferencujú nielen štylizáciou ich vnútorných častí, ale aj podobou titulkov. Vedecké texty žiadajú abstraktnejšie, informačné titulky a populárne texty zas atraktívnejšie titulky (slovesné titulky alebo menné v nepriamych pádoch). Úlohou titulkov je informovať o tom, o čom bude v texte reč. V publicistike sa kladie na titulok oveľa väčšia váha. Podľa Mistríka (1997, s. 319) treba v titulku povedať čo najviac, pokiaľ možno všetko, alebo ním zapôsobiť na čitateľa tak silno, aby sa vyvolala zvedavosť a chuť prečítať si článok. V rámci publicistického štýlu majú novinové správy úplne opačné členenie textu ako ostatné žánre publicistického štýlu. Kým pre ostatné žánre je príznačná vzostupná perspektíva, správa má perspektívu zostupnú, obrátenú od najdôležitejších vecí k menej dôležitým (Obr. 1).

Skutočnosťou je, že mnohí ľudia si lepšie zapamätajú titulok ako obsah článku, ktorý im skôr vypadne z pamäti, prípadne titulok zatieni obsah samotného článku. Bulvárne denníky zvyknú dávať titulkom veľký priestor, aj čo sa týka obsahu aj čo sa týka veľkosti a typu písma. Načrtnime pár príkladov, ktoré sa bezprostredne dotýkajú medializovanej témy cudzineckej polície: „*Cudzinecká polícia má problém s jazykmi, objednali im kurzy*“(trend.sk, 17. 07. 2017).



Obr. 1 Členenie správy v publicistickom štýle. Zdroj: Mistrík (1997, s. 469)

„Kde, dopekla, sme? pýtal sa mladík z Hongkongu. Cudzinecká polícia sa sťahuje do poľa vo Vajnoroch“ (dennikn.sk, 18. 07. 2017).

„Namiesto chleba a soli víta cudzincov na Slovensku „Aliens Police“ (globalnews.sk, 08. 03. 2017).

„Najabsurdnejšia inštitúcia? Cudzinecká polícia!“ (sme.sk, 18. 4. 2013).

„Realita na oddelení cudzineckej polície: Sorry. Po anglicky nevieme“ (pluska.sk, 05. 12. 2012).

„Cudzinecká polícia sa Slovensku postarala o poriadnu hanbu. Tvár nám zachraňujú študenti“ (tvnoviny.sk, 22. 09. 2017).

Tento diskurz je určený širšej verejnosti, mediálne prejavy sú pojmovo menej náročné. Zrozumiteľnosť textu je komunikačný parameter, do ktorého sa premieta vzťah medzi informačnou ponukou textu a jeho recepciou na podklade mentálneho stavu príjemcu. Nájdeme tu aj okrajovo použitú expresívnu lexiku s cieľom upútať pozornosť čitateľa. Za podstatnú črtu expresivizmov sa považuje nápadnosť. Ako konštatuje J. Dolník (1988, s. 289), expresívne lexémy plnia pragmatickú funkciu, aktivizujú pozornosť a vnímanie adresáta prostredníctvom nápadnosti najmä na úrovni výrazu, a to v porovnaní s bežnými, bezpríznakovými lexikálnymi jednotkami.

„Problémová“ polícia v médiách

Jedna vec je medializovaná neznalosť cudzieho jazyka u príslušníkov cudzineckej polície pre profesijné účely (nielen znalosť všeobecného ale samozrejme aj odborného jazyka), ktorá ale nie je nevyhnutnou podmienkou prijatia do tejto služby (predovšetkým ide o oddelenia cudzineckej polície), druhá (neprijateľná) je skutočnosť, že mnohí pracovníci médií pri tvorení textov mediálnych prejavov majú tendenciu prihovárať sa svojim percipientom nie príliš fakticky, vecne a presne. Naopak, ich témy sú často krát spracované na báze emocionality, bulvárnosti a zábavy. Na otázku prečo novinári používajú skôr negatívne ako pozitívne vyjadrenia O. Škvareninová (2004) tvrdí, že človek by mal negatívne slová voliť veľmi opatrne a keď ich musí použiť, tak až po slovách s pozitívnym nábojom. Na druhej strane výskumy tvrdia, že ľudia si najskôr zapamätajú negatívne a šokujúce veci. Možno aj preto sa médiá sústreďujú viac na negatívne, stresujúce, šokujúce fakty. Takéto príklady v súčasnosti nachádzame takmer denne tak v printových, ako i v elektronických médiách a polícia nie je v tejto oblasti žiadnou výnimkou. Všetky médiá, ktoré informujú o situácii na oddeleniach cudzineckej polície sú presvedčené, že stav je neúnosný, pretože policajti „nekomunikujú“ po anglicky a cudzinci tým trpia, sú nespokojní a očakávajú iný „cudzojazyčný prístup“, ktorý im umožní prejsť administratívnou procedúrou pri vybavovaní žiadosti o pobyt bez komplikácií. Argumentačné línie médií siahajú v prevažnej miere bohužiaľ len po vyjadrenia nespokojných cudzincov a nerozoberajú existujúci problém v inom, aj vo vzdelávacom či legislatívnom meradle.

V roku 2015 portál www.aktuality.sk uviedol článok pod názvom „*Vystávači, vybavovači a fakturanti. Biznis s cudzincami po slovensky*.“ Okrem iných, pojednáva o sťažnostiach cudzincov, že s nimi na oddelení cudzineckej polície hovoria iba po slovensky resp. že policajti s nimi nekomunikujú po anglicky. V článku sú zverejnené i samotné vyjadrenia cudzincov: „Neviem, či rozprávajú po anglicky, ale so mnou hovoria iba po slovensky, opisuje skúsenosti jeden z učiteľov filozofie na súkromnej vysokej škole v Bratislave. Na Slovensko prišiel z USA.“

Portál www.sme.sk prispel k tejto téme blogom pod názvom „*Najabsurdnejšia inštitúcia? Cudzinecká polícia*!“, ktorý približuje osobné negatívne skúsenosti cudzincov – žiadateľov o pobyt v SR na oddelení cudzineckej polície v Bratislave. Autor blogu v úvode uvádza, že „dlho žil v presvedčení, že v jeho pomyselnom rebríčku najabsurdnejšie (ne)fungujúcich slovenských inštitúcii nič neprekoná Dopravný inšpektorát na Kopčianskej ulici v Bratislave, no mýlil sa, vyhráva cudzinecká polícia“. Ďalej menuje rôzne pomenovania na adresu cudzineckej polície ako naprí-

klad „triumf post-sovietskej byrokracie, strašné miesto, mimozemská polícia, systém padnutý na hlavu“. Blog upozorňuje na to, že za mrežami budovy nájdeme prakticky jedinú informáciu v celej budove v angličtine a to názov Cudzineckej polície - Aliens Police. Ďalej sa venuje jazykovej bariére a deklaruje, že „v tejto inštitúcii po anglicky hovoria iba klienti v čakárni – policajti komunikujú výhradne po slovensky. Medzi kanceláriami sa pohybujú rýchlo, s pohľadom upreným do zeme, aby ich náhodou niekto nevyrušil otázkou pre nich v cudzom jazyku. Oznamy vyhlasujú výhradne v slovenčine (“Obedová prestávka - pol hodina!” “Už nebereme!”). A to aj napriek tomu, že prakticky všetci ich klienti by uprednostnili angličtinu – sú totiž cudzinci, ktorí si potrebujú zlegalizovať svoj pobyt na Slovensku.“ Podľa výpovedí cudzincov sa na oddelenie cudzineckej polície chodí v pároch – jeden cudzinec, jeden Slovák, inak vraj cudzinci nič nevybavia.

Ďalší príspevok *„Namiesto chleba a soli víta cudzincov na Slovensku „Aliens Police“* uverejnený na www.globalnews.sk uvádza, že prvý, kto cudzincov na Slovensku privíta, je cudzinecká polícia, ktorá ale nepredstavuje veľmi pohostinné prostredie. Text príspevku sa venuje primárne pracovníkom spoločnosti KIA a vníma niektoré zmeny v úradovaní cudzineckej polície pozitívne. No aj napriek zoznamu pokrokových zmien prichádza na rad jazykový problém: „Jedným z najkritizovanejších problémov fungovania cudzineckej polície je, že nie všetci jej pracovníci ovládajú akýkoľvek cudzí jazyk, čo môže byť pre cudzincov, ktorí sú na Slovensku krátko a vybavovanie potrebných povolení je jedna z prvých vecí, ktoré riešia, problém. *Je to miesto, kde by pracovníci mali vedieť rozprávať nielen slovenský jazyk, ale aspoň ešte jeden, buď je to angličtina, nemčina či už ruština. Bohužiaľ, je to raritou.“ Aj tento príspevok radí cudzincom prísť na oddelenie cudzineckej polície v sprievode slovenských kolegov a priateľov.*

Jedným z pozitívnejších článkov na adresu cudzineckej polície uverejnil www.trend.sk pod názvom *„Cudzinecká polícia má problém s jazykmi, objednali im kurzy*“. Autor článku uvádza, že policajti z útvarov hraničnej a cudzineckej polície sa budú vzdelávať v anglickom, ruskom aj ukrajinskom jazyku pričom väčšinu nákladov na tento dlhodobý projekt (2017 – 2021) poskytne Fond pre vnútornú bezpečnosť Európskej únie. Zmieňuje sa o tom, že v rámci projektu by sa mali vzdelávať policajti z pohraničných útvarov na východe Slovenska ako aj policajti, ktorí slúžia na slovenských letiskách. Treba poznamenať, že tento článok je z pohľadu cudzineckej či hraničnej polície a vôbec projektu jazykového vzdelávania príliš povrchný, jeho názov je mätúci a nie je úplne pravdivý, keďže napríklad cieľovou skupinou sú príslušníci hraničnej polície a každá jedna podskupina týchto policajtov zaradených na jednotlivých útvaroch vyžaduje

znalosť iného cudzieho jazyka, teda nie všetci policajti sa budú vzdelávať vo všetkých troch jazykoch a navyše sa nebudú vzdelávať nepretržite v uvedenom období, ale len v určených časových obdobiach.

Za zmienku stojí aj článok pod názvom *„Nerozumiem vám, ďalší!" počujú cudzinci od úradníkov pri registrácii pobytu“* uverejnený na portáli www.aktualne.sk. Autorka článku uvádza vyjadrenia viacerých respondentov – cudzincov pred budovou oddelenia cudzineckej polície v Bratislave, ktorí sa najviac obávajú zmeškanej lehoty, toho, či im budú rozumieť, toho, či sa vôbec dostanú na rad. Nonsensom je podľa týchto respondentov jazyková bariéra: "Príde sem cudzinec vybavovať dôležité veci, ktoré môžu byť otázkou života a smrti, ktoré môžu zásadné ovplyvniť budúcnosť človeka, a na tom úrade mu nikto nerozumie." Autorka uvádza i jednu historku o tom, ako si jeden cudzinec odstál rad, prišiel k okienku, ospravedlnil sa, že ešte nevie hovoriť po slovensky a ukázal mobil, v ktorom mal text po slovensky, čo potrebuje vybaviť. Pán za okienkom mu povedal: Nerozumiem vám a stlačil tlačítko: Ďalší. Cudzinec po štyroch hodinách v rade nevybavil nič.

Ako jeden z mála spravodajských portálov www.globalnews.sk popri kritických vyjadreniach cudzincov zároveň uvádza i vyjadrenie hovorkyne Prezídia Policajného zboru D. Baloghovej, ktorá situáciu vysvetľuje zákonom o štátnej službe – *ovládanie cudzieho jazyka nie je podmienkou pre prijatie do služobného pomeru policajta. Ďalej informuje, že v posledných rokoch policajti postupne absolvovali kurzy anglického a ruského jazyka pre policajtov zaradených na stránkových pracoviskách, ktoré sa realizovali prostredníctvom jazykových kurzov financovaných z projektov EÚ.* Na záver hovorkyňa dodáva, že *treba si uvedomiť skutočnosť, že problematika a legislatíva upravujúca cudzineckú a pobytovú agendu je rozsiahla a zložitá, a teda nie je možné požadovať, aby príslušník cudzineckej polície ovládal celú terminológiu napríklad v anglickom jazyku*. Pripomína, že v úradnom styku sa používa v zmysle legislatívy, slovenský jazyk a dodáva, že v súčasnosti až 70% policajtov zaradených na oddelení cudzineckej polície ovláda anglický jazyk a niektorí ovládajú aj ďalšie jazyky ako španielčina, ruština, maďarčina, nemčina, či srbština.

Právna úprava cudzineckého režimu

Slovenská republika je považovaná za tranzitnú krajinu rôznych migračných prúdov, legálnych, ale aj nelegálnych migrantov, ktorí smerujú do ekonomicky stabilnejších krajín Schengenského priestoru. Vzhľadom na to je SR povinná prijať existujúci trend a záväzok vytvárať účinný mechanizmus opatrení zameraných na reguláciu migrácie prostredníctvom pod-

mienok cudzincov s ohľadom na bezpečnosť našej krajiny a na opačnej strane zabezpečiť slobodu pohybu a pobytu osôb v zmysle európskeho práca, jednotnej vízovej politiky a readmisných dohôd.

Pod cudzineckým režimom SR rozumieme „komplexný systém legislatívnych, organizačných a personálnych opatrení a úkonov orgánov EÚ a štátnych orgánov SR upravujúcich právne postavenie cudzinca v súvislosti s jeho pobytom na území SR“ (Odler, Šandalová, Červenka, 2015, s. 109).

Medzi subjekty cudzineckého režimu zaraďujeme

A) orgány podieľajúce sa na udeľovaní pobytu cudzincov na území SR,

B) cudzinci,

C) iné fyzické a právnické osoby.

A. Orgány podieľajúce sa na udeľovaní pobytu cudzincov na území SR

1. Subjekty, ktoré realizujú právne normy upravujúce pobyt cudzincov na území SR

a) NR SR,

b) vláda SR,

c) ministerstvá a iné ústredné orgány štátnej správy,

d) orgány EÚ (Európsky parlament, Rada, Komisia).

2. Subjekty, ktoré aplikujú právnu úpravu pobytu cudzincov na území SR

a) Policajný zbor (útvary služby hraničnej a cudzineckej polície),

b) Zastupiteľský úrad SR v zahraničí,

c) Migračný úrad MV SR,

d) sústava správnych súdov SR.

B. Cudzinci

a) štátni príslušníci tretích krajín,

b) občania EÚ.

C. Iné fyzické a právnické osoby

1. pozývajúce osoby,

2. zamestnávatelia,

3. školy,

4. ubytovatelia,

5. dopravcovia,

6. mimovládne organizácie.

Právnu úpravu cudzincov na území SR možno charakterizovať ako „ucelený systém právnych noriem pozostávajúci z právnych noriem medzinárodného práva, európskeho práva a vnútroštátnych právnych noriem Slovenskej republiky“ (Balga, Červenka, 2010, s. 5). Tento systém právnych

noriem dáva štátnym orgánom kompetencie pri plnení úloh v oblasti cudzineckého režimu a cudzincom garantuje ich práva a stanovuje pre nich povinnosti. Primárnym prameňom európskeho práva pre problematiku pobytov cudzincov je Zmluva o fungovaní Európskej únie. Medzi sekundárne pramene európskeho práva sem patria nariadenia, smernice a rozhodnutia Rady EÚ, Európskeho parlamentu a Európskej komisie. Spomedzi nariadení, ktoré majú všeobecnú platnosť, sú záväzné vo svojej celistvosti a priamo uplatniteľné vo všetkých členských štátoch únie, je to predovšetkým nariadenie Európskeho parlamentu a Rady ES č. 562/2006 z 15. marca 2006, ktorým sa ustanovuje Kódex Spoločenstva o pravidlách upravujúcich pohyb osôb cez hranice (Kódex Schengenských hraníc) (Ú. V. EÚ L 105, 2006). Čo sa týka smerníc, tie sú záväzné pre každý členský štát, voči ktorému smerujú vzhľadom na výsledok, ktorý sa má dosiahnuť (Valčová-Ivanová, 2012, s. 106).Tretiu skupinu právnej úpravy pobytov cudzincov na našom území tvoria vnútroštátne právne normy SR, predovšetkým Ústava SR, zákon č. 404/2011 Z.z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „zákon o pobyte cudzincov“), zákon č. 71/1967 Zb., o správnom konaní, zákon Národnej rady SR č. 171/1993 Z.z. o Policajnom zbore a ďalšie zákony, nariadenia, vyhlášky a výnosy ústredných orgánov štátnej správy a organizačné akty riadenia.

Pre lepšie chápanie zákona o pobyte cudzincov je potrebné objasniť čo zákon o pobyte cudzincov upravuje, kto sa za cudzinca považuje a ako je v zákone upravená úradná agenda.

V zmysle ustanovenia § 1 zákona o pobyte cudzincov, tento zákon upravuje:

a) pôsobnosť Policajného zboru pri zabezpečovaní kontroly hraníc Slovenskej republiky a v oblasti pobytu cudzincov na území Slovenskej republiky
b) pôsobnosť orgánov verejnej moci v oblasti víz,
c) podmienky vstupu cudzincov na územie Slovenskej republiky a podmienky vycestovania cudzincov z územia Slovenskej republiky, ktoré nie sú upravené v osobitnom predpise alebo medzinárodnej zmluve, ktorou je Slovenská republika viazaná,
d) podmienky pobytu,
e) vydávanie dokladov pre cudzincov,
f) evidenciu osôb a kontrolu pobytu,
g) administratívne vyhostenie a zákaz vstupu,
h) zaistenie štátneho príslušníka tretej krajiny a umiestnenie v zariadení,

i) policajný prevoz štátneho príslušníka tretej krajiny cez územie Slovenskej republiky a policajný sprievod štátneho príslušníka tretej krajiny z územia Slovenskej republiky,
j) letecký tranzit štátneho príslušníka tretej krajiny cez územie Slovenskej republiky,
k) práva a povinnosti osôb pri kontrole hraníc a pri pobyte,
l) priestupky a iné správne delikty na úseku kontroly hraníc a pobytu.

Tento zákon sa vzťahuje aj na cudzincov, ktorí požiadali o udelenie azylu alebo o poskytnutie doplnkovej ochrany na území Slovenskej republiky, ktorým bol udelený azyl na území Slovenskej republiky, ktorým bola poskytnutá doplnková ochrana na území Slovenskej republiky, ktorí požiadali o poskytnutie dočasného útočiska na území Slovenskej republiky alebo ktorým bolo poskytnuté dočasné útočisko na území Slovenskej republiky, ak osobitný predpis neustanovuje inak. V zmysle ustanovení § 2 ods. 2 zákon kopíruje medzinárodnoprávnu definíciu tohto pojmu. Cudzincom je v zmysle predmetného zákona každý, kto nie je štátnym občanom Slovenskej republiky. V nasledujúcich ustanoveniach je toto značne široké vymedzenie osôb členené do troch kategórií. Prvou kategóriou cudzincov sú pochopiteľne občania EÚ. Za občana EÚ je v zmysle ustanovenia § ods. 3 zákona o pobyte považovaný každý, kto nie je štátnym občanom Slovenskej republiky a je štátnym občanom niektorého členského štátu. Druhou kategóriou cudzincov na území SR sú štátni príslušníci tretích krajín. Podľa ustanovenia § ods. 4 zákona o po byte je štátnym príslušníkom tretej krajiny každý, kto nie je štátnym občanom Slovenskej republiky ani občanom Únie; štátnym príslušníkom tretej krajiny sa rozumie aj osoba bez štátnej príslušnosti. Do tretej kategórie cudzincov zaraďujeme rodinných príslušníkov občanov EÚ, ktorí síce sú štátnymi príslušníkmi tretej krajiny, avšak určitý rodinný zväzok k občanovi EÚ mu v tomto smere priznáva výhodnejšie postavenie. Jeho privilegovanie spočíva v tom, že na takéhoto štátneho príslušníka sa hľadí ako na občana Európskeho hospodárskeho priestoru a v otázka pobytu sú mu poskytované všetky výhody ako občanovi EHP. Podmienkou je, aby tieto osoby občana EHP sprevádzali alebo sa k nemu pripájali na pobyt v SR (Odler, Šandalová, Červenka, s. 115).

V zmysle právnej úpravy je štátny jazyk jednoznačne stanovený ako úradný jazyk. Zákon Národnej rady SR č. 270/1995 Z.z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky v článku 3 ods. 1 definuje používanie štátneho jazyka v úradnom styku nasledovne: Štátne orgány, orgány územnej samosprávy, iné orgány verejnej správy, nimi zriadené právnické osoby a právnické osoby zriadené zákonom používajú v úradnom styku štátny jazyk a ich zamestnanci, štátni zamestnanci, príslušníci obecnej polície,

príslušníci ozbrojených síl Slovenskej republiky, ozbrojených bezpečnostných zborov, iných ozbrojených zborov a Hasičského a záchranného zboru sú povinní ovládať a v úradnom styku používať štátny jazyk. Pričom tým nie je dotknuté používanie jazykov národnostných menšín v úradnom styku podľa osobitného predpisu a používanie iných jazykov v úradnom styku s cudzinou v súlade so zaužívanou praxou v medzinárodnom styku. Bližšiu špecifikáciu úradných záležitostí v štátnom jazyku stanovuje ods. 2. V štátnom jazyku sa vydávajú napríklad zákony, nariadenia vlády a ostatné všeobecne záväzné predpisy, rozhodnutia a iné verejné listiny; uskutočňujú rokovania v orgánoch, vedie celé úradná agenda (matriky, zápisnice, uznesenia, štatistiky, evidencie, bilancie, úradné záznamy, informácie určené pre verejnosť a pod.).

Podmienka štátneho jazyka je v zákone o pobyte upravená nasledovne: Konanie o udelenie schengenského víza: V zmysle § 16 ods. 7 sa rozhodnutie, ktorým bola žiadosť o udelenie schengenského víza zamietnutá, alebo rozhodnutie, ktorým bolo udelené schengenské vízum zrušené alebo odvolané, vydáva v štátnom jazyku; na žiadosť štátneho príslušníka tretej krajiny sa vydá aj v jazyku určenom zastupiteľským úradom alebo policajným útvarom. V rámci odvolacieho konania proti rozhodnutiu, ktorým bola žiadosť o udelenie schengenského víza zamietnutá, alebo proti rozhodnutiu, ktorým bolo udelené schengenské vízum zrušené alebo odvolané, odvolanie a písomnú dokumentáciu podáva žiadateľ v štátnom jazyku (§ 16 ods.11). Písomné rozhodnutie o odvolaní sa žiadateľovi doručí spravidla do 60 dní odo dňa podania odvolania. Rozhodnutie sa vyhotoví v štátnom jazyku a prostredníctvom zastupiteľského úradu sa doručí žiadateľovi (§ 16 ods. 13).

Žiadosť o udelenie prechodného pobytu: V zmysle § 31 ods. 2 Zastupiteľský úrad, ktorý žiadosť prijal, vykoná so žiadateľom o udelenie prechodného pobytu osobný pohovor na účel predbežného posúdenia žiadosti. Pohovor sa vedie v štátnom jazyku alebo inom, obom stranám zrozumiteľnom jazyku. O pohovore vyhotoví zastupiteľský úrad písomný záznam, ktorý priloží k žiadosti o udelenie prechodného pobytu. Záznam sa vyhotoví v jazyku, v ktorom sa viedol pohovor, a musí byť podpísaný žiadateľom; ak pohovor nebol vykonaný v štátnom jazyku, zastupiteľský úrad vyhotoví preklad záznamu do štátneho jazyka a opatrí ho osvedčovacou doložkou zastupiteľského úradu. Ak žiadateľ neovláda štátny jazyk, môže si na vlastné náklady zabezpečiť tlmočníka, ktorý je povinný podpísať záznam.

Žiadosť o udelenie trvalého pobytu na päť rokov: V zmysle § 44 ods. 2 Zastupiteľský úrad, ktorý žiadosť prijal, vykoná so žiadateľom o udelenie trvalého pobytu na päť rokov osobný pohovor na účel predbežného

posúdenia žiadosti. Pohovor sa vedie v štátnom jazyku alebo inom, obom stranám zrozumiteľnom jazyku. O pohovore zastupiteľský úrad vyhotoví písomný záznam, ktorý priloží k žiadosti o udelenie trvalého pobytu na päť rokov. Záznam sa vyhotoví v jazyku, v ktorom sa viedol pohovor, a musí byť podpísaný žiadateľom; ak pohovor nebol vykonaný v štátnom jazyku, zastupiteľský úrad vyhotoví preklad záznamu do štátneho jazyka a opatrí ho osvedčovacou doložkou zastupiteľského úradu. Ak žiadateľ neovláda štátny jazyk, môže si na vlastné náklady zabezpečiť tlmočníka, ktorý je povinný podpísať záznam.

Doklad o pobyte: V zmysle § 73 ods. 9, ak ide o štátneho príslušníka tretej krajiny podľa § 52 ods. 1 písm. a), ktorý získal dlhodobý pobyt po tom, čo mal priznané postavenie osoby s dlhodobým pobytom v inom členskom štáte na základe poskytnutej medzinárodnej ochrany v tomto štáte, policajný útvar v položke „poznámky“ uvedie rovnaké znenie, ktoré sa uvádza v poznámke povolenia na pobyt osoby s dlhodobým pobytom vydaného v tomto členskom štáte, v štátnom jazyku.

Administratívne vyhostenie: V zmysle § 77 ods. 3, policajný útvar poskytne na žiadosť cudzinca písomný preklad dôvodu administratívneho vyhostenia, dôvodu zákazu vstupu, povinnosti vycestovať, doby zákazu vstupu a poučenia o možnosti odvolania v jazyku, ktorému rozumie, alebo v jazyku, o ktorom sa dá odôvodnene predpokladať, že mu cudzinec rozumie.

Administratívne vyhostenie občana Únie a rodinného príslušníka občana Únie: V zmysle § 87 ods. 8, občanovi Únie alebo rodinnému príslušníkovi občana Únie vydá policajný útvar písomné rozhodnutie o administratívnom vyhostení, v ktorom určí lehotu na vycestovanie z územia Slovenskej republiky najmenej 30 dní odo dňa právoplatnosti rozhodnutia. Policajný útvar môže túto lehotu skrátiť len zo závažných dôvodov, ktoré uvedie v rozhodnutí. Policajný útvar v rozhodnutí uvedie aj dôvody vyhostenia, poučenie o opravnom prostriedku a lehotu na odvolanie. Policajný útvar zabezpečí pretlmočenie obsahu a dôvodov rozhodnutia o administratívnom vyhostení do jazyka, ktorému občan Únie alebo rodinný príslušník občana Únie rozumie.

Osobitosťou nie sú ani potrebné žiadosti a doklady, tie v zmysle § 126 ods. 4 vydané v cudzom jazyku je cudzinec povinný predložiť v úradnom preklade do štátneho jazyka v origináli alebo v úradne osvedčenej kópii; môže predložiť aj doklady vydané alebo overené príslušnými orgánmi Českej republiky v českom jazyku. Cudzinec môže predložiť žiadosti a doklady vydané v cudzom jazyku aj v úradnom preklade do českého jazyka. K prekladu vykonanému v zahraničí cudzinec predloží potvrdenie zastupiteľského úradu, že preklad vyhotovila oprávnená osoba. Zastupiteľský úrad môže odmietnuť vydanie potvrdenia, ak oprávnenosť osoby, ktorá

preklad vyhotovila, nemôže v podmienkach teritoriálnej pôsobnosti zastupiteľského úradu hodnoverne overiť.
Ministerstvo vnútra a ministerstvo zahraničných vecí zverejňujú na svojich webových sídlach základné informácie o právach a povinnostiach cudzincov podľa tohto zákona, ako aj vzory žiadostí potrebné na konanie podľa tohto zákona; informácie sa okrem štátneho jazyka zverejňujú aj v anglickom jazyku (§ 126 ods. 8).

Záver

Zákon o pobyte cudzincov komplexne upravuje problematiku pobytu cudzincov v rámci SR v súlade s európskymi právnymi predpismi. Používanie štátneho jazyka v úradnom styku s cudzincami je upravené vo viacerých ustanoveniach tohto zákona v závislosti od druhu administratívnej agendy. Medializácia jazykových (ne)kompetencií príslušníkov služby cudzineckej polície je v dnešnom elektronickom svete informácií veľmi rozšírená. Treba poznamenať, že ide o dlhodobý negatívne prezentovaný problém, ktorý ale nie je ponímaný zo strany novinárov vždy objektívne. Je nepochybné, že jazykové znalosti nie sú u všetkých príslušníkov cudzineckej polície postačujúce, no na druhej strane je treba hľadať príčiny tohto stavu. Úrad hraničnej a cudzineckej polície navrhol a aj zrealizoval niekoľko kvalitných a efektívnych riešení v tejto oblasti, ktoré ale bohužiaľ neboli medializované a tak zatiaľ jedinou informáciou, ktorú verejnosť pozná je skutočnosť, že „cudzinecká polícia má problém s jazykmi“.

Použitá literatúra:

BALGA, J., ČERVENKA, B. 2010. *Právne problémy výkonu verejnej správy v oblasti povoľovania pobytu cudzincov*. In Politické, ekonomické a právne problémy výkonu verejnej správy v policajnej oblasti: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej interdisciplinárnej konferencie. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave 2010, s. 5.

DOLNÍK, J. 1988. *Expresívnosť lexikálnych jednotiek*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 34, s. 289.

FERENČÍKOVÁ, P. 2017. *Odstraňovanie komunikačných bariér medzi príslušníkmi PZ a anglicky hovoriacimi migrantmi*. In Postavenie menšín pred a po vstupe štátu do Európskej únie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Akadémia PZ v Bratislave, 2017, s. 265.

FINDRA, J. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Vydavateľstvo Osveta, s. 83-84.

GUZI, Ľ. 2005. *Mediálny text ako prostriedok jazykovej sugescie.* In Médiá a text. Jazykovedný zborník. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, s. 163. ISBN 80-8068-408-1

MISTRÍK, J. 1983. *Moderná slovenčina*. SPN, s. 223-224.

MISTRÍK, J. 1997. *Štylistika slovenčiny*. SPN, s. 319, 469.

MISTRÍK, J., ŠKVARENINOVÁ, O. 1992. *Štylistika a rétorika*. Právnická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, s. 23, 28.

NOVÁKOVÁ, I. et.al. 2015. *E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby.* Akadémia PZ v Bratislave, 2015, s. 23-26.

ODLER, R., ŠANDALOVÁ, M., ČERVENKA, B. 2015. *Repetitórium kontroly hraníc a pobytu cudzincov*. Akadémia PZ v Bratislave 2015, s. 109, 115.

Ú. V. EÚ L 105, 2006, s. 1-32.

VALČOVÁ IVANOVÁ, G. 2012. *Pobyty cudzincov na území Slovenskej republiky podľa novej platnej úpravy*. In Policajná teória a prax, Roč. 2/2012, Akadémia PZ v Bratislave 2012, s. 106.

Zákon č. 404/2011 Z.z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon Národnej rady SR č. 270/1995 Z.z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky.

Pramene internetových článkov:

AKTUALITY. 2015. Vystavači, vybavovači a fakturanti – binznis s cudzincami po slovensky. In: https://www.aktuality.sk/clanok/306744/vystavaci-vybavovaci-a-fakturanti-biznis-s-cudzincami-po-slovensky/ [9.10.2017]

DENNIKN. 2017. Kde, dopekla, sme? pýtal sa mladík z Hongkongu. Cudzinecká polícia sa sťahuje do poľa vo Vajnoroch. In: https://dennikn.sk/823721/kde-dopekla-sme-pytal-sa-mladik-z-hongkongu-cudzinecka-policia-sa-stahuje-do-pola-vo-vajnoroch/ [05.10.2017]

https://aktualne.centrum.sk/nerozumiem-vam-dalsi-pocuju-cudzinci-od-uradnikov-pri-registracii-pobytu/slovensko/spolocnost/www.aktualne.sk [9.10.2017]

GLOBALNEWS. 2017. Namiesto chleba a soli víta cudzincov na Slovensku „Aliens Police“, In: http://www.globalnews.sk/news/namiesto-chleba-a-soli-vita-cudzincov-na-slovensku-aliens-police [05.10.2017]

PLUSKA. 2012. Realita na oddelení cudzineckej polície: Sorry. Po anglicky nevieme, In: http://www.pluska.sk/spravy/z-domova/realita-oddeleni-cudzineckej-policie-sorry-po-anglicky-nevieme.html [13.10.2017]

SME. 2013. Najabsurdnejšia inštitúcia? Cudzinecká polícia!, In https://lukezajac.blog.sme.sk/c/326483/Najabsurdnejsia-institucia-Cudzinecka-policia.html [13.10.2017]

ŠKVARENINOVÁ, O. 2014. Médiá sú nositeľmi jazyka, In http://www.olgaskvareninova.sk/media-su-nositelmi-jazyka.html [09.10.2017]

TREND. 2017. Cudzinecká polícia má problém s jazykmi, objednali im kurzy, In: https://www.etrend.sk/ekonomika/cudzinecka-policia-ma-problem-s-jazykmi-objednali-im-kurzy.html [05.10.2017]

TV NOVINY. 2017. Cudzinecká polícia sa na Slovensku postarala o poriadnu hanbu. Tvár nám zachraňujú študenti. In: http://www.tvnoviny.sk/domace/1887214_cudzinecka-policia-sa-slovensku-postarala-o-poriadnu-hanbu-tvar-nam-zachranuju-studenti [13.10.2017]

Kontakt:
Mgr. Iveta Nováková, PhD.
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Slovenská republika
Email: iveta.novakova2@minv.sk

ZELENÁ FARBA V KONTEXTE ANGICKEJ ODBORNEJ LITERATÚRY

GREEN COLOUR IN ESP CONTEXT

ZUZANA ONDREJOVÁ

Abstrakt:
Príspevok sa zameriava na termíny – dvojslovné spojenia, v ktorých vystupuje adjektívum *green* ako determinant ďalšieho komponentu – podstatného mena, a na opis ich fungovania v kontexte, podáva sa ich charakteristika a napokon sa predkladá zoznam takýchto termínov. Použitá exemplifikácia vychádza z textov zameraných na ekonomickú a ekologickú problematiku.

Abstract:
The author deals with the issues focused on the occurrence of English technical terms that consist of two words in which the adjective 'green' functions as a determining item (or pre-modifier) to (of) another oun (a determined item). She describes their 'functioning' in the context, characteristize them and make a list of such two-word structures. Exemplification comes from texts focused on economic and ecological issues.

Kľúčové slová: dvojslovné spojenie, odborný anglický jazyk, zelená farba, ekologická problematika.

Keywords: two-word structures, ESP, green colour, ecological issues.

Úvod

Cieľom tohto príspevku je prezentovať výskyt slova označujúceho jednu z farieb v anglickej ekonomickej terminológii. Autorka uvádza príklady, ktoré získala excerpovaním nielen printových a elektronických médií, ale aj lexikografickej literatúry, a tiež skrípt i učebníc anglického jazyka určených pre ekonómov. Opiera sa tiež o exemplifikáciu manuálov a správ medzinárodných organizácií napojených na OSN, ktoré sú zamerané na udržateľný rozvoj spoločnosti. V spracovaných exemplifikáciách nebola zisťovaná frekvencia výskytu slov, ktorých komponentom je *green*, keďže veľkosť sledovaného súboru považuje autorka za nedostatočný. Z toho dôvodu je príspevok zameraný výlučne na evidenciu a sumarizáciu takých

slov a slovných spojení, ktorých frekvencia výskytu je najvyššia. Autorka sa touto formou snaží priblížiť čitateľskej obci čiastkové zistenia, ku ktorým dospela pri vyhodnocovaní exemplifikovaného materiálu. Do príspevku je zakomponovaný prehľad takýchto slov a spojení.

Farby v kontexte ekonomickej odbornej literatúry

Farby evokujú emocionálne reakcie u väčšiny ľudí. Je o nich všeobecne známe, že majú silný vplyv na správanie a rozhodovanie ľudí. Tieto skutočnosti sú využívané aj v ekonomike. Napr. aj marketingoví dizajnéri a špe-cialisti naplno využívajú psychológiu farieb vo svojej práci v prospech predajnosti propagovaného výrobku. Farby sú s marketingom naozaj veľmi úzko späté (*) (**).

Zelená farba zanecháva svoju stopu aj v anglickej finančnej terminológii. Kožaríková (2012) ako príklady uvádza slová 1) *greenmail* (v slovenčine: *zelená pošta*; označuje nelegálne praktiky pri akvizíciách podniku, pri ktorej burzoví špekulanti odkúpia časť akcií cieľovej firmy so zámerom zastrašiť ju pred akvizíciou, a tak donútiť manažment, aby odkúpil akcie späť za vyššiu cenu), a 2) *greenback* (v slovenčine: *zelené bankovky*; ide o bankovky vydané v Spojených štátoch amerických počas občianskej vojny).

Koncom 20. storočia v medzinárodnej societe silnie hnutie za zlepšenie životného prostredia, udržateľný rozvoj, elimináciu škodlivín v potravinách, zdravý životný štýl. Tieto myšlienky rezonujú vo zvýšenej miere aj v spoločenskom živote, a tým aj v politologickej i ekonomickej slovnej zásobe. Prívlastky ako *bio-*, *eco-* a *green* sa stávajú veľmi frekventované a čoraz častejšie používané v jazyku. Tento trend je prirodzený, keďže jazyk ako systém je sociálny (spoločenský) jav. Je to živý organizmus, ktorý vzniká, formuje sa a vyvíja. Pohyby a premeny jazyka sú vlastne reakciou na premeny (vývin) spoločnosti ako celku i na zmeny života členov tejto spoločnosti.

Green v jazykovom kontexte

V tomto príspevku sa budeme zaoberať len psychológiou jednej farby zo širokého spektra farieb, a to *zelenou*. Budeme analyzovať jej aplikáciu, fungovanie a použitie v jazykovom kontexte.

New Cambridge Advanced Learner's Dictionary uvádza v súvislosti so slovom *green* tieto významy aj so slovnodruhovou charakteristikou (2003, 549):

1) *adjektívum*: majúci farbu (medzi modrou a žltou) ako tráva, napr. *green vegetables*;
2) *substantívum* (spodstatnené prídavné meno): zelená (farba) [*green colour > green*], napr. *light/pale green*;
3) *adjektívum*: nedostatočne zrelý (obvykle v súvislosti s ovocím), a preto nevhodný na jedenie, alebo (obvykle v súvislosti s drevom) nedostatočne vysušený, napr. *green bananas/tomatoes*;
4) *adjektívum*: príliš neskúsený alebo začiatočník/nováčik, napr. *I was very green when I started working there.*;
5) *adjektívum*: majúci vzťah k ochrane životného prostredia (v kontexte politiky), napr. *green politics/issues, a green campaigner/activist, the Green Party* (v slovenčine: Strana zelených);
6) *substantívum* (spodstatnené prídavné meno majúce svoj pôvod vo význame 5): člen Strany zelených [*(the) green (party member) > green*], napr. *He used to be a Liberal, but now he's a Green.*;...

Je zrejmé, že zelená farba (v angličtine: *green*) má veľa významov, pričom najsilnejším z nich je príroda. Je farbou prírody. V tejto súvislosti zelená často predstavuje život, zdravie, pokoj, silu, rast, mladosť, obnovu, nádej. Je spájaná so spoločnosťami s environmentálnym zameraním. Preto sa s ňou spájajú ekologické produkty a zdravé potraviny, ekologické podnikanie, environmentalistika a prakticky čokoľvek, čo má v názve „*bio-*", „*eco-*" a *green*.

Slovné spojenia typu *green* + podstatné meno, napr. *green economy* (v slovenčine: *zelená ekonomika*), sa v plnej miere etablovali ako termíny tak v anglickej ekonomickej literatúre, ako aj slovenskej.

Do akej miery ide o neologizmy posúdi lexikografická teória. My môžeme konštatovať len to, že ide o chronologicky novšie lexémy, ktoré sa objavovali v slovnej zásobe používateľov anglického jazyka v časovom horizonte od konca 20. storočia. Je len prirodzené, že lexikografia lexikografickou formou reaguje na novovzniknuté pojmy a postupne ich zaraďuje tak do všeobecných výkladových, ako aj špeciálnych slovníkov.

Sú to multiverbáty, respektíve viacslovné čiže združené pomenovania. Niektoré z nich majú niečo spoločné vo svojich lexikálnych významoch so spojeniami, ktorých slovotvornými komponentami sú produktívne prefixy *eko-* a *bio-* s ekologickým významom. V tomto prípade fungujú dané terminologické spojenia ako synonymá, napr. green building – ecohouse. Synonymiu sme zaznamenali pri excerpcii nielen pri dvojiciach spojení, ale aj v synonymických radoch, napr. *green building – green home – ecohouse – green construction, green product – eco-friendly product –*

environmentally friendly product, green economics – ecological economics, green niche – ecological niche, green tourism – ecotourism apod.

Na základe exemplifikácie sme vytvorili nasledovný zoznam spojení, resp. termínov tohto typu: *green accounting, green anarchism, green anarchist, green architecture, green audit, green ban, green building, green business, green change, green city, green clause, green company, green construction, green consumerism, green economics, green economist, green economy, green electricity, green employment, green energy, green expenditures, green food, green fund, green growth, green indices, green industry, green infrastructure, green initiative, green innovation, green investment, green job, green legislation, green life, green marketing, green money, green niche, (the) Green party, green petrol, green politics, green practices, green products, green protectionism, green reputation, green revolution, green sector, green services, green society, green stimulus, green strategy, green taxes, green technology, green tourism, green trading, green transition, green zone.*

Príklady:

* *The strategy states that market-based initiatives such as an effective emissions trading system would promote private investment and* ***green innovation****.*

* *The term* ***green economy*** *was first coined in a pioneering 1989 report for the Government of the United Kingdom by a group of leading environmental economists, entitled "Blueprint for a Green Economy" (Pearce, Markandya and Barbier, 1989).*

* *The report assembles evidence for existing* ***green jobs*** *and presents estimates for future* ***green employment*** *in the economic sectors of renewable energy, buildings and construction, transportation, basic industry, agriculture and forestry.*

* *Export markets for* ***green*** *and sustainable* ***food, products, services, energy and tourism****, are expected to grow rapidly due to changing consumer preferences as the world becomes more environmentally aware.*

* *The* ***green transition*** *will rely on the media to enable governments to create policy for sustainable development and act on it.*

* *Through targeted spending, appropriate national policies and incentives, government help encourage* ***green investment****, both public and private.*

* ***Green building*** *(also known as* ***green construction*** *or sustainable building) refers to both a structure and the application of processes that are environmentally responsible and resource-efficient throughout a building's life-cycle: from planning to design, construction, operation, maintenance, renovation, and demolition.*

Napriek povahe termínu, pre ktorý je príznačná presnosť, jednoznačnosť a neexpresívnosť, komponent *green* svojím symbolickým vnímaním farby a korešpondovaním s obrazom vnímaným prostredníctvom danej farby, prispieva k ozvláštneniu lexiky odborného anglického štýlu a robí daný pojem zaujímavejším.

Pri analýze slovenských textov sme sa zamerali na slovenské ekvivalenty týchto termínov adjektívno-substantívneho pôvodu typu: *green* + podstatné meno. Konštatujeme, že v danom prípade pri preberaní týchto de facto termínov anglickej proveniencie do slovenského jazyka dochádza k doslovnému kalkovaniu, kedy sa celé spojenie prekladá doslovne.

Porovnaj:
green economy – zelená ekonomika, green growth – zelený rast, green city – zelené mesto, green sector – zelené odvetvie, green zone – zelená zóna, green building – zelená budova, green infrastructure – zelená infraštruktúra, green strategy – zelená stratégia, green intiative – zelená iniciatíva, green society – zelená spoločnosť, green investment – zelená investícia, green audit – zelený audit, green zone – zelená zóna apod.

V niektorých prípadoch adjektívum *green* v daných terminologických spojeniach označuje relatívne vyšší stupeň vlastnosti, objavuje sa vo forme príponového komparatívu (-er), napr. *green + -er > greener.*

Príklady:
* *The report begins by stating that innovation will be an important part of the transition to green growth economies and without it, it will be very difficult and costly to achieve* ***greener economies****.*

* *It is intended to support developing countries in their efforts to move to a* ***greener development path****.*

V daných spojeniach zaznamenávame aj tzv. neúplnú konverziu, keď sa z pôvodného substantívneho spojenia tým, že určuje iné substantívum alebo substantíva ako prívlastkové adjektívum, stáva na základe svojej

pozície neúplne konvertované adjektívum, napr. *principles of/for the green economy – green economy principles, green economy roadmap – roadmap for/of the green economy, green growth leaders – leaders of the green growth , green economy policy < policy of the green economy apod.* (Trnka 2014: 114)

Príklady:

Ocambo introduces* ***the concept of the green economy* *from the perspective of the UNEP...*

↔ *In February 2010, Ministers and Heads of Delegation of the UNEP Global Ministerial Environment Forum in Nusa Dua acknowledged in their declaration that* ***the green economy concept*** *can significantly ad dress current challenges and deliver economic development oportunities and multiple benefits for all nations.*

****Principles for the Green Economy***

↔ *This publication aims to develop a set of* ***green economy principles*** *based on some of the most prominent existing principles relating to sustainable development and the green economy...*

In 2012, the ICC published* ***the Green Economy Roadmap**, containing contributions from experts from around the globe...*

↔ *These publications by the ICC set out the ICC's proposed* ***roadmap for the green economy*** *based on 10 conditions...*

Záver

Námetom pre tento príspevok sa stal hojný výskyt termínov chronologicky novšieho pôvodu, ktoré sa od konca minulého storočia objavujú predovšetkým v anglických odborných ekonomických textoch tematicky orientovaných na ekologické otázky.

Autorka sa zameriava na termíny – dvojslovné spojenia, ktorých komponentom je *green*. Ide o multiverbáty, respektíve viacslovné čiže združené pomenovania. Niektoré z nich majú niečo spoločné vo svojich lexikálnych významoch so spojeniami, ktorých slovotvornými komponentami sú produktívne prefixy *eko-* a *bio-* s ekologickým významom. Na základe analýzy slovenských textov autorka konštatuje, že pri preberaní týchto de facto termínov anglickej proveniencie do slovenského jazyka dochádza k doslovnému kalkovaniu, kedy sa celé spojenie prekladá doslovne. Uvádzané príklady prezentujú fungovanie týchto dvojslovných termínov v jazykovom kontexte. Súčasťou príspevku je zoznam takýchto spojení získaných excer-

piou. Autorka si dovoľuje vyjadriť nádej, že postrehy a zistenia, ktoré obsahuje prezentovaný príspevok, prispejú k ucelenému monitorovaniu problematiky chronologicky novších termínov, ktoré sa vďaka vysokej frekvencii ich používania, priebežne etablujú a zaraďujú do aktívnej slovnej zásoby anglického odborného (ale aj všeobecného) jazyka.

Literatúra:

TRNKA, B.: (2014): Rozbor nynější spisovné angličtiny. Nakladatelství KAROLINUM. Praha 2014]

KOŽARÍKOVÁ, H.: (2012): Symbolika a význam farieb vo finančnej ter minológii prevzatej z angličtiny. Jazyk a kultúra. Číslo 10/2012. [online] Dostupné na: http://www.ff,unipo.sk/jak/10_2012

ALLEN, C., CLOUTH, S.: A Guidebook to the Green Economy. UN Division for Sustainable Development. August 2012

New Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press 2003.

Kontakt:
PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: zuzana.ondrejova@euba.sk

EN TORNO A LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA EN EL TEXTO ACADÉMICO

CORRECT USE OF LANGUAGE IN ACADEMIC WRITING

MÓNICA SÁNCHEZ PRESA

Abstract:
Todo escrito posee una serie de características formales relacionadas directamente con el proceso de escritura. Los estudiantes universitarios tienen que demostrar a lo largo de sus estudios, entre otras, una competencia escritora importante. Sus esfuerzos, sin embargo, a menudo fracasan precisamente por su baja competencia lingüística. En nuestro artículo nos referimos a las cuestiones ortográficas, sintácticas y semánticas que afectan a la corrección del texto académico.

Abstract:
Every text has a series of formal characteristics directly related to the writing process. University students have to demonstrate throughout their studies, among others, an important writing competence. Their efforts, however, often fail because of their low linguistic competence. In our paper we refer to the orthographic, syntactic and semantic issues that affect the correction of the academic text.

Palabras clave: escritura académica, texto académico, ortografía, sintaxis, léxico.

Keywords: academic writing, academic text, orthography, syntax, semantics.

Introducción

La producción de textos es una tarea que está unida a la formación de los estudiantes, porque sin negar el papel que hoy en día cumplen los medios audiovisuales e informáticos en el proceso educativo, la escritura (y también la lectura), todavía es uno de los recursos didácticos más utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de nuestra práctica docente hemos observado las dificultades que los estudiantes universitarios presentan cuando se enfrentan con la tarea de producir un trabajo escrito. La producción de textos académicos es,

sin duda, una tarea compleja, puesto que conlleva el uso de un lenguaje especial, con normas gramaticales y léxicas específicas y requisitos formales de corrección y de reglas claramente establecidas

Es importante, además, subrayar que el proceso de producción de un texto académico no se planteará de la misma forma para estudiantes de habla española que para estudiantes de español como lengua extranjera. En este último caso, además de familiarizarse con las convenciones de la escritura universitaria en español, que en muchos casos son muy diferentes a las establecidas en el ámbito universitario de su país de origen, precisan profundizar en conocimientos básicos relacionados con la norma.

En el caso de nuestros alumnos eslovacos, para quienes la lengua vehicular en la que se imparten las clases es segunda lengua y quienes, por regla general, no tienen la competencia lingüística de un nativo en español, el conocimiento de los diferentes tipos de textos académicos, del lenguaje académico y, por supuesto, de la norma es especialmente importante (Vázquez, 2004, 2005).

Son precisamente las dificultades relacionadas con el uso de la lengua escrita las que más se repiten en los textos académicos de nuestros estudiantes. Por eso consideramos que es importante reflexionar sobre algunos de los aspectos de la norma que resultan más significativos. Lo hacemos atendiendo a tres criterios generales, los de corrección ortográfica, corrección sintáctica y corrección semántica respectivamente.

La corrección ortográfica

El Diccionario de la lengua española (2014) define la ortografía como el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Martínez de Sousa acota esta definición un poco más y entiende por ortografía «la parte de la gramática que establece los principios normativos para la recta escritura de las palabras de una lengua, su división a final de línea y el empleo adecuado de los signos de puntuación, la atildación, las mayúsculas, etcétera» (Martínez de Sousa, 2008: 31).

Existen ciertas reglas ortográficas que conviene recordar y que están relacionados con la ortografía de la letra, de la sílaba, de la palabra y de la frase respectivamente:

Problemas con la ortografía de la letra

Se trata de problemas derivados de la falta de correspondencia entre los fonemas y los grafemas. En español la correspondencia entre fone-

mas y grafías es bastante estrecha si la comparamos con otras lenguas; aun así existen algunos desajustes que son los que dan lugar a errores.

El alfabeto español está compuesto por 27 letras y 5 dígrafos (*ch / ll / gu / qu / rr*) que, sin embargo, corresponden a 24 fonemas; eso significa que a un mismo fonema le corresponden varias letras.

Problemas con la ortografía de la sílaba

Es conveniente conocer cuál es la frontera silábica de dos vocales, si forman un diptongo o un hiato, especialmente porque este conocimiento interviene de forma decisiva en la acentuación gráfica o atildación.

– División de palabras

En español cuando, por motivos de espacio, se deba dividir una palabra al final de una línea, se utilizará el guion de acuerdo a una serie de normas que se describen a continuación:

- El guion no debe separar letras de la misma sílaba;
- Dos o más vocales nunca se separan a final de renglón;
- Si la primera sílaba de una palabra es una vocal, no puede quedar aislada al final de línea excepto si va precedida de una *h;*
- Con las palabras que contienen una *h intercalada*, se actúa como si esta letra muda no existiese y se siguen las mismas reglas que para el resto de palabras.

Problemas con la ortografía de la palabra

– La tildación del español, es decir las reglas de acentuación gráfica.

La acentuación es uno de los aspectos ortográficos del español que más errores ocasiona. Esto se debe a varias causas: desde las dificultades para segmentar las palabras en sílabas o identificar la sílaba tónica, hasta el desconocimiento de las reglas generales de acentuación.

Es importante recordar que en español el acento tiene función distintiva, es decir, permite distinguir palabras y, por tanto, significados.

– El uso de mayúsculas

Empieza por mayúscula la palabra que sigue a un punto y seguido, a un punto y aparte y la fórmula de encabezamiento o saludo de una carta. Las mayúsculas se usan también para marcar los nombres propios. Es cierto, sin embargo, que son muchas las normas que rigen el uso de mayúsculas y minúsculas, las que plantean más problemas son las que se refieren a los nombres de lugar, epónimos, cargos, tratamientos, nombres de movimientos artísticos y periodos históricos, fechas, nombres de instituciones o nombres de etnias.

– Escritura de abreviaturas, siglas y acrónimos

Las abreviaturas se escriben con mayúscula o minúscula según la palabra o expresión a la que correspondan; detrás de las abreviaturas se escribe siempre punto (*Sr*. por señor), excepto en las abreviaturas que se utilizan con barra (*c/* por calle).

En cuanto a las siglas, se escriben sin puntos ni blancos de separación y todas las letras que las componen se escriben en mayúscula.

Los acrónimos se escriben siempre sin punto.

– Unión y separación de palabras

Hay palabras que se pronuncian como si no fueran una sola, sino como si fueran un grupo (*asimismo / a sí mismo*) y es importante saber cómo escribirlas, puesto que al escribirse juntas o separadas cambian de significado.

– Escritura de extranjerismos

Aunque es aconsejable evitar los extranjerismos, si se emplean, lo adecuado es usar la cursiva (o las comillas). Cuando la palabra extranjera quiera adaptarse, conviene tener en cuenta que las letras *k* y *w* forman parte del alfabeto español.

Problemas con la ortografía de la frase

– La puntuación

La puntuación es fundamental en la correcta escritura de una lengua. Es también un elemento fundamental para estructurar textos y hacerlos inteligibles para el lector. La importancia de la puntuación en la comunicación escrita es decisiva, en la medida en que facilita y garantiza la articulación del contenido y sirve para jerarquizar la información. En general, la falta de empleo de los signos de puntuación tiene como resultado frases muy largas, en las que se encadenan ideas y datos sin interrupción.

Para lograr la correcta aplicación de las reglas de puntuación (desarrolladas en Sánchez, 2017) es necesario identificar en el texto las diferentes categorías sintácticas y morfológicas: sujeto, predicado, complemento directo, complemento indirecto, complemento predicativo, etc.

Corrección sintáctica

La sintaxis es el modo en que se combinan las palabras para formar oraciones con sentido. Cada lengua tiene sus propias reglas sintácticas o de combinación de palabras. Algunas de estas reglas sintácticas hacen referencia a los siguientes fenómenos:

– Orden de colocación de los elementos oracionales

Podemos considerar dos tipos de orden de los elementos oracionales: el orden o construcción lineal y el orden o construcción envolvente (Martínez de Sousa, 2004).

En el orden lineal, el sujeto va seguido del verbo y este de los complementos (complemento directo, complemento indirecto, complementos circunstanciales).

En el orden envolvente se produce siempre un cambio de orden de estos elementos que suele responder a diferentes intereses (por ejemplo, por razones estilísticas). Si bien el orden lineal es el más frecuente y también, por regla general, el más claro y sencillo, el orden envolvente suele resultar más bello y estilístico y añade mayor variedad al discurso.

– El hipérbaton

El hipérbaton consiste en la alteración del orden sintáctico habitual de las palabras en una oración. El hipérbaton no siempre se considera incorrecto, es propio, por ejemplo, de composiciones literarias.

– Los anacolutos

Los anacolutos consisten en la construcción sintáctica incorrecta de dos oraciones que son correctas si se consideran separadamente.

– La anfibología

El lenguaje resulta anfibológico u oscuro cuando empleamos palabras u oraciones de doble sentido o que se presten a más de una interpretación debido a la colocación de los elementos oracionales o a su relación.

– La concordancia

Persona y número del verbo deben coincidir con los del sujeto, así como el género y el número del pronombre con función de objeto deben coincidir con los del sustantivo al que reemplazan. También el sustantivo y el adjetivo deben concordar en género y número.

– El uso de los tiempos verbales

Los tiempos verbales deben utilizar respetando determinada perspectiva temporal (correlación de tiempos).

– El uso de los pronombres

Los pronombres son usados, por un lado, para referirse a las palabras anteriormente (o posteriormente) mencionadas en el texto y, por otro, para señalar un elemento de la situación de comunicación. Un error en la referencia produce ambigüedades o indeterminaciones.

– El uso de preposiciones

Debe tenerse en cuenta que ciertos verbos exigen el uso de determinada preposición; así, el verbo *consistir* rige la preposición *en*. La preposición *de* usada delante de la conjunción *que* se conoce como *dequeísmo*; por el contrario, la preposición *de* no debe omitirse cuando va con verbos que llevan

un complemento de régimen (*acordarse, alegrarse, arrepentirse de algo o convencer, tratar de algo*).

– El uso de gerundio e infinitivo

El gerundio se emplea para expresar acciones simultáneas o inmediatamente anteriores al verbo principal, pero no debe emplearse cuando indica un acto posterior al señalado por este (gerundio de posterioridad).

No se debe iniciar la oración con un infinitivo en situaciones en las que se introduce alguna información dirigida a alguien del tipo *finalmente, decir/señalar,* etc.

Corrección semántica

Son las palabras (y sus combinaciones) las que transmiten el significado en un mensaje verbal. Por ello, la precisión en un texto se logra, en principio, al seleccionar las palabras adecuadas para transmitir el significado de lo que se desea expresar. Para lograr un texto preciso, conviene evitar:

– La ambigüedad léxica

Se produce cuando una palabra es susceptible de ser interpretada en dos o más sentidos.

– La vaguedad

Debe evitarse el empleo de palabras de significado muy vago o muy general.

– La redundancia o pleonasmo:

Un pleonasmo consiste, por un lado, en añadir una palabra, expresión o enunciado a una oración sin que modifiquen el significado de esta y, por otro, en el empleo de palabras, expresiones o enunciados, sinónimos o perifrásticos, cuyo significado ya está expresado de forma distinta.

– La repetición innecesaria de palabras

En lugar de repetir palabras, conviene buscar sinónimos adecuados que favorezcan la precisión léxica.

– Las muletillas

Se usan como un apoyo en el discurso con distinta intención: mantener el interés, controlar los turnos de palabra en la conversación, buscar la complicidad o la comprensión con el interlocutor; aclarar, subrayar o matizar algo, etc.

Las muletillas pueden resultar innecesarias y llegar a denotar torpeza y pobreza lingüística.

– Los extranjerismos y las voces patrimoniales

Los extranjerismos no son rechazables en sí mismos. Sin embargo, su uso debe responder a necesidades expresivas y adaptándose a los rasgos gráficos

y morfológicos del español. Cuando *se emplean*, lo adecuado es usar la cursiva, o las comillas.

Conclusiones

En la escritura académica la corrección idiomática es una necesidad de primer orden, no solo como hecho lingüístico, sino también como requisito importantísimo tanto en el progreso académico como en el desarrollo de la vida social y laboral. La corrección idiomática evidencia claridad con respecto a lo que se piensa y se transmite, por eso es fundamental que los trabajos académicos estén bien redactados y libres de errores. Dicho de otro modo, el correcto uso de las normas académicas conducirá a nuestros estudiantes hacia una producción escrita coherente y eficaz desde el punto de vista comunicativo, fin último de cualquier texto, sea académico o no.

Para hacer un correcto uso de la norma en el texto escrito resulta muy útil tener siempre a mano un diccionario (desde el *Diccionario de la lengua española* hasta el *Diccionario panhispánico de dudas de la lengua española*, ambos de la RAE) así como las obras de referencia de la Real Academia Española (la *Nueva gramática de la lengua española o la Ortografía de la lengua española*) o de lingüistas de renombre (como Leonardo Gómez Torrego y otros).

También resulta de gran utilidad el trabajo en las clases de los fenómenos lingüísticos que resultan más problemáticos y que se han identificado en el artículo. De este modo, los estudiantes afianzan sus conocimientos lingüísticos y mejoran la calidad de los trabajos escritos en el ámbito académico.

Bibliografía:

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. 2004. La traducción y sus trampas. In: *Panace@*. Vol. V, n.16. Junio, 2004, pp. 149-160. Disponible en http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n16_tribuna_MartinezDeSousa.pdf

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. 2008. *Ortografía y ortotipografía del español actual* (2.ª edición). Gijón: Trea.

RAE. 1999. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE. 2010. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana [DRAE].

RAE. 2014. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. [DRAE]

SÁNCHEZ PRESA, M. 2017. La corrección ortográfica en el texto académico. In: *Studia romanistica*, roč. 17, č. 1 (2017), s. 117-127.

VÁZQUEZ, G. 2004. La enseñanza del español con fines académicos, en Lara Casado, V. (coord.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE*). Alcobendas: SGEL, pp. 1129 – 1147.

VÁZQUEZ, G. (coord.). 2005. *Español con fines académicos. De la comprensión a la producción de textos. Madrid: Edinumen.*

Tento príspevok vznikol v rámci projektu KEGA Akademický a vedecký jazyk v univerzitnom prostredí (029EU-4/2016)

Kontakt:
Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.
Univerzita Komenského
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Gondova 2, 814 99 Bratislava
Slovenská republika
Email: monica.sanchez@uniba.sk

SUBORDINATION STRATEGIES IN ENGLISH ORAL AND WRITTEN DISCOURSE

SUBORDINAČNÉ STRATÉGIE
V ANGLICKOM ÚSTNOM A PÍSOMNOM PREHOVORE

RITA RAFAJLOVIČOVÁ

Abstract:
The paper presents a comprehensive formal and functional corpus-based description of subordinate clauses as well as the results of the analysis of their distribution in different contexts (a corpus of four different text types of different degrees of formality). The aim of this study is to describe the syntactic structures and investigate how they are used within different naturally occurring texts of spoken and written discourse. The study investigates the ways in which nominal, relative, and adverbial subordinate clauses occur and what functions they serve.

Abstrakt:
Článok sa venuje problematike subordinácie v rámci anglických textov odlišnej úrovne formálnosti (odborný, umelecký, publicistický a hovorový). Zaoberá sa formálnou a funkčnou analýzou rôznych typov vedľajších viet, zameriava sa na porovnanie distribúcie špecifických foriem subordinácie a ich realizácie vo vete, ako aj na podobnosti a rozdiely v stratégiách používania vedľajších viet na pozadí ich diskurzívnych funkcií, ktoré plnia v písomnom a ústnom prejave.

Keywords: subordination, dependent clauses, spoken and written discourse.

Kľúčové slová: subordinácia, vedľajšie vety, súvetie, písomný prejav, ústny prejav.

Introduction

The study of language as a system of communication needs to do more than simply lay out its forms and structures, it needs to show what they are for and how they are used; in other words, how the grammar of a language serves as a resource for making and exchanging meanings. Thus, a lot of interesting questions arise in connection with the way language is used, how it is organized to allow speakers and writers to make and exchange meanings,

rather than what its components are. It is assumed that variation in linguistic performance is determined by the choices made by the speakers/writers of the discourse and that these choices may be the result of a variety of influencing factors, such as the context, the participant of the interaction, the purpose and reason for the interaction, and, of course, whether the discourse is written or spoken. It is important to recognise that different types of texts produce different types of language and that the broad distinction between formal and informal or between public and private discourse is not the only categorial distinction.

The present study looks at the syntactic structures of subordinate clauses, in spoken and written English and aims to contribute to a better understanding of information packaging on the sentence and text level. The use of subordinating strategies is examined in a corpus of naturally occurring, connected, contextualized language of four different text types or genres. These are novels, radio talks, newspaper articles, and academic prose. It is assumed that the texts chosen within a certain 'text type' are similar to one another and differ from other text types not only in terms of grammar, but also in terms of style. There is no clear borderline in issues related to usage established in the nature of language, but it is assumed that there exists an informal-formal continuum between the four text types starting with the less formal radio talks and novels, to newspaper articles and academic writings. Both the formal and functional description of the analysed structures offer an overall view on different types of subordinate clauses according to CGEL (*A Comprehensive Grammar of the English Language* by R. Quirk et al., 1985), and their actual use as well as the extent to which they occur in spoken and written discourse.

Review of literature

Since 1920s, when Stormzand and O'Shea (1924) investigated sentences selected from writings of children at various age levels and compared them with sentences written by adults in newspapers, fiction and letters, numerous studies and research papers dealing with subordination strategies, and formal as well as functional analyses of different grammatical structures in oral and written discourse have appeared. In the 1960s, DeVito (1967) was one of the linguists that carried out most research into spoken and written language. Some authors of comparative linguistic studies consider that written language is syntactically more complex than spoken language due to the high frequency of subordination (Harrel 1957, Drieman 1962, O'Donnell 1974, Chafe and Tannen 1987). Since the last decades of the twentieth century, due to new research technologies, the study of grammar has seen an

increasing number of analyses of spoken as well as written discourse focusing on particular syntactic structures. The results of analyses of numerous linguists, such as Beaman 1984, Halliday 1989, McCarthy 1998, Biber 1999, and Carter and McCarthy 2006 revealed a number of previously unexplained grammatical facts. They found that oral productions present a higher frequency of subordination than written language. The long-held belief that the spoken language is less elaborate, superficial, and low in content than the written language has changed. Now, it is believed that the spoken language has its own kind of complexity determined by the medium: "The spoken language is, in fact, no less structured and highly organised than the written. It could not be otherwise, since both are manifestations of the same system" (cf. Halliday, 1989, p. 79). Chafe (1987) states that the differences in the syntactic complexity of the two media are due to the differences in the level of formality, purpose and register of the discourse rather than genuine differences between speech and writing.

Undoubtedly, one of the most prolific linguists on this subject is Conrad Biber, who provided a unified linguistic analysis of spoken and written registers in English, and whose works are considered a marker of a new departure in the study of language variation. Biber employs quantitative methods-frequency counts of specific linguistic features based on which he identifies co-occurring groups of features and describes them according to their function. In his Longman Grammar of Spoken and Written English (1999), he makes the distinction of genres and registers by reporting on frequency findings, and examines the reasons that determine grammatical choices in conversation, fiction, news and academic prose. LGSWE presents which structures, tenses, and lexical choices occur, and explains how their distribution differs in different text types, and precisely defines the syntactic differences between the genres and provides an advanced syntactic and semantic characterisation of spoken and written language (Iglesias, Silva, 2008).

Early research into spoken and written language did not have the benefit of large-scale computerised corpora and since the obtained data differed from each other it yielded puzzlingly contradictory results. With the advent of Corpus Linguistics and the growing body of research into spoken and written discourse, researchers are able to obtain reliable and comparable data for their analyses and thus provide reliable, effective, and systematic descriptions of grammatical features of the two media, which is undoubtedly a great advantage for further development of the field. *(Jones, Waller,* 2015).

Aims and methodology

The study focuses on investigating subordinating strategies, the incidence of different types of subordinate clauses, as well as on patterns of inter-clausal relations as they are used in interactional language within the mentioned small-size corpus compiled from differing texts of written and spoken English. The analysis goes beyond the interpretation of the quantitative patterns, and besides presenting frequency data and examples of the patterns it also offers functional interpretations explaining why the patterns exist and how they are used.

The present work, utilising a number of small specialized corpora for the description of language variation, is an attempt at testing grammatical theory and explaining the differences in the use of subordinating strategies rather than at developing certain theories. Therefore, rather than presenting a classical hypothesis, several research questions are addressed, instead.

1/ *Do different text types lead to the employment of different formal and functional types of subordinate clauses?*
In the past, some studies assumed that subordinate clauses were similarly distributed across different text types, and that they had similar functions. According to Biber (1999), researchers considered the distribution of one type of subordinate clause and generalised their findings to all kinds of subordination.

2/ *Which type of dependent clauses is typical for particular text types and what profound differences in the use of subordinate clauses, if any, can be found between the investigated written and spoken text types?*
In order to study the differences between the investigated text types with respect to subordinate clauses, frequency counts of three kinds of subordinate clauses (nominal, relative, and adverbial clauses) will be used, since making generalisations based on one type of subordinate clauses might result in inaccurate conclusions about differences between the text types.

To get qualified answers to our research questions and to find out to what extent subordination is employed in the differing texts and which forms of grammatical subordination are used in a particular text type, the subordination strategies used in different text types have been examined. The analyses presented in the paper will also investigate whether the specific forms of subordination serve certain discourse functions in the four analysed text types. Similarities and differences in syntactic strategies and the use of dependent clauses in different functions will be quantitatively and qualitatively established between the analysed texts. Furthermore, detailed descriptions of the distribution of particular structures and comparisons with their distribution in other text types will be presented in this paper.

Quantitative and Qualitative analysis

As the area of investigation in the study is the incidence of different functional types of subordinate clauses in English spoken and written discourse, first we analysed each text from the point of view of the distribution of particular structures (nominal, relative, and adverbial clauses), which allowed a comparison of the mentioned text types within the corpus. The quantitative analysis of the mentioned syntactic structures shows to what extent the analysed texts differ in terms of the frequency of occurrence of particular subordinate clauses (Table 1).

Table 1 The distribution of types of subordinate clauses across text types

	Nominal		**Relative**		**Adverbial**		**Total**	
Text type	number	%	number	%	number	%	number	**%**
Interviews	766	**33.7**	463	**25.2**	458	**26.7**	1687	**29.0**
Acad. P.	558	**24.6**	438	**23.9**	403	**23.5**	1399	**24.1**
Newspaper	471	**20.8**	451	**24.6**	390	**22.7**	1312	**22.5**
Fiction	475	**20.9**	482	**26.3**	465	**27.1**	1422	**24.4**
Total	2270	**100**	1834	**100**	1716	**100**	5820	**100**
Total %	**39.0**		**31.5**		**29.5**		**100**	

The division into nominal, relative, and adverbial clauses shows that nominal clauses account for 39% of all subordinate clauses in the corpus and are highly represented especially in spoken conversational texts, which would suggest that nominal clauses in general may be an indicator of formality. This finding supports the idea that the greater the frequency of nominal clauses, the less formal the text is. Nominal clauses in academic prose, which is considered to be the most formal text type, make up 24.6% of all nominal clauses occurring in the corpus. However, the incidence of nominal clauses in newspapers and fiction is almost identical (21.8% and 21.9% respectively), and moreover, it is even lower than in academic prose. This is surprising as they occupy different positions in the formal-informal spectrum.

Relative clauses (restrictive and non-restrictive) account for 31.5% and are the second most frequent type of dependency within the corpus. A comparison of the frequency of relative clauses within text types shows that the figures for their distribution reveal quite even frequency from 23.9% to 26.3%. A slight gradient can be noticed from the lowest figure of 438 instances (23.9%) in academic texts to the highest, 482 (26.3%), in fiction, so on this level relative clauses cannot be seen to be text type relevant.

Adverbial clauses with 29.5% of all subordinate clauses are relatively evenly represented in all text types, as well (from 22.7% to 27.1%), and

their frequency does not differ significantly from that of relative clauses. There is almost equal frequency of distribution of adverbial clauses in spoken texts (26.7%) and fiction (27.1%), on the one hand, and between newspaper texts (22.7%) and academic writing (23.5%), on the other hand. A general comparison of the incidence of adverbial clauses within the text types thus suggests that the actual figures for fiction and interviews show little difference (465 and 458), whereas there are fewer in newspapers and academic prose (390 and 403), which would suggest that the least formal texts have the most adverbial clauses.

The total number of sentences in the corpus is 6557, which together contain 5820 subordinate clauses. The first impression gained from the overall figures of occurrence of the clauses indicates a quite uneven distribution of the two types of subordinate clauses. The number of finite clauses is almost three times the number of non-finite clauses. Table 2 below shows the proportion of different types of finite and non-finite clauses within the corpus.

Table 2 The distribution of finite and non-finite subordinate clauses in the corpus

	Nominal	Relative	Adverbial	Total %
Finite	**28.6**	**24.2**	**22.4**	**75.2**
Non-finite	**10.4**	**7.3**	**7.1**	**24.8**
Total %	39	31.5	28.5	100

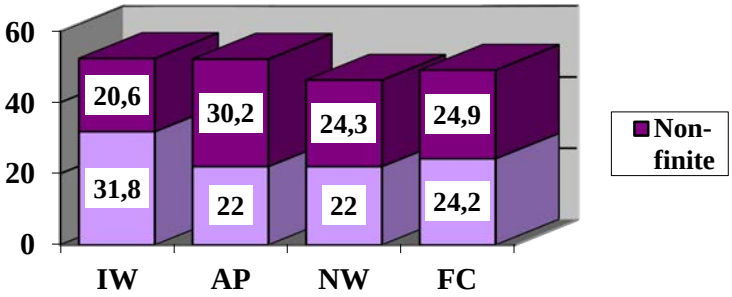


Figure 1 The distribution of finite vs. non-finite clauses across text types

As for the comparison of different types of finite and non-finite subordinate clauses within the text types, the findings are presented in tables 3 and 4.

Table 3 The distribution of types of finite subordinate clauses across text types

	Nominal		**Relative**		**Adverbial**		**Total**	
Text type	number	%	number	%	number	%	number	**%**
Interviews	587	**35.3**	418	**29.7**	384	**29.5**	1389	**31.8**
Acad. P.	363	**21.8**	308	**21.9**	291	**22.4**	962	**22.0**
Newspaper	362	**21.8**	323	**22.9**	276	**21.2**	961	**22.0**
Fiction	351	**21.1**	360	**25.5**	351	**26.9**	1062	**24.2**
Total	1663	**100**	1409	**100**	1302	**100**	4374	**100**
Total%	**38.0**		**32.2**		**29.8**		**100**	

Table 4 The distribution of types of non-finite subordinate clauses across text types

	Nominal		**Relative**		**Adverbial**		**Total**	
Text type	number	%	number	%	number	%	number	**%**
Interviews	179	**29.5**	45	**10.6**	74	**17.9**	298	**20.6**
Acad. P.	195	**32.1**	130	**30.6**	112	**27.1**	437	**30.2**
Newspaper	109	**18.0**	128	**30.1**	114	**27.5**	351	**24.3**
Fiction	124	**20.4**	122	**28.7**	114	**27.5**	360	**24.9**
Total	607	**100**	425	**100**	414	**100**	1446	**100**
Total %	**42**		**29.4**		**28.6**		**100**	

The distribution of finite and non-finite subordinate clauses in the corpus does not differ a lot from the distribution of subordinate clauses according to text type in general. For both finite and non-finite subordinate clauses, the most frequent are nominal clauses, followed by relative clauses and adverbial clauses. On the other hand, significant differences can be noticed in the distribution of clauses within particular structures (nominal, relative, adverbial) of subordinate clauses. While there are 587 instances (35.3%) of finite nominal clauses found in the interviews, there are only 179 (29.5%) non-finite nominal clauses in this text type. Similarly, there is a big difference between the figures of finite and non-finite clauses in the spoken text type within relative and adverbial clauses. Whereas relative clauses have 418 instances (29.7%) and adverbial clauses 384 instances (29.5%) of finite clauses, there are only 45 (10.6%) and 74 instances (17.9%) of non-finite structures (relative and adverbial) found in the spoken text types. The incidence of all

types of non-finite clauses (32.1%, 30.6% and 27.1%) compared to the incidence of finite clauses (21.8%, 21.9% and 22.4%) is, on the contrary, much higher in academic prose.

Based on the findings shown in Figure 1 it can be said that in spoken texts there is a preference for finite subordinate clauses. On the other hand, non-finite clauses have the lowest occurrence in this text type. This again supports the idea that the occurrence of finite and non-finite clauses depends on the degree of formality of the text types (Rafajlovičová 2013). In other words, the greater frequency of finite clauses indicates that the text is less formal, while the greater frequency of non-finite clauses is typical for more formal texts.

Considering the data from the analysis of varying text types of spoken and written English, it is indisputable that the different formal and functional types of subordinate clauses are shared in the texts of the two media. Their uses vary depending on the character and purpose of the text (Biber et al. 1999; Leech 1998), thus the different types of subordinate clauses are distributed in different ways across the four text types. The spoken texts, **the interviews**, most frequently employ nominal clauses, but less commonly relative clauses. This can be explained by the fact that in oral interaction participants speak about themselves, they express their personal stance, current attitudes and feelings in real-time immediate production. For this type of interaction, it is typical to use a wide range of verbs such as *think, know, hope*, etc. that convey some psychological state (e.g. *I'm happy, glad, lucky, sad, sorry*), convey stance (*I' m shocked, worried*), or describe the nature of some issue using abstract nouns (*problem, trouble, feeling, hope, reason*, etc.). All these words are followed by nominal *that* or *zero that* clauses. In interviews, the interaction between participants is frequently concerned with actions which take place at a certain time. To make clear when actions or events happen in relation to other actions or times, speakers employ adverbial clauses of time. Therefore, time clauses are the most common semantic category of adverbial clauses in interviews. Interaction is also done through reasoning and causes for action, as well as presenting possible situations with possible outcomes dependent on particular conditions, which is reflected by the relatively high occurrence of adverbial clauses of cause/reason and condition. In interviews, there is a strong preference for finite rather than non-finite clauses. The highest number of finite and the lowest number of non-finite clauses can be found in this register.

Concerning the incidence of subordinate clauses in **academic prose**, as the obtained data suggest, the most commonly used subordinate clauses are nominal clauses followed by relative and adverbial clauses. Since acade-

mic writing is the product that results from thinking, the most commonly occurring verbs controlling *that*-clauses are *see, believe, assume, suppose, show, mean, conclude,* and *suggest,* which enable writers to present arguments that support their theories and identify their attitudes in relation to the discussed issues within the field. Nominal clauses are even more common than relative clauses in academic prose. The vast majority of nominal clauses are in post-predicate object position, but extraposed *that*-clauses reporting the writer's attitudes and appositive clauses providing descriptive information are also common in academic writings. Academic texts usually present procedures and convey referential information that characterizes most commonly inanimate entities in the text. To perform these functions, academic prose very often uses non-finite relative clauses, which are a typical feature of formal text types. The overall incidence of non-finite subordinate clauses is the highest of all in academic prose, their occurrence gradually decreasing as level of formality decreases. Adverbial clauses are not as frequent in this text type as they are in the other three analysed ones; nevertheless, purpose, conditional, and concessive clauses used to express procedures, specify conditions and develop arguments are more common here than in any other text type.

As regards the language used in **newspapers**, we can observe that the most commonly used type of subordinate clause found there is the post-modifying relative clause. The occurrence of relative clauses in the corpus of four text types is the highest here, though the figures are very close to those in fiction. Post-modification of noun phrases, whether animate or inanimate, is realised by both finite and non-finite relative clauses. Owning to the high frequency of proper nouns and noun phrases that do not need further specification as they are assumed to be already known, non-restrictive post-modification is more common in newspapers than in any other text type. There is a strong preference for participle clauses. The preferred use of non-finite clauses in newspapers can be attributed to their tendency to be economic and provide more compact information. Though there are fewer nominal clauses in newspapers than in academic prose, similarly to academic prose, the most common structures here are post-predicate *that*-clauses. These figures support the findings in LGSWE that *that*-clauses are most common in academic prose and newspapers. The range and semantic domain of verbs controlling *that*-clauses to a certain extent differ from those used in the spoken texts and academic prose. In newspapers, we can more commonly find verbs reporting cognitive states (*believe, realize*) and communication verbs (*admit, agree, announce, confirm, deny, inform,* etc.). The verb *think* is not as common in newspapers as it is in spoken texts. The speech act verb *say* and other controlling nominal clauses are extremely common in newspapers, and they are

usually used in their past form since they report past events. Of the adverbial clauses, time, purpose, cause/reason, and conditional clauses are the most frequent semantic categories found in newspapers. Except for conditional clauses, they are all usually placed after the main clause. The vast majority of purpose clauses, which in newspapers explain motivation behind events, are realised using *to*-infinitive clauses, which can be considered to be a feature of formal writing.

The distribution of different types of subordinate clauses compared with the other three analysed text types is most balanced in **fiction.** Of all subordinate clauses found in this register, nominal, relative, and adverbial clauses each represent about 33%. As regards the functions of subordinate clauses, we can observe that the highest number of adverbial clauses within the whole corpus is to be found in fiction. The semantic categories of time, purpose and cause/reason are among the most commonly used ones. The use of supplementive clauses providing additional description about the action, state, or event in the main clause is very frequent in fiction, too. Though the percentage of the occurrence of the mentioned type of clauses is not high, manner clauses, presenting details about the action, are more common in fiction than in any other text in the corpus. These findings agree with those of Biber et al. (1999) that both manner and supplementive clauses are relatively common in fiction (ibid: 822). As regards the position of adverbial clauses, their distribution shows a strong preference for the final position, especially of time clauses, which complete the meaning of the main clause by providing new information. The frequency of postmodifying relative clauses in fiction is comparable with that in newspapers, yet there is a difference in the use of relativizers. While in newspapers, *who* and *which* are both moderately common, in fiction it is the relativizer *that* and *which* that appear most frequently. The frequencies of relativizer omission as well as of adverbial relativizers are moderately high in fiction. Most of the relative clauses in fiction are finite and restrictive. The figures for distribution of nominal clauses in fiction are similar to those obtained from the three previously analysed subcorpora. The preferred constructions are *that*-clauses, *zero that*-clauses, and clauses introduced by *what* are also notably common. By far the most common function expressed by nominal clauses is that of object. *That*-clauses in fiction are controlled by cognition verbs (*e.g. conclude, decide, notice, realize*) and mental verbs (*think, know*). In terms of non-finite nominal clauses, as we considered the particular controlling verbs conveying desires, intentions, and other actions (*tell, try, want, permit continue*, etc.), we expected to find more *to*-infinitive clauses than *–ing* clauses.

Conclusion

The present paper provides a comprehensive formal and functional corpus-based description of subordinate clauses as well as an analysis of their distribution in different contexts. Based on the analyses of formal (structural) and functional types of subordinate clauses across the four investigated text types, we can answer the two research questions and conclude that:

1/ concerning the distribution of formal and functional types of subordinate clauses in the above mentioned analysed texts, we can observe that the distribution of *finite clauses* shows a cline from fewest in the most formal academic texts and newspapers, followed by fiction to the highest number of finite dependent clauses in the spoken texts recognized as the least formal text type. As for the *non-finite* structures, their distribution is the other way round; the highest number of non-finite dependent clauses occurs in academic prose, while the incidence of non-finite clauses in the oral data is the lowest. Thus, from the data it can be assumed that certain linguistic features can be assigned the values of formal/informal strategies; finite clauses can be taken as a marker of informality and non-finite clauses are a feature particularly characteristic of formal writing (Rafajlovičová, 2013).

2/ concerning the distribution of the dependent clauses based on their function in the sentence, the most frequently occurring type is that of **nominal clauses**. The second most common clauses are relative clauses, followed by adverbial clauses. In general, nominal clauses are most preferred in the spoken data, where their incidence is much higher than in the written text types of the corpus. The high incidence of nominal clauses in spoken texts can be explained by the range and high number of verbs (*say, tell, know, think, want*, etc.) that report speech, attitudes, thoughts and feelings and control the nominal clauses. However, the function of nominal clauses in more formal written text types, such as academic prose and newspapers is different. In academic prose they commonly occur after controlling verbs *see, believe, assume, suppose, show, mean, conclude,* and *suggest*, which enable writers to present arguments that support their theories and identify their attitudes in relation to the discussed issues within the field. In newspapers, we can more commonly find verbs reporting cognitive states (*believe, realize*) and communication verbs (*admit, agree, announce, confirm, deny, inform,* etc.), which report speech, thoughts, emotions, mental states or attitudes of the writers. The speech act verb *say* and others controlling nominal clauses are usually used in their past form since they report past events.

Relative clauses as a whole regardless of whether they are finite, non-finite, restrictive, or non-restrictive, are almost evenly distributed across the four analysed text types and are the second most commonly occurring type of

subordinate clauses within all four text types. The highest incidence of all relative post-modifying structures is in fiction (see Table 1 above), which supports other corpus findings stating that "Relative clauses are relatively frequent in all three written registers. Proportionally, they are most common in fiction." (c.f. Biber,1999, p.606). The differences in the frequency of relative clauses in our analysis are not significant, thus it can be assumed that relative clauses are not an indicator of formality.

The incidence of **adverbial clauses** in the analysed corpus is the lowest of the three types of investigated subordinate clauses (Table 1). The distribution of adverbial clauses shows that they are a feature of less formal registers as the highest number of adverbial clauses is in fiction and spoken texts. As for the formal characteristics of adverbial clauses, they are mostly finite, introduced by a subordinator, and they are particularly frequent in the less formal text types in the corpus. They express a wider range of semantic functions than non-finite adverbial clauses. There are significantly fewer non-finite clauses in interviews than in any other text type, which proves that the less formal the text is, the more finite and fewer non-finite clauses it contains. The use of non- finite structures requires more planning than the addition of a final finite adverbial clause to the main clause, and as there is not so much time for planning speech as there is for writing, the spoken language logically uses fewer non-finite structures. Finite adverbial clauses are for the main part temporal, conditional and of cause/reason as the interaction between participants is frequently concerned with actions that take place at a certain time, or it is done through reasoning and causes for action, as well as presenting possible situations with possible outcomes dependent on particular conditions. The figures for time clauses are relatively high compared with the other most frequently occurring semantic categories, which can be attributed to their usefulness in relating certain actions or events to other activities described in the main clause. In general, fiction, interviews, and the less formal text types, are characterized by more time clauses than newspapers and academic prose.

Based on the results of the analysis reported in this paper, it can be stated that the different functions of the different types of subordinate clause correspond to their functions in discourse, and thus, to their distribution across registers. In the course of our investigation we came to the conclusion that the differences in the distribution of particular types of subordinate clauses between the investigated text types might be determined by the text type and its level of formality. The results of the present study constitute a contribution to the application of user-based approach to the formal and functional analysis of a specific language structures, namely that of subordinate clauses.

It can be hoped that future linguists, EFL professional teachers and researchers in the field of the structure of the English sentence will benefit from our analysis and will use it as a resource for their studies.

Bibliography:

BEAMAN, K. 1984. Coordination and subordination revisited: Syntactic complexity in spoken and written narrative discourse. In: *TANNEN, D. (ed), Coherence in spoken and written discourse*. New Jersey: ABLEX. p. 45-80.

BIBER, D. et al. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English.* Pearson Education Limited.

BIBER, D., GRAY, B. 2010. Challenging Stereotypes About Academic Writing: Complexity, Elaboration, Explicitness. In: *Journal of English for Academic Purposes*, v9 n1 p2-20 March 2010. Retrieved from: Database: ERIC http://www.elsevier.com [cit. 03.12.2013]

CARTER, R., McCARTHY, M. 2006. *Cambridge grammar of English*: a comprehensive guide Cambridge: Cambridge University Press.

CHAFE, W., TANNEN, D. 1987. The Relation between Written and Spoken Language. In: *Annual Review of Anthropology.* 1987, Vol. 16, p383-407. 25p.

DeVITO, J.A. 1967. Levels of abstraction in spoken and written language. In: *Journal of Communication* 17, 354-61.

DRIEMAN, G. H. J. 1962. Differences between written and spoken language. In: *Acta Psychologica* 20, 36-57.

HALLIDAY, M. A. K.1989. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

IGLESIAS, S., G. 2008. A *Contrastive Study of Sentence Structure, Clause Combination Strategies and Syntactic Complexity in Oral Informal Narratives produced by Native Speakers of English and Advanced EFL Learners*. Universidad de Chile. Retrieved from: *www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/.../silva_g.pdf* [cit.30.07.2017]

JONES, Ch., WALLER, D. 2015.*Corpus Linguistics for Grammar: A guide for research* (Routledge Corpus Linguistics Guides)

LEECH, G. 1998. *English grammar in conversation*. Retrieved from: http://www.tuchemnitz.de/phil/english/chairs/linguist/ [cit.20.11.2016]

McCARTHY, M. 1998. *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'DONNell, R. C. 1974. *Syntactic differences between speech and writing.* American Speech, Volume 49, (1974): p.102-110.

QUIRK, R. et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language.*

RAFAJLOVIČOVÁ, R. 2013. *Subordination in different text types.* FF Prešovská univerzita, Prešov.

Kontakt:
Doc. PhDr. Rita Rafajlovičová, PhD.
Prešovská univerzita
Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov
Slovenská republika
Email: rita.rafajlovicova@unipo.sk

JAZYK VOLEBNEJ KAMPANE. PRÍPAD VOLIEB DO NEMECKÉHO SPOLKOVÉHO SNEMU 2017

THE LANGUAGE OF ELECTION CAMPAIGN. THE ELECTION TO THE GERMAN BUNDESTAG 2017

RADOSLAV ŠTEFANČÍK

Abstrakt:
Cieľom tohto príspevku je vysvetliť spôsoby vyjadrovania *Alternatívy pre Nemecko* vo volebnej kampani pred voľbami do Nemeckého Spolkového snemu. Text postavený na hypotéze, že viaceré aspekty spôsobili nárast populizmu v Nemecku. V prvom rade ide o antiimigračný apel a kritiku politiky Európskej únie. Je možné predpokladať, že hľadanie nepriateľa medzi inými a vymedzovanie seba samých voči ostatným je charakteristické pre túto politickú stranu. Z tohto dôvodu sa domnievam, že jazyk tohto populustického subjektu je vytváraný podľa dichotómie "my" vs. "oni".

Abstract:
The aim of this paper is to explain the ways in which the *Alternative für Deutschland* was expressed in the election campaign before the German federal election. My reasoning is based on the fact that several aspects have led to an increase in populism in Germany. Firstly, it is the anti-immigration appeal and criticism of the European Union's policy. It is possible to assume that searching for an enemy among others and defining oneself against others is characteristic of this political party. For this reason, I believe that the language of this populist subject is created by the dichotomy of "We" vs. "They".

Kľúčové slová: jazyk, voľby, volebná kampaň, Nemecko, AfD.

Keywords: language, elections, election campaign, Germany, AfD.

Úvod

Hoci je nemecký stranícky systém považovaný za mimoriadne stabilný, voľby do Nemeckého Spolkového snemu 2017 sa u niektorých strán niesli v znamení výrazných voličských strát a naopak, niektoré zaznamenali podstatný úspech. Negatívny výsledok napriek svojmu víťazstvu zaznamenali kresťanskí demokrati z CDU a CSU, výrazný pokles podpory, dokonca

najhorší výsledok od druhej svetovej vojny, bol pripísaný aj ich tradičnému rivalovi z SPD. Naopak, päťpercentné kvórum na zvolenie do Bundestagu sa opäť podarilo prekročiť liberálom z FDP, ktorí jedno volebné obdobie, opäť prvýkrát v novodobej histórii Spolkovej republiky Nemecko, pôsobili v mimoparlamentnej opozícii. Napriek týmto stratám a ziskom, ktoré sprevádzajú prakticky každé voľby, toto voličské rozhodovanie bolo predsa len v niečom jedinečné. Brány parlamentu sa podarilo prekročiť aj politickému subjektu s názvom *Alternative für Deutschland* (AfD), ktorý niektorí autori označujú ako národných konzervatívcov, populistov, pravicových populistov, radikálov až pravicových extrémistov (Bebnowski, 2015; Kopke, Lorenz, 2016). Prvýkrát od založenia Spolkovej republiky Nemecko v roku 1949 tak v nemeckom parlamente sedí frakcia, ktorá sa ideologicky dá definovať ako napravo od CSU.

AfD je na prvý pohľad iná ako ostatné nemecké politické strany. Hoci vznikla v roku 2013 po odchode niektorých poslancov z CDU, jej jazyk je mimoriadne radikálny. V niektorých momentoch nesie prvky pravicového extrémizmu. A práve jazyk tohto straníckeho subjektu je cieľom predloženého príspevku. Mojou ambíciou je predstaviť spôsoby vyjadrovania *Alternatívy pre Nemecko* v kontexte volebnej kampane pred voľbami do Nemeckého Spolkového snemu s dôrazom na lexikálnu rovinu politického slovníka skúmanej strany. Moje uvažovanie je postavené na téze, že za nárastom populizmu v Nemecku je potrebné hľadať v prvom rade antiimigračný apel a kritiku politiky Európskej únie. Vzhľadom na to, že pre radikálne stranícke subjekty je charakteristické hľadanie nepriateľa medzi inými a vymedzovanie seba samých voči ostatným, očakávam, že pri všetkých troch témach bude prítomné dichotomické nazeranie „my“ vs. „oni“ v zmysle my dobrí vs. oni zlí, tí, čo ohrozujú naše tradície, kultúru, identitu.

Jazyk volebnej kampane je prítomný vo viacerých formách. Či už ide o stranícke mítingy, internetové diskusie, slogany zverejnené na veľkorozmerných bilbordoch alebo len na malých letákoch. Z metodologického hľadiska je tak potrebné zdôrazniť, že skúmaný korpus budú pri analýze jazyka *Alternatívy pre Nemecko* tvoriť dva programové dokumenty uvedenej strany (Afd 2015 a AfD 2017).

Jazyk *Alternatívy pre Nemecko*

„Ľud“ ako ústredná kategória

Ústrednou kategóriou *Alternatívy pre Nemecko* je *ľud*. Vzhľadom na to, že AfD intenzívne kritizuje existujúce politické elity, ľud má mať

viac rozhodovacích právomocí, a síce prostredníctvom elementov priamej demokracie. Práve priama demokracia je dôležitým programovým bodom aj u *Alternatívy pre Nemecko*, a to aj napriek tomu, že nemecký politický systém je založený na parlamentnej forme vlády s marginalizovaním elementov priamej demokracie. Referendá alebo plebiscity sa na spolkovej úrovni nekonajú. V programovom dokumente AfD sa slovo „ľud“ (Volk) vyskytuje často v časti o priamej demokracii. Výraz *ľud* vystupuje buď vo forme podstatného alebo prídavného mena. V prípade elementov priamej demokracie výrazy ako „*ľudové hlasovanie*“, „*ľudové rozhodnutie*“, (AfD 2015) „*Die AfD fordert Volksentscheide nach Schweizer Vorbild auch für Deutschland*“ (AfD 2017) absolútne nahrádza termíny „*referendum*“ alebo „*plebiszit*“, ktoré sa v programovom dokumente AfD vôbec nenachádzajú. Nemožno však tvrdiť, že by týmto výrazom úplne nahradili pre nemecký jazyk politicky korektnejšie výrazy ako obyvateľstvo alebo občania, ktoré sa v skúmanom dokumente nachádzajú v početnom množstve.

Výraz pre *ľud* je zdôraznený aj vo volebnom programe, pričom na viacerých miestach v programe ho nahrádza výraz *národ*, resp. adjektív *národný*. Spojenie výrazov *ľud* a *suverén* tvoria ústredné kompozitum v prvej časti volebného programu 2017: „*Ohne Volkssouveränität keine Demokratie*“ (AfD 2017), prípadne „*nationalstaatliche Souveränität*“, „*nationale Sicherheitsstrategie*“, „*nationale Bevölkerungspolitik*“, „*nationale Ebene*“, „*Nationalsprache*“ (AfD 2017). AfD zdôrazňuje prinavrátenie suverenity ľudu, čím naznačuje, že doteraz ľud suverénom nebol, pretože ním boli oni – politické strany s doterajším zastúpením v Spolkovom sneme, ktoré často konali, resp. konajú proti vôli suveréna, prípadne protiústavne.

„*Die* ***Volksvertreter*** *haben sich den grundgesetzlich garantierten Parlamentsvorbehalt für alle wichtigen Entscheidungen im Staat nehmen lassen und die über ihre Köpfe hinweg getroffenen* ***rechts- und verfassungswidrigen*** *Entscheidungen zur Zuwanderung klaglos hingenommen.* ***Nur das Staatsvolk*** *der Bundesrepublik Deutschland kann durch das Mittel* ***der unmittelbaren Demokratie*** *diesen* ***illegalen*** *Zustand beenden*“ (AfD 2017).

Afd pritom nezabúda zvýrazniť svoj záujem o návrat suverenity prostredníctvom výrazov, ktoré sú charakteristické skôr pre militaristický slovník, napríklad:

„*Mit den Verträgen von Schengen, Maastricht und Lissabon wurde rechtswidrig in die unantastbare Volkssouveränität* ***eingegriffen***“ (AfD 2017).

Na niektorých miestach dokonca spochybňuje existujúci politický systém a jeho hlavných aktérov, napríklad:

„*Die Allmacht der Parteien und deren Ausbeutung des Staates* ***gefährden unsere Demokratie***“ (AfD 2017).

Dichotómia „my“ a „oni“

Už v prechádzajúcom texte načrtnuté dichotomické vnímanie spoločenských súvislostí je prirodzenou programovou výbavou západoeurópskych radikálnych formácií. V rámci tejto dichotómie sa spravidla rozlišuje medzi „*dobrým*“ a „*naším*“ na jednej strane a „*zlým*“ a „*cudzím*“ na strane druhej. V nadväznosti na predchádzajúci odsek je možné pozorovať dichotómiu „my = ľud“, „oni = tí druhí“. V jazyku populistov sa ľud spravidla musí vymedziť voči nepriateľovi, v dokumentoch skúmaného subjektu je táto dichotómia identifikovateľná predovšetkým na príklade predstáv o migračnej politike a pohľadoch na príslušníkov alochtónnych menšín, ale pod *oni* je prezentovaná aj doterajšia politická elita a existujúce politické strany.

Vo volebnom programe AfD je osobné zámeno *oni* najvýraznejšie zosobnené v príslušníkoch cudzích kultúr, náboženstiev, národností, ktorí žijú alebo majú záujem žiť na území Nemecka. Nemecko sa vďaka svojej ústretovej migračnej politike stalo skutočne typickou imigračnou krajinou s výraznou zmenou domácej spoločnosti, je preto pochopiteľné, že otázky spojené s medzinárodnou migráciou sa stávajú ústrednou témou volebných kampaní aj v tomto štáte. Migračná politika bola počas volebnej kampane AfD intenzívne artikulovaná téma, hoci pri AfD nešlo v prvých mesiacoch jej existencie o primárnu tému. Záujem o medzinárodnú migráciu našla až v roku 2015, t. j. po veľkej migračnej vlne z leta toho roku. Medzinárodná migrácia je v jazyku AfD prezentovaná ako spoločenský jav s negatívnymi dôsledkami na nemeckú autochtónnu spoločnosť.

„*Ziel der AfD ist Selbsterhaltung, nicht Selbstzerstörung* ***unseres*** *Staates und Volkes“ (*AfD 2017).

Téme migrácie, prisťahovalectva a azylu sa AfD venuje v osobitnej kapitole. Téma medzinárodnej migrácie je spojená s témou kriminality a požiadavkou na vyhostenie kriminálnikov z radov migrantov. Vo svojej komunikačnej stratégii nezabúda zdôrazniť tradičné stereotypy, ktoré sa objavujú v politickom diskurze o tomto globálnom fenoméne, napríklad:

„In absoluten Zahlen sind dies derzeit rund 350 Millionen wanderungswillige Menschen, ***überwiegend junge Männer****“* (AfD 2017).

Na mieste, kde sú uvedené základné pozície vo vzťahu k migračnej politike, je rovnako predstavená téma islamu. V prípade AfD sa však nevyskytuje len na mieste venovanom migračnej politike, ale rovnako v časti venovanej vzdelávaniu. Islam a vyznávačov islamu prezentuje AfD mimoriadne negatívne. Islam je prezentovaný ako synonymom pre náboženstvo, kultúru, či spôsobom života nezlučiteľný s hodnotami, tradíciami a liberálno-demokratickým poriadkom autochtónnej spoločnosti Nemecka.

„Der Islam gehört nicht zu Deutschland“ [...] „Ein Islam, der ***unsere Rechtsordnung*** *nicht respektiert oder sogar* ***bekämpft*** *und einen Herrschaftsanspruch als alleingültige Religion erhebt, ist* ***mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung Deutschlands nicht vereinbar****“* (AfD 2017).

Pozoruhodným javom je spájanie témy medzinárodnej migrácie a politickej korektnosti. Irina Dulebová (2012, s. 151) definuje politickú korektnosť ako „snahu neuraziť nejakú spoločenskú skupinu“. Naopak, nemeckí politici z AfD sa domnievajú, že politická korektnosť narúša slobodu prejavu.

„Politisch korrekte“ Sprachvorgaben lehnen wir entschieden ab, weil sie einer natürlichen Sprachentwicklung entgegenstehen und die ***Meinungsfreiheit einengen****“* (AfD 2017).

Podľa zástupcov AfD *„čo je pravda, nemôže byť politicky nekorektné“*. Z tohto dôvodu pri téme medzinárodnej migrácie a azylovej politiky apeluje na zrušenie *„jazykových zákazov“* a *„jazykových pravidiel“*, pretože tieto sú skôr znakov totalitných režimov a nie demokratických politických systémov. Nikto nemá mať strach vyjadriť svoj postoj k imigračnej a azylovej politike, právo na slobodný názor má byť v tejto oblasti zachovaný. Táto stratégia patrí k pevnej komunikačnej výbave populistov. Ich cieľom je totiž spochybniť nielen politickú elitu, ale rovnako systém. Vzhľadom na to, že komunikovať tak, aby to bolo politicky korektné, je niekedy mimoriadne zložité, využívajú politici často opakované frázy.

Odstup od Európskej únie

Odstup od Európskej únie je rovnako často prítomná téma európskych radikálnych a extrémistických subjektov. V prípade AfD je tento

v programovom dokumente AfD rozpracovaný mimoriadne rozsiahlo. Ide tak o pozostatok témy, na ktorej tento subjekt postavil svoju existenciu. AfD prakticky vznikla ako spojenie odporcov spoločnej európskej meny Eura. *Alternatíva pre Nemecko* v tomto kontexte obhajuje svoje pôvodné pozície a požaduje vystúpenie z menovej únie a spochybňuje existenciu spoločnej meny.

„Deshalb muss Deutschland die Transferunion aufkündigen und den ***Euroraum verlassen****" […]„Der Euro ist für ein Wirtschaftsgebiet mit völlig unterschiedlich leistungsfähigen Volkswirtschaften eine* ***Fehlkonstruktion****"* (AfD 2017).

Ústredným výrazom v tejto časti programu sa stáva atribút „*národný*" – „*národný štát*", „*národný záujem*", „*národné kompetencie*", „*národné demokracie*". Aj v tomto prípade tak možno pozorovať vytváranie dichotómie v zmysle „my" a „oni".

Záver

Z predchádzajúcej analýzy možno vyvodiť záver, že jazyk AfD má svoje osobitné črty. Pri viacerých témach je dichotomický v zmysle „dobrí (my)" a „zlí (oni): my domáci, oni migranti; náš vs. váš, Viedeň vs. Brusel; domovina vs. cudzina; istota dôchodku vs. výdavky na azyl; kresťanstvo vs. islam".

„Zuwanderung muss nach ***unseren Regeln*** *Stattfinden" [...] Die Grenzen müssen umgehend geschlossen werden, um die ungeregelte Massenimmigration in* ***unser Land*** *und seine Sozialsysteme durch überwiegend beruflich unqualifizierte Asylbewerber sofort zu beenden [...] Wir wollen selbst entscheiden, wer* ***zu uns*** *kommt, und ausschließlich qualifizierten Zuzug nach Bedarf zulassen* (AfD 2017).

Vzhľadom na to, že programové dokumenty AfD odkazujú na nepriateľa, ktorého zámerom má byť ohrozenie kultúry, právneho štátu, prípadne aj demokracie domáceho obyvateľstva, obsahuje jazyk tejto straníckej formácie aj militaristické výrazy v zmysle „*my sa musíme brániť*", „*posilníme armádu*", „*zavedieme povinnú vojenskú službu*". Uvedené slovné spojenia majú vyvolať zdanie, že práve oni – populisti ponúkajú riešenie na to, ako sa voči ohrozeniam brániť.

Súčasťou uvedenej dichotómie je kritika existujúcich pomerov, resp. existujúceho systému. Nejde len o systém politiky, stranícky systém,

ide o systém ako celok. Teda systém vzťahov medzi minimálne tromi úrovňami ekonomikou, politikou a spoločnosťou. Vzhľadom na to, že AfD oslovuje predovšetkým ľudí, ktorí s týmto systémom spokojní nie sú, často štylizujú svojich oponentov do pozície zástupcov toho starého a nefungujúceho systému. Tým sa opäť dostávame k dichotómii *„my dobrí, ktorí chceme nový systém“* vs. *„vy, zástupcovia starého systému“*. Jazyk tejto politickej strany tak nadobúda charakter sprisahaneckých teórií o ľuďoch, ktorí predstavujú záujmy akejsi nadnárodnej skupiny (napríklad veľkých firiem, amerických výrobcov zbraní, Židov, Američanov, slobodomurárov) za účelom zisku na úkor štátu, resp. spoločnosti. Vzhľadom na to, že aktuálny systém je podporovaný mienkotvornými médiami, sú v perspektíve populistov za nepriateľov považované aj médiá. V tomto prípade sa dostávame k ďalšej dichotómii *„mainstreamové médiá“* (tie, ktoré klamú) vs. *„alternatívne médiá“* (tie, ktoré ukazujú pravdu).

Jazyk európskych radikálnych strán sa nevyznačuje svojimi špecifickými znakmi len v písomnej podobe (Štefančík, 2017). Ich jazyk sa líši aj vo verbálnej rovine. Vyjadrovanie niektorých čelných predstaviteľov AfD bolo akčnejšie, výraznejšie a určite jednoduchšie. Populisti totiž nemajú záujem vysvetliť, ale zaujať, fascinovať, komunikovať inak, ako väčšina politikov, vysmiať sa zo svojich oponentov. Za celou touto stratégiou je v prvom rade presvedčiť voliča. Bez ohľadu na to, či argumenty, ktoré používajú, majú alebo nemajú výpovednú hodnotu a dajú sa hodnoverne overiť.

Literatúra:

AfD 2015. *Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland.* Dostupné na: https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/Leitantrag-Grundsatzprogramm-AfD.pdf (28.1.2017).

AfD 2017. *Programm für Deutschland. Wahlprogramm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017*. Dostupné na: https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf (4.11.2017).

BEBNOWSKI, D. 2015. *Die Alternative für Deutschland. Aufstieg und gesellschaftliche Repräsentanz einer rechten populistischen Partei*. Wiesbaden: Springer VS.

DULEBOVÁ, I. 2012. K otázke politickej korektnosti a eufemiizácie v masmediálnej komunikácii. In: HORVÁTH, M. (ed.): *Žurnalistika, médiá, spoločnosť 2*. Bratislava: STIMUL, s. 148 – 157.

KOPKE, CH., LORENZ, A. 2016. „Ich kenne keine Flügel, ich kenne keine Strömungen. Ich kenne nur die Brandenburger AfD.“ Die Alternative für Deutschland in Brandenburg im Frühjahr 2015. In: HÄUSLER, A. (Ed.) *Die Alternative für Deutschland. Programmatik, Entwicklung und politische Verortung*. Wiesbaden: Springer VS, s. 221 – 238.

ŠTEFANČÍK, R. 2017. Jazyk politického populizmu v nemecky hovoriacich krajinách. In: *KVAPIL, R. (ed.) Cudzie jazyky v premenách času VII*. Bratislava: EKONÓM, s. 103 – 108.

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

Kontakt:
doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., Ph.D.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: radoslav.stefancik@euba.sk

MOTIVOVANOSŤ ELATÍVNYCH KOMPOZÍT V SLOVENSKOM JAZYKU

MOTIVATION OF ELATIVE COMPOUNDS IN SLOVAK

ALENA TOMKOVÁ

Abstrakt:
Článok sa zaoberá opozíciou motivovanosť–nemotivovanosť, a analyzuje motivovanosť elatívnych kompozít v slovenskom jazyku porovnávaním ich onomaziologicko-sémantickej a lexikálno-sémantickej štruktúry. Článok tiež stručne opisuje všeobecný charakter elatívnych kompozít, ktoré sú pomenovacími jednotkami evaluatívneho typu.

Abstract:
The paper focuses on the opposition of motivation–non-motivation, and analyzes the motivation of elative compounds in Slovak by comparing their onomasiological-semantic structure with their lexical-semantic structure. The paper also briefly describes broader nature of elative compounds, which represent the naming units of evaluative type.

Kľúčové slová: motivovanosť, elatívne kompozitá, slovotvorný význam, lexikálny význam.

Keywords: motivation, elative compounds, word-formation meaning, lexical meaning.

Úvod

Motivovanosť – nemotivovanosť je jednou z binárnych opozícií v jazyku. Táto opozícia je univerzálna, reprezentuje pragmatické fungovanie jazykových jednotiek a reflektuje tzv. ikonicko-symbolické a arbitrárne semiotické pozadie (Sabol, Ivančová, 2014, s. 133). Pojmom motivovanosť je potrebné zaoberať sa v tejto práci aj z dôvodu, že celá slovotvorba (v rámci ktorej sú elatívne kompozitá skúmané) je založená na princípe motivovanosti (Horecký, 1989, s. 30). Tvorenie slov na princípe slovotvornej motivovanosti priniesol Furdík (1998). So slovotvornou motivovanosťou je tiež spojená teória jazykového znaku, takže je tu zahrnutá časť jazykovedy, ktorá sa nazýva semiológia, resp. sémantika.

Motivovanosť verzus nemotivovanosť

Definíciu motivovanosti poskytuje Furdík a uvádza, že motivovanosť je *„zdôvodnenosť jazykového vyjadrenia pomenovaného javu“* (Furdík, 2005, s. 265). Inými slovami je to pomenovanie, pri ktorom existuje odpoveď na otázku prečo je niečo (predmet, jav) pomenované tak ako je. Ak sa tvrdí, že pomenovanie je motivované, znamená to, že forma, ktorá toto pomenovanie reprezentuje nie je vôbec náhodná. Tento jav sa dá pozorovať pri slovách, ktoré vznikli deriváciou, ale aj skladaním (kompozitá). Pri týchto jazykových výrazoch je často jednoduché nájsť výraz, ktorý slúži ako motivácia (východisko) pre vznik daného pomenovania. Furdík uvádza príklad motivovaného výrazu, ktorým je napríklad kompozitum *celodenný*, ktoré je možné analyzovať na dva komponenty, *celý* a *deň*, teda ide o vytvorenie slova, ktoré označuje niečo, čo trvá resp. platí celý deň, napr. *celodenný lístok* (Furdík, 1993).

Ako príklad nemotivovaného pomenovania môžeme uviesť slovo *strom*, ktorého štruktúra nijako nevyjadruje jeho pôvod. V skutočnosti malo toto slovo prepojenie na slovo *strmý*, ale toto prepojenie sa časom vytratilo a dnes si už málo používateľov slovenčiny uvedomí tento etymologický aspekt. To znamená, že pri nemotivovanosti ide o opačný jav ako pri motivovanosti. Forma a obsah jazykového znaku sú od seba takpovediac nezávislé (arbitrárne).

Pokiaľ ide reláciu motivovanosť–nemotivovanosť, systém jazyka sa dá teda charakterizovať dvomi skupinami slov, slovotvorne motivovanými a slovotvorne nemotivovanými (Vuzňáková, 2012, s. 27). Celý systém jazyka je založený na neustálej prítomnosti a komplementácii týchto dvoch aspektov. Nič však nie je čierno-biele a teda aj výrazy nie sú len jednoznačne motivované alebo nemotivované. Pri jazykovom znaku sa úroveň motivovanosti môže zredukovať, prípadne úplne vymiznúť, napríklad v procese idiomatizácie alebo iných procesov súvisiacich s jazykovou zmenou (Müller, 2015, s. 994).

Motivovanosť kompozít

Kompozícia (skladanie) ako jeden zo slovotvorných procesov je jedným zo spôsobov rozširovania slovnej zásoby jazyka, a v mnohých jazykoch je to veľmi produktívny slovotvorný proces, najmä v nemeckom jazyku, kde často pozorujeme aj veľmi dlhé reťazce elementov tvoriacich kompozitum, ale tento proces je prítomný aj napríklad v anglickom jazyku a tiež ho nájdeme v slovenskej slovotvorbe, aj keď v menšej miere. Výsledkom tohto procesu je štruktúra, ktorá je kombináciou dvoch alebo viacerých

morfém, ktoré spojením vyústia do vytvorenia nového jazykového znaku – kompozita. Inými slovami, v procese skladania sa spájajú dve východiskové zložky (motivanty) do jednoslovného celku (motivátu), napr. motivanty *čierny + vlasy* sa podieľajú na formácii motivátu *čiernovlasý.* Tento novovytvorený jazykový znak je charakteristický tým, že obsahuje úplne nový význam, odlišujúci sa od významov jednotlivých zložiek, ale často je sémantika tohto kompozita príbuzná so sémantikou jednotlivých komponentov v súvislosti s princípom kompozicionality.

Používanie a samotná tvorba významu lexikálnych jednotiek (vrátane znakov sformovaných slovotvorným procesom kompozície) sa dá vymedziť určitými pravidlami, resp. kritériami. Jednou z možností, ako tento fenomén vymedziť je podrobná lingvistická analýza lexikálnych jednotiek v danom jazyku. Doteraz sa v rámci tejto analýzy zložených slov kládol dôraz na formálnu štruktúru, teda existoval záujem vymedziť slovotvorné parametre, slovotvorné vzorce, štruktúru, onomaziologické postupy a kategórie, atď. Furdík (2002-2004) sa pokúsil o opis nielen formálnej (vonkajšej) štruktúry, ale aj tej vnútornej, teda opis procesu ako formálnosémantického javu. Tento spôsob analýzy sa zakladá na interpretácii lexikálnej jednotky prostredníctvom vysvetľovania významu slova, ktoré je slovotvorne motivované a objasňovania relácie (zhody, nezhody) medzi príčinou sformovania takéhoto pomenovania a jeho aktuálnym používaním hovoriacimi daného jazyka.

Štruktúra kompozita ako lingvistického znaku obsahuje teda dva druhy významu, slovotvorný a lexikálny. Systém jazyka obsahuje také lexikálne jednotky, ktorých slovotvorný význam sa zhoduje s tým lexikálnym. To znamená, že forma pomenovania výrazu prináša vysvetlenie, prečo sa niečo volá tak ako sa volá. Existuje však množstvo príčin, kedy sa tieto dve zložky jazykového znaku nezhodujú.

Keď je potreba vytvorenia nového pomenovania (a pokiaľ toto pomenovania nevzniká prenesením významu), forma znaku a aj jeho obsah sú vo vzájomnej zhode. Inými slovami to možno vyjadriť tak, že slovotvorný a lexikálny význam sú v korelácii. Časom sa však u niektorých slov stane, že nastane prehodnotenie obsahu daného kompozita, a jeho význam graduálne stráca prepojenie s formálnou (vonkajšou) štruktúrou. Každé kompozitum sa vyznačuje rôznym stupňom slovotvornej motivovanosti. V nasledujúcej časti sú podrobnejšie vysvetlené rôzne stupne motivovanosti kompozít na základe uvedenia konkrétnych príkladov.

Slovotvorná motivovanosť kompozít v slovenčine

Slovotvorná motivovanosť je reprezentovaná rôznymi druhmi relácií medzi slovotvorným a lexikálnym významom príslušného kompozita. Prvým zo vzťahov je ten, kedy sa oba typy významu zhodujú. Príkladom je kompozitum *čiernovlasý*. Slovotvorný význam kompozita je „taký, ktorý má čierne vlasy“, a jeho lexikálny význam je „majúci čierne vlasy“ (Vuzňáková, 2012, s. 40).

Niekedy však existujú prípady, kedy je lexikálny význam kompozita širší ako význam slovotvorný. To je dobre vidieť na príklade slova *siahodlhý*. Slovotvorný význam tohto výrazu je „dlhý ako siaha“. Kým v minulosti sa tento význam mohol zhodovať s lexikálnym, postupne sa lexikálny význam vykryštalizoval na „veľmi dlhý“ vo všeobecnosti. Ďalším podobným príkladom je *červotoč*. Používateľ slovenčiny by toto slovo mohol používať vo význame „červ, ktorý sa točí“, no jeho pravé použitie resp. jeho pravý lexikálny význam je taký, že *červotočom* sa označuje červ žijúci v dreve, a nie hocijaký červ. Rovnako, ak sa použije slovo *holokrký*, nepoužíva sa to doslovne na to, čo má holý krk, ale na to, čo má neoperený krk (Vuzňáková, 2012, s. 41).

Nakoniec je ešte potrebné vyčleniť fázu tzv. slovotvornej nemotivovanosti (demotivácie) kompozita. To znamená, že medzi slovotvorným a lexikálnym významom jazykovej jednotky už neexistuje prienik, napríklad pri výraze *ľavoboček*. Používatelia jazyka pri používaní kompozita už nevedia zodpovedať otázku, prečo sa niečo volá ako sa to volá. Kompozitum používajú akoby automaticky, bez zamýšľania sa nad jeho slovotvorným významom a nad pôvodom. Dôležité je totiž, že výraz je funkčný z komunikačného hľadiska. Otázkou je to, prečo k takejto demotivácii vôbec dochádza.

Postup pri analýze motivovanosti kompozít

Pri analýze relácií medzi významom slovotvorným a lexikálnym je východiskom slovotvorná parafráza, resp. substitúcia. Táto substitúcia nám pomáha vymedziť kompozitá a tzv. kvázikompozitá, teda výrazy, ktorých onomaziologickú bázu nie je možné pretransformovať do formy parafrázy. Dôvodom je to, že pri význame došlo k posunu, resp. zmene. Takýmito kompozitami sú napríklad hybridné zloženiny, ako je *kameraman*, ale tiež slová domáceho pôvodu ako sú *vodojem* (t.j. nádrž na vodu), *bohoslovie* (t.j. náuka o Bohu), atď. (Vuzňáková, 2012, s. 42). V prípade, že proces odhaľovania príčiny vzniku kompozita je problematický, je možné, dokonca až potrebné, uchýliť sa k etymológii, alebo hľadať túto príčinu v inom ako

cieľovom jazyku (napríklad v prípade lexikálnych výpožičiek, v jazyku, z ktorého boli kompozitá prevzaté). Samozrejme platí, že každý jeden prípad kompozita je potrebné posudzovať individuálne, aj keď vonkajšia štruktúra naznačuje analógiu.

Elatívne kompozitá v slovenskom jazyku

V rámci kompozície existuje viacero klasifikácií a tiež množstvo typov kompozít. Elatívne kompozitum je taká štruktúra zloženého slova, ktorá je vo forme XY, pričom X modifikuje Y. Tento špeciálny druh modifikátora označuje vysoký stupeň vlastnosti. Ďalšou podmienkou je, že X sa dá stupňovať (Hoeksema, 2012). Príkladom elatívneho kompozita v slovenčine je slovo *ľadovostudený*, alebo *snehobiely*. Keď tieto zložené štruktúry rozanalyzujeme na jednotlivé komponenty, môžeme si všimnúť, že komponent vľavo má špeciálnu funkciu. Vplýva na druhý komponent takým spôsobom, že intenzifikuje vlastnosť kompozita do veľmi vysokej miery. Pri posudzovaní onomaziologickej štruktúry tohto druhu kompozít predstavuje na konceptuálnej úrovni druhý člen kompozita určitú *vlastnosť*, pričom prvý člen vyjadruje *stupeň* tejto vlastnosti. Analýza kompozita na základe onomaziologického postupu môže slúžiť ako určujúci prvok elatívneho kompozita práve v prípadoch, ktoré nie sú jednoznačné. Konštrukcie uvedené vyššie by sa dali nahradiť inými konštrukciami. Napríklad by sa dalo povedať, že *ľadovostudený* je „veľmi/extrémne studený“ a že *snehobiely* je „veľmi/extrémne biely“. Kontrast je viditeľný pri kompozitách ako je *olivovozelený*, kde nie je možné parafrázovať výraz ako „extrémne zelený“. Aj napriek tomu, že elatívne kompozitá obsahujú evaluatívny komponent, nemajú prívlastok *evaluatívne*, ale *elatívne*. Je to preto, že slovo *evaluatívny* je všeobecnejší pojem a implikuje akýkoľvek stupeň subjektivity.
Cieľom článku je priblížiť analýzu motivovanosti elatívnych kompozít nájdených v slovenčine. Príklady kompozít v slovenskom jazyku, ktoré jednoznačne patria k typu elatívnych kompozít, sú uvedené v tabuľke 1. Prostredníctvom parafrázy sú analyzované ich slovotvorné a lexikálne významy.

kompozitá	***slovotvorný význam***	***lexikálny význam***
bleskurýchly	**rýchly ako blesk**	**veľmi (extrémne) rýchly**
ebenovočierny	**čierny ako eben**	**veľmi (extrémne) čierny**
krištáľovočistý	**čistý ako kryštál**	**veľmi (extrémne) čistý**
krvavočervený	**červený ako krv**	**veľmi červený/sýtočervený**

ľadovostudený	**studený ako ľad**	**veľmi (extrémne) studený**
medosladký	**sladký ako med**	**veľmi (extrémne) sladký**
skalopevný	**pevný ako skala**	**veľmi (extrémne) pevný**
snehobiely	**biely ako sneh**	**veľmi (extrémne) biely**
svetoznámy	**známy po celom svete**	**veľmi (extrémne) známy**
uhľovočierny	**čierny ako uhoľ**	**veľmi (extrémne) čierny**

Tabuľka 1. Slovotvorné a lexikálne významy vybraných elatívnych kompozít

Ako je vidieť v tabuľke 1, elatívne kompozitá v slovenčine veľmi často patria k slovnému druhu adjektív. Pri porovnávaní ich slovotvorného významu s tým lexikálnym prostredníctvom parafrázy sa dá povedať, že ich lexikálny význam je zjavne širší ako ten slovotvorný. Prvý element kompozita (element naľavo) reprezentuje takpovediac prototypickú entitu, ktorá v sebe nesie vlastnosť vyjadrenú elementom napravo. Táto vlastnosť však nemusí byť pripisovaná iba spomínanej entite, ale akejkoľvek entite, ktorá má znaky tejto vlastnosti a tieto znaky sa vyskytujú vo veľmi vysokej miere. Napríklad voda, ktorá má veľmi nízku teplotu môže byť používateľom jazyka označená ako *ľadovostudená*. Nemusí mať však teplotu ľadu. Dá sa povedať, že používanie týchto jazykových prostriedkov akými sú elatívne kompozitá sú vecou subjektivity zo strany používateľa jazyka. Tiež je potrebné spomenúť, že existuje vzťah medzi obsahom týchto lexikálnych jednotiek a ich formálnou (vonkajšou) štruktúrou a je možné odhadnúť význam daného kompozita na základe elementov, z ktorých pozostáva, teda stále tu platí ikonicko-symbolický princíp. Je možné zodpovedať otázku, prečo sa daná štruktúra používa. Jej použitie má súvislosť s prototypickou entitou vyjadrujúcou určitú vlastnosť, ktorou chce hovoriaci vyjadriť nejaký vzťah medzi týmto prototypom a inou entitou s podobnou vlastnosťou.

Záver

Príspevok vysvetľuje teóriu vzťahujúcu sa k motivovanosti, zameriava sa na opozíciu motivovanosť – nemotivovanosť, približuje rôzne stupne motivovanosti, a prezentuje metodologický postup skúmania tejto binárnej opozície. Zameriava sa na skúmanie kompozít, konkrétne motivovanosti elatívnych kompozít v slovenskom jazyku, ktoré sú typom kompozít obsahujúcich evaluatívny prvok. Záverom je, že tento typ kompozít je založený na ikonicko-symbolickom princípe, pretože ich sémantiku je možné odvodiť

na základe sémantiky jednotlivých elementov kompozita. Ich lexikálny význam sa pritom pri porovnaní so slovotvorným významom javí ako širší.

Použitá literatúra:

FURDÍK, J. et al. 2005. *Život so Slovotvorbou a Lexikológiou: Výber Štúdií Pri Príležitosti Nedožitých Sedemdesiatin*. Košice: Vydavateľstvo LG.

HOEKSEMA, Jack. 2012. Elative compounds in Dutch: Properties and developments. In: *Guido Oebel (ed.), Intensivierungskonzepte bei Adjektiven und Adverben im Sprachenvergleich / Crosslinguistic Comparison of Intensified Adjectives and Adverbs (Schriften zur Vergleichenden Sprachwissenschaft 8)*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 97 – 142.

HORECKÝ, J. 1989. *Dynamika Slovnej Zásoby Súčasnej Slovenčiny*. Bratislava: Veda. 429 s.

MÜLLER, P. O. 2015. *Word-formation: An International Handbook of the Languages of Europe*. Berlin: De Gruyter Mouton.

SABOL, J. 1988. Kapitoly zo všeobecnej jazykovedy. Výberová prednáška. Košice: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika. 183 s.

SABOL, J., IVANČOVÁ, L. 2014. Symmetry and Asymmetry in the Relation between the Syllable and the Morpheme in Slovak. In: *Slovak Speech*, vol. 79, n° 3-4, pp. 131 – 144.

ŠTEKAUER, P. 2000. *English Word-formation: A History of Research, 1960 – 1995*. Tübingen: Gunter Narr.

VUŽŇÁKOVÁ, K. 2012. *Kompozitá v Slovenčine*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická Fakulta.

YARIV-LAOR, L., SOVRAN, T. 1998. The Structure of Linguistic Asymetry: Evidence from Hebrew and Chinese. Papers and Studies in Contrastive Linguistics, vol. 34, s. 199 – 213.

Atlara.wordpress.com. 2016. Význam slov les a strom [online]. 2015. [Cit. 16. júna 2016]. Dostupné online <https://atlara.wordpress.com/2015/05/24/vyznam-slov-les-a-strom/>

Kontakt:
Mgr. Alena Tomková
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Email: alena.tomkova@tuke.sk

A REVIEW OF RESEARCH ON CULTURAL VALUES IN BUSINESS CONTEXTS

ANIKÓ TOMPOS, JÚLIA SZŐKE, LÍVIA ABLONCZY-MIHÁLYKA

Abstract:
In today's globalized business world awareness of cultural differences gives every business actor a competitive advantage when they deal with foreign partners. It follows that academic research also has to concentrate on key aspects of intercultural and cross-cultural communication. The purpose of the study is to overview the most important intercultural and cross-cultural, mostly business-related research lines. It presents the theoretical challenges the investigation of cultural values faces, and draws some conclusions on how to approach the cross-cultural and intercultural issue in the future.

Keywords: cultural values, business context, research trends.

Introduction

For the past few decades world economy has been characterised by the terms globalisation, trans-border trade and cross-cultural business (Ablonczyné Mihályka, 2013). The business environment has increasingly expanded outside single nations or regions of the world to encompass many differing countries (Sims, 2007). Along with this expansion come business opportunities and challenges when facing business practices and attitudes not so common to our own. Due to globalisation, economic growth and success at an international level strongly depend on the ability to work and to do business with people of different cultural backgrounds. Therefore, in today's globalised business world awareness of cultural differences gives every business actor a competitive advantage when they deal with foreign partners. Increasing globalisation has also led to accelerated research in cross-cultural management as well as intercultural and cross-cultural communication. An area that in particular has caught the attention of academic researchers is cultural values, assumptions, orientations and norms as manifested in different practices.

Cross-cultural research is a scientific method of comparative research which focuses on the comparison of one culture to another. Cross-cultural examinations help researchers make general statements about similarities and differences in order to identify what may be universal and variable to human cultures (Ilesanmi, 2009, s. 82). However, doing cross-cultural

research is not as easy as it may seem, thus researchers tend to use and experiment with various methodologies and research designs. In the meantime, they have also discovered how to harness the power of culture in order to gain competitive advantage (Schneider – Barsoux, 2003, s. 7).

Sackmann and Phillips (2004) identify three lines of cross-cultural management research: cross-national comparison (variance of values across national cultures), intercultural interaction (culture-related processes and practices) and multiple cultures (the simultaneous impact of several – e.g. national, organisational, professional, etc. – cultures). They point out the dominance of the cross-national comparison stream and conclude that the results of these investigations have shaped the conceptualisations of culture, which, in turn, shape research questions and methodologies. Primecz et al. (2009, s. 269) claim that cross-national comparison investigations are mainly related to the positivist paradigm while intercultural/bicultural interaction research is mostly interpretivist.

The purpose of the present study is to discuss the most important intercultural and cross-cultural business-related research lines which characterise the past decades. In the discussion, the major emphasis is put on the theoretical challenges of the investigation of cultural values. Then the paper moves on to highlight some recent areas of investigation.

Cross-national comparisons

The best-known and most-cited dimension-based model is undoubtedly that of Geert Hofstede, a Dutch researcher, whose work had a significant influence on investigating cultural differences. According to Hofstede culture reflects the behaviour, the values and beliefs, the ways of meaning, and the ways of knowing of its members. His main research question was whether there are universal dimensions along which national cultures could be compared. He gathered data from 116,000 respondents who were managers working for IBM by means of a questionnaire distributed in 53 countries (Hofstede, 1984). He identified four cultural dimensions: power distance, individualism versus collectivism, masculinity versus femininity, and uncertainty avoidance (Hofstede, 1984). Later he complemented his model with two other dimensions: long-term versus short-term orientation (Hofstede – Bond, 1988) and indulgence versus restraint (Hofstede et al., 2010).

Although Hofstede is the most prominent representative of dimension-based research, the first systematic research on cultural values can be found in the work of Kluckhohn and Strodtbeck (1961), who suggested that there are universal problems and the solutions for these problems preferred

by a given society reflect the values of that society. They identified six dimensions of value orientations: relationship with nature, relationship with people, human activities, relationship with time, relationship with space, and human nature orientation.

Harnessing the above value orientations, another Dutch theorist, Fons Trompenaars (Trompenaars – Hampden-Turner, 1993) found that the way of solving these universal problems is a characteristic of each culture which determines the way of cooperating in business with other cultures. He collected data from 8,841 respondents (managers and employees) from 43 countries (Trompenaars – Hampden-Turner, 1993), and then developed five cultural dimensions: universalism versus particularism, individualism versus collectivism, neutral versus emotional, specific versus diffuse, achievement versus ascription. To these dimensions Trompenaars added attitudes toward time (sequential versus synchronic) and the environment (inner-directed versus outer-directed cultures). This model has long been used as a framework for cross-cultural communication applied to general business.

The GLOBE (*Global Leadership and Organisational Behaviour Effectiveness*) project has tried to evaluate and compare the different cultures based on unified criteria by taking full advantage of the above-mentioned pieces of research. Data were collected from approximately 17,300 middle managers from 950 organisations in 62 countries (House et al., 2004). In GLOBE the major emphasis was put on the following three constructs: *culture, organisational practice and values, and leadership*. Researchers of the GLOBE project identified nine dimensions of culture: assertiveness, future orientation, gender egalitarianism, humane orientation, institutional collectivism, in-group collectivism, performance orientation, power distance and uncertainty avoidance. The GLOBE programme measured all of the nine cultural dimensions in two distinct ways: *culture "As Is"* and *culture "As Should Be"*.

The World Values Survey (www.worldvaluessurvey.org) investigates changing values and their impact on socio-cultural and political life worldwide. The survey has had seven waves conducted in almost 100 countries since 1981. It consists of nationally representative sample surveys using a common questionnaire including variables on social values, attitudes, economic and ethical values, and gender equality. It is the largest non-commercial cross-cultural research on human beliefs and values ever executed.

The European Values Study (www.europeanvaluesstudy.eu) is also a large-scale, cross-national and longitudinal survey research program on basic human values including life, family, work, religion, society, and politics. The survey has had four waves since 1981, and data were collected

from 47 European countries/regions by using standardized questionnaires. The fifth wave of EVS started in September 2017 and will provide further insights into national values manifested in the examined areas.

The American business expert and consultant, Richard Gesteland (2005), analysed the patterns of cross-cultural business behaviour to bridge the cultural-gap between countries so that they could do business, especially negotiate more successfully at an international level. He developed four cultural dimensions: deal-focused versus relationship-focused, formal versus informal, rigid-time versus fluid-time, and expressive versus reversed cultures. His patterns of culture categorise cultural values in a simple way, thus they are easy to use by business professionals.

Intercultural/bicultural comparison

Edward T. Hall, the American cultural anthropologist is perhaps best known by his research carried out in the field of proxemics. As well as the use of space, he was also interested in finding out how cultures vary in interpersonal communication and in managing time (Hall, 1976). He found that there are low-context and high-context cultures, monochronic and polychronic cultures. In low-context cultures communications are expected to be clear and direct; one is expected to come to the point, while in high-context cultures communication is indirect; one often has to read between the lines. In monochronic cultures the concept of time is precise, while in polychronic cultures a relative concept of time exists. Although his categories are most often referred to as dimensions, his investigations are assumed to have to a great extent contributed to the interpretivist turn in cross-cultural research.

Cultural standards research, as an alternative to dimension-based investigations, was developed by the German psychologist Alexander Thomas (1991). Cultural standards research is also mostly carried out in business contexts. Unlike dimension-based research, which studies cultures in isolation, it examines cultures in interaction. The method proper to be employed is narrative interviews conducted with respondents who worked or have been working for a relatively long time in a given foreign culture. The ultimate aim is to give a thorough description of the foreign culture through the lens of culture and interpretations of members of another culture. Thus the investigation is usually bicultural, although there are examinations which target several cultures, for example Dunkel and Meirewert (2004) studied four cultures.

The main purpose of the interviews is to have the interviewees recall so-called ‘critical interactional incidents’, which occurred during an interaction with a representative (or representatives) of the ‘other’ culture.

Critical incidents may be positive (where the respondent expected difficulties which did not arise) resulting in relief, or negative (where the respondent did not expect the difficulties which arose) resulting in embarrassment or resent. During the analysis of the incidents recurring patterns are identified and eventually labelled as cultural standards. Cultural standards, consequently, are perceptual, behavioural, conceptual, evaluative and meaning-constructive norms (Thomas, 1991).

Carrying out cultural standards research is a complex thus time-consuming task and there is always a threat that the researcher will not be able to set up categories, thus several variations of the original approach exist. Topçu (2005, s. 91) notes that since culture standards gained popularity the interviews have become more structured. Moreover, although in the formulation of cultural standards the researchers are expected to rely on the conceptualisation of the respondents (e.g. discipline/flexibility at work, strong/changing level of self-confidence, devotion to/circumvention of regulations, etc.), in an effort to establish neutral categories, they often 'borrow' the category labels (e.g. long-term/short-term orientation, specific/diffuse, etc.) of large-scale dimension-based investigations (Tompos, 2015).

Researchers involved in cross-cultural management research emphasise that neither dimensions (e.g. Primecz, 2006, s. 9) nor culture standards (e.g. Dunkel – Meirewert, 2004, s. 152) give a complete description of a given culture. Indeed, both approaches have limitations inherent in qualitative and quantitative social research. As a consequence of this realisation, as well as the traditional methods of observation, interviews and questionnaire surveys, novel research tools have emerged to give deeper insights into the effects of culture. Experimental methods, for example, seem to offer new avenues for international business research (Leung et al., 2005). At the same time, the interpretivist turn, through drawing attention to the explanatory value of stories, gave rise to the collection of critical interactional incidents and case studies (e.g. Ablonczy-Mihályka, 2015; Szőke, 2017; Tompos, 2014).

The authors believe that there is strong value in research that includes measures for culture-bound behaviours and practices. Several decades of research into intercultural training and intercultural effectiveness have demonstrated the importance of critical incidents, stories or situations about contact between members of various cultures, which provide valuable explanations for attributions and behaviours.

Areas of recent investigation

Thomas (2010, s. 19) describes culture in the following way: "All human beings live within a specific culture and contribute to its development. Culture creates a structured environment within which a population can function. (…) Culture is always manifested in a system of orientation typical to a country, society, organisation or group. (…) The culture-specific system of orientation creates possibilities and motivation for action, but also determines the conditions and limits of the action." The above definition refers to the emergence of difficulties in the case where a representative of a given culture meets an 'outsider', who has acquired a different system of orientation. Thomas (2010, s. 20) notes that although culture equips the individual with tools to cope, survive and re-orient, these skills will be also different from those of the counterpart. Cross-cultural comparative studies, consequently, by unfolding the differences and similarities in the norms and values of national cultures, as well as the manifestations of these orientations in practices and behaviour, help the representatives of different cultures to understand and successfully cope with the difficulties stemming from the different views held on what is considered, for example, good and rational.

Currently the examination of cultural values and practices has many directions, even within the above-discussed two broad research paradigms. One of the major categorizations regarding research lines is whether the researchers see cultural differences as opportunities or as possible threats. The authors of the present study agree with Quills' (2000) conviction, namely that cultural differences ought to be viewed as opportunities to achieve synergy and to enhance effectiveness, not as obstacles to overcome. To create an organisation that values cultural difference, management and employees must be competent intercultural communicators. As a result of this, in more recent cultural values research, a major area is related to intercultural communication and competence. Researchers involved in cross-cultural examinations point out that intercultural competence is a key factor for business actors in order to function effectively in an international work environment, which may even mean the same company (e.g. Konczosné Szombathelyi et al., 2016) or the harmonisation of different organizational cultures (Barabás et al., 2016).

Intercultural communication can be investigated from several points of view, mapping multidimensional aspects of research on cross-cultural communication. Culture and communication are inseparable because culture sets frames and norms for communication. Building on intercultural communication, the research on intercultural/international business

negotiations is also of current interest (e.g. Zhang et al., 2014). The reason for this is that researchers have revealed a number of communicational barriers due to cultural differences. If cultural differences can not be discussed they can not be managed – neither to avoid misunderstandings in the course of negotiations. Thus, it is crucial to get to know the cultural background of all the participants in the negotiaton process.

The investigation on gender differences in business contexts is also a current research area of importance (e.g. Horak, 2016; Hríviková, 2017). To be able to avoid misunderstandings deriving from gender differences, both universal and culture-bound characteristics and values of males and females need to be considered.

Identity is another current topic in cross-cultural research. The rationale behind the importance attached to it is the realisation that culture connects people and, at the same time, defines them as unique individuals and further, that cultural identity changes over time (Jameson, 2007). Thus, "personality traits and culture interact to shape the behaviour of individuals" (Némethová, 2017, s. 1). This research line complements past emphasis on learning about and interpreting other cultures through its focus on understanding oneself.

Still other areas of current investigations include stereotypes (e.g. McCann – Keaton, 2013; Nádai, 2017), cultural intelligence (e.g. Moon et al., 2012; Rudnák – Garamvölgyi, 2016), diversity awareness (e.g. Bernard – Hamilton-Hinch, 2006; Némethová, 2015), the sustainability of cultural diversity (Janssens et al., 2010; Tompos – Ablonczy-Mihályka, in press) and cultural distances (e.g. Szőke, 2014; Kecskés, 2017).

Concluding remarks

International contacts are increasingly widespread in business, and need not even imply international travel. Today people of many different cultures work together and managing cultural differences is a must. Awareness of cultural differences gives every business professional a competitive advantage when they deal with foreign business partners. As a consequence, special attention has to be paid to intercultural communication since conducting successful international business requires cultural knowledge, intercultural skills and the awareness of cultural differences. Most importantly, it has to be noted that the lack of intercultural competence inhibits the competitiveness of a company in an international context.

For years both researchers and professionals working in international business settings have emphasised the importance of knowledge of different cultures. The communication needs of companies have changed

with the progressive changes of their entrance into the international market. Attitudes are of critical importance to the outcomes of the interaction between individuals and are a basis for the relationships we form with others.

As well as new investigations in the dimension-based and cultural standards fashion, additional research lines are believed to add new dimensions to cross-cultural and intercultural research. Further examinations and duplication studies should also be conducted to determine if conclusions in the past are still valid. The explored values and norms, by making un- or subconscious knowledge explicit, provide professionals with a springboard of ideas when, for example, preparing to meet a member of the other culture for the first time. Prior investigations may also provide conceptual frameworks for cross-cultural training programmes. Moreover, critical interactional incidents are believed to offer several ways of involving trainees in meaningful activities, triggering their analytical, reasoning and interpretation skills.

Putting theory into practice and providing much more in the way of culture education in schools and universities is another topic that must be treated more seriously in the future. A promising form of cross-cultural training is to present the range of responses that cultural members have in various situations. Students should be able to identify dominant practices in the culture but also recognize the variability within cultures and the extent to which practices are shared across cultures.

References:

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L. 2013. Language, culture and communication in organisations. In: *ANTONČIČ, B. (ed.): ABSRC 2013.* Ljubljana: Gea College Faculty of Entrepreneurship. Paper 56.

ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. 2015. Cross-cultural communication breakdowns: case studies from the field of intercultural management. In: *ROTSCHEDL, J., CERMAKOVA, K. (eds.): Proceedings of the 18th International Academic Conference.* Prague: International Institute of Social and Economic Sciences (IISES), pp. 22 – 32.

BARABÁS, R., FILEP, B., KOMLÓSI, L. I., KOVÁCS, ZS. 2017. The Cooperation of Elephants and Racing Horses: Harmonizing Organizational Cultures in Dynamic City. In: *OVIDIU, M. (ed.): Cities: The Fabric of Cultural Memories. Confrontation or Dialog? (Proceedings): Tenth Interdisciplinary Conference of the University Network of the European Capitals of Culture.* Sibiu: Lucian Blaga University of Sibiu Press, pp. 19 – 27.

BERNARD, W. T., HAMILTON-HINCH, B. 2006. Making Diversity Work: From Awareness to Institutional Change. *Canadian Review of Social Policy*, 56., pp. 131 – 139.

DUNKEL, A., MEIREWERT, S. 2004. Culture standards and their impact on teamwork – An empirical analysis of Austrian, German, Hungarian and Spanish culture differences. *Journal for East-European Management Studies*, 2., pp. 147 – 174.

GESTELAND, R. R. 2005. *Cross-Cultural Business Behavior: Negotiating, Selling, Sourcing and Managing Across Cultures.* Copenhagen: Copenhagen Business School Press, Liber, Universitetsforlaget.

HALL, E. T. 1976. *Beyond Culture.* New York: Anchor Press.

HOFSTEDE, G. 1984. *Culture's Consequences.* Beverly Hills: Sage.

HOFSTEDE, G., BOND, M. H. 1988. The Confucius Connection: From Cultural Roots to Economic Growth. *Organizational Dynamics*, 4., pp. 5 – 21.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J., MINKOV, M. 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind.* New York: McGraw-Hill.

HORAK, S. 2016. Decision-making Behavior, Gender Differences, and Cultural Context Variables. *International Journal of Cross Cultural Management*, 3, pp. 281 – 299.

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.

HRÍVIKOVÁ, T. 2017. Gender equality and cultures – are we there yet? In: *REISINGER, A., KECSKÉS, P. (eds.): "Ifjúság – jövőképek". Kautz Gyula Emlékkonferencia 2016. június 15. elektronikus formában megjelenő kötete.* Available at http://kgk.sze.hu/ifjusag-jovokepek

ILESANMI, O. O. 2009. What is Cross-cultural Research. *International Journal of Psychological Studies*, 2., pp. 82 – 96. Available at http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijps/article/viewFile/2212/3838

JAMESON, D. A. 2007. Reconceptualizing Cultural Identity and Its Role in Intercultural Business Communication. *Journal of* Business Communication, 3, pp. 199 – 235.

JANSSENS, M., BECHTOLDT, M., DE RUIJTER, A., PINELLI, D., PRAROLO, G., STENIUS, V. (eds.) 2010. *The sustainability of cultural diversity: Nations, cities and organizations*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

KECSKÉS, P. 2017. The role of geographical proximity in inter-organizational communication. *Selye E-Studies*, 1, pp. 15 – 23.

KLUCKHOHN, F. R., STRODTBECK, F. L. 1961. *Variations in Value Orientations.* New York: Peterson.

KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI, M., BORGULYA, I., SZONDI, GY. 2016. Managing cross-border intern corporate communication of international companies. *Organizaciju Vadyba: Sisteminiai Tyrimai*, 75, pp. 71 – 82.

LEUNG, K., BHAGAT, R. S., BUCHAN, N. R., EREZ, M., GIBSON, C. B. 2005. Culture and international business: recent advances and their implications for future research. *Journal of International Business Studies*, 4, pp. 357 – 378.

MCCANN, R. M., KEATON, S. A. 2013. A Cross Cultural Investigation of Age Stereotypes and Communication Perceptions of Older and Younger Workers in the USA and Thailand. *Educational Gerontology*, 5, pp. 326 – 341.

MOON, H. K., CHOI, B. K., JUNG, J. S. 2012. Previous international experience, cross-cultural training, and expatriates' cross-cultural adjustment: Effects of cultural intelligence and goal orientation. *Human Resource Development Quarterly*, 3, pp. 285 – 330.

NÁDAI, J. 2017. Stereotypes: An obstacle or trigger to business success? *European Journal of Sustainable Development*, 1, pp. 174 – 180.

NÉMETHOVÁ, I. 2015 Cultural sensitivity and diversity awareness. In: *TOMPOS, A., ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L. (eds.): "Kitekintések: 25 éves a győri közgazdászképzés: Kautz Gyula Emlékkonferencia.* Győr: Széchenyi István Egyetem. Available at http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2015/Nemethova.pdf

NÉMETHOVÁ, I. 2017. New Approaches to the study of personality in culture. In: *REISINGER, A., KECSKÉS, P. (eds.): "Ifjúság - jövőképek". Kautz Gyula Emlékkonferencia 2016. június 15. elektronikus formában megjelenő kötete.* Available at http://kgk.sze.hu/ifjusag-jovokepek

PRIMECZ, H. 2006. Étikus és émikus kultúrakutatások. *Vezetéstudomány*, 37, pp. 4 – 13.

PRIMECZ, H., ROMANI, L., SACKMANN, S. A. 2009. Cross-Cultural Management Research. Contributions from Various Paradigms. *International Journal of Cross Cultural Management*, 3, pp. 267 – 274.

QUILL, S. E. 2000. Attaining Cultural Synergy in Global Mergers. *Intercultural Management Quarterly*, 1, pp. 39 – 57.

RUDNÁK, I., GARAMVÖLGYI, J. 2016. Correlations between intercultural competence, cultural intelligence and culture shock. In: *TAKÁCSNÉ GYÖRGY, K. (ed.): Innovációs kihívások és lehetőségek 2014-2020 között: XV. Nemzetközi Tudományos Napok.* Gyöngyös: Károly Róbert Főiskola, pp. 485 – 494.

SACKMANM, S. A., PHILLIPS, M. E. 2004. Contextual Influences on Culture Research. Shifting Assumptions for New Workplace Realities. *International Journal of Cross Cultural Management,* 3, pp. 370 – 390.

SCHNEIDER, S. C., BARSOUX, J. L. 2003. *Managing across cultures.* Pearson Education Ltd.

SIMS, R. L. 2007. Collective versus Individualist National Cultures. Comparing Taiwan and U.S. Employee Attitudes Toward Unethical Business Practices. *Business & Society*, 1, pp. 39 – 59. https://doi.org/10.1177/0007650307299224

SZŐKE, J. 2014. The Psychic Distance Paradox in Case of Austro-Hungarian Business Cooperation. *International Journal of Business and Management Studies*, 2, pp. 473 – 480.

SZŐKE, J. 2017. Does Culture Matter? Some Critical Incidents from the Field of International Business. In: *MU-FEN, C., CHIEN-KUO, L. (eds.): Proceedings of the 2017 International Congress on Banking, Economics, Finance, and Business.* Taipei: International Business Academics Consortium, pp. 210 – 217.

THOMAS, A. (ed.) 1991. *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Breitenbach.

THOMAS, A. 2010. Culture and Cultural Standards. In: *THOMAS, A., KINAST, E., SCHROLL-MACHL, S. (eds.): Handbook of Intercultural Communication and Cooperation. Volume 1: Basics and Areas of Application*, 2nd edition. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht, pp. 17 – 28.

TOMPOS, A. 2014. How stories contribute to a deeper understanding of cultures. *Социокультурные проблемы языка и коммуникации,* 9, pp. 167 – 174.

TOMPOS, A. 2015. Austrian and Hungarian values and norms in cross-cultural management research. *Impresa Progetto – Electronic Journal of Management,* 3. Available at http://www.impresaprogetto.it/essays/2015-3/tompos

TOMPOS, A., ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. (in press). The Sustainability of Cultural Diversity in the Workplace: Cultural Values and Intercultural Mindset. *European Journal of Sustainable Development,* 1.

TOPÇU, K. 2005. *A kulturstandard-kutatás elmélete és gyakorlata magyar-osztrák menedzser-interakciókban: egy magyar szempontú jellemzés*. PhD dissertation. Available at http://phd.lib.uni-corvinus.hu/216/1/topcu_katalin.pdf

TROMPENAARS, F., HAMPDEN-TURNER, CH. 1993. *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business.* London: Economist.

ZHANG, J. D., LIU, L. A., LIU, W. 2014. Trust and Deception in Negotiation: Culturally Divergent Effects. *Management and Organization Review*. doi:10.1111/more.12028

The study was supported by the project EFOP-3.6.1-16-2016-00017 Internationalisation, initiatives to establish a new source of researchers and graduates, and development of knowledge and technological transfer as instruments of intelligent specialisations at Széchenyi István University.

Contact:
Dr. Anikó Tompos
Dr. Júlia Szőke
Prof. Dr. habil. Lívia Ablonczy-Mihályka
Széchenyi István University
Apáczai Csere János Faculty
Department of International Studies and Communication
Liszt Ferenc utca 42, 9026 Győr, Hungary
Email: tomposa@sze.hu, szokej@sze.hu, ablne@sze.hu

EINIGE BEMERKUNGEN ZUR PHONETIK UND ORTHOEPIE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT DEUTSCH

PHONETICS AND ORTHOEPY
IN GERMAN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

SILVIA ADAMCOVÁ

Abstract:
Die aktuelle Lage des Fremdsprachenunterrichts zeigt, dass die phonetische Forschung nicht so wichtig ist wie die Grammatik- und Lexikforschung im aktuellen Unterricht. Dabei wird die Phonetik und Orthoepie für den schwierigsten Bereich des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Es gilt, die notwendigen Kompetenzen im artikulatorischen und auditiven Bereich auszubauen und zu automatisieren. Dies ist eine Notwendigkeit der Verwendung der gesprochenen deutschen Sprache in der Praxis. Der vorliegende Vortrag fokussiert auf die wichtigsten Bereiche und Regeln der kodifizierten deutschen Standardlautung.

Abstract:
The current situation of foreign language teaching shows that phonetic research is not as important as grammar and lexical research in education. It considers phonetics as the most difficult field of foreign language teaching, therefore it is important to develop the necessary competences in the articulatory and auditory area. This is a necessity when using the spoken German language in practice. This paper focuses on the most important areas and rules of the codified German standard language.

Schlüsselwörter: Phonetik, Prosodie, Ausspracheschulung, phonetischer Fehler, Korrekturphonetik.

Keywords: phonetics, prosody, pronunciation, phonetic errors, correction phonetics.

Einführung

Im Deutschunterricht werden Lehrende und Lernende in der Gegenwart mit Aussprachevielfalt konfrontiert. Sie sind oft überrascht, dass sie in deutschsprachigen Ländern mit einem Deutsch konfrontiert werden das sie aus dem Unterricht und aus Lehrmaterialien nicht kennen und das sie

nicht oder schlecht verstehen. Es entstehen Probleme im Kommunikationsprozess. Aus diesem Grunde spielt im Deutschunterricht neben der Standardsprache auch die Vielfalt der Varianten eine wichtige Rolle.

Im Folgenden wird darauf hingewiesen, welche individuelle Präferenzen in dem Phonetikunterricht der Lernenden zu berücksichtigen sind. Zum Gegenstand der Phonetik und Orthoepie des Deutschen gehören außerdem orthoepischen Grundlagen sicher auch die prosodischen Merkmale des Deutschen, phonostilistisch-situative, emotionale, regionale und andere Varianten des Deutschen. Nachdem der zentrale Begriff "Standardaussprache" geklärt wird, wird in einem nächsten Schritt wird auf die Bedeutung der Auspracheschulung im Bereich der Gebrauchs Standards hingewiesen und Empfehlungen für den Unterricht und für Lehrmaterialien angeboten. Im Ausblick wird auf die Bedeutung der Vermittlung phonetischer Kenntnisse als integrale Bestandteile kommunikativer Kompetenz der Deutschlernenden hingewiesen. Ziel des Beitrags ist es, nicht nur eine didaktische Reflexion anzuregen, sondern auch konkrete Möglichkeiten aufzuzeigen wie die Phonetikvermittlung in dem Deutschunterricht eingebunden werden und den Erwerb der Fremdsprache selbst unterstützen kann.

Zur Klärung des Begriffs Standardsprache

Im DaF-Unterricht und in Lehrmaterialien spielen Aussprachevarietäten des Deutschen kaum eine Rolle. Die wichtigsten Rolle gehört der Grammatik und der Lexik, deshalb sind Deutschlernende und –lehrende oft überrascht, dass sie in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz ein Deutsch hören, das sie aus dem Unterricht nicht kennen und das sie schlecht oder gar nicht verstehen – und dass sie selbst nicht verstanden werden. *„Auch phonostilistisch-situative, emotionale und andere Aussprachevarianten sind nur am Rande oder gar nicht Gegenstand des Unterrichts*" (Hirschfeld/Siebenhaar, 2013). Nach Ammon (2005) wird die Standardsprache als die im öffentlichen Sprachgebrauch normale Sprachform gesehen. Die meisten Deutschlerner erwarten auch diese Varietät. Allerdings ist der Gebrauch nicht in allen öffentlichen Situationen üblich, und vor allem ist in der Gebrauch in anderen Regionen unterschiedlich. In Deutschland wird der Standard in den Massenmedien gesprochen.

In Österreich sind die regionalen Sprachformen und Dialektismen stärker bevorzugt und für die deutschsprachige Schweiz sind die häufigsten Anwendungen der lokalen Dialekte zu beobachten Auch in offiziellen Instituten in Ämtern und zu politischen Anlassen wird der Schweizer Dialekt bevorzugt. Ausländer sind in Österreich und in der Schweiz häufig gezwungen darauf hinzuweisen, dass sie den Dialekt nicht verstehen, dann

wechseln die Österreicher (vornämlich in Tirol) und die Schweizer zum Standarddeutschen. In Norddeutschland werden die Dialekte nicht bevorzugt, die meisten Norddeutschen beherrschen nur die kodifizierte Standardsprache, weil die meisten nicht mehr Dialekt Kompetent sind (vgl. Hirschfeld/Siebenhaar 2013).

In diesem Zusammenhang muss auf die Definition der deutschen Standardaussprache hingewiesen werden. Krech/Stock/Hirschfeld/Anders (2009, S. 7) zählen folgende Merkmale der Standardaussprache auf:

- Sie ist dialektalneutral und enthält keine regional gefärbten umgangssprachlichen Formen.
- Sie wird überregional und in allen sozialen Gruppen verstanden und verfügt damit über eine weite Geltung.
- Sie wird besonders in offiziellen öffentlichen Situationen genutzt bzw. erwartet.

Das normierte Standarddeutsch und die Standardlautung haben zahlreiche Anwendungsbereiche, unter anderem Film, Rundfunk, Theater, Medien, Schule. Für Berufe wie z. B. Nachrichtensprecher, Moderatoren, Politiker, hohe Militär, Diplomaten, Schauspieler, Hochschuldozenten, Priester u.a. ist die mustergültige Standardlautung in offiziellen Kommunikationssituationen pflichtig. Auch wenn bestimmte Sprecher Standarddeutsch verwenden, so ist dieser leider nicht im ganzen deutschsprachigen Raum einheitlich. Ammon (2005, S. 32) beschreibt das soziale Kräftefeld der Standardvarietät folgendermaßen:

1) Modellsprecher (insbesondere professionelle Sprecher in Massenmedien) dienen als Vorbilder.
2) Kodizes (Aussprachwörterbücher) schreiben die Norm fest.
3) Sprachexperten kritisieren die Kodizes.
4) Sprachnormautoritäten (vor allem Lehrer und Mitarbeiter der Verlage) fordern die Norm ein.

Außer Deutschland gibt es extra spezielle Aussprachekodizes für Österreich und die Schweiz. Sie sind in nationalen Wörterbüchern zusammengefasst (z. B. Muhr, 2006). Für die Bevölkerungsmehrheit haben diese Aussprachnormen aber im Gegensatz zu den rechtschreibregeln, der Grammatik und Lexik keine Bedeutung. Die Regeln (so behaupten es die meisten Sprecher) gelten für die ausgebildeten Sprecher der Medien und der Schule als ideale, an denen sich Bevölkerung orientiert. Beim Vergleich dieser Modellsprecher zeigen sich aber nationale Unterschiede, auf die hier im Folgenden eingegangen wird. *„In allen drei Ländern bestehen ungeschriebene nationale Konventionen, die die Grenzen der eigenen Standardvarietät festlegen, deren systematische Verletzung in Österreich und der Schweiz als Identitätsverlust wahrgenommen wird. In Deutschland werden entspre-*

chende Abweichungen dagegen meist als dialektale Fehler eingeschätzt" (Hirschfeld/Siebenhaar, 2013, S. 133). Die Verbreitung bundesdeutscher Fernsehprogramme beeinflussen in den letzten Jahren wesentlich die kleineren nationalen Varietäten, - dort werden die deutschen Varianten neben den einheimischen akzeptiert. Umgekehrt ist es aber nicht der Fall (darauf weist Schmidlin 2011) hin.

Abb.1: Einleitung der deutschen Dialekte. (Wiesinger, 1983)

Ausspracheunterschiede zwischen den nationalen Varietäten wurden bereits mehrfach beschrieben (Ammon, 2005, König, 1989, Schmidlin, 2011, Ulbrich, 2005, Wiesinger, 1983), daher möchten wir nur auf einige exemplarisch eingehen:

- die nationalen Varietäten unterscheiden sich in der Verwendung des Neueinsatzes; er wird in Österreich und Der Schweiz deutlich eingeschränkt (z. B. *ver – reisen; Sprech – erziehung; mit – einander, mit einem Aal – mit einem Mal);*

- langes, offenes **Ä** – diese Realisierung wird weitestgehend vermieden (*spät, Mädchen, vermählen, Sälen, klären, erwägen);*
- Auslautverhärtung: diese Oppositionen gibt es nunmehr in Deutschland (*Bad; baden – baten; lud, Rad, Tag, Krug, Lob, Dieb, lieblos, wegfahren, leidtragend);*
- R-Laute: In Deutschland unterscheidet man nach wie vor die 5 R-Varianten (entweder konsonantisch oder vokalisiert) , in Österreich wird mehr vokalisiert, in der Schweiz herrscht das konsonantische apikale R vor (*Unterricht, Verbrecher, verkehren, vorschreiben;*

Perspektiven der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht

Die Ausspracheschulung muss mit den Lernenden systematisch durchgeführt werden. Die mangelnde Ausbildung auf phonetischem Gebiet schränkt den Prozess des Sprachlernens gerade am Anfang des Spracherwerbs ein. Das Erlernen von Grammatik und Lexik kann perfekt sein, doch durch die Unfähigkeit in der Realisierung des Lautsystems können diese Kenntnisse und Fertigkeiten nicht voll zur Wirkung kommen. Die Ausspracheschwierigkeit und Unsicherheit, die ständige Korrektur des Lehrers wirken psychologisch hemmend auf die Motivation des Lernenden. Außerdem sind falsch angeeignete Aussprachegewohnheiten im weiteren Verlauf des Erlernens einer Fremdsprache kaum zu beseitigen. Am besten sammelt man Interferenzen der jeweiligen Sprachen und man sortiert sie nach Schwierigkeit und Häufigkeit. Die Fehlerursachen auf phonetischem Gebiet sind meistens auf die **Interferenz** zurückzuführen. Die hemmende Wirkung der muttersprachlichen Gewohnheiten auf die Fremdsprache kann man bei vielen beobachten. Damit wir die Interferenzfehler beseitigen, wird die Beschäftigung mit den phonetischen Fehlern der Lernenden zu einem überaus wichtigen Problem.

Bei unserer Beschäftigung mit der Sprache verfallen wir leicht in den Fehler, dass wir ihre ursprüngliche Form, die gesprochene Sprache, zugunsten ihrer jüngeren Form, der schriftlichen Sprache, vernachlässigen. Das ist zwar erklärbar, da der gebildete Mensch erst mit Hilfe der geschriebenen Sprache mehr noch des gedruckten Wortes Zugang zum überlieferten Gedankengut erhält, ein Fehler ist es trotzdem. Denn die gesprochene Sprache ist die eigentliche, die lebendig sich entwickelnde Form der Sprache.

Hauptaufgabe der Sprache ist es, Mittel der Verständigung zu sein und das ist die mündliche Rede mehr als die geschriebene oder gedruckte Sprache. Zu beachten ist auch, dass eine Reihe von Aussprachefehlern auf Hörfehler zurückzuführen sind, die soweit sie nicht durch spezielle Hörtests aufgedeckt und belegt werden, verborgen bleiben. Daraus folgt, dass man

das richtige Hörverstehen intensiv und allseitig üben muss. Der richtige und fehlerhafte Prozess des Hörverstehens ist die Voraussetzung für die Eliminierung phonetischer Fehler. Phonetische Hörtrainings werden dazu empfohlen.

Phonetische Fehler zu ermitteln, setzt die Fähigkeit des Lehrers voraus, die vom Standard abweichende Lautung und Intonation aufzudecken und zu belegen. Das richtige Hören soll kräftig geübt werden. Auch das Gefühl für die wesentlichen Unterschiede zwischen bestimmten deutschen Lauten soll geübt werden. Am besten durch Gegenüberstellung von Wortpaaren und Wörtern mit Lauten, die oft miteinander verwechselt werden, z. B. *fehlen – fällen; Hüte – Hütte; Deich – teich; Kirche – Kirsche.*

Der Lehrer kann sich auch mit Hilfe technischer Mittel ein möglichst genaues Bild von den phonetischen Fehlern seiner Schüler verschaffen, indem er sich bei einer Analyse auf Tonbandaufnahmen stützt; diese erlauben ein wiederholtes Abhören einzelner Texte. Die Lerner können selbst ihre Stimme, Artikulation abspielen oder hören und die Fehler beim Abhören korrigieren, bzw. sie mit dem Originaltext vergleichen. Gut geeignet für diesen Zweck sind zahlreiche spezielle phonetische Übungen, wie z. B. phonetische Diktate, Texte mit fehlerhafter Aussprache, usw. Das wichtigste Ziel dabei ist das richtige Hören und Verstehen, damit man den Text richtig dekodiert, wiederholt, evtl. fixiert. Das setzt gewisse phonetische Kenntnisse voraus.

Wenn wir eine Fremdsprache erlernen, vergleichen wir sie unbewusst oder bewusst mit der Muttersprache. Durch eine solche Konfrontation zweier Sprachen kommt es zu einer der wesentlichsten Ursachen für phonetische Fehlleistungen, denn eine Reihe von Faktoren bewirkt dabei die muttersprachliche Färbung der Zielsprache. Dabei unterscheiden wir zwei Gruppen von Fehlleistungen, eine, die sich auf die **segmentale Ebene** zurückzuführen lässt, und andere, die sich auf die **suprasegmentale Ebene** bezieht. So gehören zur ersten Gruppe die beiden Phonemsysteme, im System vorhandene Phoneme, und zur zweiten artikulatorische Differenzen in Wörtern, Sätzen, Texten.

Eine relativ große Gruppe von Fehlleistungen ist auf die falsche Interpretation von Graphemen und Graphemfolgen bzw. von Transkriptionszeichen zurückzuführen. Die falsche Interpretation von Transkriptionszeichen ist dabei weniger umfänglich, weil in der Regel die dem Zeichen zugeordneten artikulatorischen Einstellungen und deren akustischen Äquivalente hinreichend exakt beschrieben sind. Fehlerhafte Interpretationen, also Umsetzungen dieser Zeichen haben zumeist ihre Ursache in der Unkenntnis der dem Zeichen zugeordneten Gegebenheiten sowie im mangelhaft entwickelten Unterscheidungsvermögen von Schalleindrücken und schließlich in

der mangelhaften Fähigkeit, artikulatorische Einstellungen oder Bewegungen aus einer Textdarstellung umzusetzen oder einem vorgegebenen Klangbild zuzuordnen und dann nachzuvollziehen.

Weitaus umgänglicher und vielfältiger sind die aus der Umsetzung von Graphemen ergebenen phonetischen Fehler. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen. Das dem lateinischen Schriftzeichen im Deutschen zukommende Äquivalent ist weitgehend unbekannt, weil in der Ausgangssprache ein völlig anderes System der schriftlichen Fixierung verwendet wird (Arabisch, Russisch, Hindi, Chinesisch). Die Zuordnung Graphem – Laut muss mit allen kombinatorischen, positionellen und assimilatorischen Bedingungen gelernt werden. Andere Situation tritt auf, wenn beide Sprachen das gleiche Schriftsystem – das lateinische Alphabet – benutzen. Sonderzeichen wie ä, ö, ü, ß müssen in Verbindung mit ihrer lautlichen Form gelernt werden. Ebenfalls als ein Lernproblem stellt sich die positionelle Besonderheit von muttersprachlichen und zielsprachlichen Graphemen. So haben z. B. im Deutschen die Grapheme b, d, g im Auslaut die Äquivalente [p, t, k], z. B. *Laub, Rad, mag.*

Zum „phonetischen Fehler“

Phonetische Fehler können wir teilweise aus der Konfrontation der Muttersprache mit der Fremdsprache feststellen, die tatsächliche Fehlleistung jedoch lässt sich nur aus einem lautsprachlichen Kontext ermitteln. Dazu kann uns das deutsche Phoneminventar als Bezugsbasis der Konfrontation dienen.

Vom deutschen Phoneminventar und Phonemverbindungen ausgehend kann ein Vergleich mit den muttersprachlichen Bedingungen vorgenommen werden. Dabei muss man die positionellen und kombinatorischen Besonderheiten voneinander unterscheiden. Als Basis kann ein Analysetext gut dienen, solcher, der alle Erscheinungen der deutschen Phonetik enthält. Wir suchen einen solchen Text aus, der all diejenigen Erscheinungen enthält, die im wesentlichen für das Deutsche typisch, in anderen Sprachen weniger oder gar nicht vorhanden sind. Der Text soll präzise vorbereitet werden. Er muss gut lesbar sein, sollte weiter keine fremden Namen, fremden Begriffe oder Abkürzungen enthalten, die das Verstehen erschweren. Er sollte zugleich in leicht verständlicher Form vorhanden sein. Um ein mehrfaches Abhören zu ermöglichen, sollte der Text außerdem aufgezeichnet werden. Nach dem Lesen und Hören des fremden Textes, fertigen wir eine **Fehleranalyse** an. Wir sollen daran erkennen, welche phonetische Schwierigkeiten beim einzelnen Studenten vorliegen, und andererseits sollten wir feststellen, welche Erscheinungen innerhalb einer Studentengruppe häufig

auftreten und daher am Anfang von allen Lernenden gemeinsam erarbeitet werden müssen. Die Einzelfehlleistungen können sehr unterschiedlich sein und hängen von den Problemen ab, die sich aus dem Kontrast Muttersprache – Fremdsprache ergeben.

Zu Beginn des Erlernens einer fremden Sprache ist das Fehlerspektrum enorm groß und all die Fehler sind relativ gut erkennbar. Im Laufe des Lernprozesses werden bestimmte phonetische Fehler abgebaut, andere hingegen verstärkt. Während der Lernende auf dem Gebiet der Lexik oder Grammatik Schritt für Schritt mit den Problemen vertraut gemacht wird und sie schrittweise und langsam erlernt, ist auf dem Gebiet der Aussprache schon nach wenigen Stunden genötigt, alle Laute zu artikulieren, weil es die Sprache und Kommunikation erfordern. Aber auch im Phonetikunterricht können die Regeln und Ausnahmen nur schrittweise erklärt und vermittelt werden, solche sind z. B. die Regeln für die Dehnung und Kürzung der Vokale und die daraus resultierenden Ausnahmen (z. B. *Art*, *Erde*, *Mond*). Oft fehlt aber die Zeit zum genügenden Üben. Das bedeutet, dass eine Reihe von Besonderheiten der Artkulationsbasis der Muttersprache auftritt und ihre Assimilationserscheinungen werden auf die noch nicht behandelten Gesetze des Deutschen übertragen und gefestigt. So entstehen ungewollte Fehler.

Die weit verbreitete Ansicht, dass sich fremdsprachliche phonetische Normen allmählich von selbst einstellen, dass Reduktionen und Assimilationen fast mühelos erlernt würden, wenn man nur von der korrekten Einzelerscheinung ausginge, ist eine falsche Deduktion. Artikulatorische Bewegungen werden von den Merkmalen der muttersprachlichen Artkulationsbasis, vom Phoneminventar, von der funktionellen Belastung der Phoneme und ihren Kombinationsvarianten, von Akzentuierungsgrundsätzen bestimmt, die sich in einer bestimmten Sprache herausgebildet haben. Die Annahme, ein Lernender brauche nur eine genügend große Anzahl von Beispielen einer Erscheinung zu hören, dann würde er schon in die Lage versetzt werden, die betreffende Erscheinung der Fremdsprache fehlerfrei zu reproduzieren, ist falsch. Es mag sein, dass auf einer besonders hohen Stufe des Spracherwerbs bei wenigen besonders begabten Menschen nahezu fehlerfreie Imitationen zu beobachten sind, doch das ist nur eine Ausnahme.

Literatur:

ADAMCOVÁ, L. 1996. *Praktische Phonetik des Deutschen*. Bratislava: SAP.

AMMON, U. 2005. *Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation*. In: *EICHINGER, L. M., KALLMEYER, W. (Hg.), Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York, S. 28 – 40.

DIELING, H., HIRSCHFELD, U. 1995. *Phonetik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut.

HIRSCHFELD, U., SIEBENHAAR, B. 2013. Aussprachevielfalt im Deutschland. In: *Deutsch als Fremdsprache. 3. Quartal 2013/ Heft 3 – 50. Jahrgang, S. 131 – 140.*

CHEBENOVÁ, V. 1999. *Das Lautsystem des Slowakischen und des Deutschen*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

KOLL. 2002. Duden – *Aussprachewörterbuch*. Band 6. Mannheim.

KÖNIG, W. 1989. *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. Ismaning: Hueber.

KRECH, E. M. u. a. 2009. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/New York: De Gruyter.

MEINHOLD, G., STOCK, E. 1980. *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

MUHR, R. 2006. *Österreichisches Aussprachewörterbuch – Österreichische Aussprachedatenbank*. Frankfurt am Main.

SCHMIDLIN, R. 2011. *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin: De Gruyter.

ULBRICH, Ch. 2005. *Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

WIESINGER, P. 1983. Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: *BESCH W. u. a. (Hg.). Dialektologie*. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Zweiter Halbbdd. Berlin: De Gruyter, S. 807 – 900.

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

IMPACTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ON PROFESSIONAL LANGUAGE TEACHING

VPLYV INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE
VO VÝUČBE ODBORNÉHO JAZYKA

MÁRIA BLÁHOVÁ

Abstract:
In recent couple of decades teaching foreign languages has acquired a new dimension, especially due to modern technologies as well as introducing some interdisciplinary branches into the process. The submitted paper tends to focus on culture and language relationship, the role of teachers as bridge-builders from one cognitive system to another one.

Abstrakt:
Za ostatných niekoľko desaťročí výučba cudzích jazykov nadobudla nové rozmery, a to predovšetkým vďaka moderným technológiám, ako aj zavedeniu interdisciplinárnych odvetví do tohto procesu. Predkladaný príspevok sa zameriava na vzájomné vzťahy medzi kultúrou a jazykom, na úlohu učiteľov cudzích jazykov, ktorých poslaním je aj pomáhať preklenúť a prepájať tieto procesy z jedného kognitívneho systému do druhého.

Keywords: foreign languages, intercultural communication, language for specific purposes, diversification, language-culture relationship.

Kľúčové slová: cudzie jazyky, interkultúrna komunikácia, jazyky pre špecifické ciele, diverzifikácia, vzťah medzi jazykom a kultúrou.

Introduction

The recent decades, especially the second half of the 20th century reflected huge changes and challenges in the area of teaching foreign languages. It was not only the shift towards prioritizing English as the new *lingua franca* that had emerged. It was also the content and new trends that enriched language training courses, their diversification focusing on their further specification – (e. g. teaching language for academic purposes, teaching language for specific purposes and other specifically tailor-made language courses). In that way academia has responded to needs of society and new scientific and technological progress.

A short glimpse back to history would reflect that the 1950s were still very traditional regarding foreign language tuition as it had focused prevailingly on grammar and translation methods. The decade of optimism (1960s) tended to apply new technologies in teaching languages – the new trend preferred audio-lingual approach, while the 1970s resulted in more competence-based, real life application of curricula.

The 1980s and 1990s saw the general line in language tuition-supported programmes focusing on a broadening of proficiency, and especially interdisciplinary teaching. Thus not only specific purpose-tailored courses (especially/but not exclusively business-oriented) were involved in academic curricula but new standards were developed for the new, modern language learning in the 21st century. The trend focused on diversifying the following five standards:

- communication,
- cultures,
- connections,
- comparisons,
- communities.

As Phillips comments on the new approach *"these dramatically change the paradigms under which teachers have been operating even with traditional content areas (Communication and Cultures). The addition of goals and standards that encourage students to use new languages to explore interdisciplinary content (Connections), to develop insights into the very nature of language and culture as systems or patterns (Comparisons), and to search actively to test their new competencies in venues beyond the school (Communities) legitimize the occasional forays that foreign language classes took into those areas"* (Phillips, 1999, p. 3).

New Technologies, New Trends

Nowadays, more than ever before, we come across new cultures and their specifications on a daily basis. Such contacts are not necessarily positive, sometimes they are shocking or even depressive and negative. The world has changed and it comes closer to people´s households due to modern technologies. Everything is in constant movement – people, goods, ideas – this movement results in some numerous modifications in cultures. We can witness how traditional culture patterns change, they are substituted by new ones, resulting in ever increasing threats of clashes between them.

To avoid the extreme situations, it is good to focus more on cultural awareness – on one´s own as well as get acquainted with cultural pat-

terns of others. Teaching foreign languages and cultures is an important part of the process. The cultural aspect in foreign language teaching provides the future language users with the ability to be adaptable in working successfully in an international environment whether at home or abroad.
Globalisation and the advance of technology are frequently credited with being the two most important influences on our lives today, changing lifestyles, traditional cultural patterns and business ways around the world. The understanding of other people´s ways of thinking, their traditions, and their values is as essential for success as is professional competence, flexibility and a constant upgrading of skills.

Mirroring the change of the physical and conceptual boundaries of our world, boundaries between academic departments also become more flexible. A continuous rise of new courses focusing on content not traditionally associated with the foreign language curriculum has reinvigorated language departments, focusing on authentic tasks in the context of professional topics and the real-world language of business, technology, engineering, medicine, law, court interpreting, and others.

It has also been recognized that a prolonged stay in another country is necessary to develop a true appreciation for and understanding of the language and culture. The trend has been confirmed by globalisation that affected all areas of people´s lives and their activities and made the world *´flat´* again. Thanks to the instant and ubiquitous availability of information, the location from where one leads communication with partners or conducts business has become secondary. This is specifically crucial for business area – it is not uncommon for business persons to be in contact with three continents, and many time zones, in one single day (Shellenbarger, 2007). That means they are in contact with people from other countries, with their respective cultures and values, much of the time.

Culture and Language Relationship

If we understand a language as *"an essential element of a human being´s thought processes, perceptions and self-expression"* we acknowledge that language is as much a communication tool as it is an image we reveal to others. *"Language is a complex multifunctional phenomenon that links an individual to other individuals, to communities, and to national cultures"* (Yankelovich, 2007, p. 235).

The common view of culture suggests that culture is like vocabulary: one can never teach enough of it. The language-culture relationship only becomes significant in discourse (or in the way in which it gets used in specific linguistic and communicative settings (Jandt,1995).

Levine defines culture as *"a shared background resulting from a common language and communication style, customs, beliefs, attitudes and values that refer to the informal and often hidden patterns of human interactions, expressions, and viewpoints that people in one culture share. The hidden nature of culture has been compared to an iceberg, most of which is hidden underwater and therefore much of the influence of culture on an individual cannot be seen. And it is the hidden aspects of culture that have significant effects on behaviour and on interactions with others"* (Levine, 1993, p. 17).

The language teachers usually refer to culture as the body of knowledge about one or two target countries and the learners´ own country – these are described as inherent social features and products (history, arts, geography, politics, literature, etc.) that are brought together under the umbrella term *´civilisation.´*

Even though learning a foreign language means to indicate objects and ideas through a set of word groupings following certain grammatical orders and rules it is not enough. Foreign language teaching cannot be viewed for mere communication purposes. It may easily result in one´s becoming a *"fluent fool"* (Bennet,1993, pg. 16). One can become a fluent fool when learning a foreign language separately from its cultural, social, and historical aspects. Ignoring them may later lead to deep frustrations as interlocutors may either overestimate their abilities or may totally fail in understanding the hidden meanings of words, acts or situations. When it comes for business area, it may be crucial for failure in negotiations and financial loss. *"The language cannot be separated from the cultural aspects and knowledge of the way of life of the given linguistic region. This concept highlighted the interlinking of language awareness with the cultural awareness in the teaching process. The main justification of involvement of intercultural dimension into the teaching process is that the international global environment continues to offer numerous opportunities for misunderstandings, poor communication or lack of empathy"* (Bocková, Hrivíková, 2009, pg.39).

The aim of modern language teaching must be to encourage the welcoming and unfamiliarity and accurate information and forming of balanced judgements on the basis of knowledge rather than prejudice and hostility. Language pre-eminently embodies the values and meanings of a culture, refers to cultural artefacts and signals people´s cultural identity. Language cannot be used without carrying meaning and referring beyond itself. The relationship between language and culture results in the necessity to teach both in an integrated way (Byram,1988).

Language learners in general, but especially those who focus on language with specific purpose, must be equipped with the skills to recognize hidden cultural features. As it is easy to commit a faux-pas, and by so doing alienate a potential customer, business people have focused on the need for intercultural education. As globalisation increases, it is essential to create among future global businessmen and women a deeper sensitivity to other cultures and to different ways of thinking. To be globally effective, a business person, for example, should know the following:

- linguistic skills necessary for successful communication,
- paralingual and non-verbal behaviour,
- knowledge of cultural specifics, including in the business arena,
- general cultural differences between the source and the target country,
- sensitivity towards "critical incidents".

Cultural Dimension in Language Teaching

As it was mentioned above, language is inseparable from culture. Thus as learners learn about language they learn about culture and as they learn to use a new language they learn to communicate with other individuals from a new culture, i.e. learners are taught to use a foreign language.
The use is primarily a question of making possible social contact with people from different culture. Teaching foreign languages – introduce learners to and help them understand *´otherness´* - which is a feature of any society which contains more than one ethnic group and, usually as a consequence, more than one natively spoken language.
´Placing oneself in someone else´s shoes´ - may represent the overall desired aim. However, learners cannot simply shake off their own culture and step into another. It is not a question of putting down their *´cultural baggage,´* for their culture is part of themselves, it has formed them and created them as social beings. Comparison and contrasts is a means of helping learners to realise that other people have other patterns through which they understand their physical and social world. While these are the fundamentals of a particular culture, there are other equally important facets of culture that should be considered when teaching a foreign language.

In order to empathise with another individual, one needs to take into account personality, situation, social groups and national identity. The other important factors in considering who is involved in the process are *the age, gender, ethnicity, religion, regionality, etc.* of the participants (Byram,1994).

Learners need to have covered a range of affective responses to the target language, both excitement at the newness and shock at the difference,

before linguistic progress can be made. Cultural learning is valued equally with linguistic proficiency. One cannot understand a native speaker if his cultural referents, his view of the world, and his linguistic forms are novel. The language teacher can build bridges from one cognitive system to another (Byram,1994).

The teacher is important on two levels in the development of empathy: both as a model and as a source of information. In the teaching of language and culture both the personal and the scholarly come together.
The key-word technique might be all the more important in a second kind of vocabulary learning – when we meet cultural phenomena which do not have even an appropriate equivalent in our own culture, i.e. learners have to learn vocabulary which is untranslatable in even a minimal sense (e.g. the legal system in Great Britain).

Before starting learning some background knowledge (history, literature, traditions, etc.) we should ´*select*´ from a culture – we need to define the social group whose culture we are to focus on. The problems may arise with English both in terms selecting British, American, Australian, Canadian English; or choosing ´the English´ as opposed to ´the Scots, the Welsh, the Irish´, or others. Minimum contents of culture study involve the following:

- social identity and social groups, national identity,
- social interaction – conventions of verbal and non-verbal behaviour,
- belief and behaviour – moral and religious beliefs,
- socio-political institutions – characterize the state and its citizens, provision for health care, law and order, social security, etc.,
- socialization – families, schools, employment, military service, religion, etc.,
- national history – periods and events which are significant,
- national geography – geographical factors which are significant in members´ perceptions,
- national cultural heritage – cultural artefacts perceived to be emblem and embodiments of national culture from past to present,
- stereotypes and national identity – symbols of national identities and their meanings.

Interdisciplinarity in Foreign Language Teaching

The pedagogy of Cultural Studies must also be related to other aspects of foreign language learning – the disciplines concerned with this – *social anthropology, cross-cultural psychology, sociolinguistics* – take account of the relationship to the psychological processes which may be

developed as a result of learning a foreign language and culture. They also help to determine what shall be taught and why.

Social anthropology studies human societies, emphasizing interpersonal and intergroup relations. It also deals with the cultural and social aspects of human communities such as kinship systems or beliefs.

Cross-cultural psychology could help understand and foster the psychological processes which learners might be expected to experience in the course of exposure to a different culture. The use of the mother tongue for comparative analysis of one´s own and other cultural meanings can be combined with the teaching of the foreign language as a subject and as a medium of experience of foreign cultural phenomena.

Sociolinguistics is the study of the relation between language and society – a branch of both linguistics and sociology (Labov, 2005). Rubén Chacón-Beltrán observes that in sociolinguistics *"the stress is placed on language and its role within communication* (Chacón-Beltrán, 2013, p. 24).

It copes with the links that can be found between one or more languages and their users who live within a specific speech community. Thus, both the linguistic and societal patterns that govern an individual´s behaviour are examined to observe how they affect interaction.

Teachers role is crucial in the process of foreign language tuition. They should become learners alongside their students, but superior in certain learning skills and, more important, in their understanding of the rationale of the process in which they are all engaged.

In foreign language teaching, the language needs to be taught as an object of study, but also used as a medium for teaching and learning. The study of the culture facilitates learners´ use of language anf helps them apprehend the concept of cultural *"otherness"*, what Leach calls the *"constant puzzle in all kinds of anthropological enquiry,"* that is *"the problem of how far we are all the same and how far we are different"* (Leach, 1982, p. 104).

Conclusion

If a foreign language user is fluent in several aspects of the language, s/he is expected to behave in a culturally appropriate way, as well. With the world-wide spread of English, native speakers of the language – or some other major languages – often do not have the experience of mastering other languages and cultural norms, and they may not realize that problems in communication are not necessarily due to the unpleasant personality traits of their non-native partners but to cultural differences. What also follows from this is, that in order to behave appropriately and to avoid awkward

situations of being misinterpreted, it is important to accept that speakers of a minor language should adapt to the cultural expectations of the native speakers of the target language. The way language teachers can best help students understand and achieve this is to develop their learners´ awareness of cultural differences.

Culture, then, becomes a critical component of what we need to know as educated citizens of the world, and therefore an important topic to be properly addressed in any curriculum of institutions of higher learning. Learning a foreign language not only provides us with a handy communication tool to speak the language of the customer, it also teaches us a lot about the values and the culture of another country and, by contrast and comparison, about ourselves.

A good intercultural trainer should be able to identify team processes, i.e. the way in which a team works. The trainer has to be psychologically trained in order to determine which actions take place in the team and to be able to make a detailed analysis of this group. He should have a knowledge of cultural history and not merely argue superficially with imperatives and taboos, but also be able to offer explanations. He needs a good knowledge of (preferably) English because intercultural training sessions no longer take place in only one language. In addition to this it is absolutely essential for a trainer to be able to inspire others and bring across intercultural aspects that he himself has experienced.

The need to understand other cultures and languages should become one of significant imperative needs. Higher education can do a lot to meet that important challenge.

References:

BENNET, M. J. 1993. *How not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language.* New Ways in Teaching Culture. Alvino E. Fantini.

BOCKOVÁ, V., HRIVÍKOVÁ, T. 2009. Incorporation of Culture-related Aspects into Language Area Studies. In: *Acta linguistica No. 7 Language for Specific Purposes and Intercultural Communication Vol. 1.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, p. 39.

BOLTEN, J. 1994. *Wirtschaftsdeutsch – quo vadis?* Handbook for German in Business and Technology. Ed. Bettina Cothran. Cherry Hill, N.J.: The American Association of Teachers of German.

BYRAM, M. 1988. *Cultural Studies in Foreign Language Education.* Multilingual Matters Ltd., Bank House. Clevendon.

BYRAM, M., MORGAN, C. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture.* Printed by*:* WBC Ltd, Bridgend.

CHACÓN-BELTRÁN, R. 2013. *An Introduction to Sociolinguistics.* Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, p. 24.

JANDT, F. E. 1995. *Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage.

LABOV, W. 2005. *Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language*. Oxford University Press.

LEACH, E. 1982. *Social Anthropology*. Glasgow: Fontana Paperbacks, p. 104.

LEVINE, D. R., ADELMAN, M. B.1993. *Beyond Language – Cross-cultural Communication.* 2nd ed. Englewood Cliffs: Regents/Apprentice Hall, p. 17.

PHILLIPS, J. 1999. Standards for World Languages – On a Firm Foundation. In: *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories and Practices.* Lincolnwood Chicago: June K. Phillips, p. 3.

SHELLENBARGER, S. 2007. Time-Zoned: Working around the Round-the-Clock Workday. In: *The Wall Street Journal. 15 February 2007.*

YANKELOVICH, D. 2007. Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. In: *Professions. New York: Modern Language Association,* p. 235.

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

CBI APPROACH IN LANGUAGE EDUCATION

PRÍSTUP CBA VO VÝUČBE JAZYKOV

SONIA KRAJČÍK DANIŠOVÁ

Abstract:
CBI stands for Content-Based Instruction and its a frequent language teaching approach that focuses on what is being taught through the language, rather than the language itself. The article compares this approach with CLIL (Content and Language Integrated Learning) and explains how it can be used in the language classroom.

Abstrakt:
CBI je anglická skratka pre Content-Based Instruction, čo je vyučovacia metóda založená na obsahu výučby, čo je bežný prístup výučby jazyka, ktorý sa zameriava na to, čo sa učí pomocou jazyka, než na samotný jazyk. Článok porovnáva tento prístup s CLIL (z angl. Content and Language Integrated Learning), čo je integrované vzdelávanie predmetu a cudzieho jazyka a vysvetľuje, ako tento prístup môže byť využitý pri vyučovaní jazyka.

Keywords: CBI – Content Based Instruction, ELT approach, ELT method, linguistic ability development, idioms.

Kľúčové slová: CBI, ELT prístup, metóda ELT, rozvoj jazykových schopností, idiomatické výrazy.

Introduction

CBI (which stands for Content Based Instruction) is a significant approach in language education. It is designed to provide second-language and foreign-language learners instruction in content and language. The term 'content' generally used to refer to the grammar–translation method, audio-lingual method and vocabulary or sound patterns in dialog form, but it has changed its meaning historically and today it is interpreted as the use of subject matter as a vehicle for second or foreign language teaching-learning process. No wonder it has recently become increasingly popular as one of the means of developing linguistic ability.

CBI holds powerful connections to project work, task-based learning and a holistic approach to language instruction. It is a powerful innovation in both acquiring and enhancing a second or a foreign language, where language lessons are blended with stimulating content. The main difference from other approaches is that the students focus on the subject matter rather than on the language learning process. CBI supports students' success by engaging them in challenging and informative activity which helps them learn complex language skills rather automatically. The main advantage of CBI is that it motivates students, keeps them interested in the language training, and the learning process is more authentic (mainly because of the material they use in the ELT process, as it offers connections to real-life situations, fun-and-easy activities retaining information for long-term benefit). Compared to a contemporary ELT classroom, where the students are not particularly interested in the subject content and have few practical applications, CBI classroom is therefore more effective with teenage and adult English learners [1].

CLIL (which stands for Content and Language Integrated Learning) is a specific and considerably recent form of CBI. The relation between the two models will be explored in the article in a separate chapter from historical perspective and through their mutual comparison of their definition and classification, their distinguishing features and some of the implications that follow from the integrated language learning for research and teaching practice.

The paper is part of the Project KEGA entitled *Idioms in Business Communication* which is subsidised by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. The main aim of the project is to examine current phraseology in the realms of economics, diplomacy and law. The project is focused on developing reading literacy and social skills, namely communication, using a self-help book, the Internet, online journals, magazines and newspapers as well as Moodle – a free and open-source learning management system.

Characteristics and purpose of a CBI classroom

As we have defined in the introduction, the main focus of a CBI lesson is on the topic or subject matter, since during a CBI lesson students are focused on learning about something specific – either something that interests them from a serious science subject or their favourite celebrity or even a movie. They learn about this subject using the target language (L2), which is the language they are trying to learn, rather than their native language (L1), as a tool for developing knowledge and so they develop their

linguistic ability in the target language (L2). Linguists have already proven numerously that this is thought to be a lot more natural way of developing language ability. All in all, it actually corresponds more to the way we originally learn our mother tongue (L1).

A CBI classroom can be built in many ways. For an illustration, let us mention this possible scenario. In the initial faze a subject of interest shared among the students needs to be defined, along with three or four suitable sources that deal with different aspects of the subject (e.g. websites, reference books, audio or video of lectures or even real people). A CBI classroom needs to be divided into small groups, each group needs to be assigned a small research task and a source of information to use to help them fulfil the task. Once the primary research is done new groups need to be formed with students that used other information sources and share and compare their information. After completion of the secondary research other partial tasks may be aimed for so that there is some final product as the end result of this sharing of information which could take the form of a group report or presentation of some kind.

Advantages of CBI

One of the biggest pluses of CBI approach are that students are exposed to a considerable amount of target language (L2) through interesting stimulating content, through which they are engaged in appropriate language-dependent activities. CBI definitely makes the process of learning the L2 language more interesting and motivating, because languages are not learned through direct instruction, but rather acquired naturally or automatically, hence more authentically. The result is that the students can use the L2 language to fulfil a real purpose, which can make students both more independent and confident.

Another benefit of CBI approach is that it supports contextualized learning, i.e. the students are taught useful language that is embedded within relevant discourse contexts rather than as isolated language fragments. This way students are able to develop a much wider knowledge of the world through CBI which can feed back into improving and supporting their general educational needs, and so they are able to make greater connections with the language and what they already know.

When it comes to the learning material, in CBI approach the entire information is reiterated by strategically delivering information at right time and situation compelling the students to learn out of passion. Complex information is delivered through real life context for the students to grasp well and leads to intrinsic motivation. Taking information from different

sources, re-evaluating and restructuring that information can help students to develop very valuable thinking skills that can then be transferred to other subjects.

Last but not least, it is important to note, that CBI is very popular among both ESP (English for Specific Purposes) and EAP (English for Academic Purposes) teachers as it helps students to develop valuable study skills (e.g. note taking, summarizing and extracting key information from texts). Greater flexibility and adaptability in the curriculum can be deployed as per the student's interest. Aditionally, the inclusion of a group work element within the framework given above can also help students to develop their collaborative skills, which can have great social value.

Weaknesses of CBI

It is logical to assume that there are numerous flaws in the approach hand-in-hand with a handful of advantages. First of all, let us look at the usage of the mother tongue (L1) in the classrooms. It is a common problem in many monolingual classrooms, that the overuse of the students' native language (L1) during parts of the lesson is excessive. The main reason for this is that the lesson isn't explicitly focused on language practice, so students find it much easier and quicker to use their mother tongue (L1). It should be emphasized to the teachers in CBI classrooms to be aware of this risk and try to avoid it by sharing their rationale with students and explain the benefits of using the target language (L2) rather than their mother tongue (L1).

Another possible problem could be that because CBI isn't explicitly focused on language learning, some students may feel confused or may even feel that they aren't improving their language skills. This is the main reason the teachers need to deal with this by including some form of language focused follow-up exercises to help draw attention to linguistic features within the materials and consolidate any difficult vocabulary or grammar points.

Similar complications may occur when it comes to lower level texts, because students may find it harder to understand those. These very reasons mean that sharing of information in the target language (L2) often causes numerous difficulties. A possible way around this at lower levels is either to use texts in the students' mother tongue (L1) and then get them to use the target language (L2) for the sharing of information and end product. Another solution is to have texts in the target language (L2), but allow the students to present the end product in their native language (L1). Since some students tend to copy directly from the source texts they use to get

their information, teachers should avoid this by designing tasks that demand students evaluate the information in some way, to draw conclusions or actually to put everything to some practical use. Information sources that bear conflicting information can also be helpful to students who have to decide which information they agree with or most believe. Even statistics prove that such options should reduce the level of challenge for such students and increase the level of transparency in the lower level texts.

Comparison of CBI to aproaches of ELT

The CBI approach is comparable to English for Specific Purposes (ESP), which usually is for vocational or occupational needs or English for Academic Purposes (EAP). The goal of CBI is to prepare students to acquire the languages while using the context of any subject matter so that students learn the language by using it within the specific context. Rather than learning a language out of context, it is learned within the context of a specific academic subject.

In order to successfully complete an academic task, second language (L2) learners have to master both English as a language form (grammar, vocabulary, etc.) and how English is used in core content classes, educators started to implement various approaches such as so-called 'Sheltered instruction and learning' to learn in CBI classes. *'Sheltered instruction'* is an ELT approach which integrates language and content instruction. The phrase is an original concept of Stephen Krashen, who set the base for the underlying theory of comprehensible input. The dual goals of sheltered instruction are to provide access to mainstream, grade-level content, and to promote the development of English language proficiency.

'Sheltered instruction' is more of a teacher-driven approach that puts the responsibility on the teachers' shoulders. This is the case by stressing several pedagogical needs to help learners achieve their goals, such as teachers having knowledge of the subject matter, knowledge of instructional strategies to comprehensible and accessible content, knowledge of L2 learning processes and the ability to assess cognitive, linguistic and social strategies that students use to assure content comprehension while also simultaneously promoting English academic development. Learning to learn is more of a student-centered approach that stresses the importance of having the learners share this responsibility with their teachers. Learning to learn emphasizes the significant role that learning strategies play in the process of learning.

Motivating students

The two crucial factors underlying CBI are keeping students both motivated and interested. Motivation and interest are the most important factors in supporting student success with challenging, informative activities which help the student learn complex skills to support success. It is quite motivating and interesting for the students to learn from such ELT material, so that they make greater connections between topics, elaborations with learning material, and are able to recall information better. Intrinsically motivated students achieve more through perception of success, gaining positive attributes which will continue a circular learning pattern of success and interest. CBI is a student-centered approach, and one of its goals is to keep students interested and highly motivated by generating stimulating content instruction and materials.

Active student involment

As we mentioned in the previous section, the CBI classroom is learner rather than teacher centered, because it falls under the more general rubric of communicative language teaching (CLT). In such classrooms, students do not depend on the teacher to direct all learning or to be the source of all information, but they learn through doing and are actively engaged in the learning process. Its crucial belief is that learning occurs not only through exposure to the teacher's input, but also through peer input and interactions. Students in such CBI classrooms tend to assume active, social roles that involve interactive learning, negotiation, gathering of information and the co-construction of meaning. It's clearly evident that unless students are given power, they may exert what little power they have to empede learning and achievement through inappropriate behavior and mediocrity. Logically, it is quite important for teachers to give CLT students voice, especially in the current educational climate, which is dominated by standardization and testing [2].

Comparison of CBI and CLIL

Learning vs. Acquisition

The two terms happen to be mismatched and misinterpreted as often as one can imageine. In bilingual and multilingual families where children are exposed to more than one mother tongue (L1) tend to naturally aquire the languages, rather than learn them. Accordingly, the distinction between a foreign language and a second language is closely related to that between tutored (guided) and untutored (spontaneous) acquisition. It was argued that language 'acquisition' occurs in a natural setting (i.e. usually,

when the language is that of the community) while 'learning' is the term used to describe the acquisition of language via formal instruction (i.e. usually limited to the classroom). However, the research on the language development of children who acquired their language via formal instruction and children who learned language in natural environment revealed no main effect that could be attributed solely to the conditions of learning (i.e. tutored versus untutored). Moreover, the ELT methods which try to simulate acquisition and use of the language in natural conditions challenge even the basic assumptions of this theory. Although the terms are highly interchangeable, a slight distinction will be observed in this thesis. The term 'second language acquisition' (L2 acquisition) will be used as a general term denoting any activities or processes involved in mastering the language. In this sense, the term will serve as a hyperonym to include 'second language learning' (L2 learning), and it shall be used mostly to refer to the language acquisition which involves formal instruction, although no qualitative difference in the language mastery of the students is implied.

CBI and CLIL

Content-Based Instruction, CBI, represents an approach based on the immersion education, which stresses the naturalness in the language acquisition process. In the language learning situation, it implies creating a natural situation in which language is both the medium of exchange and as well as the object of learning. CBI is a general term used to describe various programmes that adhere to the above-described principles. These vary in how explicitly the language learning aims are formulated and present in the organisation of the course. (See Appendix A for various terms used to describe this approach). Content and Language Integrated Learning (CLIL) represents a specific CBI model. Nevertheless, CLIL is a specifically European phenomenon and owing to Europe's strong regional characteristics, it is sometimes perceived as an autonomous alternative to CBI rather than as one of its models. While adhering to the core principles defined in CBI such as naturalness of the foreign language learning, CLIL is adjusted to the specific European conditions in which for the majority of learners, L2 is rarely the language of everyday environment and communication. This results in specific features introduced in CLIL, which include, for example, the attention paid to the status of the learners' L1, the role of explicit formal language instruction, the emphasis on social and cultural learning in relation to L2 acquisition.

CBI approach, i.e. an instruction in other than one's own language is a very old and well-rooted concept in the history of language teaching. The second language (L2) can be acquired in the same way as the child's

first language (L1), provided that the same conditions are re-created. This Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning implied learning through a meaningful content, without formal language instruction, (so-called 'untutored acquisition'), by imitating an example whereby the child was expected to become sufficiently proficient in the target language. Thus, in this case, instead of 'learning' which implied a formal language instruction, this form was referred to as 'acquisition' in order to emphasise the naturalness of the process. The research discovered that the traditional production skills (writing, speaking) lagged considerably behind the processing skills (reading, listening), which often reached nearly native-like level among the immersed students. Among other things, this result was attributed to both the insufficient space the content lessons offered to students for practicing the production skills and the lack of formal language teaching. Nevertheless, the majority of the programmes today continue to pay only limited attention to the *I* form' as opposite to the 'meaning' (or 'function') in their practice.

Although it may seem that CLIL functions as a predominately technical or political term as it does not denote any particular practice or methodology, the new term fulfils two important functions: political as well as the function of a genral approach in language education. The first marks a new phase in the language education in the integrated Europe. The second marks a new philosophy of language education, i.e. the shift to 'learning by doing' and its recognition as a viable alternative to the traditional teaching. Furthermore, CLlL as a term also officially establishes the important change of focus within the applied linguistics-1anguage pedagogy, i.e. the shift from teaching to learning.

Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning

A further important feature of the integrated language and content learning is the stimulation of the cognitive development, i.e. the positive effect on the general mental processes (such as strategies in analysis, attention, memory processing, etc.). The evidence from psycholinguistic research suggests (positive) effect of bilingualism on cognitive processing depending on the type and level of the proficiency as each language encodes its structure of processing of information and its learning allows for greater practice of the processes. As Genesee maintains, in this setting the instructional planning is not based on some theory of language, as is often in conventional programmes. It is based on the intellectual skills and knowledge considered important for every child to acquire. The cognitive processing is closely related to the fluency or competence in a language, i.e. the ability to generalise acquired knowledge to new situations. The

integrated content and language learning encourages the learners to experiment with linguistic form in order to communicate with one another and about academic and social matters, in other words, it enhances the 'creative construction' (i.e. also 'creative learning' and 'creative use of language' that is regarded as characteristic of native-like proficiency). The ability to use language creatively, i.e. to generalise the old knowledge to a new situation is characteristic of children's acquisition of the first language and lies at the core of some of the psycholinguistic theories of second language acquisition [3].

Both CBI and CLIL approaches are present in numerous courses at the University of Economics in Bratislava (EUBA). One of those courses is a set of three Business English courses based on *Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book* (Cotton, Falvey, Kent, 2011). This ELT textbook for ESP was developed in association with the *Financial Times*, one of the world's leading sources of professional information, to ensure maximum range and authenticity of international business content (Mascull, 2011). Apart from business and other specific terms, the textbook presents a significant collection of idioms. Business English courses aim to present the crucial technical terms with the main focus on business and legal terms. It is necessary to master such specific terms (including the idioms) in order to make the active production of English sound as authentic as possible. An *idiom* is a combination of two or more words whose structure is firmly fixed and whose meaning is difficult to determine. They contribute to the subject matter and enable the language user to talk about the world in an impressionistic way and in imagist, metaphorical terms.

Conclusion

While CBI can be both challenging and demanding for the teacher and the students, it can also be very stimulating and rewarding. The degree to which you adopt this approach may well depend on the willingness of your students, the institution in which you work and the availability of resources within your environment. It could be something that your school wants to consider introducing across the curriculum or something that you experiment with just for one or two lessons. Whichever you choose to do I would advise that you try to involve other teachers within your school, particularly teachers from other subjects. This could help you both in terms of finding sources of information and in having the support of others in helping you to evaluate your work.

Finally, since both CBI and CLIL approaches are present in numerous courses at the University of Economics in Bratislava, specific

terms, collocations, phrasal verbs or idioms taught through numerous courses is a set of three Business English courses based on *Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book* (Cotton, Falvey, Kent, 2011). This ELT textbook for ESP was developed in association with the *Financial Times*, one of the world's leading sources of professional information, to ensure maximum range and authenticity of international business content (Mascull, 2011). Apart from business and other specific terms, the textbook presents a significant collection of idioms.

Though global trade has declined in the years since the 2008 recession and continues to face political headwinds from populist and nationalist movements, trillions of dollars still circulate across international borders. An increasing amount of high value transactions take place in the area of information and professional services. And most of those services are delivered in English. Even if globalization recedes from the highwater mark it reached in the 2012-2014 period, the demand for language skills that can negotiate these very specific kinds of international relationships will continue to grow. Moreover, the increasing prevalence of English as the global language of business necessitates a different approach to language instruction. Since the native speakers frequently use idioms in business communication because they hardly ever modify their vocabulary to ease the ways for their business partners. Non-native speakers must master business terms and idioms in order not to be at a disadvantage and to become more competitive.

CBI effectively increases learners' English language proficiency and teaches them the skills necessary for the success in various professions. With CBI, learners gradually acquire greater control of the English language, enabling them to participate more fully in an increasingly complex academic and social environment. CBI effectively increases learners' English language proficiency and teaches them the skills necessary for the success in various professions. With CBI, learners gradually acquire greater control of the English language, enabling them to participate more fully in an increasingly complex academic and social environment. Hence, the lecturers of EUBA need to involve their students in classes much more than they do now, get the students to help them decide what topics and subjects the lessons are based around and find out how they feel this kind of classes compares to their usual classes. In the end the gratuates will be the measure of their success, too.

Bibliography:

[1] BRINTON, D., SNOW, M. A., WESCHE, M. B. 2003. *Content-based Second Language Instruction.* Ann Arbor: University of Michigan Press. 283 pp.

[2] PAGE, A., SIMMONS, M. 2010. *Motivating Students through Power and Choice. English Journal, p. 65 – 69.*

[3] WOLFF, D., MARSH, D. 2007. *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, p. 9 – 15.

The paper is part of the Project KEGA 015EU-4/2017 *Idioms in Business Communication* (*Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii*), subsidised by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

Kontakt:
Ing. Mgr. Sonia Krajčík Danišová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: sonia.krajcik@gmail.com

SOCIAL MEDIA IN THE CLASSROOM: THREAT OR BENEFIT?

SOCIÁLNE MÉDIÁ V TRIEDE: VÝHODY ALEBO NEVÝHODY?

SIMONA ĎURKOVÁ

Abstract:
Social media such as Youtube, Facebook, and Google+ became very popular among people of different age during the last years. Their popularity caused that many teachers around the world started to use them during their English lessons. On the one hand, using social media in the classroom has got many advantages. On the other hand, there are certain threats that each teacher should bear in mind before starting to include them into their lesson plans. The paper discusses the advantages and disadvantages of using social media in the classroom, particularly in English lessons, and offers some useful tips how to make their use more effective and safe.

Abstrakt:
Sociálne médiá, ako napríklad YouTube, Facebook a Google+, získali v posledných rokoch popularitu u ľudí rôznych vekových kategórií. Ich obľúbenosť spôsobila, že učitelia z rôznych kútov sveta začali médiá využívať na svojich hodinách nie len anglického jazyka. Používanie sociálnych médií vo výučbe má množstvo výhod. Na druhej strane existujú ale isté hrozby, ktoré by každý učiteľ mal poznať predtým, ako začne zahŕňať sociálne médiá do svojich učebných plánov. Príspevok sa zameriava na výhody a nevýhody využívania sociálnych médií vo výučbe a ponúka užitočné rady, ako urobiť ich využívanie efektívnejším a bezpečnejším.

Keywords: social media, English lessons, advantages, drawbacks, motivation.

Kľúčové slová: sociálne médiá, hodiny anglického jazyka, výhody, nevýhody, motivácia.

Introduction

During the last years, social media, such as Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, Snapchat, and Google+, became an important part of people's everyday lives. Not only adults, but also children and teenagers use them every day in order to get in touch with their friends or families, to

share their experiences, or to search for information. Their popularity is one of the reasons why many teachers in different countries started to use them in education. Another important fact is that students have changed. The needs, wants and interests of learners nowadays are different from the ones of the previous generations. Moreover, many authors refer to current students as to the "Net generation" because they grow up in the connected world where the Internet acts as a powerful tool for private and business purposes. According to teachers, using social media in education has got many advantages. On the other hand, it is always necessary to consider its drawbacks, too. The paper, therefore, discusses social media, their typology and examples, and it focuses on several reasons why social media should be used in the classroom. The data were taken from the survey where Slovak upper secondary school teachers were asked questions about using social media in their English classes, but also from books written by researchers from different countries. Finally, the paper discusses disadvantages of social media in the classroom and possible ways how they can be used more efficiently and safely.

Social Media

Social media are "online tools and utilities that allow communication of information online, and participation and collaboration" (Newson et.al., 2009). Another author refers to them as "all interactive web- and mobile- based technologies" (DeJong, 2014, 15). Both of these definitions define social media in terms of their communicative or interactive function. On the other hand, Fuchs (2017) in his book insists on the idea that not all web applications can be considered to be social media. "When a human uses a computing system or a medium (also if s/he is alone in a room), s/he cognizes, based on objectified knowledge, that it is the outcome of social relations. But not all computing systems and web applications support direct communication between humans in which at least two humans mutually exchange symbols that are interpreted as being meaningful" (Fuchs, 2017, 7). There are many different typologies of social media. Newson et.al. (2009) differentiates:

- blogs,
- professional and social networking sites (e.g. LinkedIn, MySpace),
- wikis (e.g. Wikipedia),
- podcasting and videocasting (e.g. iTunes, Juice),
- virtual worlds (e.g. World of Warcraft, Second Life),
- social bookmarking (e.g. Pinterest, Digg, Buzzfeed, StumbleUpon).

On the other hand, Gupta and Brooks (2013) identify only 3 different types of social media in their work:

- social networking (e.g. Facebook, Twitter, LinkedIn, hi5, Snapchat);
- media platforms (e.g. YouTube, Flickr, Instagram, SocialCam);
- combination platforms (e.g. Facebook, Meebo, Path, Pair).

Social media are often used not only for private purposes, they became a popular tool for advertising and marketing, too. Moreover, they *"have become an essential part of modern human communications, and as such, their use has proliferated among journalists and other professional communicators as a forum for engaging with their audiences"* (Stewart, 2017, 7 – 8).

Social Media in Education

The idea of using social media in education is not very old. However, there are many researchers who began to investigate the topic during the last years. People live in the century when social media and the Internet play a very important role. The whole world is connected through different web applications and technical devices. The advances in technologies have impact on all the spheres of human life. Furthermore, needs and wants of students have also been influenced. The attempts to make education more humanistic and learner-centered caused that teachers and researchers try to find new approaches and methods that can help to motivate their learners. *"The traditional classroom education simply does not fulfill anymore the expectation of students. Use of media and modern means of interaction has literally rewired the way that our students think and process information"* (Bunus, 2010, 517). This means that using traditional methods and tools does not reflect the needs of students neither matches expectations of students anymore. Students look for new approaches and new tools that can make their learning smoother, easier and more understandable. One of the ways how these expectations can be met is including social media, the tools students use every day, into their process of learning.

Using social media in the classroom can be very useful because it can motivate students and help them to understand better. On the other hand, some researchers consider the topic to be very controversial. They warn that students spend too much time using social media at home, and their use at school can cause that they will start to live in the virtual world more than in reality. Therefore, it is very important to consider also the threats that are connected with using social media in the classroom.

According to Joosten (2012) using social media in the classroom has got the following advantages:

- *"social media have the potential to enhance learning and meet pedagogical needs,*
- *teachers and students use social media in their personal and professional lives (familiarity),*
- *they facilitate the creation and sharing of information, and they have the potential to enhance dialogue and collaboration as well,*
- *they encourage contact between students and between students and their school,*
- *they encourage active learning"* (Joosten, 2012, 3)

In addition to Joosten, Kist (2010) focuses on the following advantages of using social media in the classroom:

- students and their teachers can create a community where they can share their ideas,
- the work is not stereotypical for teachers because they apply new technologies and methods in their classes.

Bodle (2011) is also one of the researchers who investigate the topic of using social media in education. This author claims that it can:

- be very interesting and motivating for learners,
- help students to connect education with their private lives.

However, there are many researchers who focus on the negative aspects of social media in education as well. For example, Koziol (2014) has determined the following issues that are connected to using social media at school:

- the face-to-face communication is disappearing,
- there is a lack of privacy on the Internet,
- personal information of students can be misused.

Moreover, Yaros (2012) insists on the idea that technologies and social networks can be very disturbing for students. They can cause that teachers lose their attention; and therefore, it will be difficult, or even impossible to achieve the aims of the lesson. Wankel (2012) concentrates on negative aspects of media mainly from the viewpoint of teachers:

- the preparation for the lessons can be very time-consuming for a teacher,
- teachers have to be able to work with technologies and social media which they include into their lesson plans.

Results of the Survey on Advantages and Disadvantages of Using Social Media in Education in Slovakia

On the basis of the above stated facts a survey on using social media at Slovak secondary schools was carried out. The questionnaires were distributed to schools in different parts of Slovakia and teachers were asked to write down possible advantages and disadvantages of using social media in their English lessons. The results of the questionnaire data analysis have shown that teachers in Slovakia are willing to use social media in their lessons and that they can see many advantages in their use. However, they also pointed out some disadvantages that every teacher should think of when preparing such a lesson plan. According to Slovak teachers, the following advantages of using social media in the English language classes have been identified:

- it is very interesting and motivating for learners to use social media during their English classes,
- social media are very informative and can provide students with useful information,
- the lessons taught with the help of social media can be entertaining for learners,
- students use social media very often, so they are very keen on using them in education,
- there are no problems with the Internet connection nowadays, and therefore, they are accessible for almost everyone,
- social media are very close to students,
- social media provide students with the real life language,
- social media support the self-confidence and independence of learners,
- social media offer various topics that can be discussed in the classroom,
- learners can learn new vocabulary thanks to them,
- social media offer the chance to communicate in a language (not only in native, but also in a foreign language).

Although there are many advantages, the results have shown that using social media has some drawbacks, too:

- social media can be very disturbing for learners,
- the preparation for the lessons can be very time-consuming for teachers,
- using social media during the lessons can take much time, and then there is not enough time for other activities,
- technical equipment is needed,
- different technical problems can occur when using social media,

- it is very difficult to control all the students when using social media,
- they limit fantasy of learners,
- they provide students with informal language,
- there is a threat of cyber bullying.

It can be seen that the ideas of Slovak teachers are similar to the ideas expressed in the books written by researchers from different countries that were discussed above. Although there are many disadvantages, it can be concluded that there are more advantages than negative aspects. Social media can represent a good tool for creating interesting and motivating activities; however, it is necessary to be very careful when using them in the classroom. Each teacher should be aware of all the threats that are connected to using social media at school. It is very important to find an appropriate way how to control students, and to choose social media that are well known not only for students, but also for the teacher.

Conclusion

Social media are online tools that serve mainly for communicating, sharing ideas and searching for information. There are different typologies of social media, as for example, social networks (e.g. Facebook, Twitter, LinkedIn), media platforms (e. g. Flickr, YouTube, SocialCam), and combination platforms (e. g. Facebook, Meebo). The advances in technologies and the increasing popularity of social media among people of different ages caused that many teachers started to use them in their lessons. Some authors refer to today´s learners as to the “Net generation” because they grow up in the connected world where technologies and the Internet have reached a powerful position. Although there are many positive factors of using social media in education, it has certain disadvantages, too. Social media can enhance the process of learning, teachers and students are familiar with them because they use them in their everyday lives, they facilitate learning, encourage students to communicate and they encourage active learning, too. According to Slovak teachers, they bring real life, authentic language to the classroom, support the self-confidence and independence of learners, and they provide students with variety of topics and new vocabulary. On the other hand, social media can also be disturbing during the lessons. The preparation for such a lesson can be very time-consuming. It is difficult to control students when using social media. Moreover, they limit fantasy of learners and provide them with informal language. Another disadvantage is that there is a lack of privacy on the Internet and that there is the danger of cyber bullying. Although social media in the classroom can be

considered to be controversial, they can represent a great way how to make English lessons more enjoyable and efficient.

List of Sources:

BODLE, R. 2011. Social Learning with Social Media: Expanding and Extending the Communication Studies Classroom. In: *WANKEL, CH. Cutting-edge Technologies in Higher Education*. UK: Emerald Group Publishing Limited.

BUNUS, P. 2010. The Social Network Classroom. In: *AVISON, D. et al. Technology Enhanced Learning:* Quality of Teaching and Educational Reform. Germany: Springer Verlag.

DEJONG, S. 2014. *Blogs and Tweets, Texting and Friending: Social Media and Online Proffesionalism in Health Care*. USA: Elsevier Inc.

FUCHS, CH. 2017. *Social Media: A Critical Introduction*. UK: Sage.

GUPTA, R., BROOKS, H. 2013. *Using Social Media for Global Security*. Indiana: John Willey and Sons Inc.

JOOSTEN, T. 2012. *Social Media for Educators: Strategies and Best Practices*. San Francisco: Jossea-Bass.

KIST, W. 2010. *The Socially Networked Classroom: Teaching in the New Media Age*. California: Corwin Press.

KOZIOL, A. 2014. *E-mails, Facebook and Mobile Phones as Essential Tools for Lower Secondary School Student´s Communication*. Germany: Springer.

LIPSCHULTZ, J.H. 2017. *Social Communication:* Concepts, Peactices, Data, Law and Ethics. New York: Routledge.

NEWSON, A. et.al.2009. *Blogging and Other Social Media:* Exploiting the Technology and Protecting the Enterprise. England: Gower Publishing Limited.

STEWART, D. 2017. *Social Media and the Law:* A Guidebook for Communication Students and Proffesionals. New York: Routledge.

WANKEL, CH., WANKEL, L.A. 2012. *Missbehavior Online in Higher Education*. UK: Emerald Group Publishing Limited.

YAROS, R.A. 2012. Social Media and Education. In: *AL-DEEN, H. S. N., HENDRICKS, J. A. Social Media:* Usage and Impact. UK: Lexington Books.

Kontakt:
Mgr. Simona Ďurková
Univerzita Konštantína Filozofa
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Hodžova 1, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: durkovasimona@gmail.com

TEACHING REALIA OF ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES BY MEANS OF AUTHENTIC MATERIALS

VÝUČBA REÁLIÍ ANGLICKY-HOVORIACICH KRAJÍN PROSTREDNÍCTVOM AUTENTICKÝCH MATERIÁLOV

EVA EDDY

Abstract:
The paper introduces a methodological approach to teaching facts about the British welfare system, using the documentary series *Can't pay? We'll take it away!* It shows how the availability of authentic online materials provides the teacher with a great opportunity to not only present natural language as used by native speakers of English but also gives a chance to analyse a specific section of British society (the socioeconomic aspect), showing the pitfalls and personal irresponsibility of some of those provided with financial funds by the state.

Abstrakt:
Príspevok predstavuje možnosť využitia dokumentárneho seriálu *Can't pay? We'll take it away!* v metodologickom postupe pri vyučovaní o britskom sociálnom systéme a uvádza, ako dostupnosť autentických zdrojov na internete umožňuje učiteľovi nielen prezentovať prirodzený jazyk tak, ako ho používajú rodení anglicky hovoriaci, ale tiež analyzovať konkrétny sektor britskej spoločnosti (jej socioekonomickú situáciu) a nástrahy vyplývajúce z osobnej nezodpovednosti voči financiám poskytovaným štátom.

Keywords: realia, authentic materials, documentary, socioeconomics, welfare system.

Kľúčové slová: reálie, autentické materiály, dokumentárny seriál, socioekonomická situácia, sociálny systém.

Introduction

Most experienced teachers will likely agree that authentic materials are more progressively used in present-day education not only because they are a great source of real language but also are readily available, which makes them attractive to students and teachers alike. Students who have

a chance to experience the use of such materials in class are likely to be able to utilise the language for practical purposes of communication rather than academic purposes. The teacher's effort to use authentic materials in class might be mainly driven by one of the main goals in teaching English as a foreign language, i.e. to prepare students for real-life situations they encounter on an everyday basis. Therefore, teachers should strive to provide their students with a language model that they can utilise in their future lives and careers. Although presentation and practice of grammar, vocabulary and pronunciation are the essence of any foreign language class, there is something more which should be included in the information that students are exposed to – they should be enabled to experience how real native speakers of English use the language and how they incorporate it in their lives. And what is more, if the authentic material used provides them with interesting factual information about the target culture, it is possibly as close as one can get to living in the country where the foreign language is spoken or being a member of the target culture. *"Internationalization and ever-increasing multiculturalism (plurality of cultures) appear inescapable in each segment of social life and hence it is necessary to educate future generation [sic] so that they may be able to interact with other cultures and embrace cultural diversity"* (Bilá, 2010, p. 1). The quote suggests that whoever studies a foreign language should be able to use it in accordance with how it is used in the target culture not only from the viewpoint of the language system as such but bearing in mind such aspects that make the nation what and how it truly is. Therefore, clever teachers will make use of anything which will provide their students with culture-related information while making the learning experience more pleasurable. The point is not only to present an idealised version of life in a specific culture but rather to show what the real living conditions are with all the problems, struggles, and crises, which is why teaching realia using documentary programmes can be used to the teachers' and students' advantage.

Teachers can use realia *"to provide experiences on which to build and to provide students with opportunities […] in learning"* (Herrell, Jordan, 2015, p. 24). According to the same authors, using real life materials in class *"is usually the best choice if the student is to learn all they can about a topic"*, as they *"allow the student to see, feel, hear [...] what is being explored"*.

In the context of the society, culture and political-economic institutions of an English-speaking country, realia can encompass a variety of sources, including (but not limited to) newspaper articles, popular music, advertisements, interviews, and, increasingly, television programmes. When teaching realia, the teacher can present facts about the geography, history,

or politics of a specific country, but also those that refer to socioeconomics, culture and lifestyle. A recent change in the Slovak national curriculum (Dodatok 1, 2017), for instance, suggests that teachers should include in lessons such topics and issues as human rights and financial competence, for which documentaries can be a great source material, as they provide not only easily digestible information but are also a good starting point for discussions where students can better realise different societies and cultures view and interpret things differently. This might enhance a thinking process about (un)fairness and (in)justice regarding specific social issues as well as in society in general.

Documentary series as an authentic material

Documentary series provide factual reports or records and they can be used as a source of not only real-life language and also provide data that are of interest for anyone trying to learn about the country in question. In my teaching practice, including realia in lessons of English by means of authentic materials has proved to be a fruitful source of data, be it in geography, history, politics, socioeconomics, culture, or lifestyle. Such materials enhance in-class discussions on issues students can better relate to, especially if they can see real people shown in real-life situations.

"Television plays a major role in our daily lives. Not only does it influence our preferences, but it also affects our beliefs, our likes and dislikes. It can strengthen our knowledge and broaden our perspectives. Many different goals are achieved from the [sic] television" (Twitchwill, 2010, online). This implies that teachers can use television programmes for a number of in-class activities, covering the entire set of language skills, from reading, listening, speaking and writing, as well as sub-skills (vocabulary and grammar) as well as educate their students about the 'real' way of life as opposed to the often outdated and/or stereotyped version of real life presented in textbooks. I am not referring to 'old-school' books published in the 1980s, but rather sources that have only recently been issued and yet, are out-of-date before they have even reached the publishing house. Moreover, secondary school as well as university teachers (myself included) tend to rely on the same textbook continuously for a number of years (the motivation here is clear, knowing a textbook decreased the amount of time spent planning and preparing for lessons and increases the likelihood of lessons running smoothly without any embarrassing surprises caused by the teacher's lack of familiarity with the source material used) or, due to budgetary issues, are not given financial resources to buy newer textbooks, which exacerbates the problem of events happening faster than they can be record-

ed. For instance, in New English File (Oxenden, 2008, p. 45), the students are asked to choose the correct answer to a question about the most common causes of car accidents, being only given options "fall[ing] asleep at the wheel, [being] drunk, and driv[ing] too fast". Students in 2017 are likely to be surprised that the option 'drivers using smartphones to text or check social media' is not included, even though, according to Pines (2017), distracted driving is currently number one cause of car accidents.

On the other hand, something that has been broadcast in the most recent past offers a more accurate depiction of the current situation in a country. There are many advantages of using documentaries over other TV programmes, the main advantage being they are largely unscripted (while some scenes are manipulated and dramatised for the audience's entertainment, the core is not performed, but rather, real people appear and act in and react to the real life situation depicted in the programme). The unscripted nature of such programmes makes it possible for the students to listen to various accents and a wide variety of region-bound vocabulary, and even non-standard grammar with a number of mistakes or slips, as people as subjects shown in documentaries of this type speak in the same way they do in everyday situations. Another aspect worth mentioning is that real settings and locations are shown, without trying to beautify the environment, which provides a truer image of what some communities and people live like and shows that, e.g. not all houses are nicely furnished and organised and that not all people are well-dressed or even clean. Moreover, a happy ending is not 'a must' in programmes depicting real life events – in the documentary used in this paper, people often found themselves in a far worse situation than they were to start with, which reflects what real life is like; crises are not always resolved within half an hour, as sitcoms or soap operas often suggest. While often considered to be the closest to 'real life' that television has to offer, a survey (Do soaps mirror real life? 2002) showed that the respondents believed "that families on shows like EastEnders and Coronation Street bear little resemblance to those in real life".

On the other hand, documentaries, or reality documentary series, offer "documentary-like glimpses into how people conduct themselves in their everyday environment" (Dowd – Strong – Stevenson, 2006), which means the students are presented with a wide variety of people representing all ethnicities, classes, etc., which provides students with an idea of how multicultural societies, such as that of Great Britain, function.

The present paper focuses on a specific documentary series entitled *Can't pay? We'll take it away!* It is defined as a factual as well as reality documentary series, which means it shows real people acting in and reacting to situations that life has brought about and, thus, students of English as a

foreign language can listen to varieties of the English language as used throughout the British Isles and, moreover, can witness socioeconomic and cultural issues that trouble Britons in the current climate. The paper presents how extracts from the above series can be used in class and what students can learn about a specific sector of British society, namely, the socioeconomic sphere. The programme has been broadcast by Channel 5 since February 24, 2014 and follows the work of High Court Enforcement Officers executing writs in the UK on people who have failed to repay their debts or refuse to leave a property. Since July 2017, the first two series have also been made available on Netflix. For the purposes of the model lesson, only two extracts of the programme showing High Court Officers evicting people as a result of non-payment of rent will be used.

Debt as a common issue in the life of a Brit

According to Elaine Chamberlain (2016), the "Wealth and Assets Survey collects the details of liabilities held by individuals in private households in Great Britain". The survey categorises debt into two types (1) financial debts such as overdrafts, loans, outstanding balance on credit or store cards, student loans, etc. and (2) mortgages or any loans secured on a property. According to the above survey, 21% of all individuals living in the UK (out of which 65% were aged 25 to 54) have at least one major type of debt.

Due to the escalating nature of personal debt, more and more people seek advice from such bodies as the StepChange Debt Charity, who, in 2016, received a record 599,026 calls from people asking for help (on average, one person every 53 seconds). In addition, the charity's website experienced a 100% increase in visits between 2011 and 2016 (3.3 million hits in 2016 alone). They claim that by the same year 60% of all clients were under 40 years of age, which suggest than young adults are those who find themselves in a troublesome financial situation most often. In the same period, the number of clients who rent their home has grown from 61% to 77.3%, which implies that financial problems are, to a large extent, connected to not managing rent-related payments.

According to The Money Charity, at the end of August 2017, people in the UK owed a shocking £1.554 trillion. The average total debt per household (including mortgages) equalled £57,331 in the same month. The average amount owed by a UK adult is £30,012, which accounts for 114% of average earnings (a year). In total, people of the UK owe £68.8 billion of credit card debt, which, per household amounts to £2,539 – this would take roughly 26 years to pay off if only minimum monthly payments

were made at the standard rate of interest. What is also of interest is that, according to the same source, as many as 248 people a day are declared insolvent or bankrupt (approximately one person every 6 minutes). The same source states that as many as 35% of all households have no savings whatsoever. With regard to legal recourse in trying to recoup some of this debt, the number of County Court Judgments (CCJs – legal writs, issued on behalf of businesses, landlords, housing associations, or private citizens) now totals 3,274 per day with an average value of £1,509. As a direct or indirect consequence, 13 properties are repossessed every day (one every couple of hours).

This desperate situation has occurred in spite of the fact that people in need in the UK can apply for many various types of benefits, including child benefit, sickness/disability benefit, tax credits (where working people receive financial aid in paying tax contributions) and, most relevantly for the purposes of this article, housing benefit. Anyone who pays rent, is on a low income or claims other benefits and whose savings are below £16,000 is eligible for housing benefit. Although the benefit cap was introduced in April 2013 (as part of more wide-reaching spending cuts connected to the government's austerity measures), which puts a limit on the total amount of benefit, still, many people take advantage of financial support provided by the state and it could be, somewhat cynically, claimed that people are discouraged from saving, as, the worse off they are, seemingly, the more benefits they receive.

Model lesson

Level: Upper-intermediate Age group: secondary school – university

Pre-watching activity 1:

Ask students to discuss in pairs how well-off they believe an average Briton to be, expressed by means of the following questions (make the language simpler if necessary):

- ✓ Does an average Briton, or a British family, own their own property?
- ✓ Do they live in a rented place? If so, can they afford it?
- ✓ Do they have a good/well-paid job?
- ✓ Can they cover the living expenses of all members of their family, where can they find help if they have financial difficulties?)
- ✓ Do you believe a considerable number of Britons are in debt? If so, what are the causes, in your opinion?

- ✓ If compared to the native background and culture of the students, are Britons better off?

Explain how there are people who are unemployed and, yet, live comfortable enough lives thanks to the welfare system providing them with financial assistance which covers all or part of their rent/living expenses, medical costs, child benefits (including free school meals), or assistance with income tax should a person be employed but still struggle financially.

Pre-watching activity 2:

Question 1: How can people get in financially unfavourable situations?
Suggested answers: unemployment, financial incompetence and irresponsibility, spending more than a person earns, credit cards, pension not covering a person's living costs
Question 2: What consequences might arise?
Suggested answers: people living in poor conditions, bad health, people paying bills or repayments late or not paying them at all, (as a result, their utilities might be cut off or purchases repossessed), crime, people not paying rent (as a result, they might be evicted)
Play the clips (In both, the tenants are to be evicted on the day.):
Clip 1: A woman and her ex-partner have lived in a rented property for four years but have not paid the rent for the past six months and now owe over £7,000. Neither of them seems to work but, as they have two children, the officers find it difficult to make them leave the property. The council immediately offers them emergency accommodation in spite of the fact the ex-partner is aggressive towards the officers.
Clip 2: An elderly couple who used to work but are now retired have lived in a property for seven years but, recently, have been struggling to pay the rent which has risen higher than they can afford using their savings and state pensions. In spite of his age, the husband tried to find a job but failed. The couple are polite and cooperative; nonetheless they are still evicted on the spot without the council offering emergency accommodation. They are eventually re-housed about 100 miles (160 km) away from where they live and come from.

Post-watching activity 1:

Ask students whether they believe the treatment of the people appearing in each clip was fair. Do they think the High Court Enforcement agents approached them sensitively/sympathetically? Do they think any of the people

could have done anything to prevent the situation they found themselves in? Discuss.

Provide the students with some up-to-date statistics (see above) and, if the students seem mature enough, discuss whether the benefits/housing system in the UK seems function well. If not, what improvements they would suggest.

Conclusion

Enticing students by using a television programme has proved to be a successful way of teaching about the target culture. If they see real life people faced with everyday problems, it will increase the chances of them becoming more interested in how people in English-speaking countries live. It might also provide them with a wider perspective with regard to various communities, ethnic backgrounds and lifestyles present in the contemporary climate. Teaching realia through documentary series is more effective in presenting real life, real culture and real language than textbooks, or other traditional teaching resources.

Using the documentary series *Can't pay? We'll take it away!* is a good way of showing that not all people living in England are well-off or live comfortable lives, as may be the students' impression based on textbooks or other television programmes where characters are presented in a carefree environment and all they worry about is what to do with their spare time. Presenting the fact that a great number of people living in England suffer great financial hardship on a daily basis might be an 'eye-opener' for anyone who has not visited the country long enough to witness the actual living conditions of some people first hand.

Apart from learning some facts about how some people in England live and listening to natural language, the students might also learn a valuable life lesson in that people are not always dealt with fairly; some might suffer without having caused the situation they have found themselves in, others might get away with careless actions and even be helped by the system if they know how to profit from loopholes and use the rights they have to their fullest advantage. This is not to say that students should abuse the system in a similar way but rather that being a responsible citizen and thinking ahead will provide them with a safer future and will help them avoid a similar situation.

Of course, there are other highly useful documentaries an English teacher could implement; the sources nowadays are inexhaustible. I sincerely hope the microcosm of the possibilities of using documentaries in class

presented in the paper will inspire fellow teachers to use similar material when teaching realia of English-speaking countries, since, the better a teacher is at attracting the students' attention, the more likely they are to continue in developing their cultural competence.

References:

BILÁ, M. 2010. Cultural competence as a component of linguistic competence. In: *English Matters*, pp. 5 – 9, Available at: <file:///D:/My%20Documents/Downloads/01.pdf> [accessed: October 25, 2017]

BRINTON, D., WONG, A. 2004. Authentic Materials Guide [online]. Available at: http://www.lmp.ucla.edu/lp/AuthenticMaterialsGuide.pdf [accessed: October 11, 2016]

CHAMBERLAIN, E. 2016. *Household debt inequalities 2016*. Available at: https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/personalandhouseholdfinances/debt/articles/householddebtinequalities/2016-04-04 [accessed: October 22, 2016]

DOWD, G., STRONG, J., STEVENSON, L. (eds.). 2006. *Genre Matters: Essays in Theory and Criticism.* Bristol (UK): Intellect Books.

GARDNER, D., MILLER, L. 1999. *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 276 p.

HERRELL, A. L., JORDAN, M. L. 2015. *50 Strategies for Teaching English Language Learners*. Pearson, 5 edition. 336 p.

JORDAN, R. R. 1997. *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers.* Cambridge: Cambridge University Press. 404 p.

KARUNARATNE, I. M. 2009. *Teaching of English: A Sociological Study*. New Dehli: A.P.H. Publishing Corporation.

MISHAN, F. 2005. Designing Authenticity into Language Learning Materials. Intellect Books, p. 315.

OXENDEN, C., LATHAM-KOENING, C. 2008. *New English File. Student's Book.* Oxford University Press.

PINES, M. 2017. *Top 25 causes of car accidents*. Available at: <https://seriousaccidents.com/legal-advice/top-causes-of-car-accidents> [accessed October 22, 2017]

SHERMAN, J. 2003. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 277 p.

STEPCHANGE DEBT CHARITY. 2017. Available at: <https://www.stepchange.org/policy-and-research/personal-debt-statistics-yearbook-2016.aspx>, [accessed October 22, 2016]

TEELER, D., GRAY, P. 2000. *How to use the Internet in ELT*. Pearson Education Limited.

THE MONEY STATISTICS OCTOBER. 2017. The Money Charity. Available at: <http://themoneycharity.org.uk/money-statistics/>, [accessed October 22, 2016]

TOMALIN, B., STEMPELSKI, S. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford University Press, 1993, p. 190.

TWITCHWILL, J. B. 2010. *Media's Role in Society*. Available at: <http://www.directessays.com/viewpaper/76356.html>, [accessed October 11, 2016]

Can't pay? We'll take it away! Touch Productions 2014, Channel 5 Broadcasting Ltd., Series 2, Episode 3, Available at: <http://www.channel5.com/show/cant-pay-well-take-it-away/> [accessed: October 1, 2017]

Can't pay? We'll take it away! Brinkworth Films 2016, Channel 5 Broadcasting Ltd., Series 4, Episode 2, Available at: <http://www.channel5.com/show/cant-pay-well-take-it-away/> [accessed: October 1, 2017]

DODATOK Č. 1, ktorým sa mení Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných škôl a stredných škôl. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2016. Available at: <https://www.minedu.sk/data/att/9305.pdf> [accessed: October 22, 2017]

DO SOAPS MIRROR REAL LIFE? 2002. BBC News: World Edition. Available at: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/talking_point/2336293.stm> [accessed: October 22, 2017]

Kontakt:
Mgr. Eva Eddy, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
17. novembra 1, 081 16 Prešov
Slovenská republika
Email: evakrat@yahoo.com

VÝUČBA PREKLADU AKO FORMA KULTIVÁCIE ODBORNÉHO JAZYKA NEFILOLÓGOV

TEACHING TRANSLATION AS A WAY OF ENHANCING THE SUBJECT-SPECIFIC LANGUAGE OF NON-PHILOLOGY STUDENTS

DOMINIKA FIFIKOVÁ

Abstrakt:
Uvedený príspevok približuje obsah predmetu Prekladový seminár v anglickom jazyku pre študentov nefilologického odboru. Vysvetľuje zámer začlenenia daného predmetu medzi povinné a približuje ciele, ktoré si stanovuje splniť v záujme posilnenia jazykovej a odbornej kompetencie študentov.

Abstract:
The article describes the content of the Translation seminar in English language for students of non-linguistic programmes of study. It explains the reason of classifying the subject as compulsory and details the goals it sets in purpose of students' language and professional competences.

Kľúčové slová: preklad, odborný jazyk, kultivácia, výučba

Keywords: translation, subject-specific language, enhancement.

Úvod

Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave stojí na základoch viac ako 70-ročnej výučby cudzích jazykov na tejto univerzite. V histórii Ekonomickej univerzity v Bratislave mala výučba cudzích jazykov vždy nezastupiteľné miesto. Narastajúci význam ovládania cudzích jazykov študentmi počas štúdia a požiadavky praxe na absolventov týkajúce sa jazykovej vybavenosti potvrdili nevyhnutnosť jazykovej výučby na univerzite. Spočiatku ju zabezpečovali katedry jednotlivých vyučovaných jazykov, v roku 1990 zlúčené do novovzniknutého Ústavu jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Ústav jazykov sa napokon od roku 2010 plynule pretransformoval na Fakultu aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Fakulta ponúka štúdium interdisciplinárneho charakteru v špecializácii interkultúrna komunikácia, ktorej náplňou je výučba základov ekonómie, práva, spoločenskovedných disciplín

a posilňovanie jazykovej kompetencie v dvoch cudzích jazykoch. Ovládanie cudzieho jazyka ako nástroja medzikultúrnej komunikácie vnímame ako kľúčové v súčasnom prostredí globalizujúcej sa spoločnosti. Úspech uplatnenia sa absolventa v praxi závisí od flexibility jeho adaptácie aktuálnym požiadavkám trhu, ktorého otvorenosť svetu kladie vysoké nároky nielen na ovládanie ekonomických teórií, ale aj ich aplikáciu a riešenie v konkrétnych pracovných pozíciách. Študent Fakulty aplikovaných jazykov sa profiluje ako odborník v oblasti humanitných a spoločenských vied, pričom pridanou hodnotou je ovládanie cudzích jazykov na vysokej úrovni. Nejedná sa len o štúdium cudzieho jazyka z pohľadu jazykovedy, ale aj o výučbu cudzieho jazyka v kontexte jeho použitia v konkrétnom odbore. Získanie týchto kompetencií mu dokáže zabezpečiť práve štúdium interdisciplinárneho charakteru poskytované Fakultou aplikovaných jazykov na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

Prekladový seminár v kontexte interdisciplinarity

V tomto príspevku predstavujeme predmet Prekladový seminár, ktorý vyučujeme na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Približujeme jeho náplň a vzdelávacie ciele, ktoré pri výučbe sledujeme. Pri tvorbe obsahu predmetu sme brali do úvahy jeho zaradenie do curricula interdisciplinárneho štúdia na fakulte. Našou snahou bolo prepojenie Prekladového seminára z ďalšími vyučovanými predmetmi, aby sa nám podarilo dosiahnuť želané výsledky, a to predovšetkým zvýšenie odbornej kompetencie študentov, a to ako po jazykovej, tak aj po teoretickej stránke. Samotnú činnosť, a teda preklad ako proces, vnímame ako modernú možnosť vzdelávania sa v cudzom, ako aj v materinskom jazyku (Mraček, 2011, s. 191-197). Preklad vieme zaradiť do štúdia jazyka v počiatočnej fáze učenia sa jazyka, teda sa mu môžu venovať začiatočníci, ale aj pokročilí študenti jazyka (Titford, 1983, s. 52 – 57; Tudor 1987, s. 268 – 273; Pym, 2011, s. 475 – 489). Prekladový seminár je na Fakulte aplikovaných jazykov zaradený medzi povinné predmety pre študentov 1. stupňa v 2. a 3. ročníku denného štúdia v študijnom odbore cudzie jazyky a kultúry a programe cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia. Predmet sa vyučuje v priebehu troch semestrov, čo vyučujúcemu zabezpečuje priestor na naplnenie obsahovo bohatého plánu predmetu a študentom zas etapovité nadobúdanie a ukotvenie vedomostí. Pre priblíženie predmetu Prekladový seminár predstavujeme jeho stručnú osnovu: Študenti každý semester pracujú na konkrétnych literárnych a neliterárnych textoch, ktoré analyzujú v pôvodine a v rámci domácej prípravy ich prekladajú do cieľového jazyka. Učiteľ im poskytuje texty z umeleckej literatúry, no v prevažnej miere texty

odborného charakteru, ktoré počas prvých dvoch semestrov študenti prekladajú do materinského jazyka, pričom v záverečnom, treťom semestri pracujú na preklade textov z materinského do cudzieho jazyka. Proporcia textov a cieľový jazyk prekladu je určený podľa požiadaviek, ktoré daný predmet na študentov kladie. Na zreteli máme stále to, že našim cieľom je príprava prekladateľa špecialistu na odbor, aj na jazyk. Učiteľ volí náročnosť textu podľa vedomostí študentov a prispôsobuje jeho rozsah časovým limitom vyučovacej hodiny a schopnostiam študentov. Vyberá také texty, ktoré najlepšie odrážajú požiadavky praxe. Starostlivo volí štýl textu a v neposlednom rade jeho obsah, ktorý sa tematikou venuje odbornej problematike z rôznych oblastí. V priebehu celého procesu výučby vyučujúci dbá na dodržiavanie jazykových noriem študentmi, posilňovanie slovnej zásoby, porozumeniu významu odborných výrazov a termínov a správnosť ich používania. Vyučujúci teda nielen poskytuje informácie, ale vystupuje aj ako koordinátor práce študentov v záujme kultivovanie ich jazyka.

Štruktúra prekladového seminára a najčastejšie problémy pri preklade

Dôsledkom súčasného intenzívneho rozvoja informačných technológií je jednoduchý a rýchly prístup k informáciám rôzneho druhu. Úroveň informovanosti však často nezodpovedá úrovni jazyka, ktorým by sa informácie, predovšetkým odborného charakteru, mali podávať. Jazyk recipientov sa tak, prirodzene, deformuje. Intenzívne to vnímame predovšetkým na akademickej pôde u študentov, u ktorých zisťujeme nedostatky pri používaní odborného jazyka a ovládaní významu odborných termínov. V prvej rovine sa jedná o nízku úroveň vedomostí súvisiacich s jazykom ako takým, a teda ovládania pravopisu, gramatických zákonitostí a pravidiel spisovného jazyka. Na prekladovom seminári sa teda musíme venovať korekcii východiskového jazyka textu, ako aj oprave textu v cieľovom jazyku. V tejto fáze sa prejavuje nevyhnutnosť upozorniť študentov na rozdiely medzi cudzím (v našom prípade anglickým) a materinským (slovenským) jazykom, a to po syntaktickej, lexikálnej, štylistickeja gramatickej stránke. Pri prekladaní textov odborného štýlu zužujeme výklad rozdielov práve na spresnenie špecifických znakov odborného štýlu v anglickom a slovenskom jazyku.

V úvode prekladového seminára považujeme za dôležité definovať odborný štýl všeobecne, následne definujeme rozdiel medzi textami vedecko-náučného a populárno-náučného štýlu v rámci jedného jazyka, prvotne východiskového a následne cieľového. Stretávame sa s ťažkosťami pri určovaní štýlu textu, ktorý zadávame na preklad. Dôraz preto kladieme na poznanie účelu textu, ktorý vyplýva z obsahu textu a použitých jazykových

prostriedkov, a ktorý študentovi-prekladateľovi pomôže rozlíšiť náučný štýl od administratívneho a publicistického, s ktorými si náučný často zamieňa.

Neznamená to však, že sa vyhýbame iným žánrom, napr. žánrom publicistického štýlu (správa, referát), či administratívneho štýlu (zmluva, zápisnica). Pri zadávaní textov na preklad považujeme totiž za kľúčové selektovať také texty, ktoré by boli reprezentatívne z hľadiska obsahu-vzdelávajú študentov v istom odbore (právna zmluva, ekonomický článok, politické spravodajstvo, atď.), a z hľadiska jazykových prostriedkov sú ich súčasťou také prvky, ktoré sú typické pre náučný štýl a študent sa ich naučí rozlišovať (súvetia, internacionalizmy, skratky atď.).

V priebehu semestra sa na každej hodine venujeme najčastejším chybám, ktorých sa študenti dopúšťajú. Vychádzame zo skúseností pri práci na Prekladovom seminári a kontrole študentských prekladov, kedy sme spozorovali niekoľko kritických miest, resp. aspektov anglojazyčných textov, ktoré pri prekladaní študentom opakovane robili problémy v zmysle zachovania odborného štýlu aj v jazyku prekladu. Nachádzanie ekvivalentnosti sa ukázalo ako problematické pri nasledovných špecifických znakoch textov písaných v náučnom štýle.

Odborný jazyk nás čoraz častejšie prekvapuje množstvom frazeologických jednotiek, ktoré do neho prenikajú. Študentov vie pri preklade tento jav „zaskočiť“ a frazeologizmy, metafory, idiómy atď. právom vnímajú ako „prekladateľské oriešky“. Ich výskyt nie je výnimkou ani v ekonomických textoch. Ich promptný preklad je znemožnený aj tým, že prekladový ekvivalent (v tomto prípade hovoríme o preklade z anglického do slovenského jazyka, pre ktorý je tento fenomén typický) študenti v slovníkoch nenachádzajú a je preto obzvlášť nevyhnutné si vyhľadať vysvetlenie ich významu v pôvodine a zasadenie do kontextu v cieľovom jazyku a cieľovom prostredí, v ktorom sa používajú. Pomenúvajú nové fenomény v rôznych vedných odboroch a slovenský jazyk na nich nereaguje s takou rýchlosťou, s akou do spoločnosti prenikajú, preto pri ich prevzatí, „kalkovaní“ je mimoriadne dôležité porozumieť ich významu a vedieť ho sprostredkovať recipientom preloženého textu. Vzhľadom k tomu že sa jedná o prácu s odborným textom a jeho prekladom do odborného jazyka, aj dané vysvetlenie musí byť odborné. Pre lepšiu ilustráciu uvádzame zopár príkladov: *unicorn companies* – malé podniky vykazujúce ročný zisk viac ako miliardu dolárov;*zombie companies* –firmy, ktoré napriek strate naďalej fungujú; *think tank*–inštitúcia, spoločnosť alebo výskumná skupina zaoberajúca sa analýzou ekonomiky, politiky a ďalších sektorov; *smart contract* – počítačový protokol alebo software, ktorý zaisťuje, overuje alebo vynucuje jednanie či uskutočnenie zmluvy, *financial lunacy* (finančná kríza), *rotten treatment* (nevhodné zaobchádzanie, napr. rotten treatment of women),

V náučných a populárno-náučných textochsa vyskytujú idiómy ako napr. *be in force* (byť v platnosti, napr. agreement is in force), *struck a deal* (uzavrieť dohodu), *settle claims* (vyplácať pohľadávky), prirovnania *Skittles-colored* (lentilkovo farebný, napr. The film is visually stunning, a Skittles-colored spectacle…), *Orwellian* (Orwelovský, deštruktívny s ohľadom na budúcnosť podľa Orwellovho románu 1984), *manna* (napr. Such numbers would seem like manna for the Democrats...) a mnoho ďalších, pri ktorých je nevyhnutné nielen pracovať so slovníkom a nájsť ekvivalentné termíny, ale vedieť im v prvom rade porozumieť a nájsť významovo zhodné výrazy s cieľom preniesť totožný význam z jedného do druhého jazyka.

Študenti sa učia vyhľadávať si ďalšie významy použitých slov s ohľadom na kontext, v ktorom sú použité, napr. *a paper* (papier, článok, akademická práca), *a bug* (chrobák, ale aj problém, napr. Inequlaity between the rulers and the rest is not a bug but a feature in a deliberate strategy of exploitation and extraction.), *to bake* (piecť, ale aj zapracovať, vložiť do systému, napr. Despite libertarian dreams of complete decentralization, in many cases somebody still has to make sure that the information baked into a blockchain is actually true.), *to pour* (naliať, ale aj investovať – to pour money into) atď. V texte o poisťovníctve nesprávne preložili slovo *policy* ako politika, pričom ďalší jeho význam je poistná zmluva. Rovnako, v populárno-náučnom texte preložili frázu *dogs whine* ako psi plačú, pričom vhodnejší je preklad psi kňučia. Z toho vyplýva, že polysemantickosť slov je im cudzia v dôsledku absencie práce so slovníkmi a nízkeho počtu prečítaných odborných textov. V textoch nie sú konzistentní. V preklade zmluvy o nájme zo slovenčiny do angličtiny v hlavičke uvádzajú prenajímateľa ako *landlord*, neskôr v texte ho už prekladajú ako *lessor*. Nabádame ich k presnosti a jednotnosti a zdôrazňujeme odbornosť, exaktnosť a terminologickosť náučných textov, či už sú písané v anglickom, alebo slovenskom jazyku.

V niektorých prípadoch pozorujeme, že angličtina interferuje nositeľom slovenského jazyka do textu prekladu tak, že nesprávne píšu názvy udalostí (Second World War), národností (American), titulky článkov (What Is International Trade), zákonov (Health Protection Law) a zmlúv (General Purchase Agreement) s malým či veľkým začiatočným písmenom, a preto opravujeme druhá svetová vojna, Americký/američan, Čo Je Medzinárodný Obchod, Zákon o Ochrane Zdravia, Zmluva o Predaji. Pri spätnom preklade bol anglický jazyk preložený so zachovaným malým písaním úvodnej grafémy *english*. V súvislosti s názvami študentov upozorňujeme, že v prípade spoločností a organizácií, ktoré nemajú oficiálny preklad v cieľovom jazyku tieto neprekladáme (Dunajplavba nemôžu preložiť do anglického jazyka ako Danubesail). Zdôrazňuje to aj Bázlika Hrehovčík

(2009, s. 282 – 283) na príklade spoločnosti *Bees and Hives*, ktorej názov v preklade uvádzame výlučne pre vysvetlenie významu názvu, a aj to len v zátvorkách za oficiálnym názvom v originálom znení.

Pri súčasnom množstve informácií sa tvorcovia textov snažia z hľadiska úspornosti o ekonomizáciu vyjadrovania. V záujme čo najväčšej stručnosti sa v textoch čoraz častejšie vyskytujú skratkové slová, abreviatúry, napomáhajúce text zhutniť. Nevyhýbajú sa ani odborným textom. Študenti by si ich preto mali osvojiť a poznať ich prekladové ekvivalenty v slovenčine. Veľká skupina z nich označuje organizácie, spoločnosti, úrady ako napr. *FBI* (Federálny úrad pre vyšetrovanie), *G20* (Group of Twenty, skupina najväčších ekonomík sveta), *RBS* (Royal Bank of Scotland, Kráľovská banka Škótska). Problém pri preklade nastáva, ak si prekladateľ neoverí, či v slovenskom jazyku existuje oficiálny preklad a znenie anglojazyčných skratiek, v našich príkladoch akroným.Skratka akronyma *OECD*sa v slovenskom preklade nemení, ale jej znenie (Organization for Economic Cooperation and Development) sa prekladá, a to ako Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj, zatiaľ čo *IMF* (International Monetary Fund), v preklade Medzinárodný menový fond, má skratku podľa slovenského znenia MMF. Akronymá typu *CEO* (Chief Executive Officer = výkonný riaditeľ), *GDP* (Gross Domestic Product = HDP, hrubý domáci produkt), *MP* (Member of Parliament = poslanec) by mali študenti vedieť preložiť automaticky a v anglickom jazyku ich bez váhania využívať, patria k všeobecným znalostiam jazyka. Radi by sme poukázali na skratku *ATM* (Automated Teller Machine), ktorá v preklade v slovenskom jazyku nemá formu skratky, ale znížením počtu lexikálnych jednotiek, tzv. kompozíciou, vzniká významový ekvivalent - bankomat. Univerbizácia nie je v odbornom jazyku taká častá ako multiverbizácia, no v takýchto prípadoch sa jej nevyhneme. Niektoré skratky kalkujeme: *AI* (Artificial Intelligence = umelá inteligencia), *NHS* (National Health Service = Národná zdravotná služba).

Študenti vnímajú rozdielnosť medzi slovenským a anglickým jazykom v slovoslede a význam dodržiavania správneho poradia vetných členov v záujme vyhotovenia korektného prekladu. Pri preklade z anglického do slovenského jazyka kopírujú anglický slovosled, čo v cieľovom jazyku znie neprirodzene. Ak prekladajú opačným smerom, posúvajú význam. Ilustrujeme na príklade zmluvy o nájme:

Originál: Prenajímateľ prenecháva touto Zmluvou Nájomcovi za odplatu na užívanie nebytový priestor – *kanceláriu o výmere 15 m2 v budove odbytu* nachádzajúcu sa v areáli Prenajímateľa na adrese...

Nekorektný preklad*:*By means of this agreement and on the basis of remuneration the Lessor leases to the Lessee non-residential premise – *office in*

*the building with the area of 15 m²*located in the area of the Lessor at the address…

Z prekladu vyplýva, že nie kancelária, ale budova, v ktorej sa nachádza, má rozmery 15 m². Domnievame sa, že kontrolné čítanie prekladu, ktoré študenti vynechávajú, by túto chybu odstránilo.

Problémom býva aj trpný rod, ktorý je všeobecne v anglickom jazyku častejší, ako v slovenčine. Rozdiel býva v jeho forme – opisné pasívum je v niektorých prípadoch vhodnejšie do slovenčiny prekladať zvratným pasívom, napr. *guest passenger was injured* – doslovne *spolujazdec bol zranený* – s pomocou zvratného zámena „sa“ vhodnejšie*spolujazdec sa zranil*. Príčinou neprirodzeného prekladu do slovenčiny je hypnóza prekladu: *On October 30, when the agreementwas decided* v preklade *Dňa 30. októbra, kedy o dohode bolo rozhodnuté* je pri korektúre žiaduce s využitím zvratného trpného rodu opraviť nasledovne:*Dňa 30. októbra, kedy sa o dohode rozhodlo*.

V súvislosti s množstvom tzv. tzv. komunitárnych prekladov v rámci štátov Európskej únie, pripravujeme študentov aj na preklad takéhoto typu textov. Zadávame im texty písané v „euroangličtine“, plné menných anglických vyjadrení. Nominálne frázy sa študenti učia prekladať pomocou slovesa, napr. *EU competition watchdog organization action* – činnosť organizácie vykonávajúcej dozor nad hospodárskou súťažou v EÚ alebo *stabilization and association process countries*v slovenskom preklade využíva verbálne vyjadrenie – krajiny zapojené do procesu prípravy a stabilizácie.

Tak ako rečníci dbajú na úpravu zovňajšku, význam gestikulácie a úlohu intonácie v ústnom prejave, pri študentských prekladoch dbáme aj na formálnu úpravu textov, od použitia rovnakého štýlu a veľkosti písma, cez zarovnávanie až po zaužívané šablóny úradných dokumentov a ich rozdielnosti (úprava anglickej vs. slovenskej zmluvy, umiestnenie adresáta v korešpondencii). Študentov nabádame, aby tomuto aspektu venovali pozornosť už počas prekladania a na záver nevynechali autokorektúru. V nadväznosti na to podčiarkujeme správne používanie interpunkcie, ktorej správne používanie má svoje praktické využitie samozrejme nielen v preklade.

Študenti si na každú hodinu pripravujú svoj preklad, pričom vybraná dvojica si navzájom robí korektúru preloženého textu. Tento spôsob samostatnej práce študentov sa osvedčil ako efektívna metóda vedúca k autokorektúre. To znamená, že študent je po oprave spolužiakovho textu sám motivovaný vrátiť sa k svojmu prekladu, aby si opravil chyby, ktoré u seba sprvu prehliadol, ale v cudzom preklade všimol a skorigoval. Svoje prekladateľské riešenia nielen navrhuje, ale ich aj odôvodňuje, cvičí sa teda

v odbornej argumentácii. Výsledkom sú dôslednejšie vypracované preklady a aktivizácia študentov na seminári, kedy sa k alternatívnym návrhom prekladu vyjadrujú aj spolužiaci z krúžku. Počas semestra si študenti zároveň vypracúvajú dvojjazyčné a výkladové glosáre nových termínov.

Záver

Pri členení práce študenta na Prekladovom seminári na tri fázy a zvolenou metodikou výučby sa snažíme nadviazať aj na ďalšie predmety, ktoré sú súčasťou interdisciplinárneho programu štúdia. Prvú fázu tvorí čítanie s porozumením. Porozumenie je činnosť aktívna spájajúca analýzu a syntézu rôznych rovín textu (Gavora, 1990, s. 105-113) a nenahraditeľná pre ďalšiu prácu, pretože recipovaný text sa stáva východiskom pre ďalšie texty. Študent sa oboznamuje s obsahom textu v originálnom znení, získava informácie o poslednom dianí v odbore a za podmienok globalizujúcej sa spoločnosti vníma ich širší dosah. V druhej fáze pracuje so slovníkom a tematicky paralelnými a príbuznými textami v cieľovom jazyku a hľadá prekladové ekvivalenty neznámej odbornej lexiky. Posilňuje si teda jazykovú a odbornú kompetenciu zároveň. V tretej, poslednej fáze si študent slová a frázy spracúva vytváraním dvojjazyčného glosára.

Návyky, ktoré si študent pestuje na Prekladovom seminári, materiál, ktorý si sám zostaví a vedomosti z jazyka a odboru zúročí na ďalších predmetoch praktického, ale aj teoretického charakteru. Hospodárska korešpondencia, Business English, Lexikológia, Akademické písania sú len ukážkovými príkladmi využitia nadobudnutých zručností a znalostí z Prekladového seminára. Preklad ako vyučovací nástroj zohráva najvýznamnejšiu úlohu pri výučbe čítania a písania. Preklad je vnímaný ako prirodzený dôsledok čítania textov v cudzom jazyku. Vnútorný preklad, práca s prekladovými a výkladovými slovníkmi, príbuzná slovná zásoba medzi materinským a cudzím jazykom sú stratégie, ktorými si študenti trénujú a zdokonaľujú stratégie potrebné pre spracovanie čítaného textu v cudzom jazyku. Dopĺňanie slovnej zásoby je pridanou hodnotou, pretože je to pre študenta rýchly spôsob zoznámenia sa s významom cudzieho slova.

Po absolvovaní predmetu študent dokáže identifikovať odborný text, rozumie článkom z oblasti odborného jazyka a dokáže aplikovať terminológiu svojho študijného programu v odbornej komunikácii. Tiež je schopný prezentovať svoje názory a obhájiť si ich kultivovaným odborným jazykom. Na základe týchto argumentov a skúseností sme presvedčení o účelnosti začlenenia seminára z prekladu do štúdia nefilologických odborov.

Použitá literatúra:

BÁZLIK, M., HREHOVČÍK, T. 2009. *Súdny preklad a tlmočenie*. Bratislava: IURA Edition, s. 282 – 283.

GAVORA, P. 1990. Ako žiak pracuje s textom. (Selekcia informácií a kondenzácia textu). In: *Súčasný stav a perspektívy pedagogického výskumu. Zborník referátov zo seminára konaného v dňoch 9. – 12. 10. 1990 v Smoleniciach*. Bratislava: SAV, s. 105 – 113.

MRAČEK, D. 2011. Překlad jako moderní nástroj výuky jazyků. In: *KRÁLOVÁ, J., SEMRÁDOVÁ, I., KLÍMOVÁ, B. Vědecký výzkum a výuka jazyků IV: Sborník příspěvků v plném znení*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, s. 191 – 197.

PYM, A. 2011. Training translators. In: *MALMKJAER, K., WINDLE, K. The Oxford handbook of translation studies*. New York: Oxford University Press, s. 475 – 489.

TITFORD, C. 1983. Translation for advanced learners. In: *ELT Journal*, roč. 37, č. 1, s. 52 – 57.

TUDOR, I. 1987. Using translation in ESP. In: *ELT Journal*, roč. 41, č. 4, s. 268 – 273.

Kontakt:

Mgr. Dominika Fifiková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: dominika.fifikova@euba.sk

ODBORNÝ CUDZÍ JAZYK V TEÓRII A V PRAXI

FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN THEORY AND PRACTICE

ANDREA HOLÚBEKOVÁ, MÁRIA FÖRDÖSOVÁ

Abstrakt:
V ostatnom období je aktívne ovládanie cudzích jazykov dôležité nielen pre jednotlivcov, ale aj pre podniky, ktoré pri svojom podnikaní medzinárodnom priestore narážajú aj na problém súvisiaci s nedostatočnou jazykovou pripravenosťou svojich zamestnancov. Riešenie daného problému vidia zástupcovia Európskej komisie, ktorí sa danou témou zaoberajú, predovšetkým v dobrej jazykovej stratégií podnikov. Jednou z týchto stratégií je aj spolupráca s univerzitami. Príspevok je zameraný na výučbu odborného cudzieho jazyka na vybranej univerzite nefilologického zamerania a porovnanie výsledkov analýzy potrieb vzorky študentov danej univerzity a analýzy potrieb vybraných podnikov

Abstract:
At present, a good command of foreign languages is important not only for individuals but also for enterprises. The enterprises operating in the international environment very often face a problem connected with the lack of language skills of their employees. The European Commission deals with the issue whose solution is seen in good language strategies of enterprises. One of the strategies is cooperation with universities. The article is focused on the Foreign Language for Specific Purposes teaching and learning at one non-philological university as well as on comparing the results of the needs analysis of the selected group of students and enterprises.

Kľúčové slová: odborný cudzí jazyk, analýza potrieb študentov, analýza potrieb podnikov, dotazník.

Keywords: Foreign Language for Specific Purposes, needs analysis of students, needs analysis of enterprises, questionnaire “Needs Analysis of Students”

Úvod

S často používanými pojmami globalizácia a internacionalizácia sa spája požiadavka aktívneho ovládania cudzích jazykov. Takmer všetky firmy v súčasnosti od svojich manažérov a často aj radových zamestnancov túto zručnosť vyžadujú. Očakávajú, že absolventi ako vysokých, tak aj stredných odborných škôl ovládajú cudzí jazyk a komunikáciu v ňom nielen v rovine všeobecného jazyka, ale disponujú aj základmi odbornej terminológie príslušného odboru. V rámci malých, stredných a veľkých podnikov preto zohráva dôležitú úlohu aj aktívne uplatňovanie rozličných jazykových stratégií, lebo len taký podnik, ktorého zamestnanci sú dobre jazykovo vybavení, je schopný úspešne sa etablovať v medzinárodnom priestore. V ostatnom období sa problematike jazykových stratégií podnikov pôsobiacich v oblasti exportu zaoberajú viaceré projekty a štúdie podporované Európskou komisiou (ELAN, 2006; PIMLICO, 2011; CELAN, 2013), lebo neznalosť cudzích jazykov v medzinárodnom obchodnom priestore môže viesť až k neuzatvoreniu obchodu a následne k finančným stratám podnikov.

Podľa prieskumu Európskej komisie, ktorý bol zameraný na malé a stredné podniky pôsobiace v oblasti exportu (ELAN, 2006 citované v Európska únia, 2011, s. 4), viac než jeden z desiatich podnikov priznali, že v dôsledku neovládania cudzieho jazyka prišli o zákazku. Predpokladané straty boli vyčíslené v rozpätí 1 – 25,3 mil. EUR. Ako najčastejšie príčiny spoločnosti uvádzajú fakt, že zamestnanci neovládajú cudzí jazyk; nie sú schopní odpovedať na žiadosti, informácie a cenové ponuky v cudzom jazyku; nezvládajú vybaviť telefonát v inom ako materinskom jazyku, a časté sú aj chyby pri preklade a tlmočení (Európska únia, 2011, s. 4 - 5). Z uvedeného dôvodu je potrebné, aby si každá spoločnosť, ktorá sa rozhodla aktívne fungovať v medzinárodnom prostredí, vytvorila a aktívne používala rozličné jazykové stratégie.

Pod jazykovou stratégiou sa chápe „balík opatrení a postupov spoločnosti, ktoré sa používajú na zabránenie vzniku jazykových a kultúrnych prekážok na nových a rozširujúcich sa zahraničných trhoch“ (Európska únia, 2011, s. 9). Medzi základné jazykové stratégie_uplatňované vo firmách, ktoré sa zúčastnili prieskumu patria: nábor zamestnancov s jazykovými znalosťami, nábor rodených hovoriacich, využitie služieb profesionálnych prekladateľov a tlmočníkov atď. (ELAN, 2006 citované v Európska únia, 2011, s.10).

Na projekt ELAN nadviazal ďalší projekt podporovaný Európskou komisiou, a to projekt PIMLICO (2011 citované v Správa o stratégiách jazykového riadenia, 2011), ktorého hlavnou myšlienkou bolo “*presadzovať širšie využívanie stratégií jazykového riadenia (SJR) v európskych malých*

a stredných podnikoch“ (Správa o stratégiách jazykového riadenia, 2011, s. 1). Cieľom projektu bolo na základe modelov osvedčených postupov 40 európskych malých a stredných podnikov vytvoriť internetovú stránku a sprievodcu, ktoré by ďalším podnikom umožnili získať informácie a rady týkajúce sa rozvoja techník jazykových stratégií riadenia, a tým im pomohli v prekonávaní jazykových bariér na zahraničných trhoch (Správa o stratégiách jazykového riadenia, 2011). *Spoločnými znakmi 40 podnikov participujúcich na projekte sú nasledujúce úspešne uplatňované jazykové stratégie: funkčná spôsobilosť vo viacerých jazykoch; vysoká úroveň ovládania anglického jazyka; schopnosť prispôsobiť sa rozličným jazykovým požiadavkám; spolupráca s univerzitami pri nábore zamestnancov a prijímaní zahraničných študentov na stáže, atď.* (Správa o stratégiách jazykového riadenia, 2011).

V rokoch 2011 – 2013 Európska komisia financovala ďalší projekt tzv. CELAN, ktorý bol zameraný na vytvorenie „*Language Needs Analysis Application*“ za účelom poskytovania informácií týkajúcich sa používania jazykov v prostredí podnikov, ako aj možností implementovania požadovaných jazykových zručností a kompetencií do praxe a zaoberal sa aj problematikou poskytovania jazykových kurzov a ďalších služieb univerzitami.

Na základe uskutočneného dotazníkového prieskumu bolo zistené, že univerzity poskytujú rozličné jazykové kurzy na prvom aj druhom stupni štúdia, ako aj výučbu v cudzom jazyku v rámci disciplín ako ekonomika, obchodná komunikácia, právo, turizmus, výpočtová technika, atď. Hlavným jazykom, ktorým sú vyššie uvedené kurzy na participujúcich univerzitách vedené, je angličtina a väčšina z nich je zameraná na prípravu študentov na jazykové testy, skúšky, ale aj na potreby pracovného trhu (CELAN, 2013). Vo všetkých troch dokumentoch sa zhodne uvádza, že primárnym jazykom používaným vo svete medzinárodného obchodu je angličtina. *Zároveň sa však zdôrazňuje aj nutnosť ovládania ďalších svetových jazykov a používanie miestnych alebo regionálnych jazykov v každodennej komunikácií s obchodnými partnermi. Tento fakt potvrdil aj projekt* JASNE – Alles klar! v rámci ktorého *sa uskutočnil dotazníkový prieskum zameraný na potrebu jazykových zručností* vo vybraných podnikoch *v Českej republike, Poľsku, Nemecku, Rakúsku a na Slovensku. Anketa* bola uskutočnená pomocou *online dotazníka*, ktorý bol zostavený s ohľadom na potrebu konkrétneho cieľového jazyka, jazyka spolupracujúceho partnera v susednej krajine, pričom sa zisťovala *potreba nemeckého jazyka v poľských, českých a slovenských firmách a potreba jazykových znalostí češtiny, príp. poľštiny alebo slovenčiny v nemeckých a rakúskych firmách.* Anketa potvrdila, že v sledovanom regióne (Poľsko – Nemecko - Česko – Rakúsko - Slovensko)

zohráva nemčina popri angličtine stále dôležitú úlohu v obchodnej komunikácii (Schöne, 2013, s. 2 – 3).

Podniky však od svojich zamestnancov v ostatnom období vyžadujú aktívnu znalosť cudzích jazykov nielen v bežnej komunikácií, ale aj v rovine komunikácie na odborné témy. Z uvedeného dôvodu sa preto do popredia dostáva aj nutnosť ovládať odborný (cudzí) jazyk. Pod pojmom odborný jazyk sa v lingvistike rozumie: „súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v oblasti vymedzenej okruhom istej profesie - vedným odborom“ (Felber, 1986, s. 133).

Pre správne porozumenie a používanie odbornej terminológie v cudzom jazyku je ale nevyhnutné dosiahnutie určitej úrovne všeobecného jazyka a súčasne zvládnutie odbornej slovnej zásoby daného odboru v materinskom jazyku. Môžeme konštatovať, že „odborná slovná zásoba je jedným z najdôležitejších spôsobov obohacovania slovnej zásoby konkrétneho jazyka. Vo všeobecnosti sa dá povedať, že každá oblasť ľudskej činnosti sa vyznačuje odbornými názvami, t. j. termínmi, ktoré pomenúvajú pojmy špecifické pre danú oblasť“ (Klimentová, 2016, s.117) a s ktorými sa študenti odborných škôl v rámci svojej prípravy na budúce povolanie oboznamujú. Mnohí absolventi stredných odborných škôl, obchodných a hotelových akadémií po skončení štúdia nastupujú do výrobných podnikov, reštauračných a hotelových prevádzok a často musia komunikovať v cudzom jazyku, pričom nie vždy si vystačia s bežnou slovnou zásobou. Preto by výučba odborného jazyka mala byť v primeranej miere obsiahnutá už na stredných školách.

Výučba odborného jazyka na strednej škole by mala byť založená na vhodnej integrácii odbornej terminológie do bežnej komunikácie, s ktorou sa budúci absolvent stretne v reálnom pracovnom procese (Oleksíková, 2014, s. 14). Ako však uvádza Kunčarová (2014) – učiteľom odborných jazykov na stredných odborných školách chýba kontakt s odborníkmi z podnikov, ktorí denne komunikujú so zákazníkmi v cudzom jazyku a mnohí majú preto strach učiť odborný jazyk, nakoľko sa domnievajú, že v odborných znalostiach sa musia vyrovnať prekladateľom odborných textov (Kunčarová, 2014, s. 32). Na druhej strane, absolventi gymnázií majú v oblasti odbornej terminológie v cudzom jazyku miernu nevýhodu, nakoľko tieto sú zamerané na poskytnutie všeobecného stredného vzdelania s predpokladom pokračovania štúdia na vysokej škole. Preto sa absolvent gymnázia stretáva s odborným cudzím jazykom až na vysokej škole, aj to len v prípade, že v rámci svojho študijného odboru má aj predmet odborný cudzí jazyk, prípadne študuje svoj študijný odbor v cudzom jazyku.

Čo sa týka absolventov vysokých škôl, Hlavačková (2017, s. 16 – 17) uvádza, že *ideálny kandidát*, po ktorom je na slovenskom trhu dopyt, je *„komunikatívny absolvent s ekonomickým zameraním s angličtinou B2 a ďalším európskym cudzím jazykom, prípadne absolvent s jazykovou kombináciou AJ+NJ na komunikatívnej úrovni B2*“. Absolventom vysokej školy však v praxi taktiež nepostačuje len bežná komunikácia v cudzom jazyku na všeobecné témy. Zamestnávatelia od nich očakávajú, že ovládajú terminológiu študovaného odboru nielen v materinskom jazyku, ale minimálne aj v jednom cudzom jazyku. Moravcová (2012, s. 269) preto tvrdí, že „úlohou cudzojazyčnej výučby na odborných [vysokých] školách je v rámci komunikácie rozvíjať živý hovorový jazyk a tematicky sa zameriavať na odborný jazyk. Rozumieť odbornému jazyku na primeranej úrovni a vedieť ho tiež používať na zodpovedajúcej úrovni patrí k základom cudzojazyčnej gramotnosti aj na vysokých školách a univerzitách nefilologického zamerania.“ Aj samotní pedagógovia katedier jazykov nefilologických vysokých škôl si túto skutočnosť uvedomujú, a preto je výučba cudzích jazykov často orientovaná aj na odborný cudzí jazyk. Súhlasíme s tvrdením Zelenkovej, že cieľom odbornej jazykovej prípravy nefilológov je dosiahnuť komunikačnú kompetenciu, ktorá je adekvátna špecifickému sociálnemu kontextu, v ktorom sa pohybujú a komunikujú (Zelenková, 2015, s. 37).

Vo vyššie uvedených dokumentoch Európskej komisie sa ako jedna z jazykových stratégií podnikov uvádza aj spolupráca malých, stredných a veľkých podnikov s univerzitami. V našom príspevku sa preto zaoberáme problematikou výučby odborného cudzieho jazyka na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre (SPU v Nitre), ako aj analýzou potrieb študentov vybraného bakalárskeho študijného programu na Fakulte ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre (FEM SPU v Nitre) a jej následným porovnaním s analýzou potrieb vybraných podnikov predovšetkým z oblasti poľnohospodárstva a potravinárskeho priemyslu (výsledky tejto analýzy potrieb boli publikované v príspevku: Holúbeková a Fördösová, 2017).

Vlastná práca

Slovenská poľnohospodárska univerzita, ako jedna z nefilologických vysokých škôl na Slovensku, pripravuje odborníkov nielen pre poľnohospodárstvo, ale absolventi ekonomických odborov sú uplatniteľní aj v oblasti bankovníctva, financií, poisťovníctva, logistiky a pod. Výučbou jazykov na FEM SPU v Nitre sa zaoberá Katedra jazykov (KJ). V ponuke predmetov KJ pre študijné odbory Ekonomika podniku; Enviromentálna ekonomika a manažment; Kvantitatívne metódy v ekonómii; Manažment podniku a Učtovníctvo sú predmety Svetový jazyk (anglický, fran-

cúzsky, nemecký, ruský, španielsky) A, B, C, D, zamerané predovšetkým na odborný jazyk s cieľom dosiahnutia jazykovej úrovne B2. *Po absolvovaní 4-semestrového štúdia sa študenti môžu prihlásiť na jazykovú skúšku v systéme UNIcert® II (B2) a získať certifikát z príslušného jazyka pre študentov pôdohospodárskych a ekonomických vied. Okrem vyššie uvedených predmetov je v ponuke aj predmet Odborný jazyk I.(anglický, nemecký a ruský jazyk), ktorý je v kategórii povinných predmetov pre bakalárske odbory*: *Medzinárodné podnikanie s agrárnymi komoditami (anglický aj slovenský študijný program) a Obchodné podnikanie*. Predmet je zameraný na osvojenie si terminológie a syntaxe s cieľom komunikácie v jednotlivých vedných odboroch. Po absolvovaní predmetu je študent schopný využívať odbornú slovnú zásobu v písomnom a ústnom prejave a čítať texty týkajúce sa svojho študijného odboru. Na uvedený predmet nadväzuje predmet Komunikácia (anglický, nemecký a ruský jazyk) s cieľom rozšíriť odbornú slovnú zásobu, zdokonaliť komunikatívne kompetencie v písomnom a ústnom prejave a dosiahnuť efektívnu komunikáciu v cieľovom jazyku. V druhom ročníku študenti aplikujú získané vedomosti a zručnosti do predmetu Obchodná prezentácia, ktorý je zameraný na osvojenie si základných zručností a techník súvisiacich s akademickým písaním, a s prípravou a prednesom odbornej prezentácie (UIS, 2017). Študenti po absolvovaní uvedených predmetov majú možnosť zúčastniť sa jazykovej skúšky v systéme UNIcert® III (C1) a získať certifikát, ktorým v budúcnosti môžu zamestnávateľom preukázať svoje jazykové zručnosti.

Prieskum týkajúci sa potrieb študentov sa uskutočnil formou online dotazníka. Cieľovou skupinou boli študenti prvého ročníka bakalárskeho študijného programu Obchodné podnikanie. Dotazník, ktorý tvorilo 17 uzavretých resp. polouzavretých otázok, vyplnilo 31 respondentov. Pri niektorých otázkach mohli respondenti označiť viac ako jednu možnosť. Dotazník bol zameraný na analýzu potrieb študentov v oblasti odborného cudzieho jazyka. V dotazníku nás zaujímalo:

- na akej strednej škole respondenti študovali;
- ako dlho sa učia anglický jazyk;
- či sa na strednej škole učili aj odborný anglický jazyk;
- aké iné cudzie jazyky (okrem anglického) sa učili, resp. sa učia;
- či by sa na ekonomických fakultách mal vyučovať predovšetkým odborný cudzí jazyk;
- koľko semestrov by mali študenti odborný cudzí jazyk na ekonomických fakultách študovať;
- v ktorom sektore hospodárstva by chceli v budúcnosti pracovať;
- pre aký podnik by chceli pracovať;

- či si myslia, že znalosť cudzích jazykov je pre podniky dôležitá z hľadiska celkového fungovania podniku a konkurencieschopnosti na trhu;
- znalosť ktorých cudzích jazykov je podľa ich názoru pre podniky dôležitá;
- od ktorých zamestnancov sa, podľa nich, v podnikoch vyžaduje aktívna znalosť cudzích jazykov;
- čo si myslia, že sa pri prijímaní do zamestnania od uchádzačov vyžaduje, čo sa týka zručností v cudzom jazyku;
- v akých situáciách sa, podľa študentov, využíva znalosť cudzích jazykov v podnikoch;
- či je dôležité, aby zamestnanci v podnikoch (resp. uchádzači o zamestnanie) ovládali aj odbornú terminológiu v cudzom jazyku;
- ktoré zo štyroch základných zručností v cudzom jazyku sa pravdepodobne preferujú v podnikoch;
- ktoré z mikrozručností v cudzom jazyku by mali zamestnanci v podnikoch ovládať;
- ktorú z jazykových stratégií by mali podniky využívať, aby sa zlepšili jazykové zručnosti ich zamestnancov.

Otázky 1 – 6 sa týkali požiadaviek a potrieb študentov vo vzťahu k výučbe odborného cudzieho jazyka na strednej a na vysokej škole. Na druhej strane, otázky 7 – 17 boli zamerané na potreby študentov so zameraním na ich budúcu profesiu a využitie odborného cudzieho jazyka v praxi. Výsledky online dotazníka boli štatisticky spracované vo forme grafov a následne slovne vyhodnotené.

Z prieskumu vyplynulo, že z 31 respondentov na obchodnej akadémii študovalo 17 študentov (54,7%), na gymnáziu 7 (23,3%), na hotelovej akadémii 3 (10%) a 4 respondenti (4%) študovali na inej strednej škole.
Až 20 respondentov (64,5 %) uviedlo, že anglický jazyk sa učia viac ako 8 rokov; v rozmedzí 5 – 8 rokov sa učí angličtinu 9 respondentov (29%) a len 2 respondenti (6,5%) sa učia anglický jazyk menej ako 5 rokov.
Z 31 respondentov 18 (51,8%) uviedlo, že sa na strednej škole neučili odborný anglický jazyk; na druhej strane 13 respondenti (41,9%) potvrdili, že v rámci hodín anglického jazyka si osvojovali aj odbornú slovnú zásobu.

Okrem anglického jazyka sa respondenti učili, resp. sa učia aj nasledovné jazyky: nemecký – 19 respondentov; ruský – 6 respondentov; francúzsky – 2 respondenti; španielsky – 2 respondenti; taliansky – 1 respondent a iný – 1 respondent.

17 respondentov (55%) je presvedčených, že na ekonomických fakultách by sa mal vyučovať predovšetkým odborný cudzí jazyk; 4 respondenti (13%) uviedli, že nie je potrebné, aby sa na vysokej škole venovala

pozornosť aj osvojovaniu si odborného cudzieho jazyka a 10 respondentov sa k položke nevedelo vyjadriť. Z uvedeného vyplýva, že respondenti si uvedomujú, že pre výkon svojej budúcej profesie a z hľadiska uplatnenia sa na trhu práce je potrebné ovládať odbornú terminológiu svojho odboru aj v cudzom jazyku.

Na otázku, koľko semestrov by sa mal vyučovať odborný cudzí jazyk na vysokých školách, odpovedalo len 23 respondentov a to nasledovne: 1 – 2 semestre – 8 respondentov (35%); 3 – 4 semestre – 9 respondentov (39%); 5 – 6 semestrov – 5 respondentov (22%) a viac ako 6 semestrov – 1 respondent (4%).

Z prieskumu vyplýva, že 22% respondentov by uvítalo štúdium odborného cudzieho jazyka počas celého bakalárskeho štúdia (5 - 6 semestrov) a len 4% respondentov by chceli odborný cudzí jazyk študovať viac ako 6 semestrov, t. j. aj počas inžinierskeho stupňa štúdia (Obrázok 3). Na druhej strane, až 39 % respondentov si myslí, že štúdium odborného cudzieho jazyka by malo zaberať 3 – 4 semestre a 35 % študentov si myslí, že 1 – 2 semestre by boli postačujúce.

Na otázku, v ktorom sektore národného hospodárstva by v budúcnosti chceli pracovať, odpovedali respondenti nasledovne: primárny (poľnohospodárstvo, ťažobný priemysel ...) – 3 respondenti (9%); sekundárny (spracovateľský priemysel, strojárstvo, ...) – 4 respondenti (12%); terciárny (služby - doprava, obchod, ...) – 22 respondentov (64%) a kvarciálny (veda, technika, školstvo, ...) – 5 respondenti (15%). Výsledky poukazujú na fakt, že až 64 % respondentov by v budúcnosti chcelo pracovať v oblasti služieb a zostávajúcich 36% v ostatných sektoroch národného hospodárstva, pričom len 9% respondentov-študentov poľnohospodárskej univerzity, by chcelo nájsť svoje uplatnenie v primárnom sektore, t. j. v poľnohospodárstve, ťažobnom priemysle, lesníctve a energetike.

V malom podniku (do 49 zamestnancov) a veľkom podniku (nad 250 zamestnancov) by chcelo pracovať zhodne po 7 respondentov (22,5%). Zostávajúcich 17 respondentov (55%) by chcelo pracovať v strednom podniku (49 – 249 zamestnancov).

Všetkých 31 respondentov (100%) súhlasí s tvrdením, že znalosť cudzích jazykov pre podniky je dôležitá z hľadiska ich fungovania a konkurencieschopnosti na trhu. Súčasne všetkých 31 respondentov (100%) je presvedčených, že znalosť anglického jazyka je v súčasnosti pre podniky kľúčová. Druhým preferovaným jazykom je nemecký jazyk a na treťom mieste ruský jazyk. V tejto otázke mali respondenti možnosť označiť viac možností, pričom výsledky sú nasledovné: anglický jazyk – 31 respondentov; nemecký jazyk – 21 respondentov; ruský jazyk – 11 respondentov; čínsky jazyk – 4 respondenti; francúzsky jazyk – 3 respondenti;

španielsky jazyk – 2 respondenti; taliansky jazyk – 1 respondent a iný – 1 respondent.

Podľa 21 respondentov (68 %) sa znalosť cudzieho jazyka vyžaduje od vrcholového manažmentu podniku. 4 respondenti (13%) sú presvedčení, že cudzí jazyk by mal ovládať aj stredný manažment a 6 respondentov (19%) sa domnieva, že cudzí jazyk by mali ovládať všetci zamestnanci podniku.

Pri prijímaní do zamestnania sa od zamestnancov, ktorí ovládajú cudzí jazyk, podľa 20 respondentov (65%) vyžaduje absolvovanie prijímacieho pohovoru v cudzom jazyku. Pre 9 respondentov (29%) je dôležité zostavenie životopisu v cudzom jazyku a len 2 respondenti (6%) sa domnievajú, že pri prijímaní do zamestnania sa vyžaduje zostavenie motivačného listu v cudzom jazyku.

V ďalšej položke mali respondenti označiť, v akých situáciách sa v podnikoch využíva znalosť cudzích jazykov. Respondenti uviedli nasledujúce situácie: komunikácia so zákazníkmi – 8 respondentov (26%); komunikácia s dodávateľmi – 8 respondentov (26%); komunikácia s vedením podniku v zahraničí – 14 respondentov (45%) a iné – 1 respondent (3%). Až 22 respondentov (71%) je presvedčených, že je dôležité, aby zamestnanci ovládali aj terminológiu v cudzom jazyku, zostávajúci 9 respondenti (29%) to nepovažujú za dôležité.

Čo sa týka cudzojazyčných zručností, tak podľa 27 respondentov (71 %) sa v podnikoch preferuje počúvanie s porozumením a ústny prejav v cudzom jazyku; podľa 6 respondentov (16%) je to čítanie a porozumenie čítaného textu v cudzom jazyku a 5 respondentov (13%) sa domnieva, že sa v podnikoch kladie dôraz na písomný prejav v cudzom jazyku.

V nadväznosti na predchádzajúcu otázku nás zaujímalo, ktoré z mikrozručností v cudzom jazyku by mali, podľa respondentov, zamestnanci v podnikoch ovládať. Výsledky sú nasledujúce: telefonický rozhovor – 13 respondentov (42%); obchodné rokovanie – 12 respondentov (39%); nezáväzná spoločenská konverzácia – 3 respondenti (10%); obchodná korešpondencia – 2 respondenti (6%) a prezentácia (napr. prezentácia podniku na verejných podujatiach) – 1 respondent (3%). Najväčší význam respondenti kladú na dobre zvládnutý telefonický rozhovor (až 13 respondenti, t. j. 42%) a obchodné rokovania v cudzom jazyku (12 respondentov, t. j. 39%). Pri oboch mikrozručnostiach sa vyžadujú jazykové znalosti na vysokej úrovni a znalosti odbornej terminológie z daného odboru.

Čo sa týka jazykových stratégií, podľa názoru respondentov by sa podniky mali zamerať hlavne na: organizovanie jazykových kurzov pre zamestnancov v podniku (platené firmou) – 19 (62%); individuálne jazykové vzdelávanie zamestnancov mimo podniku (jazykové školy, platené za-

mestnancami) – 1 (3%); zahraničné stáže zamestnancov podniku – 10 (32%);iné – 1 (3%).

Z uvedených výsledkov vyplýva, že 41,9 % respondentov sa stretlo s odbornou slovnou zásobou už na strednej škole. Ide tu predovšetkým o študentov odborných stredných škôl. Až 55 % študentov si zároveň myslí, že aj na vysokých školách by sa mala venovať dostatočná pozornosť výučbe odborného cudzieho jazyka, a to najviac v rozsahu 3 – 4 semestrov.

Okrem anglického jazyka sa respondenti učili resp. sa ešte stále učia aj iné cudzie jazyky, t.j. uvedomujú si nutnosť ovládať viac ako jeden cudzí jazyk, ak sa chcú po skončení vysokoškolského štúdia uplatniť na trhu práce. Až 19 študentov uviedlo, že ako druhý cudzí jazyk sa učia nemčinu. Naše výsledné zistenia kopírujú zistenia prieskumu Európskej únie (2011).

V ďalšej časti nášho prieskumu nás zaujímali názory študentov na jazykové potreby podnikov. Všetci respondenti si zhodne myslia, že v súčasnom období je pre podniky dôležité, aby ich zamestnanci, predovšetkým vrcholový manažment podnikov, aktívne ovládali aspoň jeden cudzí jazyk. Z cudzích jazykov je podľa respondentov najviac preferovaným v oblasti obchodu jazyk anglický. Za ním nasledujú nemčina a ruština. Zistený výsledok je v zhode s výsledkami prieskumu Európskej únie (2011), že hoci najpoužívanejším jazykom v prostredí medzinárodného obchodu je angličtina, používajú sa aj iné jazyky, napr. nemčina, ruština, francúzština alebo španielčina, a to v závislosti od regiónu, v ktorom sa obchod uzatvára (Európska únia, 2011, s. 8).

Čo sa týka jazykových zručností, až 71 % respondentov si myslí, že v podnikoch sa najväčší dôraz kladie na počúvanie s porozumením a ústny prejav, na čo nadväzujú aj podľa študentov najviac preferované mikrozručnosti, a to schopnosť viesť telefonický rozhovor a obchodné rokovania v cudzom jazyku.

Záverom môžeme konštatovať, že úlohou podnikov je rôznou formou zvyšovať odborné jazykové zručnosti svojich zamestnancov. Podľa účastníkov nášho prieskumu by sa v rámci uplatňovania jazykových stratégií podniky mali zamerať hlavne na organizovanie jazykových kurzov pre zamestnancov, ktoré by boli platené podnikmi a organizované priamo na pracovisku.

Záver

Výsledky prieskumu, ktorý sa týkal analýzy potrieb študentov boli následne porovnané s výsledkami analýzy potrieb podnikov (publikované: Holúbekova a Fördösová, 2017). Až 100 % študentov si myslí, že v súčasnom období je pre podniky znalosť cudzích jazykov kľúčovou.

Podobne sa k danej otázke vyjadrili aj podniky; aktívne ovládanie cudzích jazykov je významné pre 92,9 % podnikov participujúcich na prieskume. Čo sa týka ovládania konkrétnych cudzích jazykov, respondenti oboch prieskumov sa zhodli v tom, že hlavným jazykom potrebným na obchodovanie v medzinárodnom priestore je angličtina, po ktorej nasledujú nemčina a ruština. Podľa študentov (68% respondentov) by cudzí jazyk mal aktívne ovládať hlavne vrcholový manažment podnikov. Na druhej strane, zastupcovia podnikov si uvedomujú fakt, že okrem vrcholového manažmentu (85,7% respondentov) by cudzí jazyk mal ovládať aj stredný manažment podniku (71,4% respondentov). Obe skupiny respondentov si myslia, že zamestnanci v podnikoch by mali ovládať aj odborný cudzí jazyk (100% podnikov a 71% študentov). Počas procesu náboru zamestnancov by sa podľa študentov ako aj podnikov mal najväčší dôraz klásť na prijímací pohovor v cudzom jazyku. Cudzí jazyk využívajú podniky predovšetkým v komunikácii so zákazníkmi (71,4 % respondentov), s vedením podniku v zahraničí (64,3% respondentov) a s dodávateľmi (64,3% respondentov). Na druhej strane študenti si myslia, že v podnikoch sa cudzí jazyk využíva hlavne na komunikáciu s vedením podniku v zahraničí (45% respondentov) a následne v komunikácii so zákazníkmi a dodávateľmi (zhodne 26% respondentov). Zo základných jazykových zručností podniky aj študenti zhodne preferujú počúvanie s porozumením a ústny prejav (100% podnikov a 71% študentov), ako aj nasledujúce mikrozručnosti: telefonický rozhovor (100% podnikov a 42% študentov) a obchodné rokovania (92,9 % podnikov a 39 % študentov). V rámci uplatňovania jazykových stratégií je pre obe skupiny respondentov najprijateľnejšiou stratégiou organizovanie jazykových kurzov platených podnikmi a organizovaných priamo na pracovisku. Práve tu sa otvára široký priestor pre aktívnu spoluprácu medzi malými, strednými a veľkými podnikmi na jednej strane a univerzitami na strane druhej. Tým by sa do života aktívne uviedla ďalšia z jazykových stratégií podnikov, t. j. spolupráca s univerzitami a to aj v rámci aktuálneho duálneho vzdelávania.

Výsledky nášho prieskumu budú implementované do sylabu predmetu Odborný jazyk I. na Katedre jazykov FEM SPU v Nitre. Autori príspevku sa v ďalšom období zamerajú na pokračovanie prieskumu týkajúceho sa jazykových potrieb študentov a podnikov s dôrazom na aktívnu spoluprácu univerzít s praxou.

Použitá literatúra:

BRTKOVÁ, J., PROCHÁZKOVÁ, L. 2016. Úloha učiteľa anglického odborného jazyka na Fakultách ekonomického a manažérskeho zamerania. [online] In: *Apliko-*

vané jazyky v univerzitnom kontexte III. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, s. 25 – 32. [cit. 2017-10-12]. Dostupné na: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane-jazyky-univerzitnom-kontexte-iii_1.pdf

CELAN. 2013. Report of the Results of a Survey Conducted Among Networks of Higher Education Institutions. [online] 2013 [cit.- 2017-10-12]. Dostupné na: http://www.celan-platform.eu/assets/files/CELAN_D2-3_Report-2.pdf

ČURIOVÁ, H. 2004. Odborná jazyková príprava študentov prírodovedeckých odborov na Univerzite P. J. Šafárika v Košiciach [online]. In: *Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II.* Praha: Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica a Jednota tlmočníkov a prekladateľov, s. 24 – 25. [cit. 2017-10-12]. Dostupné na: http://www.ff.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=432

DVOŘÁKOVÁ, M. 1999. Charakteristika odborného jazyka a jeho význam pro absolventy VŠ**.** [online časopis] In: *The journal AGRIS on-line Papers in Economics and Informatics.* Praha: Fakulta ekonómie a manažmentu. [cit. 2017-10-12] Dostupné na : http://www.agris.cz/clanek/104253

ĎURICOVÁ, A. 2004. Je každá komunikácia odborná? [online]. In: *Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II.* Praha: Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica a Jednota tlmočníkov a prekladateľov, s. 26 – 29. [cit. 2017-10-12] Dostupné na: http://www.ff.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=432

EURÓPSKA ÚNIA. 2011. *Jazykový sprievodca pre európske podniky. Úspešná komunikácia v medzinárodnom obchode*. [online]. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie. 2011. 40 [cit. 2017-10-12] Dostupné na: https://publications.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/8a7af623-4ec8-4cf6-8632-99fad992187c

FELBER, H. 1986. Všeobecná teória terminológie. In: *Kultúra slova*, 1986, roč. 20, č.5, s. 129 – 135.

HLAVAČKOVÁ, Z. 2017. Vysoké školy: Ktorí absolventi sú najžiadanejší? In: *Pravda*, roč. XXVII/233, 10. 10. 2017, s. 16 – 17.

HOLÚBEKOVÁ, A., FÖRDOSÖVÁ, M. 2017. Language Skills Needs in Business Environment. In: *Review of Agricultural and Applied Economics.* [online časopis] [cit. 2017-10-18]. Dostupné na: http://roaae.org/wp-content/uploads/2017/10/RAAE_2_2017_Holubekova_et_al.pdf

HONNEROVA, B. 2014. Jazyková kompetencia používateľov odborného jazyka a ich úsilie o jeho kultiváciu [online časopis] In: *Jazyk a kultúra, roč. 5, č. 19 – 20.* Presov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné na: http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo19-20.html

HORŇÁKOVÁ, A. 2012. Cudzí jazyk ako súčasť odbornej prípravy na vykonávanie povolania. [online časopis] In: *GRANTjournal*, č. 4. s. 9 – 12. [cit.2017-10-12]. Dostupné na http://www.grantjournal.com/issue/0201/PDF/0201hornakova.pdf

KLIMENTOVÁ, K. 2016. Španielska odborná terminológia manažmentu ľudských zdrojov. [online] In: *The agri-food value chain: challenges for natural resources management and society:* International scientific days 2016, May 19-20, 2016, Nitra, Slovak Republic, conference proceedings. Nitra : Slovak University of Agriculture, pp. 115 – 123. [cit. 2017-10-12]. Dostupné na: http:// spu.fem.uniag.sk /mvd2016/ proceedings/ sk/ articles/ klimentova.pdf.

KUNČAROVÁ, J. 2014. Paradoxy v jazykovém vzdělávání. In: *Cizí jazyky pro život.* Sborník příspevkú mezinárodních konferencí k podpoře vícejazyčnosti, Praha: Národní institut pro další vzdělávaní s finanční podporou Evropské komise a MŠMT, s. 31 – 33.

MIŠTINA, J. 2010. Odborne orientovaná výučba cudzích jazykov v nefilologických odboroch vysokoškolského štúdia. [online] In: *Aktuálne problémy vo vyučovaní cudzieho jazyka u študentov trnavských vysokých škôl nefilologického zamerania.* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, s. 41 – 54. [cit. 2017-10-12]. Dostupné na: http://ff.truni.sk/sites/default/files/publikacie/jazyky_text.pdf

MORAVCOVÁ, Ľ. 2012. Nemecký odborný jazyk v kontexte cudzojazyčného vzdelávania. In: *Výučba cudzích jazykov na vysokých školách a univerzitách.* 1. vyd. 1 CD-ROM. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, s. 268 – 274.

OLEKSÍKOVÁ, K. 2014. Výuka odborního cizího jazyka aneb „Máte ji tam?“ In: *Cizí jazyky pro život.* Sborník příspevkú mezinárodních konferencí k podpoře vícejazyčnosti, Praha: Národní institut pro další vzdělávaní s finanční podporou Evropské komise a MŠMT, s. 34 – 35.

RAISOVÁ, M. 2010. Je dôležité vzdelávanie v cudzom jazyku aj na vysokej škole? [online] In: *Aktuálne problémy vo vyučovaní cudzieho jazyka u študentov trnavských vysokých škôl nefilologického zamerania.* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, s. 67 – 72. [cit. 2017-10-12]. Dostupné na: http://ff.truni.sk/sites/default/files/publikacie/jazyky_text.pdf

SCHÖNE, K. 2013. *Potreba znalosti jazykov vo firmách.* Vyhodnotenie dotazníkovej ankety [online] [cit. 2017-10-12] Dostupné na: http://www.jasne- online.eu/fileadmin/Dokumente/user_upload/Detaillierte_Auswertung_der_Umfrage_SK.pdf

SPRÁVA O STRATÉGIÁCH JAZYKOVÉHO RIADENIA. 2011. [online] [cit. 2017-10-20]. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-summary_sk.pdf

ZELENKOVA, A. 2015. Specifika odbornej anglictiny a rozvijanie interkulturnej kompetencie [online] In: *XLinguae Journal*. European ScientificLanguage Journal. Volume 8, Issue 1, January 2015, s. 36 – 49. [cit. 2017-10-12] DOI: Dostupné na http://www.xlinguae.eu/files/xlinguae1_2015_4.pdf.

Kontakt:
Mgr. Andrea Holúbeková, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Fakulta ekonomiky a manažmentu
Katedra jazykov
Trieda Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra
Slovenská republika
Email: andrea.holubekova@uniag.sk

Mgr. Mária Fördösová, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Fakulta ekonomiky a manažmentu
Katedra jazykov
Trieda Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra
Slovenská republika
Email: maria.fordosova@uniag.sk

PRACTICE AND APPLICATION VALUE OF TEACHING OF LATIN LANGUAGE AT THE FACULTY OF PHARMACY, COMENIUS UNIVERSITY

PRAX A APLIKAČNÁ HODNOTA VYUČOVANIA LATINSKÉHO JAZYKA NA FARMACEUTICKEJ FAKULTE UNIVERZITY KOMENSKÉHO

TOMÁŠ HAMAR

Abstract:
The linguistic and grammatical competences of students coming from secondary schools to the Faculty of Pharmacy are generally quite limited; nevertheless they have to undergo a very intensive training in Latin pharmaceutical terminology in the first year of their study. This paper aims to present the specifics of teaching courses on Latin medical and pharmaceutical terminology at the Faculty of Pharmacy with the emphasis on the usefulness of Latin terminology for a better understanding of anatomy, botany, and other pharmaceutical fields.

Abstrakt:
Lingvistické a gramatické kompetencie študentov prichádzajúcich na Farmaceutickú fakultu zo stredných škôl sú vo všeobecnosti obmedzené a títo musia absolvovať intenzívnu jazykovú prípravu v odbore latinskej farmaceutickej terminológie počas prvého roku svojho štúdia. Cieľom štúdie je poukázať na špecifiká výučby predmetov zameraných na latinskú lekársku a farmaceutickú terminológiu na Farmaceutickej fakulte UK s dôrazom na potrebnosť latinskej terminológie pre lepšie pochopenie anatómie, botaniky a iných farmaceutických odborov.

Keywords: Latin pharmaceutical terminology, medical terminology, teaching methodology of Latin.

Kľúčové slová: Latinská farmaceutická terminológia, lekárska terminológia, metodológia vyučovania latinčiny.

A brief history of terminological preparation of pharmacists

Pharmacy has always been a necessary and one of the most highly valued areas of human activity. Good knowledge of Latin language is a key

to professional pharmaceutical and medical terminology, and its study forms an indispensable part of the training of future pharmacists in Slovakia. Both pharmaceutical and medical scientific terminologies are deeply rooted in Latin and Greek languages. The connection between the classical languages and medical and pharmaceutical sciences is given by the historical development of the said scientific fields. The Greeks were the founders of rational medicine which flourished in the 5th century B.C., and we can trace a big part of the present terminological corpus back to the Hippocratic School. The Greek terms became an organic part of the Latin scientific terminology after their graphical adaptation using the Latin alphabet by Romans. As the Romans conquered the then known world, Latin became the universal language of Italy and its provinces. Many centuries after the fall of Rome, Latin (with the incorporated and adapted Greek terminological apparatus) still ruled supreme. During the Middle Ages and up to this very day, Latin has been the language of the Catholic Church, and during the formative period of western European languages, it was incorporated into every single one of them. (Banay 1948, p. 18) The Latin language was the *conditio sine qua non* for attending the university studies to become a physician and/or a pharmacist in Europe and especially the Central European region until the nineteenth century. Particularly in written form, Latin has survived as a language of intelligence in Western Europe for many centuries, and preserved that function until present days in a limited number of contexts. (Škovierová 2017, p. 3) In the field of pharmacy, the domination of Latin as a language of science is very easily noticeable.

Latin was established as a language of science by the above historical developments, but it was for practical reasons – mainly for its accuracy and internationality – that the use of Graeco-Latin medical and pharmaceutical terminology has survived until the present day.

The Faculty of Pharmacy at the Comenius University was founded in 1952, but the pharmaceutical studies had been available at the Faculty of Medicine and Faculty of Arts as early as in the academic year 1939/1940. Since the establishment of pharmaceutical studies at Comenius University, pharmaceutical and medical terminology courses have been an obligatory and the most helpful aspect of academic training of future pharmacists. In the period between 1939 and 1992, the Department of Languages of CU and later the Institute of Languages of Faculty of Medicine provided the instruction of medical and pharmaceutical terminology to students in the pharmacy study programme. In 1989 a separate linguistic section at the Faculty of Pharmacy was established within the Institute of Languages. In the academic year 1991/92 the Department of Languages and Social Sciences was established – an immediate predecessor of the present-day Department of

Languages. The Department of Languages of the Faculty of Pharmacy was founded in the academic year 1993/94, and the organisational structure of the Department has remained unchanged ever since. (Ozábalová 2007, p. 127) Educational activities provided by the teaching staff of the Department of Languages of the Faculty of Pharmacy of CU focus on teaching of scientific Latin and Greek terminology and foreign language acquisition for specific professional purposes. Academic language preparation focusing on the study and work-related topics in the field of pharmaceutical sciences is implemented in modern languages. The year 1989 meant the end of teaching of the Russian language at the Faculty, and since that moment on, it has been the English language that plays the role of the dominant language for higher education and cooperation on a global level, which is inevitable for pharmacists' work and interaction. (Žufková [et al.] 2014, p. 263) German professional language and Slovak as a foreign language are also a part of the language preparation of future Pharmacists.

An outline of the present situation

The courses of Latin terminology at the Faculty of Pharmacy (official name of the classes: Latin Pharmaceutical Terminology I. and Latin Pharmaceutical Terminology II.) have always been highly valued as a remarkable contribution to the complex profile of a university graduate. They represent one of the few courses underlining the universal character of the studies in the field of pharmacy. (Vallová 2009, p. 10) Scientific terminology is an essential element of scientific communication, and in the field of pharmaceutical sciences it is the Latin language that builds the foundation for most of the scientific terms. That is the main reason why the students of the Pharmaceutical Faculty of CU need to have a good command of specialised Latin language with its incorporated Greek elements already in the first year of their studies. In order to obtain a Master's degree in the five-year study programme 'Pharmacy' (in the field of education 7.3.1. Pharmacy), it is therefore absolutely indispensable to successfully acquire the scientific terminology and to complete the two courses.

The goal of terminological education at the Faculty of Pharmacy is to equip the students with the necessary terminological apparatus. Since terminology is constituted by words of Latin – or, to a smaller extent – of ancient Greek origin, a good knowledge of basic grammar has a crucial role for correct understanding, recognition, and, finally, proper use of scientific pharmaceutical and medical terminology. A vast majority of students come to the University without any knowledge of Latin whatsoever. According to a verbal survey conducted in September 2017 by the Latin terminology

teachers among first-year students of Faculty of Pharmacy, only 10.5% of freshmen took a Latin course at secondary schools. Of the total of 199 respondents only 21 participated in a Latin course before applying to a university, and 16 of them studied Latin language at healthcare-oriented secondary schools, whereas only five students studied the language at schools with a strong emphasis on academic learning/?education? (grammar school). That represents only 8% and 2.5% respectively of the total number of students.

With regard to this situation, it is crucial to start the education in Latin pharmaceutical terminology from the absolute basics of Latin language pronunciation rules and grammar segments at a breakthrough level. Although the grammatical structures are at a fundamental morphological and syntactical level, the lexical aspect of the newly acquired terms is quite demanding from the very beginning. Semantic relations between words are of many kinds, for example, homonymy, antonymy, meronymy, and paronymy are being explored in the terminological corpus of pharmaceutical terminology with a focus on the fundamental characteristics of scientific terminology. Goals of the courses of Latin pharmaceutical terminology at the Faculty of Pharmacy CU:

1. Successful learning of basics of botanical nomenclature
2. Introduction to the morphological and syntactical structures used in medical terminology consisting mainly of two fields: anatomy and pathology
3. Acquisition and proper use of the terminological corpus related to pharmaceutical terminology, primarily medicine and drugs
4. Exploration of terminology used in a medical prescription. Pharmaceutical Latin abbreviations, their origins, full-text meaning, and varieties.

The students' subjective perception of the importance of Latin terminology training

In the period between 10 September and 10 November 2017, an online survey was conducted among students of the Faculty of Pharmacy CU to obtain some insight into the students' point of view regarding the Importance of Latin terminology training as a part of their education. An internet link was sent to 696 students of the study programme 'Pharmacy' (2nd year: 172 students, 3rd year: 162 students, 4th year: 167 students, 5th year: 195 students). Of the total of 696 students who have already successfully passed the exams in Latin pharmaceutical terminology 161 students decided to take part in the survey, representing 23%. The survey contained three multiple-choice agree/disagree questions (on a scale 'completely

agree – partially agree – unable to judge – rather disagree – disagree') one yes/no question, and one multiple choice question:
1. Passing the subject *Latin Pharmaceutical Terminology* has helped me to better understand and master the Latin botanical nomenclature.
A: completely agree 39.1%
B: partially agree 37.9%
C: unable to judge 3.7%
D: rather disagree 16.1%
E: disagree 4.3%
2. Passing the subject *Latin Pharmaceutical Terminology* has helped me to better understand and master the Latin anatomical terminology.
A: completely agree 32.9%
B: partially agree 40.4%
C: unable to judge 3.7%
D: rather disagree 16.8%
E: disagree 7.5%
3. Passing the subject *Latin Pharmaceutical Terminology* has helped me to better understand and master the medical prescription terminology.
A: completely agree 34.8%
B: partially agree 42.2%
C: unable to judge 11.8%
D: rather disagree 8.1%
E: disagree 3.7%
4. Would you be interested in a new elective subject at the Faculty of Pharmacy CU specialising in Latin medical terminology?
YES 58.4%
NO 41.6%
5. Which areas of Latin terminology would you like to pay increased attention to during classes of *Latin Pharmaceutical Terminology*?
A: Latin anatomical terminology 52.8%
B: Latin botanical nomenclature 36%
C: Medical prescription 65.2%
D: Pathological terminology 52.8%
E: Latin phrases used in modern languages (e.g.: *et cetera* or *modus operandi*) 11.2%
F: Other 3.6%

After evaluating the answers to the first three questions of the survey, it is clear that the students realise the importance of their terminological training which they underwent during the first year of their studies. The application values of Latin in the three major fields of terminology (namely Latin botanical nomenclature, Latin anatomical terminology, and medical

prescription terminology) are subjectively perceived to be of more or less equal importance. The fact that more than half of the respondents (58.4%) would be interested in a new elective subject at the Faculty of Pharmacy CU specialising in Latin medical terminology highlights the acute need of a more intensive terminological training focusing on the language of medicine. The answers to question 5 are a good indication of the fact that botanical nomenclature is being taught in a sufficient extent and at an adequate level. Only 36% of the respondents would like to pay increased attention to this field. Botanical nomenclature is one of the areas which is taught not only in the conventional classroom environment: Students of Pharmaceutical Faulty CU have at their disposal a specialised training facility, the Medicinal Plants Garden, where each medicinal plant specimen is labelled with its proper scientific Latin name, including the Latin name of the respective plant family. It is thus understandable that students are mastering this part of the terminology (as they perceive it subjectively) on the best level. On the other hand the students feel the biggest need of more intensive and extensive terminological training in the field of medical prescription. In the non-English speaking countries of Europe Latin is very much used in medical prescription documents. However, the only segment of a prescription where Latin appears nowadays in some English-speaking countries is in the directions for taking the drug. This use has become a kind of medical shorthand. Some of these abbreviated terms have the potential to cause medication errors because they look so similar in handwriting, so their use is on the decline but must be properly comprehended by a pharmaceutical professional.

e. g. ante cibum a.c. before meal
post cibum p.c. after meal
prō diē p. diē per day
per ōs p.o. through the mouth / oral admistration
prō rē nāta p.r.n. as needed
quāquē 3 hōra q.3.h. every 3 hours
ter in diē t.i.d 3 times a day (Kavečanská, Šalamon, 2017, pp. 121 – 122)

There is a huge difference between acquiring the language skills of a modern language and participating in the training in scientific Latin and Greek terminology. The methods used in the latter are described as ‘traditional teaching methods’, based predominantly on the translation of terminological elements from and into Latin language (Brodňanská 2013, p. 101), nevertheless modern technologies are being explored and gradually introduced into the teaching process. (Juríková, Sipekiová 2008, p. 83). There is also a cultural aspect to the terminological preparation of pharmacy students has also. Latin language is namely the medium and carrier of an

ancient tradition of the pharmaceutical profession. Therefore, it is the teachers of Latin medical and pharmaceutical terminology at the Faculty of Pharmacy who are in charge of the education of pharmacy students in the field of the oldest history of their future profession. Lectures are given regularly in cooperation with the Department of Organisation and Management of Pharmacy the Pharmaceutical Propedeutics on selected aspects of the history of pharmacy, where the primary objective of educational and scientific work is to underline the relationship between healing professions and society and Latin language. The application value of terminological training at the Faculty of Pharmacy does not consist merely in focusing on the natural sciences, but also touches on the social and traditional aspects of the pharmaceutical profession.

Conclusions and prospects

One of the primary goals of terminological preparation is to improve the learning process through a focus on the pharmaceutical practice. A proper acquisition of linguistic and terminological skills needed for successful studies and career in the field of pharmacy must be inspired by present and future day-to-day needs of the participating pharmacy students. Therefore the corpus of medical and pharmaceutical text fragments used during pharmaceutical and medical terminological training needs to be selected and excerpted from real professional and educational texts. Modern technologies are infiltrating in everyday activities of human life, and we are influenced by the enormous technological evolution and a rapid flow of information which change our perception and reactions to the reality, making us search for new knowledge and experience. New communication technologies open a vast dimension of cooperation, interaction, and involvement of learners in the progressive learning process. Especially young people explore technical advances and build up their knowledge on making the most of modern conveniences. (Jurišová 2013, p. 39) That is why there is a technological revolution approaching in the field of teaching of scientific terminology of health-care sciences. The future of terminological education lies most likely in the education programme known as ‘blended learning’. It combines online digital media with traditional classroom methods. It requires the physical presence of both the teacher and the student, with some element of student control over time, place, path, or pace. At the Department of Languages of the Faculty of Pharmacy CU first steps have already been made to promote the transition towards the new teaching methodology in the form of the application of the project *Innovation of specific foreign language teaching for students of pharmacy through blend-*

ed learning (project no. 061UK-4/2018), and it is currently in the evaluation process by the Cultural and Educational Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. The resulting specific teaching concept will be tested in the pilot implementation of teaching while using modules aimed at the integration of traditional education and modern technologies.

References:

BANAY, G. 1948. An Introduction to Medical Terminology I. Greek and Latin Derivations. In: *Bulletin of the Medical Library Association 1948 Jan; 36 (1), pp. 1 – 27.*

BRODŇANSKÁ, E. 2013. Vyučovanie klasických jazykov vs. moderné informačnokomunikačné technológie. In: Cudzie jazyky v premenách času. Bratislava: Ekonóm, pp. 100 – 104.

JURÍKOVÁ, E., SIPEKIOVÁ, N. 2008. Spôsoby a možnosti využitia e-learningu vo vyučovaní klasických jazykov (stav a perspektívy). In: *eLearn*. Žilina: Žilinská univerzita, pp. 83 – 87.

JURIŠOVÁ, E. 2013. Challenge of using information and communication technology in teaching english for specific purposes. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium 22* [elektronický zdroj]. Bratislava: Z-F LINGUA, pp. 38 – 51.

KAVEČANSKÁ, A., ŠALAMON, P. 2017. *The Basic of Graeco Latic Medical Terminology*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, pp. 322.

ŠKOVIEROVÁ, A. 2017. Latinčina a gréčtina ako formanty jazykového vedomia na území Horného Uhorska: vzájomné vzťahy a súvislosti. In: *Rebus Linguae, Volume 1*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 1 – 16.

OZÁBALOVÁ, Ľ. 2009. Katedra jazykov. In: *Acta Facultatis Pharmaceuticae Universitatis Comenianae, suppl. 5/2007*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 127 – 129.

VALLOVÁ, E. 2009. Latinčina – jej význam a perspektívy výučby na FaF UK. In: *Naša Univerzita. Spravodaj Univerzity Komenského. č. 7*. Bratislava: Univerzita Komenského, p. 10.

ŽUFKOVÁ, V. et al. 2014. The Importance of New Concept of English Language Teaching at Faculty of Pharmacy Depending on Compatibility with Trends in Other Countries. In: *Educational Alternatives, Vol. 12, p. 357 – 365.*

Kontakt:
PhDr. Tomáš Hamar, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Farmaceutická fakulta
Katedra jazykov
Odbojárov 10, 832 32 Bratislava
Slovenská republika
Email: tomas.hamar@uniba.sk

WHAT DO YOU SEE IN THE PICTURE OR HAT CAN YOU DO WITH THE PICTURE

ČO VIDÍŠ NA OBRÁZKU
ALEBO ČO MÔŽEŠ UROBIŤ S OBRÁZKOM

IVANA HORVÁTHOVÁ

Abstract:
The paper deals with a picture as a multilayer and handy visual aid in methodology of teaching English language. It focuses on seven action verbs describing learner´s cognitive processes in relation to the picture. It states five ways of looking at picture from a linguistic point of view. The paper compares the differences between a ready-made and drawn picture introducing concrete advantages of the latter. It also suggests a piece of advice for teachers and learners of how to draw and prepare motivating own drawn pictures in a few minutes.

Abstrakt:
Príspevok sa zaoberá obrázkom ako viacvrstvovou a praktickou vizuálnou pomôckou v metodike vyučovania anglického jazyka. Zameriava sa na sedem aktívnych slovies, ktoré opisujú žiakove kognitívne procesy vo vzťahu k danému obrázku. Uvádza päť spôsobov ako vnímať obrázok z lingvistického hľadiska. Príspevok porovnáva rozdiely medzi prevzatým a kresleným obrázkom, pričom predkladá konkrétne výhody toho kresleného. Navrhuje učiteľom a žiakom ako si nakresliť a pripraviť vlastné motivačné obrázky v priebehu niekoľkých minút.

Keywords: picture, drawing, mind´s activity, experience, thoughtfulness.

Kľúčové slová: obrázok, kreslenie, mentálna aktivita, skúsenosť, premyslenosť.

Introduction

The wealth of visual materials which we are surrounded by has an increasing tendency along with the suggestions of their usage in a teaching process. A teacher has therefore infinite number of possibilities which should be carefully filtered based on certain criteria. The first opening paragraph indicates a picture as something to immediately attract learner´s atten-

tion accelerating his/her verbal response to it using the term "multifaceted." It explains the idea of teacher´s intentional choice of a particular illustration and it emphasizes the association between showing and making proper comment on the picture. The second paragraph is aimed at five ways of looking at picture from the point of view of language. The relation between picture and verbal communication presents the third paragraph. Firstly, it concerns with a simple communication verbal scheme with the following elements: addresser, message, addressee, context, code and contact. Secondly, it asserts six language functions determined by these elements and defined by Jakobson (1960): emotive, referential, poetic, phatic, metalingual, conative and their practical impact on the above-mentioned relation between picture and oral communication. The last two paragraphs demonstrate the differences between a ready-made and drawn picture. It encourages all teachers to create their own drawn pictures which are time-saving and tempting for learners.

Visual attractiveness of picture as a starting point?

Similarly as the reading skill is made up of psychological, physical and social elements, a picture fosters a number of mental operations in learner´s critical and logical thinking. If we say "picture", the first thing that probably comes to our mind is: "we can see it." Sight is one of our essential senses and the teacher should therefore choose the pictures which would firstly stimulate learner´s eyes. However, bright and colourful pictures are not the only key to success (nowadays, there is a strong tendency to return back to black and white pictures and photos). So the main point is not a colour (colours can possibly contribute to expansion of vocabulary), but the idea which is expressed by picture through its representation of people; their body posture, gestures and mimics; their physical appearance; position of various objects; setting; nature and other details provoking thoughtful suggestions. Albano (2013) dedicates her attention to seven verbs with reference to the complex nature of any picture (instead of the original "enact", we use the verb "evaluate"). Moreover, these verbs are easily memorable because their initial letters make the word "picture" and they are core verbs in searching for meaning in pictures themselves: *predict*, *interact*, *create*, *talk*, *understand*, *reflect*, *evaluate* (ibid, n. p.)

The teacher uses the verb to *predict* when he/she wants to elicit as many answers as possible related to that particular picture and he/she does not reject any of them. The aim of making predictions is to motivate and prepare learners for the activity which the teacher is planning to complete. The teacher often formulates the task in the following way: "Look at the

picture/pictures and tell me what happened (without reading a text)." Of course, this instruction may have several alternatives. For example, the teacher can cut the picture, divide it into groups and learners´ task is to reconstruct the whole picture and the plot or the teacher can show the picture/pictures for two seconds (really for two seconds) and learners have to imagine this picture in their mind and guess what they have seen.

When the learners start to *interact*, it means that they collaborate with somebody (pair work or group work) and with something (with picture itself). The most important is to involve all learners in the process of interaction. The teacher is always working with a mixed ability group and based on stimulation coming from the picture also weaker learners who need more time to organize their thoughts will be willing to actively participate. The learners have a support in the form of picture serving as a bridge between them and communication.

If the learners *talk*, they exchange information and in terms of pictures they *create* something original to be shown, as well. Picture is that kind of teaching aid which has a capability being transformed into many products such as poster, collage, video, map, signs, graphs, pelmanism, cartoon, comics and many others. It is a very rewarding feeling (especially for very young and young learners) to see their successful outcome. However, the performance is considered to be successful when visual and verbal elements are combined. "*The teacher has the task of creating a context within which communication that takes into account both verbal and non-verbal factors can take place*" (Wright, 1992, p. 137).

It is likely to happen that learners will refuse to verbalize their visual products. In this case, it is more appropriate when teacher holds the product in his/her hands pointing to concrete contextual elements such as people´s actions or objects in the picture. Learners explain, describe and at the same time *understand* visual concepts based on their primary dictionary meaning but they still can do more. According to Bloom´s taxonomy, learners should *evaluate*, *reflect* on their work and search for new connections among thoughts applying them in new situations, so perception of pictures will be holistic. Ferlazzo (2012) offers six simple questions based on Bloom´s taxonomy of educational objectives. It is a useful guide for teachers of how to use implicit language potential of pictures:

- Knowledge: What items or people can you name with the vocabulary you know?
- Comprehension: What is happening in the picture?
- Application: What one sentence about people in the picture would you write?
- Analysis: Where do you think people are?

- Synthesis: What might they be thinking?
- Evaluation: Are they too young to do some activity? Why or why not? (ibid, n. p.)

Except the above-stated procedure leading the teacher from surface to depth (from knowledge to evaluation), it is important to emphasize that the teacher has to listen to his/her learners, react to their responses. The teacher becomes the intended listener and he/she is engaged in the message coming from the picture. It is a mutual checking of communication channel (not only learners are supposed to listen to the teacher but also the teacher should be careful towards learners). The exchange of information during this process significantly influences the learner´s word stock and it creates a solid basis for further speaking and writing. All learners are competent but they need to perform it and produce something in a meaningful context.

Picture as a grammar-communication tool in five chain steps

On one hand, pictures are static because they capture a certain moment. On the other hand, they are dynamic because they enable to activate *vocabulary*, *structures*, *functions*, *situations* and *skills*. When the teacher distributes the picture, the learners´ first task is to name as many people and objects as possible using *vocabulary* they are familiar with. "*The use of suitable pictures in the introduction of language can speed the process by which students assimilate meaning*" (Wright, 1992, p. 138). These initial minimal verbal responses (to name people and things) are followed by making grammatical *structures*. Each structure must have its *function* and correspond with the scene. Due to many stimuli in the picture, it is recommended to use a system of WH-questions "who, what, when, where, why, how." Concrete and specific questions should be prepared by the teacher in advance to support the relation between description of the picture and experience with it (see above in Ferlazzo, 2012). During the description itself, it is crucial to put emphasis on occurrence of present continuous tense as the one used with picture description, for instance "She is driving." In order to demonstrate other grammatical tenses (if it is the objective of the lesson), it is more appropriate to use separate versions of pictures. For example, the utterances "She is going to drive" and "She has driven" cannot be represented by one picture. The reason is that sentences differ in their form (structure), meaning, use, and function. The first statement illustrates the intention to drive (picture: a person is not in the car but he/she is planning to do) and the second one expresses that even though the action is finished, it can be repeated more than once (picture: a person leaves the space where the car is but he/she still can return back and drive). In the light

of these model sentences, it is clear that pictures are used for teaching grammatical tenses and not only vocabulary (Wright, 2004). Now the learners are prepared to absorb the structures in *situations*. The teacher may add some clues letting learners work on their situations or mini-dialogues more precisely. Consequently, the teacher proposes different kinds of activities for listening, speaking, reading and writing *skills* with respect to scene in the picture. Wright (1992) adapts language skills choosing one authentic situation of the picture- "street scene". It is a car incident with the boy running across the street. As for the first language skill, the author suggests to listen to several statements of witnesses of the incident and decide which are false based on the picture. Then, learners´ task is to read and compare two articles and list differences of emphasis. Learners are now prepared to write a brief report through the eyes of a witness. Finally, the picture of street scene is hidden and learners have to recall the situation from their memory to find out if they would be reliable witnesses describing the situation (ibid, p. 5-6). It is very similar to the activity in the first paragraph where the learner sees the picture for two seconds. In situations like the car incident, one is also the witness of a very short fragment. He/she has to think deeply to refresh his/her memories and convey their ideas in words.

Elements of verbal communication and their functions referring to picture as a non-verbal teaching aid

Each communication requires the addresser, the addressee and the message. In a school environment the role of *addresser* stands for teacher (sender), the *addressee* is the learner (receiver) and the *message* indicates something "behind the picture" (not the picture itself). However, the role of sender and receiver may change with regard to situation (see metalingual function). If the teacher wants to work with the picture, he/she should contextualize it searching for the *code*, i.e. suitable way of expressing to transmit the message towards the learner. As a consequence, it enables the teacher to be in *contact* (in touch) with learners- to start and stay in communication. Jakobson (1960) defines six functions of language organized into different levels as the picture does.

The first function focused on the addressee is *conative*. This function helps the teacher in terms of instructions using vocative and imperative sentences to attract learner´s attention. To be successful, the teacher has to be persuaded that the picture and its message which he/she is going to present are remarkable and meaningful. *Emotive or expressive* function is oriented towards the addresser. It means that information and knowledge cannot be transmitted without adding emotional colouring, teacher´s personal

attitudes, feelings and opinions about the picture. From the linguistic point of view, the teacher uses interjections of pleasure, surprise or annoyance which differ in their sound. The message is represented by *poetic* function. If we realise it or not, we all use figurative language with a connotative meaning on a daily basis so this function is not exclusively related to poetry as a genre and teacher´s duty to choose famous artwork, painting or world-known portrait. All pictures, photos and images are a part of a broader context which has *referential* function, i.e. denotative or cognitive. The function that checks if the learner and teacher share the same code is called *metalingual* by using questions such as "*I can´t follow you- what do you mean?*" (by using this and that word). The last function called *phatic* is interconnected with the first one. Whereas the aim of conative function is to persuade learners and draw their attention to the picture, phatic function is used to maintain this contact using ritualised formulas such as "*Are you listening?*", "*Look at this!*" or "*Is a red car, isn´t it?*" to be sure that both sides (teacher and learners) are on the same wavelength. All in all, pictures serve as a support along with these well-known phrases in order to encourage the interaction between the learner and teacher (Jakobson, 1960, In Miššíková, 2003).

Is it worth putting an effort in own drawn pictures when the teacher can download them?

"*This course book contains a lot of colourful pictures connected to the topic*", "*It is very easy- do one click and you can choose whatever picture you want*", "*Do not worry! All pictures will be sent to you in one set and if you want, we can send you much more.*" These extracts briefly demonstrate the fact that ready-made pictures are offered as the only possibility for the teacher and they support the idea that everything is immediately accessible. But they are more appealing ways of obtaining a picture.

The first one are own sources. In comparison with the pictures which are either additional material to course book or they can be downloaded from the Internet, own pictures hide a story, a number of situations and experiences, thus the teacher´s task is to only specify vocabulary and grammatical structures. Wright (1992) lists twenty-two sources of pictures: newspapers, magazines, advertisements and publicity, holiday brochures, business brochures, catalogues, calendars, greetings cards, postcards, reproductions of art, posters, wallcharts, instructions, old books, comics and cartoon strips, family photographs and slides, stamps, playing cards, wrapping paper, course book, the teacher´s and students´ own drawings, photocopying (ibid, 182 – 187). The teacher should identify with the picture,

photo reminding his/her feelings which will be given to learners. As a result, learners remember vocabulary, grammar and its function much better because visual teaching aids are authentic and not artificial. Downloaded pictures do not allow us to do so because they are chosen randomly according to their surface (visual attractiveness) and not deep level (feelings, message behind it).

The third way of creating pictures is home-made indicating drawn pictures. Many teachers believe that they have to be artists to draw professional pictures of a high quality. However, they should firstly take into consideration that there is one general representation of a person, animal or thing seen in the picture and it is modified by the learners based on their stored knowledge and own experiences. If the teacher wants to draw people in action, he/she can use stick figures drawing thin and linear lines for the legs and arms and a circle of the head. In this way, the teacher can draw (at home or on the board) people playing tennis, people who are dancing or people doing some domestic chores. Concerning animals, the easiest way of how to draw them is to use geometric shapes (the main shape is rectangular). Moreover, it serves as the inspiration for learners to make animals of paper. The difference between drawn animals and things consists in a variety of shapes, for instance round shape for a ring, rectangular shape representing a book, triangular is a sandwich, and square can be butter. If it is a person, animal or thing, the drawing has to be big enough with respect to class arrangement. A size of picture which is studied in pairs or groups can be smaller but not the smallest. The picture and its details should be still easily recognisable by learners. When the teacher is planning to work with the whole class, he/she must definitely prepare a picture clearly seen from the back of a classroom. It is recommended to use a black highlighter and check the appropriateness of picture size from at least one metre before distributing it to the learners. All pictures must be simple, comprehensible for learners at a first glance (ibid). This economic way of creating pictures encourages not only teachers themselves but also learners to discover, collaborate and ask questions.

Conclusion

As the teacher is asking himself/herself before and during preparation of a lesson plan “what” and “how”, the same WH- questions may be applied to pictures. After explaining the aspect of visual attractiveness and multilayer nature of picture, it is clear that a vital determinant is the message (behind the picture) which needs to be explored. Our paper proofs that it is not enough to grab whatever picture for learning new vocabulary. It is

indispensable to think in advance about its purpose, practical impact on learners inserting grammatical constructions with understandable and memorable functions. Pictures are unique teaching aids by means of which each learner is equally involved in teaching-learning process. We find appropriate to conclude the paper with the quotation of the author and illustrator of simple drawings Andrew Wright: "*However, the potential of pictures is so great that only a taste of their full potential can be given* (1992, p.6)."

References:

ALBANO, L. 6.12.2013. *How English language Teachers Can Use Pictures in Class*. [online]. British Council. 6.12.2013. Available at: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-english-language-teachers-use-pictures-class, [cited on 2017-10-21]

FERLAZZO, L. 4.10.2012. *Using Photos with English- Language Learners*. [online]. George Lucas Educational Foundation. 4.10.2012. Available at: https://www.edutopia.org/blog/ell-engagment-using-photos, [cited on 2017-10-31]

JAKOBSON, R. 1960. Linguistics and Poetics. In: MIŠŠÍKOVÁ, G. 2003. *Linguistic Stylistics*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, p. 111-114.

WRIGHT, A. 1992. *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 4 – 6, 137 – 138, 182 – 187, 212 – -213.

WRIGHT, A. 2004. *1000+ Pictures for Teachers to Copy*. Harlow: Pearson Education Limited, p. 100 – 101.

Kontakt:

Mgr. Ivana Horváthová
Univerzita Konštantína Filozofa
Filozofická fakulta
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Email: ivana.horvathova@ukf.sk

DEVELOPING READING LITERACY IN HIGHER EDUCATION

ROZVÍJANIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI
VO VYŠŠOM VZDELÁVANÍ

ZUZANA HRDLIČKOVÁ

Abstract:
Reading contributes to the development of overall proficiency and competence of an individual in native language. Reading literacy has a significant role in the life of every individual as it affects his/her life directly. Also, the overall level of reading literacy has a great impact on the society. The paper focuses on various PISA results to demonstrate how well Slovak students are prepared for the challenges of life as young adults. The paper proposes to use different methods for promoting reading literacy in a foreign language in higher education.

Abstrakt:
Čítanie prispieva k rozvoju celkovej znalosti a kompetentnosti jednotlivca v materinskom jazyku. Čitateľská gramotnosť zohráva významnú úlohu v živote každého jednotlivca, pretože priamo ovplyvňuje jeho život. Celková úroveň čitateľskej gramotnosti má taktiež veľký vplyv na spoločnosť. Príspevok porovnáva viaceré výsledky PISA hodnotení čitateľskej gramotnosti s cieľom zistiť, ako sú slovenskí študenti pripravení čeliť životným výzvam ako mladí dospelí. Príspevok navrhuje používanie rozličných metód na podporu čitateľskej gramotnosti v cudzom jazyku v univerzitnom vzdelávaní.

Keywords: OECD, PISA, proficiency level, reading literacy, reading score.

Kľúčové slová: OECD, PISA, odborná úroveň, čitateľská gramotnosť, skóre v čítaní.

Introduction

Definitions of reading and reading literacy have changed over time in parallel with changes in society, economy and culture. The concept of learning, and especially the concept of lifelong learning, has expanded perceptions of reading literacy and the demands made on it.

Reading is not an isolated activity that takes place is some vacuum. It is usually undertaken for some purpose, in a social context, and that social context itself contributes to a reader's notion of what it means to read, or, as some thinkers tend to put it, to be literate (Alderson, 2000). Reading literacy is defined as "understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society" (OECD, 2016, p. 146). Reading literacy includes a broad set of cognitive competencies from basic decoding to knowledge of words, grammar, and linguistic and textual structures and features to knowledge about the world. In addition, it includes metacognitive competencies, that is an awareness of and ability to use a variety of appropriate strategies when processing texts (OECD, 2010). In order to emphasise why reading literacy should be promoted in higher education, research into reading performance of Slovak students in five PISA assessments will be done. For this purpose, the following publications will be studied: *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World* (OECD, 2007), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Volume I* (OECD, 2010), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do* (OECD, 2014), and *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education* (OECD, 2016).

The paper is part of the Project KEGA entitled *Idioms in Business Communication*. It is aimed at developing reading literacy and social skills – communication. So far, 206 first-year university students of the Faculty of International Relations, the Faculty of National Economy and the Faculty of Commerce of the University of Economics in Bratislava have been included in it. All the students use *Market Leader*, a compulsory Business English textbook, which contains reading texts from journalistic style that are full of idioms and phrases. Not only phrases with a strong collocation affinity but also with a low collocation affinity make the texts more difficult. Idioms make up a substantial part of spoken language, but nowadays they often appear in written language. Proper understanding of idioms in business communication is difficult for non-native speakers as their meanings cannot be derived from the meanings of individual components (Fernando, 1996). *Ideational Idioms in Business English Communication* (Hrdličková, 2016) serves for promoting reading literacy, mastering business terms and idioms, and developing fluent business communication.

Reading literacy

Brown (1994) asserts that the most obvious and most common form of material support for language instruction comes through textbooks. Reading texts serve as a significant source of comprehensible input. Students, members of a literate society, are dependent on letters and written symbols for significant matters in their lives.

Reading literacy does not only involve understanding, using and reflecting on written texts, but it also takes into account the active and interactive role of the reader in getting the meaning from them. The definition also recognizes the full scope of situations in which reading literacy plays a role for young adults – from private to public, from school to work, and from active citizenship to lifelong learning.

Readers respond to the text in a variety of ways as they seek to use and understand what they are reading. This dynamic process includes many factors, some of which can be manipulated in large-scale assessments such as the Programme for International Student Assessment (PISA). These involve the reading situation, the structure of the text itself and the characteristics of the questions that are asked about the text. All of these factors are regarded as important components of the reading process and were manipulated in the creation of the items used in the assessment (OECD, 2003).

In an effort to simulate authentic reading situations, PISA measures the following five processes associated with achieving a full understanding of a text. Examinees are expected to demonstrate their proficiency in retrieving information, forming a broad general understanding, developing interpretation, reflecting on and evaluating the content of a text, and reflecting on and evaluating the form of a text. The full understanding of a text involves all these processes. It is expected that all readers, irrespective of their overall proficiency, will be able to display some level of competence in each process. While there is an interrelationship among the five processes, each may require many of the same underlying skills, successfully accomplishing one may not ensure successful completion of any other. Some view them as being in the repertoire of each reader at every developmental level rather than forming a set of skills.

Reading literacy is reported both in terms of proficiency levels and scale scores. The scale divides students into five and later seven levels of proficiency according to the difficulty of tasks. Proficiency levels are defined by tasks sharing common characteristics including conceptual or substantive as well as statistical ones so that tasks within each level meet certain technical specifications. The publication *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education* (OECD, 2016) provides details of

the nature of the reading skills, knowledge and understanding required at each level of the reading scale.

The Programme for International Student Assessment

The OECD is an intergovernmental organisation of industrialized countries. Twenty countries signed the Convention of the OECD in 1960 and in 1961 it came into existence. The original member countries are Austria, Belgium, Canada, Denmark, France, Germany, Greece, Iceland, Ireland, Italy, Luxembourg, the Netherlands, Norway, Portugal, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, the United Kingdom, and the United States. Since then, fifteen countries have become its members – Japan, Finland, Australia, New Zealand, Mexico, the Czech Republic, Hungary, Poland, Korea, the Slovak Republic (2000), Chile, Estonia, Israel, Slovenia, and Latvia.

The Organisation promotes policies designed: to achieve the highest sustainable economic growth, employment and a rising standard of living and thus to contribute to the development of the world economy, to contribute to sound economic expansion in the process of economic development, and to contribute to the expansion of world trade on multilateral, non-discriminatory basis.

Compelling incentives for individuals, economies and societies to raise levels of education have been the driving force for governments to improve the quality of educational services. The prosperity of every country derives to a large extent from its human capital, and to succeed in a quickly changing world, individuals need to broaden their knowledge and skills throughout their lives. Education systems need to lay strong foundations for this, by fostering knowledge and skills and strengthening the capacity and motivation of young adults to continue learning beyond school (OECD, 2004).

The PISA is a triennial survey of the knowledge and skills of 15-year-old students. It is the product of collaboration between the OECD countries and economies, and draws on leading international expertise to develop valid comparisons across countries and cultures. From the delegation of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic, it is conducted by the National Institute for Certified Educational Measurements.

Since the year 2000, a randomly selected group of students sit for tests in the key subjects: reading, mathematics and science, with focus given to one subject in each year of assessment. In PISA 2000, the major domain assessed was reading, however, it also included mathematics and science.

These two areas were given smaller amounts of assessment time than reading. The reading literacy proficiency scale developed for PISA 2000 had a mean of 500 and a standard deviation of 100 for the 27 OECD countries participating in the assessment.

Twenty-nine OECD countries and eleven partner countries or economies participated in PISA 2003. The focus of assessment was mathematics and problem solving, but it also included reading and science. For the first time, 282 schools and 7,500 students from the Slovak Republic joined the assessment. In PISA 2003, the mean performance was 494 score points. Reading scores were reported according to five levels of proficiency, corresponding to tasks of varying difficulty. Level 5 corresponds to a score of more than 625, Level 4 to scores from 553 to 625, Level 3 to scores from 481 to 552, Level 2 to scores from 408 to 480, and Level 1 to scores from 335 to 407 (OECD, 2004).

More than 400,000 students from 56 countries making up close to 90% of the world economy took part in PISA 2006. The focus was on science, but the assessment also included reading and mathematics (OECD, 2007). From the Slovak Republic, 189 schools and 4,731 students participated in PISA 2006 (Ferencová, Stovíčková, Galádová, 2015). In PISA 2006, the mean performance was 492 score points.

Sixty-five countries participated in PISA 2009; 189 schools and 4,555 students from the Slovak Republic (Ferencová, Stovíčková, Galádová, 2015). For the 2009 PISA assessment, when reading was the main domain assessed, the seven proficiency levels were established: Level 1b – the lowest described level, then Level 1a, Level 2, Level 3, Level 4, Level 5, and Level 6. In PISA 2009, the mean performance was 494 score points.

The PISA 2012 was focused on mathematics. From the Slovak Republic, 231 schools and 5,737 students participated in the assessment (Ferencová, Stovíčková, Galádová, 2015). In PISA 2012, 32 out of the 65 participating countries and economies also participated in the computer-based assessment. In PISA 2012, the mean performance was 496 score points.

Altogether 540,000 students took part in PISA 2015. Science was the major domain, thus less time was devoted to assessing students' reading skills. The seven proficiency levels used in PISA 2012 and PISA 2015 reading assessment were the same as those established for the 2009 PISA assessment. In PISA 2015, the mean performance was 493 score points.

The PISA is unique as it develops tests which are not directly linked to the school curriculum. They are designed to assess to what extent students can apply their knowledge and skills to real-life situations and be equipped for full participation in society. This orientation reflects a change in the aims of curricula themselves, which are concerned with what students

can do with what they learn at school and not merely with whether they have mastered specific curricular content.

Research methodology

The main aim of the research is to look at the performance of Slovak students in the following assessments: PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009, PISA 2012, and PISA 2015. The research will reveal how well 15-year-old students perform in reading and what they can do in reading.

The following materials served as the sources of data of the reading performance of Slovak students in the PISA assessments: *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World* (OECD, 2007), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Volume I* (OECD, 2010), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do* (OECD, 2014), and *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education* (OECD, 2016).

Qualitative research will be done via a document analysis – for significance and relevance within a particular context and phenomenon. The research will also test a research hypothesis: "The Slovak Republic follows a significant negative trend with performance in reading".

The Slovak Republic will constantly be compared with Finland, Portugal, the United Kingdom, and the Czech Republic as in the past we had the opportunity to teach (within Erasmus+) or study in these countries. On the basis of the findings, it will be emphasized why it is necessary to continue in developing reading literacy in higher education.

Results and discussion

This chapter summarises the main findings. Regarding the OECD average, the OECD countries and partner economies are divided into three broad groups.

Table 1: Reading performance in PISA 2003

No.	Reading score	PISA 2003 Country	No.	Reading score	PISA 2003 Country
1.	**543**	**Finland**	21.	491	Germany
2.	534	Korea	22.	491	Austria
3.	528	Canada	23.	491	*Latvia*
4.	525	Australia	**24.**	**489**	**Czech Republic**

5.	525	*Lichtenstein*	25.	482	Hungary
6.	522	New Zealand	26.	481	Spain
7.	515	Ireland	27.	479	Luxembourg
8.	514	Sweden	**28.**	**478**	**Portugal**
9.	513	Netherlands	29.	476	Italy
10.	510	*Hong Kong-China*	30.	472	Greece
11.	507	Belgium	**31.**	**469**	**Slovak Republic**
12.	500	Norway	32.	442	*Russian Federation*
13.	499	Switzerland	33.	441	Turkey
14.	498	Japan	34.	434	*Uruguay*
15.	498	*Macao-China*	35.	420	*Thailand*
16.	497	Poland	36.	412	*Serbia*
17.	496	France	37.	403	*Brazil*
18.	495	United States	38.	400	Mexico
19.	492	Denmark	39.	382	*Indonesia*
20.	492	Iceland	40.	375	*Tunisia*

Source: *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004)

Table 1 shows Finland as the highest performing OECD country. Other OECD countries or partner economies (italicised in tables) with mean performances statistically significantly above the OECD average (494 score points) include Korea, Canada, Australia, Lichtenstein, New Zealand, Ireland, Sweden, the Netherlands, Hong Kong-China and Belgium.

Eleven OECD countries whose scores are not statistically significantly different from the OECD average are Norway, Switzerland, Japan, Macao-China, Poland, France, the United States, Denmark, Iceland, Germany, Austria, Latvia, and the Czech Republic. The United Kingdom was excluded from the results as it failed to reach the required technical standards.

Countries performing statistically significantly below the OECD average include Hungary, Spain, Luxembourg, Portugal, Italy, Greece, the Slovak Republic, the Russian Federation, Turkey, Uruguay, Thailand, Serbia, Brazil, Mexico, Indonesia, and Tunisia.

According to the proficiency levels, Slovak students are proficient at Level 2. They are capable of basic reading tasks, such as locating straightforward information, making low-level interferences of various types, working out what a well-defined part of a text means and using some outside knowledge to understand it (OECD, 2004).

Table 2: Reading performance in PISA 2006

No.	Reading score	PISA 2006 Country	No.	Reading score	PISA 2006 Country
1.	556	Korea	29.	479	Luxembourg
2.	**547**	**Finland**	30.	477	*Croatia*
3.	536	*Hong Kong-China*	**31.**	**472**	**Portugal**
4.	527	Canada	32.	470	*Lithuania*
5.	521	New Zealand	33.	469	Italy
6.	517	Ireland	**34.**	**466**	**Slovak Republic**
7.	513	Australia	35.	461	Spain
8.	510	*Lichtenstein*	36.	460	Greece
9.	508	Poland	37.	447	Turkey
10.	507	Sweden	38.	442	*Chile*
11.	507	Netherlands	39.	440	*Russian Federation*
12.	501	Belgium	40.	439	*Israel*
13.	501	*Estonia*	41.	417	*Thailand*
14.	499	Switzerland	42.	413	*Uruguay*
15.	498	Japan	43.	410	Mexico
16.	496	*Chinese Taipei*	44.	402	*Bulgaria*
17.	**495**	**United Kingdom**	45.	401	*Serbia*
18.	495	Germany	46.	401	*Jordan*
19.	494	Denmark	47.	396	*Romania*
20.	494	*Slovenia*	48.	393	*Indonesia*
21.	492	*Macao-China*	49.	393	*Brazil*
22.	490	Austria	50.	392	*Montenegro*
23.	488	France	51.	385	*Colombia*
24.	484	Iceland	52.	380	*Tunisia*
25.	484	Norway	53.	374	*Argentina*
26.	**483**	**Czech Republic**	54.	353	*Azerbaijan*
27.	482	Hungary	55.	312	*Qatar*
28.	479	*Latvia*	56.	285	*Kyrgyzstan*

Source: *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World* (OECD, 2007)

As can be seen in Table 2, Korea has significantly higher performance in reading than any other country, including Finland, the top performer in PISA 2003. Korea's mean score is nearly one proficiency level above the OECD average of 492 score points. Finland is a clear second and partner economy Hong Kong-China a clear third. The countries that score statistically significantly above the OECD average are Canada, New Zealand, Ireland, Australia, Lichtenstein, Poland, Sweden, the Netherlands, Belgium, Estonia, Switzerland, and Slovenia.
Japan, Chinese-Taipei, the United Kingdom, Germany, Denmark, Macao-China, Austria, and France perform around the OECD average.
The Slovak Republic with other 32 countries or partner economies perform statistically significantly below the OECD average.

Table 3: Reading performance in PISA 2009

No.	Reading score	PISA 2009 Country	No.	Reading score	PISA 2009 Country
1.	556	*Shanghai-China*	**34.**	**478**	**Czech Republic**
2.	539	Korea	**35.**	**477**	**Slovak Republic**
3.	**536**	**Finland**	36.	476	*Croatia*
4.	533	*Hong Kong-China*	37.	474	Israel
5.	526	*Singapore*	38.	472	Luxembourg
6.	524	Canada	39.	470	Austria
7.	521	New Zealand	40.	468	*Lithuania*
8.	520	Japan	41.	464	Turkey
9.	515	Australia	42.	459	*Dubai (UAE)*
10.	508	Netherlands	43.	459	*Russian Federation*
11.	506	Belgium	44.	449	Chile
12.	503	Norway	45.	442	*Serbia*
13.	501	Estonia	46.	429	*Bulgaria*
14.	501	Switzerland	47.	426	*Uruguay*
15.	500	Poland	48.	425	Mexico
16.	500	Iceland	49.	424	*Romania*
17.	500	United States	50.	421	*Thailand*
18.	499	*Lichtenstein*	51.	416	*Trinidad and Tobago*
19.	497	Sweden	52.	413	*Colombia*
20.	497	Germany	53.	412	*Brazil*

21.	496	Ireland	54.	408	*Montenegro*
22.	496	France	55.	405	*Jordan*
23.	495	*Chinese Taipei*	56.	404	*Tunisia*
24.	495	Denmark	57.	402	*Indonesia*
25.	**494**	**United Kingdom**	58.	398	*Argentina*
26.	494	Hungary	59.	390	*Kazakhstan*
27.	**489**	**Portugal**	60.	385	*Albania*
28.	487	*Macao-China*	61.	372	*Qatar*
29.	486	Italy	62.	371	*Panama*
30.	484	*Latvia*	63.	370	*Peru*
31.	483	Slovenia	64.	362	*Azerbaijan*
32.	483	Greece	65.	314	*Kyrgyzstan*
33.	481	Spain	---	---	---

Source: *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Volume I* (OECD, 2010)

Table 3 shows Korea and Finland as the highest performing OECD countries. However, Shanghai-China, the partner economy, outperforms them by a significant margin. Top-performing countries or economies in reading literacy include Hong Kong-China, Singapore, Canada, New Zealand, Japan, and Australia. The Netherlands, Belgium, Norway, Estonia, Switzerland, Poland, Iceland, and Liechtenstein also perform above the OECD mean score of 494, while the United States, Sweden, Germany, Ireland, France, Chinese Taipei, Denmark, the United Kingdom, Hungary, and Portugal have scores close to the OECD mean.
The Slovak Republic performs statistically significantly below the OECD average.

Table 4: Reading performance in PISA 2012

No.	Reading score	PISA 2012 Country	No.	Reading score	PISA 2012 Country
1.	570	*Shanghai-China*	34.	486	Israel
2.	545	*Hong Kong-China*	35.	485	*Croatia*
3.	542	*Singapore*	36.	483	Sweden
4.	538	Japan	37.	483	Iceland
5.	536	Korea	38.	481	Slovenia
6.	**524**	**Finland**	39.	477	*Lithuania*
7.	523	Ireland	40.	477	Greece

8.	523	*Chinese Taipei*	41.	475	Turkey
9.	523	Canada	42.	475	*Russian Federation*
10.	518	Poland	**43.**	**463**	**Slovak Republic**
11.	516	Estonia	44.	449	*Cyprus*
12.	516	*Lichtenstein*	45.	446	*Serbia*
13.	512	New Zealand	46.	442	*United Arab Emirates*
14.	512	Australia	47.	441	Chile
15.	511	Netherlands	48.	441	*Thailand*
16.	509	Switzerland	49.	441	*Costa Rica*
17.	509	*Macao-China*	50.	438	*Romania*
18.	509	Belgium	51.	436	*Bulgaria*
19.	508	*Viet Nam*	52.	424	Mexico
20.	508	Germany	53.	422	*Montenegro*
21.	505	France	54.	411	*Uruguay*
22.	504	Norway	55.	410	*Brazil*
23.	**499**	**United Kingdom**	56.	404	*Tunisia*
24.	498	United States	57.	403	*Colombia*
25.	496	Denmark	58.	399	*Jordan*
26.	**493**	**Czech Republic**	59.	398	*Malaysia*
27.	490	Italy	60.	396	*Indonesia*
28.	490	Austria	61.	396	*Argentina*
29.	489	*Latvia*	62.	394	*Albania*
30.	488	Hungary	63.	393	*Kazakhstan*
31.	488	Spain	64.	388	*Qatar*
32.	488	Luxembourg	65.	384	*Peru*
33.	**488**	**Portugal**	---	---	---

Source: *PISA 2012: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading, and Science – Volume I* (OECD, 2014)

As shown in Table 4, Shanghai-China, Hong Kong-China, Singapore, Japan, and Korea are the five highest-performing countries or economies in reading. Shanghai-China has a mean score of 570 points in reading, that is the equivalent of more than a year-and-a-half of schooling above the OECD average of 496 score points. Finland, Ireland, Chinese Taipei, Canada, Poland, Estonia and Liechtenstein perform at least 20 score points above the OECD average. New Zealand, Australia, the Netherlands, Switzerland, Macao-China, Belgium, Viet Nam, Germany, France, and

Norway score above the OECD average. The United Kingdom, the United States, Denmark, and the Czech Republic perform around the OECD average.

Thirty-nine countries and economies, including the Slovak Republic, perform statistically significantly below the OECD average. The performance difference between the Slovak Republic and the Czech Republic is 30 score points.

Table 5: Reading performance in PISA 2015

No.	Reading score	PISA 2015 Country	No.	Reading score	PISA 2015 Country
1.	535	*Singapore*	36.	481	Luxembourg
2.	527	*Hong Kong (China)*	37.	479	Israel
3.	527	Canada	38.	475	*CABA (Argentina)*
4.	**526**	**Finland**	39.	472	*Lithuania*
5.	521	Ireland	40.	470	Hungary
6.	519	Estonia	41.	467	Greece
7.	517	Korea	42.	459	Chile
8.	516	Japan	**43.**	**453**	**Slovak Republic**
9.	513	Norway	44.	447	*Malta*
10.	509	New Zealand	45.	443	*Cyprus*
11.	509	Germany	46.	437	*Uruguay*
12.	509	*Macao (China)*	47.	434	*Romania*
13.	506	Poland	48.	434	*United Arab Emirates*
14.	505	Slovenia	49.	432	*Bulgaria*
15.	503	Netherlands	50.	428	Turkey
16.	503	Australia	51.	427	*Costa Rica*
17.	500	Sweden	52.	427	*Trinidad and Tobago*
18.	500	Denmark	53.	427	*Montenegro*
19.	499	France	54.	425	*Colombia*
20.	499	Belgium	55.	423	Mexico
21.	**498**	**Portugal**	56.	416	*Moldova*
22.	**498**	**United Kingdom**	57.	409	*Thailand*
23.	497	*Chinese Taipei*	58.	408	*Jordan*
24.	497	United States	59.	407	*Brazil*
25.	496	Spain	60.	405	*Albania*

26.	495	*Russia*	61.	402	*Qatar*
27.	494	*B-S-J-G (China)*	62.	401	*Georgia*
28.	492	Switzerland	63.	398	*Peru*
29.	488	Latvia	64.	397	*Indonesia*
30.	**487**	**Czech Republic**	65.	361	*Tunisia*
31.	487	*Croatia*	66.	358	*Dominican Republic*
32.	487	*Viet Nam*	67.	352	*FYROM*
33.	485	Austria	68.	350	*Algeria*
34.	485	Italy	69.	347	*Kosovo*
35.	482	Iceland	70.	347	*Lebanon*

Source: *Pisa 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education* (OECD, 2016)

Table 5 shows Singapore as the highest-performing country in reading. Twenty-two countries including the United Kingdom perform statistically significantly above the OECD average.
Chinese Taipei, the United States, Spain Russia, B-S-J-G (China), Switzerland, and Viet Nam perform around the OECD average.

Forty-one countries and partner economies, including Latvia, the Czech Republic, Croatia, the Slovak Republic, perform statistically significantly below the OECD average.

To sum up, the research compared the results of Slovak students in five PISA assessments and tested the hypothesis “The Slovak Republic follows a significant negative trend with performance in reading”. The hypothesis was confirmed and it must be added that the performance deteriorates every three years.

On the basis of the research findings, reading literacy need to be promoted in higher education. Since one of the aims of the Project KEGA is to develop reading literacy, the following chapter will briefly outline how it will be promoted in Business English.

Reading business texts

Many students would like to improve their English by regularly reading books and magazines, but they find that they have more pressing reading demands placed on them from study and part-time employment. They read in English, but it is not for pleasure. Instead they have to try quickly to pull out the key, relevant facts from books and reports written in

technical, scientific, financial or administrative English. Maybe if they could do this more effectively, they would be able to set aside more time for reading for pleasure. Taylor (2006) suggests five tips on how to read in a more effective and business-like way in English: trying rapid reading, a ten-minute warm-up exercise, using a newspaper as a learning tool, reading from a computer screen, and practice makes perfect – reading regularly, intensively, extensively and critically.

Within the Project KEGA, we started with rapid reading. Students have to read short texts presenting basic business terms. In the second semester we will continue with newspapers such as *The New York Times, Telegraph, Foreign Affairs, The Diplomat Magazine, Bloomberg Businessweek, The Economist, Entrepreneur, Inc., Success, Business News Daily, Business Weekly, Forbes,* and *The Economic Times* to promote reading literacy.

The second aim of the Project KEGA is to develop social skills – communication. Idiomatic expressions from articles will be extracted in order to create a publication with currently used American, British and Australian idioms from the realms of economics, diplomacy and law.

Cutler's publication (2002) will serve as an inspiration for lecturers since it offers advice how to enhance one's reading skill with the Aceeleread method, how to boost one's reading power with simple, easy-to-use techniques, to maximize speed and comprehension, and to learn how to improve one's test scores.

Conclusion

The tables offer the data in reading performance among the OECD countries and partner economies. Some of the countries improved their reading performance, some show no change, and some countries deteriorated in reading performance. Slovak students are continuously proficient at Level 2, but, what is more, the performance in reading is still poor. Although Finland shows a deterioration in reading performance, it can be together with the United Kingdom, Portugal, and the Czech Republic a good example for the Slovak Republic.

Bibliography:

ALDERSON, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, H. D. 1994. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

CUTLER, W. E. 2002. *Triple Your Reading Speed*. New Jersey: Peterson's.

FERENCOVÁ, J., STOVÍČKOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A. 2015. *Národná správa PISA 2012*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

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

HRDLIČKOVÁ, Z. 2016. *Ideational Idioms in Business English Communication*. Bratislava: EKONÓM.

MIKLOVIČOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A., VALOVIČ, J., GONDŽÚROVÁ, K. 2017. *Národná správa PISA 2015*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

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

OECD. 2003. *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/progra mmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694881.pdf.

OECD. 2004. *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD. http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassess mentpisa/34002216.

OECD. 2007. *Executive Summary PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf.

OECD. 2010. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en.

OECD. 2014. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. PISA OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en.

OECD. 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.

This paper is part of the Project KEGA 015EU-4/2017 *Idioms in Business Communication* (*Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii*), subsidised by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

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

DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES BASED ON INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL VARIABLES

DIFERENCOVANÝ PRÍSTUP K VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV Z HĽADISKA OSOBNOSTNÝCH PSYCHOLOGICKÝCH PREMENNÝCH

KATARÍNA CHVÁLOVÁ, EVA STRANOVSKÁ

Abstract:
The aim of this paper is to examine whether, or to what extent, a student‘s comprehension of a foreign language text is related to an individual‘s variables. We also examine the possibility of adapting teaching methods to an individual student’s traits. We explain the interaction between cognition with specific foreign language processes, and consider the demand of a differentiated approach that is interrelated to the choice of teaching methods, while it is important that this emerges from knowledge associated to the reader’s individual needs.

Abstrakt:
Cieľom nášho príspevku je analyzovať ako súvisí porozumenie cudzojazyčného textu s osobnostnými premennými, ktoré zohrávajú kľúčovú úlohu pri porozumení čítaného textu. K tomu je nevyhnutné objasniť interakciu kognície so špecifickými cudzojazyčnými procesmi a zohľadniť požiadavku diferencovaného prístupu, ktorý úzko súvisí s výberom vyučovacích metód, pričom je dôležité vychádzať z poznania individuálnych potrieb.

Keywords: reading comprehension, differentiated approach, individual variables, extroversion, introversion, creativity.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, diferencovaný prístup, osobnostné premenné, extroverzia, introverzia, kreativita.

Introduction

Researchers from the field of psychology, education, linguistics have studied the process of reading for decades, but investigation into a reading competence as a skill has been mostly neglected. When exanimat-

ing reading as a skill, scholars should consider links between reading, creativity and individual personality variables and their impact on acquiring reading competence.

Furthermore, it is worth to pointing out that research into individual variables with regard to their differentiated approach to reading comprehension has been mostly overlooked. Although there are many discussions on scientific forums, the research has been conducted to a small extent. Accordingly, our study is focused on reading comprehension, as it represents a variable that is formed in children on an individual level as each child is unique. For this reason, a differentiated approach is essential when selecting teaching methods that have to be adapted in terms of individual student needs, while a reasonable tenet and an individual approach ought to be included. In addition, a fact that often causes difficulties is related to differences among children because not everybody is predisposed with the same talent. Therefore, teachers should approach their students individually and adapt the pace regarding their needs, so they could make a teaching process more effective.

Factors influencing comprehension in a foreign language

In order to understand the procedure students adopt when reading a foreign language text, text processing needs to be considered at a cognitive level, so we can find out more about the processes that are being performed.

Research into foreign language comprehension was influenced by Goodman`s definition (1967) and Smith`s hypothesis (1971) that reading comprehension in the mother tongue and foreign language were identical processes. Moreover, Stranovska and Munkova (2014) state this hypothesis contributed to research development into a reading comprehension skill in a foreign language, while deliberating on the question of whether reading is underpinned by a mother tongue or a foreign language competence. They also point at the opinion of renowned scholars such as Bernhard, Coady, Hudson, Lee and Musumeci, and Sarig who inclined to the viewpoint that language competence and the mother tongue skill forming in a child during mother tongue development also play an important role in foreign language competence development. According to Stranovska (2014) a student studying a foreign language should be proficient in a foreign language in order to overcome various language barriers hindering his complete foreign language acquisition and foreign text comprehension. Furthermore, the reading process plays an important role in enhancing a command of a foreign language and represents the most difficult and challenging skills that should be

mandatory in language acquisition in any school (Celce-Murcia, 1991). Goodman (1967) also describes reading as a psychological game, which is presented by Byrne (2004) as an interactive process happening between a reader and a text, leading to comprehension. Furthermore, many scientists consider reading an active and a cognitive process (Doff, 1997, Grabe, 1991, Rauch, 1968, Goodman, 1967); i.e. a reader's comprehension of a text is somewhat influenced by the readers own culture, psychology, and experiences. Due to this fact, reading is not only about the comprehension of individual words, but rather overall comprehension.

Therefore, we can claim that the aim of learning reading is to help students improve their reading skills using various teaching methods in order to read effectively in a foreign language, and to make the process more practical. As a result, it is important to learn how to read and investigate this process.

Moreover, Brown (2007) points to the fact that comprehension is identified as the process of receiving language, listening or reading and at the same time receiving input. It also represents an ability to take in information, analyse it in its respective segments and provide understanding of the input in a cohesive and accurate manner. The previous statement was further described by Lin (2010), who noted that well-developed comprehension abilities involve interactive strategy use accompanied by a meaningful understanding of the input.

As comprehension might affect the fluency of a learner`s output it can be identified as an aspect of comprehension that, according to Brown (2007) and Grabe (2010), may transfer comprehensible information to other aspects of language proficiency such as writing and speaking with little attentional effort.

Consequently, comprehension can be identified as an interactive, strategic process that can result in reading fluency only when it is fully developed. Students can therefore only understand a text when a teacher builds up on previous reading sessions and involves their previous experiences and captures their interest for that topic. Subsequently, motivated students become more active in lessons and more interested in extensive reading in their free time. Moreover, extending the vocabulary of the students may help them become more effective readers and contributes to the development of reading skills. Hedgcock and Ferris (2009), together with Pressley (2006), state that the use of multiple strategies can lead to achieving major reading comprehension goals; thus, teaching students how to comprehend texts and discussions seems to be a crucial element of a wide-ranging reading curriculum.

Although many scholars have tried to define reading comprehension in a foreign language, Brantmeier (2003) points out that there is not one true comprehension, but a range of comprehension. Day and Park (2005), on the other hand, divide reading comprehension into six different modes that can work in parallel or in a linear fashion**.** Due to this fact**,** Day and Park (2005), describe literal comprehension as understanding the straightforward meaning of the text which can be depicted on the example that any answers to questions from the text could be explicitly outlined in reading, such as discovering unknown words or meanings within a text.
Reorganization appears when readers are asked to find various pieces of information from reading and combine them with their additional understanding of the text. In this way students can capitalise their skills using literal comprehension, while they focus on several parts of the text aimed at answering more specific questions (Day and Park, 2005). On the other hand, inference requires learners to go a step beyond literal understanding of a passage in order to come up with answers to implicitly stated information. Moreover, prediction combines a reader`s previous knowledge with his or her comprehension of a passage so as to guess what happens next in the text (Day and Park, 2005).

Subsequently, when evaluating a text, a learner is expected to have general knowledge to give judgment or opinion about the text. On the other side, personal response represents an open-ended type of comprehension giving readers an opportunity to express their feelings about the topic (Day and Park, 2005).

When various modes of comprehension are used in parallel, they can work as an overall approach to many different aspects of reading, while various factors affecting reading comprehension need to be considered as they play a pivotal role in lexical and semantic processing of the text.

Lexical and semantic processing

In the last 20 years, there has been extensive research in L2 reading comprehension and many scholars endeavoured to understand significant factors, including lexical processing (how the brain processes information out of the output), eye movements, cultural familiarity and the first language effects. As these factors play a significant role in reading comprehension it is necessary to have a closer look at processing the information**.**

Lexical processing represents a variety of processes that are aimed at teaching readers to recognize and understand meaning of word-forms in the text (Tily, Fedorenko, Gibson, 2010) that are being perceived as one of crucial reading skills required for fluency as they are gained through implic-

it learning and reading practice than from explicit language instruction (Grabe, 2010). Moreover, many studies indicate that extensive reading seems to be more effective as it is recognized as a crucial point in developing reading comprehension because without this skill students would focus on particular words in the text and reading would be insufficient (Grabe, 2010; Grabe and Stoller, 2001; Nassaji, 2003). On the other hand, many studies support training learners to become automatic in word recognition for increased fluency in reading comprehension (Grabe, 2010).

Furthermore, Laufer and Ravenhorst-Kalovski (2010) add that a higher level of L2 reading comprehension can be demonstrated through more fluent reading of frequent words, and through a higher proficiency of lexical decoding that lower-level readers find difficult due to their limited vocabulary repertoire.

Rayner (1998) and Nassaji (2003) came out with interesting morphological findings, indicating: the more morphologically a word is - that is the more units of meaning a word has contained within the word form, the longer it will take to analyse. Subsequently, it can be claimed that reading in a foreign language mostly depends on lexical-semantic processing than the syntactic one; it is therefore possible to assume that if the word automatization is achieved, the sentence order will be needed less during parsing than the content within the sentence itself to find its contextual meaning. This can be a way to the effective reader `s strategies in a foreign language as the automatization process can lead to comprehension in a foreign language and overall fluency.

Text processing is interconnected with the phenomenon when a reader moves his eye from one word to another while fixating the text. This significant method that was accustomed by the term of eye tracking contributed to studying cognitive processes involved in reading comprehension.

Eye-tracking is being considered as one of the most fascinating topics that leads to information processing before reading comprehension can be considered. In the last twenty years, eye-tracking has revealed some interesting facts: how different kinds of saccadic movements relate to reading, how two different languages interact with one another and what the visual field is like when fixating the text (Dussias, 2010; Rayner, 1998).

One significant fact that eye-tracking has discovered is that a text needs to be quickly discovered during eye-movements, otherwise eyes continue to the next piece of a text without fully processing the word left behind (Dussias, 2010; Rayner and Clifton, 2009). Consequently, it has great implications for contextual understanding for lower-proficiency L2 readers, and underline the fact that knowledge of content words is crucial in com-

prehension, as without it important pieces of information would be lost in translation, leading to poor comprehension. Furthermore, many scholars (Brantmeier, 2003; Erten and Razi, 2009**;** Keshavarz, Atai and Ahmadi, 2007) endeavoured to examine how a cultural factor shapes reading comprehension and pointed at one intresting fact: the more culturally familiar a text is to reader, the more likely an L2 reader is going to be able to comprehend. With increasing number of multi-cultural learners in EFL classrooms, teachers therefore have to consider how familiar is the cultural content of the text they read to the learner in order enhance and improve their reading proficiency in the L2 (Brantmeier, 2003; Parry, 1996).

On the other hand, when reading texts with unfamiliar cultural patterns, Erten and Razi (2009) note L2 learners might often revert to their own cultural norms to interpret a text, resulting in unsuccessful comprehension. The findings of their research show that cultural nativization plays an important role in increased understanding of the text and subsequently decreases the cognitive load and increases motivation to learn.

Moreover, Hill (2011) underlines the importance of further research into reading comprehension and notes some negative aspects including interference and their impact on acquiring fluency in language should be considered. These ideas are discussed in more details by Nassaji (2013) underlying the fact that a lack of linguistic knowledge hinders development of reading comprehension and limited language proficiency leads to ineffective text processing. Reading comprehension is dependent on a proficiency level of students and time being allocated to a message decoding, implying that more time will be required for the students as well as for enhancing cognitive attention which appears as one of the key aspects in developing fluency and effective reading comprehension.

Accordingly, teachers sometimes need to consider language proficiency levels among students to provide more difficult instructions, as their levels vary (Fecteau, 1999) and therefore come with creative and interesting ideas how to grasp their interest in order to enhance their level in a foreign language.

One of the disadvantages of current research is that most of the studies, such as PISA are based on the research into the mother tongue, therefore scholars should focus more on the investigation into foreign reading comprehension.

Text comprehension and cognitive variables

According to Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stranat and Dickhäuser (2012), it is important to develop reading comprehension skill

using poems, epics, dramas that may result into enhancing imagination of our students as studies such as PISA are prevailingly aimed at assessing reading competence of scientific texts. Furthermore, they note that current research of reading literacy mostly focuses on cognitive and functional aspects on reading comprehension and competence but does not consider the specific demands of comprehending literary texts and underlying cognitive, motivational and emotional processes. Therefore, it is important to extend research into literary texts and contribute to better and more differentiated understanding of reading literacy as it could lead to forming effective text comprehension. To make the process of reading comprehension more effective, the impact of cognitive linguistics on reading comprehension needs to be outlined in order to enable interaction between a text and a reader. Consequently, it is worth to point out that a scientific and professional community in Slovakia (Schwarzova, 2009; Strakova, 2012; Cimermanova, 2012; Munkova, Stranovska, Sarmany-Schuller, Müglova, 2014 etc.) focused their attention not only on text comprehension in cognitive linguistics (Schwarzova, 2009), but also conducted their research into a role of reading in a foreign language reading competency of lower-secondary students (Strakova, 2012, Cinermanova, 2012, Munkova, Sarmany-Schuller, Müglova, 2014) which was prevailingly aimed at creating activities and testing reading comprehension skills in a foreign language. Research into cognitive (individual) variables such as extroversion and introversion could be therefore enriching as it has not been investigated in a relation to reading comprehension and as it might also contribute to creating activities aimed at developing reading comprehension. This opinion is supported by Munkova, Stranovska, Sarmany-Schuller, Müglova (2014) who emphasize Ehler`s findings that the current research lacks studies specifying interaction of language and cognitive variables and their impact on reading comprehension in the foreign language.

As a result, investigating cognitive variables is essential, as the language competence of a native speaker is integrated into his cognitive competence, and for that reason the importance of the term cognition in cognitive linguistics should not be overlooked as it plays a crucial role in the research into reading comprehension.

Differentiated approach to creativity in reading comprehension

Psychologists, education scholars and linguists have investigated a reading process for decades, but reading as a skill has been overlooked. When investigating reading, a role of creativity needs to be considered as it represents a long-term process, which is dynamic and enables students to

cope with problematic situations and produce solutions that are usually accompanied by innovative and effective ideas (Chvalova and Stranovska, 2017). In order to ensure creative development of the students, a differentiated approach can be applied.

Accordingly, Chvalova and Stranovska (2017) present a viewpoint of Hofstadter & Mcgraw, Kollodner and Wills who claim that being creative involves a creative intention and creative reading. While the first one is represented by a directed internal process resulting in cognitive understanding of a novel artefact. Creative reading includes reader`s understanding of novel concepts enabling him overall comprehension of the text. Therefore, learners need to be actively engaged in reading the text, so they can involve their previous knowledge and thus read at a number of levels from simple decoding of words into internal concepts to the active engagement of the text and build complex mental words to model textual elements.

Moreover, many researchers and teachers endeavour to find out how the students work at classes when they are involved in different kind of activities. Their investigation aims to examine personality features of students and discover more about cognitive and affective traits (Richard and Rodgers, 2001). This might be the way how to approach students individually and thus suit the activities to their individual needs.

As Petlák (2004) further explains, developing creativity and meeting students` individual needs can be supported by applying a differentiated approach that focuses on students' individual skills and interests. Consequently, to meet students` individual needs, teachers should adapt educational process management, education content, and methods of various work modes, so they can cope with the differences between their students who will be accordingly able to handle the subject matter; this might be also the way how to support not only significant development of gifted and talented students but it might also contribute to creative development of any learners as they would be involved in a variety of activities.

Such attempts were shown by the teachers in 20th century where some of them indicated positive feedback to teaching in small groups and thus leading to a better achievement of students and enabled their monitoring. This mode called a differentiated approach tried to assess students in terms of their talent and skills underpinned by their intellect and language, resulting in opening classes with extended foreign language classrooms. As differentiation is mostly visible in transition from lower-secondary to upper-secondary school, teachers need to decide how to adapt a subject matter according to differences between learners` communicative and reading skills. Given these points, the answer is probably hidden in teacher`s crea-

tivity and his/her ability to grasp the attention of his/her students and enhance their foreign language proficiency.

In the last decades, a scientific community strived to come to one definition of creativity which might be prevalently related to above mentioned approach. Since creativity is very complexed, its measuring has become a source of discussions and criticism. Furthermore, Buchanan (2001) introduced Freud`s perspective who claimed that creativity cannot be comprehended, while Karkockiene (2005) notes, that there is not any particular explanation what creativity consists of; subsequently Marrapodi describes this term as a conscious and deliberate process which is used to interpret and evaluate information and experiences with a set of reflective attitudes and abilities that guide thoughtful beliefs and actions (Chvalova and Stranovska, 2017). On the other hand, Chance describes it as "the ability that aims to analyse facts, generate and organize ideas, defend opinions, make comparisons, draw inferences, evaluate arguments and solve problems" (Chvalova and Stranovska, 2017).

As a matter of a fact, we can claim that creativity is present in everyone and can be learnt, practiced by using various techniques. It is can be enhanced in environment, in which team work, intrinsic motivation, independence, socio-cultural diversity, and risk-taking culture are tolerated and even encouragement of failure is supported.

When creating such environment, teachers should support creative thinking through brainstorming and modelling, tolerate dissent, encourage them to trust their own judgements and emphasize that everyone is capable being creative (Torrance, 2008). As teachers are often ill equipped to develop, support or evaluate creativity in their students, creative students often lose their creative potential (Shaughnessy, 1991). If education attempts to prepare learners for a productive life in a society, the educational system must accept a responsibility for supporting and developing creativity. Therefore, it should not be forgotten that creativity is underpinned by various factors such as assessment, culture, curriculum, individual skills, teachers, technology, and tools which have been described in detail in the literature (Marappodi, 2003; Ferrari, Cachia and Punie, 2009). On account of their investigation, cognitive aspects of creativity such as a personality and motivation need to be considered when a teacher is about to assess a creative potential, one´s divergent thinking (a typical trait of a creative individual) and thus allow teachers make learners` reading skills more effective.

Individual personality variables in reading competence

To make the teaching process more sufficient, there was a need to connect teaching a foreign language with a psychological research, as linguistic investigation would not be possible without considering psychological variables, including personality traits. As a result, an affective filter plays an important role in examining a reading competence because a differentiated approach that enables a teacher to consider learner`s personality traits have great impact on learning styles (Stranovska, 2011). Therefore, research into individual variables could bring new glimpses into teaching reading comprehension and produce significant findings and answers to questions related to emotional state and behaviour of learners. Subsequently, each teacher needs to know a personality of his/her students as this aspect represents also an inborn temperament and features arising in different situations and a combination of the characteristics enables to differentiate the learners from each other (Phares, 1991). In addition, identifying tasks or activities causing negative or positive emotions while reading a text could be enriching for creating reading comprehension activities as a research might be able to separate personality traits from the states.

Furthermore, Gupta (1990) pointed at an interesting fact, thus a blood group of an individual reveals his genetically dependent trait depicting his individual variable might discover what is hidden behind students` behaviour. This idea was further developed by Cook who believes that each personality reflects one`s self-esteem or a way a person sees himself, i.e. their self-concept (Saeedi, 2010). Saeedi (2010) underlines Brown`s view that learners derive their sense of self-esteem from accumulation of experiences helping them to assess a world around them and thus to connect their background experience with a text they read. As it is further explained by Krashen, Heyde, Lu, the relationship between self-concept and reading is an important skill which is related to teaching foreign language and as it is also associated to learning to read in their native language (Saeedi, 2010). In 2nd half of 20th century, a number of researchers Wattenberg and Clifford, Lamy, Strang, Weingarten investigated how reading and self-reflection are interrelated, while they prevailingly focused on a teaching process among children learning their mother tongue and neglected a research into a foreign language (Saeedi, 2010). Consequently, considering interpersonal factors and their role in forming of one`s personality would be enriching, as it could enable us to have a closer look at Big five domains providing basic disposal attributes depicting broad temperament (emotive) tendencies of individuals which are defined by John, Naumann, Soto (2008) as follows:

A) Extroversion represents learner`s energy and motivation enabling him to perceive a world around himself and communicate with others, while he enjoys expressing his ideas and being involved in various discussions.
B) Agreeableness is characteristics depicting empathy and pro-social tendencies.
C) Conscientiousness is related to natural discipline, tenacity, hard work and mindfulness.
D) Neurotism involves differences directed to negative emotions or anxiousness, tension and sadness.
E) Openness varies between curiousness and preferences to art and intellectual stimuli.

It is divergent from the previous tendencies as it emerges from specific personality traits that can be revealed in different modes of communication (Stranovska, 2011).

Individuals that are described as extroverts are open to any discussions, while egoists prefer to talk about their ideas or feelings. On the other hand, aggressive or manipulative individuals are stubborn when expressing their opinion and demanding others to subordinate to their expectations. In addition, submissive individuals yield to manipulative individuals as they avoid arguing with them. They are also those humane individuals who are interested in feelings, ideas and intentions of other people and are open to compromising and problem-solving. In addition, there are unbiased and uninterested learners without any intention to express their opinion. As Stranovska (2011, p. 147) notes, introverts are learners enjoy independent activities with enough time provided and avoiding interaction with others. Therefore, knowing personal traits of students might help teachers make their approach more individual and contribute to creating teaching activities that would enable them enough space for practising their language discourse.

Conclusion

Our study aims to find out to what extent, a student‘s comprehension of foreign text is related to individual‘s variables. A number of international research such as PISA and OECD point at a low level of reading competence indicating their weak education achievement. As a result, reading literacy and motivation towards reading have become one of the most discussed topics in foreign language teaching.

Under those circumstances, individual variables appear to be one of the most up-to-date topics that has been overlooked for a while. Although, many scientific studies (Schwarzova, 2009, Strakova, Cinermanova,

2012) conducted into a foreign language are aimed at text comprehension in cognitive linguistics, Ehlers (1998) calls for studies clarifying collaboration between language and cognitive (individual) variables which are in that case related to reading comprehension. In addition, teachers need to be aware of a fact that each child comes to a school with a variety of language skills, needs and a different background. Therefore, creating exercises with regard to students` individual needs and their one`s personality traits could lead to development of learner`s creative potential, critical thinking and effectiveness of a teaching process.

In the last years, Stranovska, Müglova and Munkova (2014) focused their attention on a relationship between a need of a structure and reading comprehension. They extended a research of the Slovak Academy of Sciences, whose investigation focused on the cognitive structure and flexibility in a foreign language. With this in mind it could be suggested that further research into intercorrelation between language and cognitive variables with regard to reading comprehension could help find a solution how to adapt teaching methods to students` individual needs. Cooperative teaching and activities aimed at divergent thinking therefore might contribute to supporting foreign language perception and production, as students would be able to share their difficulties with their classmates and at the same time they would be motivated to compete with other groups.

References:

BRANTMEIER, C. 2003. *Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. Reading in a Foreign Language,* 15(1), pp. 1 – 27.

BROWN, H. D. 2007. *Principles of language learning and teaching.* Pearson Education.

BUCHANAN, B. G. 2001. *Creativity at themeta level.* AI Magazine, 13 – 28.

BYRNE, K. 2004. *Using Authentic literary text with advanced learners,* Retrieved From: www.developingteachers.com/ariclestchtraining/aulitlp1_Kathy.htm.

CELCE-MURCIA M. 1991. *Teaching English as a second or foreign language*. 2nd edition. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

CHANCE P. 1986. *Thinking in the Classroom: A survey of programs.* New York: Teachers College/ Columbia University

CHVALOVA, K., STRANOVSKA, E. 2017. *Teaching Reading Comprehension In A Creative Way, Contact and Contrasts.* Konin.

DAY, R. R., AND PARK, J. S 2005. *Developing reading comprehension questions*. *Reading in a Foreign Language, 17* (1), pp. 60 – 73.

DOFF, A. 1997. *Trainers Handbook: Teach English A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOLNÍK, J., RYBÁR, J. a kol. 2005. *Jazyk a kognícia.* Bratislava: Kalligram. 413 pp.

DUSSIAS, P. E. 2010. *Uses of eye-tracking data in second language sentence processing research.* Annual Review of Applied Linguistics, 30, pp. 149 – 166.

EHLERS, S. 1998. *Lesetheorie Und fremdsprachliche Lesepraxis Aus Der Perspektive Des Deutschen Als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

ERDHEIM, J., WANG, M. & ZICKAR, M. J. 2006. *Linking the Big Five personality constructs to organizational commitment. Personality and Individual Differences*, 41(5), pp. 959 – 970.

ERTEN, H. E., and RAZI, S. 2009. *The effects of cultural familiarity on reading comprehension. Reading in a Foreign Language, 21*(1), pp. 60 – 77.

FECTEAU, M. L. 1999. *First- and second-language reading comprehension of literary texts.* The Modern Language Journal 83(4), pp. 475 – 493.

FERRARI, A., CACHIA, R., and PUNIE.Y. 2009. *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*, retrieved from: http://ipts.jrc.ec.europa.eu/

FREDERKING, V., HENSCHEL, S., MEIER, C., ROICK, T., STRANAT, P., DICKHÄUSER, O. 2012. *Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy.*

GHAITH, GHAZI. *Teaching Second Language Reading. In Nadas ESL Island. 2000*. Available on: http://www.nadasisland.com/reading/#interact

GOODMAN, K. S. 1967. *Reading: A psycholinguistic guessing game.* Journal of the Reading Specialist, 6, pp. 126 – 135.

GRABE, W. 1991. *Current developments in second language research*. TESOL Quarterly, 25(3), pp. 375 – 406.

GRABE, W. 2010. *Fluency in reading – 35 years later*. *Reading in a Foreign Language, 22*(1), pp. 71 – 83.

GRABE, W., and STOLLER, F. L. 2001. Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In: *CELCE-MURCIA, M. (Ed.).*

Teaching English as a second or foreign language, pp. 187 – 203. Scarborough, Canada: Heinle & Heinle.

GUPTA, S. 1990. *Blood Groups & Personality Characteristics. Personality & Individual Differences,* 11 (3), pp. 317 – 318. Hall International (UK) Ltd

HEDGCOCK, J. S., FERRIS, D. R. 2009. *Teaching readers of English.*

HILL, C. 2011. *What can Teachers do to Improve Reading Comprehension?* Available at: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf

JARVIE, I. C. 1981. The rationality of creativity. In*: DUTTON, D., KRAUSZ, M. (Eds.). The concept of creativity in science and art.* Dordrecht: Martinus Nijhoff, pp. 109 – 128.

JOHN, O. P., NAUMANN, L. P., SOTO, C. J. 2008. *Paradigm shift to the integrative big-five trait taxonomy History, measurement, and conceptual issues.*

JOHNSON, P. 1982. *Effects on reading comprehension of building background.* TESOL Quarterly, 16 (4), pp. 503 – 516.

KARKOCKIENE, D. 2005. *Creativity: Can it be trained.* International Journal of Educology.52-58

KESHAVARZ, M. H., ATAI, M. R., AHMADI, H. 2007. Content schemata, linguistic simplification, and EFL readers' comprehension and recall. In: *Reading in a Foreign Language, 19 (1), pp. 19 – 33.*

KOEPPEL, R. 2013. *Deutsch als Fremdsprache–Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis.* Hohengehren: Schneider Verlag.

KRASHEN, S. D., 1981. *Second Language Acquisition & Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

LAUFER, B., RAVENHORST-KALOVSKI, G. C. 2010. Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. In: *Reading in a Foreign Language, 22(1), pp. 15 – 30.*

LIN, L. 2010. The impact of the retelling technique on Chinese students' English reading comprehension. In: *Asian EFL Journal, 12(2), pp. 163 – 191.*

MARRAPODI, J. 2003. *Critical thinking and creativity : An overview and comparison of theories*, Providence, RI.

NASSAJI, H. 2003. Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. In: *The Modern Language Journal, 87(2), pp. 261 – 276.*

PARRY, K. 1996. Culture, literacy and L2 reading. In: *TESOL Quarterly, 30, (4), pp. 665 – 692.*

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: SPN.

PHARES, E. J. 1991. *Introduction to psychology*. 3rd. ed. New York: Harper Collins Publishers.

PINKER, S., 2009, *Jazykový instinkt: Jak mysl vytváří jazyk*. Praha: Dybbuk.

PISA 2009. *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*.

PRESSLEY, M. 2006. *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. 3rd ed. New York: Guilford Press.

RAUCH, S. J., WEINSTEIN, A. B. 1968. *Mastering Reading Skills*. New York: D. Van Nostrand Company.

RAYNER, K. 1998. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. In: *Psychological Bulletin, 124*(3), pp. 372 – 422.

RAYNER, K., CLIFTON, JR. C. 2009. Language processing in reading and speech perception is fast and incremental: Implications for event-related potential research. In: *Biological Psychology, 80, pp. 4 – 9*. Research. Chicago: Scott, Foresman & Company.

RICHARDS, J. C., RODGERS T. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. New York: Cambridge University Press.

SAEEDI, Z. 2010. Personality Variable of Self-Esteem and EFL Reading Comprehension. In: *The ITB Journal: Vol. 11, Iss. 2, Article 3.* Available at: http://arrow.dit.ie/itbj/vol11/iss2/3

SCHWARZOVÁ, M. 2009. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin. 203 s.

SHAUGHNESSY, M. F. 1991. *The supportive educational environment for creativity*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 360 080)

SMITH, F. 1971. *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

STRAKOVÁ, Z., CIMERMANOVÁ, I. 2012. Reading programmes for young learners: from: principles to practice. In: *IATEFL 2011: Brighton conference selections: 45th international conference, Brighton, 15-19 April 2011*. Canterbury: University of Kent.

STRANOVSKA, S., MUNKOVA D., MUNK, M. 2014. *Dynamics of Reading Comprehension Skills in Linguistic Intervention Programme. Procedia, Social and Behavioral sciences*. Elsevier.

STRANOVSKÁ, E., 2011, *Psycholingvistika*: *Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho.*

STRANOVSKÁ, E., MUNKOVÁ, D., MÜGLOVA D., SARMÁNY-SCHULLER, I., 2014. *Personal Need for Structure and Reading Comprehension in a Foreign Language.*

TILY, H., FEDORENKO, E., GIBSON, E. 2010. The time-course of lexical and structural processes in sentence comprehension. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *63*(5), pp. 910 – 927.

TORRANCE, E. 2008. *The Torrance Test of Creative Thinking Norms – Technical Manual Figural (Streamlined).*

Kontakt:
Mgr. Katarína Chválová
Univerzita Konštantína Filozofa
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Hodžova 1, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: katarina.chvalova@ukf.sk

Doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Email: eva.stranovska@ukf.sk

GRAMMATIKVERMITTLUNG MIT HILFE VON KURZEN LESETEXTEN

IMPARTATION OF GRAMMAR
BY THE MEDIUM OF SHORT READING TEXTS

INGRID KUNOVSKÁ, JANA KUCHAROVÁ

Abstract:
Obwohl bei der Aneignung von Fremdsprachen heutzutage der kommunikative Aspekt im Vordergrund steht, sollte die Grammatik als Mittel zum korrekten Sprachgebrauch auch zum festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts werden. Um dies auch in der Praxis umsetzen zu können, zeigen wir in diesem Beitrag, wie die Grammatikvermittlung mit der Entwicklung von kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten zu verbinden ist. Unsere Aufmerksamkeit lenken wir konkret auf die Verbindung von Grammatikvermittlung mit der Entwicklung der kommunikativen Fertigkeit Lesen. Da die Kommunikation in der Fremdsprache immer in einer bestimmten kommunikativen Situation abläuft, wollen wir anhand von konkreten Beispiele zeigen, dass die kurzen Lesetexte eine reiche Quelle von Inspirationen darstellen, wie man im DaF-Unterricht mit Grammatik umgehen kann.

Abstract:
Although communication is the most important aspect of foreign language learning today, grammar should stay a solid part of it as the medium of correct language use. This article shows how to connect grammar teaching with the development of language communication skills. We concentrate on connection of grammar teaching with the development of communicative reading skill. As the communication depends on a certain situation, we want to show on particular examples that short articles can serve as a rich source of inspiration how to use grammar in foreign language teaching.

Schlüsselwörter: kommunikative Didaktik, Fertigkeit Lesen, Grammatik, DaF-Unterricht.

Keywords: communicative didactics, reading skill, grammar, foreign language teaching.

Einführung

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 können die Lernenden ihre persönlichen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen weiterentwickeln. Sie lernen die Welt kennen und versuchen sie zu verstehen. Das primäre Ziel dabei ist nicht die Aneignung neuer Kenntnisse, sondern das Kennenlernen und Weitergeben der traditionellen Volks- und Kulturwerte anderen Völkern und Kulturen, und zugleich auch von ihnen die Kultur ihres Landes aufzunehmen. Das führt zum besseren Verständnis zwischen den Kommunikationspartnern. Die Lernenden erkennen das Eigene und das Fremde, sowohl die Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Kulturen, die Möglichkeiten sich mit Anderen zu verständigen und über die Überwindung der Feindlichkeit nachzudenken. Das Interkulturelle steht nämlich heutzutage immer mehr im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts und der Sprachvermittlung. Der Grund dafür ist, dass die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und der Persönlichkeit der Lernenden als oberstes Lernziel beim Fremdsprachenerwerb gilt.

Die Entwicklung von kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten und die Grammatikvermittlung im Rahmen der kommunikativen Kompetenz

Kunovská (2016) führt in ihrem Beitrag an, dass die kommunikative Kompetenz die grammatische Kompetenz (Beherrschung der Elemente des sprachlichen Codes – Wortschatz, Satzgrammatik, Aussprache, Orthographie, ...); die soziolinguistische Kompetenz (die Art, wie der Sprecher die Sprache in bestimmten Situationen und im kulturellen Kontext produziert); die Diskurskompetenz (die Fähigkeit beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander so zu verbinden, dass Texte und Diskurse entstehen) und auch die strategische Kompetenz (die Beherrschung verbaler und nonverbaler Kommunikationsstrategien, die der Sprecher benutzt, wenn die Kommunikation z.B. wegen mangelnder Kompetenz zwischen den Kommunikationspartnern zusammengebrochen ist) umfasst. Wie es auch in dieser Definition der kommunikativen Kompetenz zu sehen ist, wird das Fremdsprachenlernen auf die Entwicklung der ganzheitlichen Persönlichkeit konzentriert. Das bedeutet, dass von dem Menschen das sprachliche Handeln verlangt wird. Dazu ist aber notwendig, die

einzelnen sprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln und sich korrekt auszudrücken. Zu den kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten, die im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs entwickelt werden, gehören: das Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen. Ihre Entwicklung ist aber ohne die grammatische Kompetenz und Diskurskompetenz nicht möglich. Deswegen haben wir uns entschieden, zu zeugen, wie die Entwicklung von kommunikativen sprachlichen Kompetenzen mit der Grammatikvermittlung im Unterricht verbunden werden kann. Im Rahmen dieses Beitrags lenken wir unsere Aufmerksamkeit auf die Entwicklung der Fertigkeit Lesen. Unser Ziel ist, zu zeigen, dass die Lesetexte, die primär der Entwicklung vom Leseverstehen dienen, auch eine reiche Quelle der Inspirationen darstellen können, die beim Erwerb von grammatischen Kompetenzen bei den Fremdsprachenlernenden von großer Bedeutung sind.

Zur Fertigkeit Lesen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Zu Zeiten der Vorherrschaft der audiolingualen und audiovisuellen Methoden (Ende der 60-er, Anfang der 70-er Jahre des vorigen Jahrhunderts) und in frühen Anfängen des kommunikativ orientierten Sprachunterrichts standen die Entwicklung des verstehenden Hörens und des Sprechens im Mittelpunkt des Sprachunterrichts. Das Lesen spielte eher eine geringere Rolle. Das änderte sich dann zu Ende der 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts, als sich der kommunikative Unterricht mit seinem in unserem Beitrag schon oben angeführten übergeordneten Lernziel entwickelte. Seitdem sind die vier Sprachfertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen gleichrangige Lernziele im Sprachunterricht.

Dass Texte, auch durchaus schwierigere und längere authentische Texte, im Fremdsprachenunterricht gelesen werden, ist heutzutage eine Selbstverständlichkeit. Und das Lesen von Texten kann ganz unterschiedliche Funktionen haben. Man kann zum Beispiel Texte lesen (lassen), damit die Lernenden die Sprache besser kennen und genießen lernen. Oder damit sie auch bestimmte Informationen über Land und Leute erhalten oder einen bestimmten Autor kennen lernen. Man kann aber auch Texte ganz gezielt lesen (lassen) um die Lesefertigkeit der Lernenden – d. h. ihre grundlegende Fähigkeit, fremdsprachliche Texte zu verstehen – mit Hilfe bestimmter Strategien zu entwickeln und zu verbessern. Und diesem letztgenannten Ziel wollen wir uns auch in diesem Beitrag widmen. Es geht uns darum, zu zeigen, dass das Verstehen von gelesenen Texten auch der Entwicklung von grammatischer Kompetenz bei den Lernern hilft.

Die Betrachtung der Grammatik in den Lehrwerken des kommunikativen Ansatzes

Ein wichtiger Faktor, der sowohl im positiven als auch im negativen Sinne den Verlauf und das Ergebnis des Fremdsprachenunterrichts beeinflussen kann, sind die Lehrwerke. Moderne Lehrwerke mit entsprechendem Inhalt, Umfang und Form sind eine bedeutende Voraussetzung um die erwähnten Ziele im Unterricht erreichen zu können. Deshalb sollte man ihrer Auswahl und auch ihrer Gestaltung genügende Aufmerksamkeit widmen. (Kunovská, 2009) Funk und Koenig (1991) halten fünf Prinzipien für einen kommunikativen Grammatikunterricht fest:

a) Grammatik als Werkzeug für sprachliches Handeln,
b) Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung,
c) Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren,
d) Visuelle Lernhilfen,
e) Berücksichtigung der Muttersprache.

Diese Prinzipien fassen die oben genannten Autoren als das Ergebnis ihrer Forschung zusammen. Unserer Meinung nach haben sie eines gemeinsam, nämlich die Betrachtung der Grammatik als des Mittels zur sprachlichen Entwicklung der Lernenden. Die Beherrschung von Grammatik ist also kein Ziel des Fremdsprachenunterrichts mehr.

In unserem Lehrwerk – im Skript *Teória, cvičenia a texty k nemeckej gramatike*, das wir im Rahmen unserer Wissenschafts- und Forschungsarbeit an der Fakultät für angewandte Sprachen der Wirtschaftsuniversität in Bratislava verfasst haben, gibt es einen Teil (Kapitel 12: TEXTY – TEXTE), in dem wir uns auf zwei Aspekte konzentrieren. Es geht um:

a) die Lösung von grammatischen Aufgaben zu kurzen landeskundlichen Texten (diesen Aspekt haben wir schon in unserem Beitrag im 2016 vorgestellt) und um
b) die Entwicklung von grammatischen Kompetenzen bei den Lernenden anhand von Leseverstehaufgaben zu kurzen landeskundlichen Texten.

Den letztgenannten Aspekt wollen wir in diesem Beitrag anhand von konkreten Beispielen vorstellen.

Möglichkeiten der Entwicklung von grammatischer Kompetenz anhand von Leseverstehaufgaben zu kurzen landeskundlichen Texten

Um die mögliche Verbindung des Leseverstehens mit der Entwicklung von grammatischen Kompetenzen der Fremdsprachenlernenden, haben

wir kurze landeskundliche Texte ausgewählt. Im Fremdsprachenunterricht empfiehlt es sich immer, landeskundliche Themen zu integrieren. Neben dem Ziel fremdsprachlich-kommunikative Kompetenz zu fördern, ist es im Fremdsprachenunterricht auch wichtig, Kulturverständnis und Fremdverständnis zu unterstützen. Gerade die Inhalte der Landeskunde repräsentieren eine bestimmte fremde Zielkultur. Und die Fähigkeit das fremde sprachliche System korrekt zu benutzen, die fremde Sprache situationsadäquat zu verwenden, sowie die Verständigungsfähigkeit, stehen beim interkulturellen Ansatz in engem Zusammenhang. Für die erfolgreiche Kommunikation und auch für das Leben in der Gesellschaft ist wenigstens ein Minimum an interkulturellen Kenntnissen und Erfahrungen erforderlich. Wer die fremde Kultur kennenlernt, kann auch seine eigene besser verstehen. Das Hauptziel der interkulturellen Kommunikation soll im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der sensible Umgang mit Angehörigen einer anderen, fremden Kulturgemeinschaft unter den Bedingungen des Gebrauchs der Fremdsprache sein.

Ein weiteres wichtiges Attribut der in unserem Skript verwendeten Texte ist, dass sie authentisch sind. *„Aufgabe muss es sein, die Zielsprache und Zielkultur „richtig“ zu verstehen. So wie sie wirklich sind und was sie wirklich meinen. Dazu aber benötigen wir Quellen. „Sichere“ Quellen. Informanten, auf die man sich verlassen kann. Möglichst „authentische“ Quellen“* (Sölch, 1989). Authentische Texte können also eine sehr wichtige Basis für Spracherwerb und Kommunikationsfähigkeitsentwicklung im Fremdsprachenunterricht sein. Texte aus verschiedenen Mediensprachen, wie sie etwa in der Werbung, in Filmen, im Internet, in Comics, in der Presse, aber auch Literatur und Poesie verwendet werden, können mit Erfolg als Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Ein authentischer Text stellt für uns nämlich ein Stück kommunikativer Wirklichkeit dar.

Beispiel 1: Der Wiener Opernball

Wien ist nicht nur die Hauptstadt Österreichs. Wien ist die Hauptstadt der Walzer und der Bälle. Keine andere Weltstadt hat so viele Tanzveranstaltungen zu bieten wie die Donaumetropole. Höhepunkt der Ballsaison ist seit 1877 der Wiener Opernball. Dieser Ball – in Österreich das gesellschaftliche Ereignis überhaupt – ist jedes Jahr Monate vorher ausverkauft. Zu den rund 5000 Gästen des traditionsreichen Balles in der Wiener Staatsoper zählen berühmte Persönlichkeiten aus Politik und Wirtschaft, aber auch Künstler aus dem In- und Ausland und natürlich tanzfreudige Bürger, die hier die Gelegenheit suchen, mit den Größen der Gesellschaft in

Kontakt zu kommen. Dafür sind ihnen auch die 200 Euro Eintritt nicht zu viel. Wer es gern richtig prominent und komfortabel hat, reserviert sich einen Logenplatz im Parterre der Oper. Das kostet circa 15 000 Euro! Dafür ist man mittendrin im Geschehen: Man sieht die 180 Debütantenpaare beim Eröffnungswalzer in ihren weiten weißen Ballkleidern und schwarzen Fracks im Walzerakt dicht an sich vorbeitanzen. Vielleicht hat man dort sogar einen Blick auf (Ex-) Weltstars, die oft speziell zu diesem Ereignis nach Wien kommen.

Aufgabe zum Text: ***Welche Informationen bekommen Sie im Text über die Zahlen: 1877, 5000, 15 000, 200, 180?***

Obwohl bei dieser Aufgabe zum Text das Leseverstehen – also der Zusammenfassung der Informationen zu einzelnen Zahlwörtern im Vordergrund steht, kann sie indirekt auch die Entwicklung grammatischer Kompetenz bei den Lernern fördern. Z. B. Bei der Zahl 15 000: Im Text steht: *Wer es gern richtig prominent und komfortabel hat, reserviert sich einen Logenplatz im Parterre der Oper. Das kostet circa 15 000 Euro!* Bei der Lösung dieses Teils der Aufgabe muss man sich mit Nominalisierung auseinandersetzen: der Preis für die Reservierung des Logenplatzes im Parterre der Oper: 15 000 Euro.

Beispiel 2:

Bei diesem Beispiel handelt es sich um 5 kurze Texte zum Thema *Schweizer Schokolade*. Unter den Texten befinden sich 5 Überschriften und die Lerner sollen zu jedem Kurztext die richtige Überschrift zuordnen. Also wieder geht es um eine typische Leseverstehaufgabe. Wir zeigen hier aber einen dieser Kurztexte, den Text D. Wir haben ihn wieder absichtlich ausgewählt, um zu zeigen, dass durch solchen Aufgabentyp auch grammatische Erscheinungen wiederholt oder angedeutet werden können.

D

Von Spanien aus erreicht die Schokolade ganz Europa. 1819 wird die erste Schokoladenfabrik in der Schweiz eröffnet. Die erste Schokoladenfabrik in der Deutschschweiz gründet der Zürcher Konditor Rudolf Sprüngli-Ammann 1845. Am Paradeplatz in Zürich lohnt sich auch heute noch ein Besuch der Konditorei Sprüngli.

Aufgabe zum Text:
Welche Überschrift passt zu welchem Abschnitt?

1) *Vor 100 Jahren beginnt die Erfolgsgeschichte der Schweizer Schokolade.* .....
2) *In der Schweiz gibt es Schokolade erst seit etwa 200 Jahren.* .....
3) *Schweizer Schokolade ist weltberühmt.* .....
4) *Die Spanier haben den Kakao in Mexiko entdeckt.* .....
5) *Die lange unbekannte Schokolade wird in Europa immer beliebter.* .....

Die richtige Überschrift ist die unter der Nummer 4. Im Text steht: *Von Spanien aus erreicht die Schokolade…* und in der Überschrift *Die Spanier haben den Kakao…* . Beim Lesen wird gleich auch auf die Bildung von Eigennamen eingegangen.

Beispiel 3: Das Saarland kennen lernen.

Das Saarland kann man gut zu Fuß entdecken, denn es gibt einen etwa 300 km langen Rundwanderweg durch das Gebiet. Man kann aber auch das Schiff nehmen: Von der Schiffsanlegestelle am Staatstheater in Saarbrücken werden regelmäßig Ausflugsfahrten unternommen. Landschaftlich besonders schön ist die große Saarschleife, die nordwestlich von Saarbrücken fast schon an der luxemburgischen Grenze zu finden ist. Den besten Blick hat man dort von der Burgruine Montclair.

Nur 10 km westlich von Saarbrücken liegt die inzwischen stillgelegte Alte Völklinger Hütte, in der man früher Eisen hergestellt hat. Sie ist ein bedeutendes Denkmal der Technikgeschichte und Industriekultur des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Heute kann man dort die alten Anlagen und Maschinen besichtigen, aber auch moderne Kunst, Ausstellungen aller Art, Konzerte und Vorträge finden hier ihren Platz.

Der Europäische Kulturpark Bliesbruck-Reinheim südöstlich von Saarbrücken ist ein deutsch-französisches Gemeinschaftsprojekt. Er zeigt bauten, Alltags- und Kunstgegenstände von den Bewohnern in dieser Region seit der Bronzezeit, also etwa seit 1700-800 v. Chr.

Aufgabe zum Text:
Entscheiden Sie, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind:
1) *Deutsche und Franzosen haben den Kulturpark zusammen gegründet.* .....
2) *Im Kulturpark Bliesbruck-Reinheim kann man Bewohner von 1700 – 800 v. Chr. sehen.* .....
3) *In der Alten Völklinger Hütte kann man Kultur erleben.* .....
4) *Saarbrücken liegt südwestlich von der großen Saarschleife.* .....

5) *Man kann mi dem Schiff durch das Saarland reisen. .....*
6) *Es gibt einen 300 km langen Rundwanderweg durch Saarbrücken. .....*

Im Sinne der möglichen Entwicklung von grammatischen Kompetenzen bei den Lernern ist für uns vor allem die Aussage 1 interessant. Im Text steht: *Der Europäische Kulturpark Bliesbruck-Reinheim südöstlich von Saarbrücken ist ein deutsch-französisches Gemeinschaftsprojekt.* Und bei der Aussage, die als richtig betrachtet wird, handelt es sich eigentlich um die Erklärung des zusammengesetzten Wortes *Gemeinschaftsprojekt* (von Deutschen und Franzosen). Dies kann eine Inspiration sein, auf das Thema der Komposita und der Wortbildung im Deutschen im Unterricht einzugehen.

Schlusswort

Anhand von konkreten Beispielen aus unserem Skript wollten wir in diesem Beitrag zeigen, dass die Entwicklung der grammatischen Kompetenz im Sprachunterricht auch indirekt stattfinden kann. Obwohl es sich bei den oben angeführten Aufgaben primär um das Leseverstehen handelte, haben wir in ihnen auch Bestandteile gefunden, mit Hilfe denen man im Unterricht auch auf die Wiederholung oder Entwicklung bestimmter grammatischen Erscheinungen bei den Lernern eingehen kann. Das ist aber nicht der einzige Beitrag einer solchen Betrachtung des Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht. Solche Textarbeit dient nämlich auch der Entwicklung von Lern- und Lesestrategien bei den Lernenden. Denn sie können erfahren, wie die auf den konkreten Text bezogene Aufgabe gebildet ist. Und wenn man den Lesetext manchmal auch nicht ganz versteht, kann ein strategischer Umgang mit dem Text bei der Lösung von textbezogenen Aufgaben sehr behilflich sein. Und eine nicht mechanische, sondern strategische, logische Arbeit im Unterricht macht dann den Sprachunterricht nicht nur effektiver, sondern auch interessanter und attraktiver, denn die Lerner können hier auch ihr eigenes Denken einsetzen.

Použitá literatúra:

ALBRECHT, U., FANDRYCH, CH. 2014. *Passwort Deutsch 3, 4, 5*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. 224 S.

EHLERS, S. 1992. *Lesen als Verstehen. Fernstudienbrief.* Kassel: Gesamthochschule. 112 S.

FUNK, H., KOENIG, M. 1991. *Grammatik lehren und lernen. Fernstudienbrief.* München: Goethe-Institut, S. 48 – 55.

KUNOVSKÁ, I. 2009. Autentické texty vo vyučovaní cudzích jazykov. *In: ADAMCOVÁ, L. (Ed.) Lingvistika a lingvodidaktika IV. [elektronický zdroj]: zborník vedeckých prác.* Bratislava: Z-F LINGUA, S. 12 – 18.

KUNOVSKÁ, I. 2016. Interkultureller Ansatz im Fremdsprachenunterricht: In: *LIŠKOVÁ, D., ŠTEFANČÍK, R.*: *Interkulturelle Kommunikation im Wandel der Zeit : Stellungnahmen zu gegenwärtigen Problemen Europas aus Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 81 – 86.

KUNOVSKÁ, I., MRÁZOVÁ, M., KUCHAROVÁ, J. 2016. Teória, cvičenia a texty k *nemeckej gramatike*. Bratislava: Ekonóm. 196 S.

SÖLCH, H. 1989. *Landeskunde mit der Zeitung. Landeskundevermittlung: Kulturverstehen im Deutschunterricht.* München: Goethe-Institut. 186 S.

WESTHOFF, G. 1997. *Fertigkeit Lesen. Fernstudienbrief.* München: Goethe-Institut. 175 S.

Kontakt:
Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: ingrid.kunovska@euba.sk

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

INTERKULTÚRNA KOMUNIKATÍVNA KOMPETENCIA AKO ZRUČNOSŤ ŠTUDENTOV OBCHODNEJ ANGLIČTINY

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A SKILL FOR BUSINESS ENGLISH STUDENTS

BEÁTA CZÉREOVÁ, HELENA MAZUROVÁ

Abstrakt:
Rozvíjanie interkultúrnej komunikatívnej kompetencie spolu s jazykovými a profesijnými znalosťami a zručnosťami sa stáva nevyhnutnosťou pre efektívne fungovanie v súčasnom globálnom trhu. Interkultúrne vedomosti sú integrálnou súčasťou výučby obchodnej angličtiny. Autorky sa vo svojom príspevku zameriavajú na uvedomovanie si interkultúrnych rozdielov v medzinárodnom obchodnom kontexte a rozvíjanie interkultúrnej komunikatívnej kompetencie vo výučbe obchodnej angličtiny a s nimi spojenými aktivitami.

Abstract:
Developing intercultural communicative competence together with linguistic and professional knowledge and skills has become inevitable for effective performance in the current global market. Intercultural knowledge is an integral part of teaching Business English. The authors in their paper focus on the awareness of intercultural differences in the international business context and developing intercultural communicative competence in teaching Business English as well as the activities connected with this process.

Kľúčové slová: Interkultúrna komunikácia, interkultúrna komunikatívna kompetencia, interkultúrne uvedomenie, obchodná angličtina.

Keywords: Intercultural communication, intercultural communicative competence, intercultural awareness, Business English.

Úvod

Anglický jazyk vo vedeckom, akademickom a pracovnom prostredí plní funkciu dorozumievacieho nástroja ako lingua franca v medzinárodnom kontexte. Výučba anglického jazyka ako odborného jazyka v pracovnom a obchodnom/podnikateľskom prostredí je zameraná na profesionálnu jazykovú prípravu študentov technických univerzít pre ich

budúci profesijný život tak, aby sa dokázali úspešne zaradiť do pracovného procesu aj v európskych a medzinárodných obchodných spoločnostiach. Profesijný priestor, v ktorom sa budú absolventi technických a ekonomických univerzít realizovať je špecifický a vyžaduje si jazykové vedomosti a zručnosti anglického jazyka v pracovnom prostredí i špecifické znalosti o tomto prostredí a nevyhnutné zručnosti ako súčasť interkultúrnej komunikácie v pracovnom prostredí na globálnej úrovni. Znalosť inej kultúry a jej pracovnej, obchodnej a podnikateľskej subkultúry, v ktorej sa budú profesijne pohybovať je pre budúcich absolventov univerzít zásadná. Študenti si musia osvojiť interkultúrne znalosti i zručnosti, aby mohli úspešne komunikovať v anglickom jazyku na medzinárodnej úrovni. Interkultúrne zručnosti, ktoré si študenti osvojujú počas vysokoškolského štúdia im umožnia aktívne sa zapájať do medzinárodného pracovného procesu na rôznych úrovniach. Cieľom výučby anglického jazyka v pracovnom a obchodnom prostredí je popri získaní jazykových zručností v špecifickej oblasti i získanie interkultúrnej komunikatívnej kompetencie, ktorá je často rozhodujúcim faktorom úspešnej profesijnej kariéry absolventov technických a ekonomických univerzít.

Pojem „interkultúrna komunikatívna kompetencia“

Východiskom pri definovaní pojmu interkultúrna komunikatívna kompetencia je pojem *„kultúra“*. Podľa amerického antropológa R. F. Murphyho (Průcha, 2007) kultúra je systém významov, hodnôt a spoločenských noriem, ktoré sú dodržiavané členmi existujúcej spoločnosti a ktoré sú predávané ďalším generáciám v rámci procesu socializácie. Nehmotná kultúra ako subsystém kultúry je základom správania jedinca i spoločenských skupín v rámci určitej kultúry, ktorú si musia ľudia z inej kultúry poznať a osvojiť, ak chcú efektívne komunikovať a spolupracovať v rôznych spoločenských situáciách. Pojem *„interkultúrny“* na rozdiel od pojmu *„multikultúrny“* môžeme definovať ako „meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states“ (Kramsch, 1998, s. 81 – 82). Pojem „multikultúrny“ znamená existenciu viacerých kultúr v rámci jedného spoločenstva ľudí, pojem „interkultúrny“ je výrazom vzájomného dynamického dialógu medzi príslušníkmi dvoch rozdielnych kultúr. Pojem „komunikatívna kompetencia“ Průcha (2010, s. 125) vymedzuje ako “communicative competence is an individual’s ability to use different skills in social interaction allowing him/her for certain purpose realize acts of verbal communication (speaking, listening, writing, reading) as well as skills of non-verbal communication.” Komunikatívna kompeten-

cia je schopnosť jedinca komplexne komunikovať s inými členmi spoločenstva v rôznych špecifických situáciách.

Model komunikatívnej kompetencie vo výučbe cudzích jazykov bol vypracovaný M. Canalom a M. Swainovou (1980) a pozostáva zo štyroch prvkov: gramatická kompetencia, diskurzívna kompetencia, sociolingvistická kompetencia a strategická kompetencia. Prvé dve kategórie sa týkajú používania samotného jazyka – gramatiky na úrovni vety a nadvetnej, textovej úrovni. Tretia a štvrtá kompetencia vyjadrujú funkčné hľadiská komunikácie: sociolingvistická kompetencia je znalosť spoločensko-kultúrnych pravidiel jazyka a diskurzu a strategická kompetencia zahŕňa verbálne a neverbálne stratégie uplatňované pri zlyhaní komunikácie. Interkultúrna kompetencia je schopnosť jedinca poznať a rešpektovať systém hodnôt a kultúrnych štandardov členov iných kultúr a zahrnúť ich do svojho vlastného správania a komunikácie pri kontakte s príslušníkmi inej kultúry. Jedným z modelov interkultúrnej kompetencie a jej prvkov je pyramídový model D. Deardroffovej (2009), ktorý obsahuje tri základné prvky, ktoré tvoria interkultúrnu kompetenciu: postoje, znalosti a zručnosti. Aby sa dosiahol vonkajší cieľ interkultúrnej kompetencie, t.j. efektívna a správna interkultúrna komunikácia je potrebné vychádzať zo základných postojov ako predpokladov takejto komunikácie, ktoré sú základom pyramídy: pozitívny vzťah k inej kultúre, rešpekt, otvorenosť a tolerovanie neznámeho, nejednoznačnosti a neistoty, ktoré sa uplatnia v znalostiach o inej kultúre (kultúrne povedomie o vlastnej kultúre a inej kultúry), kultúrne sebauvedomie, kultúrne špecifické informácie, povedomie o sociolingvistických aspektoch jazyka a zručnostiach počúvať, pozorovať, interpretovať, analyzovať, hodnotiť a nachádzať súvislosti interkultúrne informácie (vyšší stupeň pyramídy). Výsledkom tohto procesu sú vnútorný výstup interkultúrnej kompetencie (adaptabilita, flexibilita, etnorelatívne stanovisko a empatia jedinca voči inej kultúre) a jeho vonkajší prejav interkultúrnej kompetencie – schopnosť efektívne komunikovať s príslušníkom inej kultúry (najvyšší stupeň pyramídy). Tento model Deardroffová spracovala do nového, procesuálneho modelu interkultúrnej kompetencie.

Rozdiel v pojmoch *„interkultúrna kompetencia“* a *„interkultúrna komunikatívna kompetencia“* podľa Kostkovej (2010) tkvie v používaní jazyka. Interkultúrna kompetencia je schopnosť komunikovať s príslušníkom inej kultúry/jazyka v materinskom jazyku, kým interkultúrna komunikatívna kompetencia je schopnosť jedinca komunikovať s príslušníkom z iného jazykového spoločenstva v cudzom jazyku (v jazyku daného príslušníka). Interkultúrna komunikatívna kompetencia je podľa Kostkovej (2010) zmes interkultúrnej kompetencie a komunikatívnej kompetencie v cudzom jazyku. Interkultúrna kompetencia je všeobecný pojem,

interkultúrna komunikatívna kompetencia je interkultúrna kompetencia v cieľovom jazyku.

Model interkultúrnej kompetencie M. Byrama (1997) zavádza termín „interkultúrneho hovorcu“, ktorý má znalosti a postoje, ktoré sa modifikujú v procese interkultúrnej komunikácie. Byramov model pozostáva z piatich prvkov interkultúrnej komunikatívnej kompetencie: postoje, znalosti, zručnosti interpretácie a nachádzania súvislostí, zručnosti objavovania a interakčné zručnosti, kritické kultúrne uvedomenie a zručnosti týkajúce sa neverbálnej komunikácie. Cieľom interkultúrnej komunikatívnej výučby by malo byť rozvíjanie všetkých jej piatich prvkov v kombinácii s prvkami komunikatívnej kompetencie: lingvistickej, sociolingvistickej a diskurzívnej. Študenti si majú spoločne s komunikatívnou kompetenciou rozvíjať aj interkultúrnu kompetenciu (rozvíjanie postojov, znalostí, zručností, kritického kultúrneho uvedomenia).

Interkultúrna komunikatívna kompetencia umožňuje študentom vidieť vnútorné i externé vzťahy medzi dvomi kultúrami, spoločenstvami a interpretovať a aktívne ich využívať v reálnych interkultúrnych situáciách.

Miesto interkultúrnej komunikatívnej kompetencie vo výučbe obchodnej angličtiny

Pre interkultúrnu komunikáciu je príznačné, že je závislá na kontexte. Rozdiel medzi komunikáciou v normálnej situácii a komunikáciou v obchodnom kontexte je podľa Tomalina (2009) v tom, že ľudia v medzinárodných obchodných situáciách potrebujú okamžité aplikovateľné obchodné nástroje, ktoré im pomôžu riešiť obchodné komunikačné problémy. Musia byť schopní nájsť adekvátne riešenie, čiže musia vedieť efektívne riešiť problémy; dôležitejšie sú získané interkultúrne zručnosti ako interkultúrne vedomosti. Charakteristickým znakom interkultúrnej obchodnej situácie je teda schopnosť nachádzať riešenia. Druhým rozdielom medzi bežnou a obchodnou komunikáciou je riešenie úloh a záujmov danej spoločnosti, nie vlastných záujmov.

Interkultúrna komunikatívna kompetencia je jedna z kľúčových kompetencií vo výučbe obchodnej angličtiny. Cieľom výučby obchodnej angličtiny alebo anglického jazyka v pracovnom prostredí je pripraviť študentov po jazykovej i odbornej stránke na profesijnú kariéru a na úspešne začlenenie sa do pracovného tímu v domácich i európskych, resp. medzinárodných spoločnostiach. Interkultúrna komunikatívna kompetencia je veľmi dôležitá v medzinárodnom obchode, kde sa manažéri často stretávajú so situáciami, ktoré sa odlišujú od ich kultúrnych stereotypov a musia sa s nimi vyrovnať rýchlo a správne. V medzinárodnom obchodnom a pracovnom

prostredí sa manažéri musia vyrovnať s viacerými bariérami, ako sú rokovania v cudzom jazyku, odlišné systémy hodnôt, názorov, správania a noriem účastníkov interkultúrnej komunikácie. Interkultúrna komunikatívna kompetencia je dôležitá pri realizácii mnohých manažérskych úloh v rámci medzinárodného obchodu (vedenie tímu, projektový manažment, krízový manažment, rokovania, riadenie, rokovania, mediácia). Vyžaduje si od manažérov osvojenie si osobnostných vlastností ako sú tolerantnosť voči nejednoznačnosti pri vzájomnej komunikácii (nedostatok jednoznačnosti a zreteľnosti v interkultúrnych obchodných situáciách), vnímavosť voči odlišným prejavom v komunikácii, ocenenie interpersonálnych vzťahov, ktoré sú dôležité pri rokovaniach, flexibilitu a adaptabilitu v jednotlivých situáciách.

Na vytvorenie si dobrých zručností v interkultúrnej obchodnej kompetencii sú podľa Zhenga (2015) potrebné štyri kroky: 1. mať pozitívny postoj k efektívnej interkultúrnej obchodnej kompetencii; zahŕňa to sebaanalýzu, sebauvedomenie, chápanie a prijatie odlišností u partnerov. 2. krok je adaptabilita na rôzne kultúrne odlišnosti a podmienky, t.j. naučiť sa vnímať správanie ľudí z inej kultúry, aké sú ich priority, hodnoty, správanie a byť pripravený na rôzne situácie, ktoré sa môžu počas interkultúrnej komunikácie vyskytnúť. 3. krok je osvojovanie si interkultúrnych zručností, čo sú nástroje na pochopenie toho, ako môžeme kultúry porovnávať a efektívne komunikovať. Posledný, štvrtý krok je najdôležitejší; jeho cieľom je precvičenie a realizácia získanej interkultúrnej obchodnej kompetencie vo vyučovacom procese a neskôr aj v praxi.

Začlenenie interkultúrnej kompetencie do výučby obchodnej angličtiny

Väčšina študentov Ekonomickej fakulty Technickej univerzity v Košiciach sa pred príchodom na univerzitu stretáva na hodinách angličtiny s interkultúrnymi prvkami v podobe zvykov a tradícií spojených so životom v anglicky hovoriacich krajinách. Učebnice používanie na výučbu všeobecnej angličtiny sú primárne orientované na rozvíjanie jazykových zručností, ale neobmedzujú sa len na to, keďže učenie sa jazyka je neoddeliteľne späté s kultúrnym kontextom. Na rozdiel od všeobecnej angličtiny učebnice obchodnej angličtiny prinášajú učebné materiály, ktoré študentom poskytujú aj interkultúrnu zložku. Študenti majú možnosť zamyslieť sa nad svojou vlastnou kultúrou a následne objavovať iné kultúry a vzťahy medzi nimi.

Vo svete obchodu interkultúrna komunikatívna kompetencia predstavuje schopnosť úspešne komunikovať na všetkých úrovniach tak, aby interkultúrne nedorozumenia neviedli k zlyhaniu obchodných cieľov. Táto kompetencia sa môže získať ako základná súčasť procesu učenia sa cudzích

jazykov na univerzitách. Ľudia v rôznych krajinách sa líšia v spôsobe rozmýšľania, v životných postojoch, to čo sa nám zdá samozrejme a prirodzené nemusí byť v iných kultúrach vnímané rovnako. Pôsobenie v medzikultúrnom prostredí je výzvou pre osobnú identitu a komunikačné zručnosti jednotlivca. Človek sa musí učiť, ako sa vyrovnať s nečakanými, často nejednoznačnými situáciami, odlišnosťou ako aj predchádzať následkom spôsobeným kultúrnym šokom. Je potrebné všímať si rozdiely v kultúre rôznych národov, rozprávať o nich a naučiť sa v nich orientovať. Vedomosti, zručnosti a postoje nevyhnutné pre úspešné pôsobenie v medzinárodnom prostredí sa musia kontinuálne rozvíjať a prehlbovať.

Študenti prvého ročníka Ekonomickej fakulty na našej univerzite používajú učebnicu Intermediate Market Leader. Autori tejto publikácie sa snažia pomôcť vyučujúcim aj študentom v procese získavania interkultúrnej kompetencie systematickým integrovaním rozmanitých aktivít podporujúcich proces uvedomovania si kultúrnych rozdielov, rozvíjania zručností a postojov študentov do učených materiálov. Prepojenosť jazyka s kultúrou sa prejavuje aj na výstavbe danej učebnice. Aktivity podporujúce rozvoj interkultúrnej kompetencie sú zakomponované takmer v každej lekcii. Navyše kultúre je venovaná celá 7. lekcia (Cultures). Okrem toho sú do učebnice začlenené štyri samostatné lekcie venované interkultúrnym rozdielom s názvom Working across cultures. Prvá z nich je venovaná spoločenskému styku (Socialising) a koncentruje sa na osvojovanie si interkultúrneho povedomia, uvedomenie si rôznorodosti kultúr a nevnímanie vlastnej kultúry ako jedinej správnej. Ďalšia interkultúrne zameraná lekcia (International meetings) sa zaoberá medzinárodnými stretnutiami, spôsobom vedenia pracovných stretnutí a cieľom, ktoré sa majú počas schôdze dosiahnuť. Prostredníctvom kvízu si študenti opakujú slovnú zásobu spojenú s účasťou na schôdzi a identifikujú problémy, ktoré môžu nastať pri pracovných stretnutiach v iných kultúrnych prostrediach. Pri čítaní textov o skúsenostiach s účasťou na medzinárodných obchodných stretnutiach študenti spoznávajú odlišnosti v štýloch vedenia schôdzí. Z počúvania textu sa študenti dozvedia, čím všetkým sa môžu líšiť obchodné stretnutia konané v odlišných kultúrnych prostrediach. Potom študenti v skupinách diskutujú o tom, ako predchádzať problémom týkajúcich sa medzinárodných schôdzí, následne napíšu tipy na úspešné rokovania a prezentujú ich pred inou skupinou. Nasledujúca lekcia s interkultúrnou tematikou (Doing business internationally) je prakticky orientovaná. Študenti identifikujú chyby, ktorých sa dopustili zahraniční účastníci obchodných rokovaní v arabskom svete a v Japonsku, pri ktorých došlo k nesprávnym domnienkam o uzatvorení kontraktu. Zároveň sa študenti dozvedajú o štýle obchodného rokovania v týchto krajinách a porovnávajú ho so štýlom rokovania vo vlastnej krajine. V ďalšej aktivite

potenciálni obchodní partneri z Brazílie a Dánska uvažujú o možnostiach spoločného podnikania. Na stretnutí dochádza k viacerým nedorozumeniam vyplývajúcim z rozdielnosti kultúr. Úlohou študenta je zvážiť možnosti spolupráce a napísať krátku správu vedeniu svojho podniku o priebehu rokovania a odporučiť, či by mala spoločnosť pokračovať v rokovaniach o spoločnom podniku alebo nie. Posledná lekcia zameraná na interkultúrnu komunikáciu (Communication styles) je venovaná štýlu komunikovania, prejavom verbálnej a neverbálnej komunikácie, ticho, prerušovanie hovoriaceho, vzdialenosť, očný kontakt a pod. Študenti si pripravia prezentáciu týkajúcu sa svojej kultúry, zvykov, etikety obchodovania.

Prípadové štúdie, ktoré sú súčasťou každej lekcie poskytujú veľa možností na rozvíjanie interkultúrnej komunikatívnej kompetencie a súčasné upevňovanie štyroch základných jazykových zručností. Riešia sa v nich napr. úlohy spojené s prenikaním americkej firmy na európsky trh a s tým vzniknuté problémy vyplývajúce z kultúrnych rozdielov, problémy v dôsledku fúzie austrálskej spoločnosti s hongkonskou a príčiny nespokojnosti zamestnancov po tejto zmene. Zmeny sa týkajú nielen typických problémov fúzie, ale aj rozdielnych kultúr. Študenti sa pri rozvíjaní jazykových zručností učia adaptovať na rôzne kultúrne odlišnosti, vnímať iné hodnoty a priority a pripraviť sa na situácie, ktoré môžu nastať v reálnom pracovnom prostredí a následne efektívne komunikovať v medzinárodnom kontexte.

Ako sme už uviedli, jazyk a kultúra sú prepojené a v súvislosti s učením sa o interkultúrnych rozdieloch si študenti anglického jazyka osvojujú aj správne spôsoby oslovovania ľudí, vhodnú jazykovú formuláciu, intonáciu, ustálené frázy používané v danej situácii. Tieto sú v učebnici Intermediate Market Leader osvojované v simulačných aktivitách, v ktorých má svoje zastúpenie aj interkultúrna problematika. Počas výučby jazyka majú študenti možnosť uvedomiť si rozdiely v prístupoch, spôsoboch správania sa, prijímaní rozhodnutí, rozdielnosť vo vnímaní pojmov čas a priestor, presné načasovanie činnosti pred akciou a dodržiavanie termínov, ktoré sa môžu líšiť v rôznych kultúrach. Interkultúrne otázky sa v obchodnej komunikácii týkajú najmä úrovne formálnosti v jazyku a správaní, hierarchii, vzťahu medzi manažérmi a zamestnancami, postavenia mužov a žien v pracovnom a osobnom živote, vedenia diskusii vrátane formálnosti schôdzí, zapájania sa do diskusie a procesu rozhodovania.

Záver

V čase globalizácie spoločenského, politického a pracovného života sa rozvíjanie a upevňovanie interkultúrnej komunikatívnej kompetencie stalo dôležitou misiou vo výučbe obchodnej angličtiny. Táto kompetencia je

nevyhnutnou odbornou výbavou pre tých absolventov technických a ekonomických univerzít, ktorí chcú pracovať v medzinárodnom/ nadnárodnom pracovnom prostredí. Výučba obchodnej angličtiny na Technickej univerzite v Košiciach poskytuje študentom možnosti spolu s rozvíjaním odborných jazykových zručností uvedomovať si kultúrne rozdiely, rozprávať sa o nich, rozširovať si vedomosti o kultúrach iných národov, rozvíjať svoje interkultúrne postoje, aby sa mohli pripraviť na ich budúce úspešné pôsobenie v medzinárodnom prostredí.

Použitá literatúra:

BYRAM, M., B. GRIBKOVA, H. STARKEY. 2005. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers.* [Online]. Dostupné na internete: http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters. 124 s.

CANALE, M., SWAIN, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*,Vol.1, No.1, pp.1 – 47.

COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2010. *Intermediate Market Leader*. Edinburgh: PearsonLongman. 175 s.

DEARDROFF, D. K. 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence.* Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

KOSTKOVÁ, K. 2010. Teacher and Intercultural Communicative competence as a Challenge. In: *New Pathways in the Professional Development of Teachers*. KG Munster: Lit Verlag GmbH&Co, s. 232 – 240.

KRAMSCH, C.1998. *Language and Culture.* Oxford: OUP. 134 s. PRŮCHA, J. 2007. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů.* Praha: Portál. 220 s.

PRŮCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace.* Praha: Grada. 200 s. TOMALIN, B. 2009. Applying the principles: Instruments for intercultural business training. In: *FENG, A., BYRAM, M., FLEMING, M. (Eds.) Becoming interculturally competent througheducation and training.* Bristol: Multilingual Matters, pp. 115 – 131.

ZHENG, M. 2015. Intercultural Competence in Intercultural Business Communication. In: *Open Journal of Social Sciences, 3, pp. 197 – 200*. [Online]. Dostupné na internete:http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.33029

Kontakt:
PhDr. Beáta Czéreová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 00 Košice
Slovenská republika
Email: beata.czereova@tuke.sk

JUDr. PhDr. Helena Mazurová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 00 Košice
Slovenská republika
Email: helena.mazurova@tuke.sk

VYUŽITIE AUTENTICKÉHO MATERIÁLU VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA NA ŠKOLE BEZPEČNOSTNO-PRÁVNEHO ZAMERANIA

USAGE OF AUTHENTIC MATERIAL
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AT THE SECURITY AND LEGAL FOCUSED SCHOOL

KATARÍNA MEŽDEJOVÁ

Abstrakt:
Príspevok sa zaoberá využitím autentického materiálu vo výučbe cudzieho jazyka na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Výber takéhoto materiálu úzko súvisí s potrebami a požiadavkami policajnej praxe, ktoré sú podstatným faktorom zohľadňovaným vo výučbe cudzieho jazyka. Ambíciou tohto príspevku je priniesť potrebné informácie o tejto problematike a prispieť k ich efektívnemu využitiu v praxi.

Abstract:
This report deals with usage of authentic material in foreign language teaching at the Academy of the Police force in Bratislava. Selection of this material is in close relation to the needs and requirements of the police practice, which is important factor in foreign language teaching. Ambition of this report is to share essential information about this issue and to conduce to its effective usage in practice.

Kľúčové slová: autentický materiál, odborný jazyk, policajná prax.

Keywords: authentic material, special language, police practice.

Úvod

Využívanie autentického materiálu vo výučbe cudzieho jazyka nie je už v súčasnej dobe žiadnou novinkou. Na trhu je množstvo jazykových učebníc, skrípt a doplnkového materiálu, v ktorých sú zahrnuté autentické texty, slúžiace nielen na rozvoj receptívnych zručností (čítanie s porozumením, počúvanie) ale aj tých produktívnych (hovorenie, písanie). Jednotlivé typy autentického materiálu najčastejšie využívaného vo výučbe cudzieho jazyka sú: vizuálny materiál, auditívny materiál, prípadne ich kombinácia, krátke správy a iné. Prínos tohoto materiálu je najmä v sprostredkovaní

cudzojazyčnej reality vo výučbe. V tomto príspevku sa zaoberáme výberom a využitím autentického materiálu vo výučbe cudzieho jazyka na Akadémii Policajného zboru, konkrétne ide o výučbu anglického jazyka v odbore Ochrana osôb a majetku. Pre potreby tohoto príspevku uvádzame definície niektorých základných pojmov:

Pracovný materiál je akýkoľvek materiál využívaný učiteľom či študentom ktorý umožňuje osvojovanie si cudzieho jazyka. V podmienkach výučby na Akadémii Policajného zboru v Bratislave sú najčastejším materiálom využívaným vo výučbe cudzieho jazyka učebnice, skriptá a slovníky a rôzny doplnkový materiál. Pracovným materiálom môže byť teda čokoľvek využívané za účelom zvýšenia úrovne poznania (Tomlinson, 1998, s. 2 – 4).

Autentický materiál je taký druh materiálu, ktorý nebol vytvorený za účelom výučby cudzieho jazyka. Bol vytvorený rodenými hovoriacimi pre rodených hovoriacich v danom jazyku, napríklad on-line správy na rôznych webových portáloch. S pojmami pracovný materiál a autentický materiál úzko súvisí pojem *využitie (autentického) materiálu*, ktoré predstavuje zabezpečovanie relevantných a vo výučbe využiteľných informácií.

Prečo pracovať s autentickým materiálom?

Podľa Tomlinsona sú dôvody, ktoré by mali učiteľa viesť k práci s autentickým materiálom vo výučbe cudzieho jazyka nasledovné:

1) učenie/ osvojovanie si je obohacované využitím vhodne zvoleného autentického materiálu,
2) využívaním autentického materiálu vo výučbe dochádza k zvýšeniu aktivity a rozmanitosti aktivít,
3) učiaci sa sú vystavení množstvu novej terminológie a gramatickým a syntaktickým štruktúram,
4) učiaci sa majú možnosť porovnať cudzojazyčnú realitu s ich vlastnou realitou (Larimer, 1999, s. 233),
5) znalosť kultúrneho pozadia daného jazyka je dôležité pre úspešnú komunikáciu v cieľovom jazyku,
6) autentický materiál je zdrojom autentického jazyka.

V tomto príspevku sa zameriavame na výber a využitie autentického materiálu pre potreby výučby cudzieho jazyka (v našom prípade anglický jazyk) na Akadémii Policajného zboru v Bratislave.

Pri výbere materiálu je dôležitým faktorom položiť si nasledujúce otázky: Čo je to autentický materiál? Ako ho efektívne spracovať? Ako s ním pracovať?

Podľa Bruzlovej pod pojmom autentický materiál rozumieme *"všetky materiály, ktoré neboli pôvodne vytvorené pre výučbu a neslúžili na didaktické účely. Boli to materiály vytvorené rodenými hovoriacimi a sú určené rodeným hovoriacim v danej krajine"* (Bruzlová, s. 1).
Podľa inej autorky *"autentický materiál predstavuje praktickú, relevantnú a zaujímavú informáciu. Hovoríme o okamžitej aplikácii toho, čo sa žiaci na hodinách naučia do reálneho života. Autentický materiál vypĺňa medzeru medzi školou a vonkajším životom a tak pomáha budovať samostatnosť žiaka"* (Leskovjanská, 2015, s. 7). Nespornými výhodami práce s autentickým materiálom vo výučbe cudzieho jazyka je prínos "reálneho sveta" medzi učiacich sa. Takýto materiál je motivujúci a podnetný. Medzi ďalšie výhody by sme mohli zaradiť fakt, že autentický materiál je zdrojom rôznych hovorových či slangových štruktúr, skratiek a výrazov, ktoré môžu uľahčiť komunikáciu učiacich sa v reálnom prostredí daného jazyka. Podľa Homolovej *"mnohí učitelia anglického jazyka na našich školách nepovažujú autentický materiál za integrálnu súčasť svojich hodín a ich výhrady voči takémuto materiálu by sme mohli sumarizovať nasledovne:*

1) *Autentický materiál obsahuje ťažšie jazykové prostriedky, ako je úroveň žiakov.*
2) *Gramatické a štylistické pravidlá sú často porušené, takýto text je zlým príkladom pre žiakov.*
3) *Práca s autentickým materiálom, hlavne príprava vhodných učebných úloh, je omnoho ťažšia na prípravu učiteľa.*
4) *Stále pretrváva nedostatok vhodných textov pre rôzne vekové a vedomostné kategórie a problém s ich rozmnožovaním"* (Homolová, 2003, s. 9).

K bodu jeden možno uviesť, že vhodne zvoleným textom možno túto výhradu odstrániť. Vyučujúci má možnosť odhadom alebo pomocou objektívnych parametrov textu presným vzorcom určiť úroveň náročnosti textu. Ako príklad uvádzame Mistríkov vzorec R = 50- VS/I, pričom V – priemerná dĺžka viet (je príznakom zložitosti vyjadrovania myšlienok), S – priemerná dĺžka slov vyjadrená počtom slabík (je príznakom pojmovej zaťaženosti textu), I – index opakovania slov (je charakteristikou lexikálnej variability textu). Mistríkova miera používa škálu obťažnosti s hodnotami medzi 0 – 50 bodov, v ktorej najľahšie texty majú 40 – 50 bodov a najťažšie 0 – 10 bodov (Průcha, 1997, s. 496). Zároveň je dôležité zadať k textu jednoduchšie úlohy tak, aby korešpondovali s nižšou jazykovou úrovňou podľa Spoločného európskeho referenčného rámca.

K bodu dva uvádzame, že vo výučbe cudzieho jazyka sa oboznamovanie so slangovým či hovorovým jazykom dá vnímať ako obohatenie,

ako doplnková znalosť, ktorá môže zjednodušiť dorozumievanie sa v cieľovom jazyku.

K bodu tri uvádzame, že prácu s autentickým materiálom je možné vo výučbe (najmä pri práci s nižšími jazykovými úrovňami) okliešťiť na zdokonaľovanie receptívnych jazykových zručností, a v tomto prípade nie je tvorba úloh k danému textu najnáročnejším faktorom. Napríklad stanovenie jednoduchých kontrolných otázok k textu, vyhľadávanie terminológie, slovného druhu a podobne.

K bodu štyri uvádzame nasledovné: Pri otázke Kde hľadať zdroje autentických materiálov? sa ponúka odpoveď, že v súčasnej "online" dobe, dobe informačných technológií, je na internete nepreberné množstvo rôznych autentických materiálov/ textov. Ako príklad, slúžiaci vo výučbe cudzieho jazyka uvádzame nasledovné: https://www.bbc.co.uk/ (napríklad ako zdroj krátkych správ), https://www.fbi.gov/ (zdroj terminológie/ vizuálneho materiálu) a podobne.

Pri výbere autentického materiálu je kľúčovým faktorom zohľadnenie konkrétneho vyučovacieho cieľa.

Spracovanie autentického materiálu

V tejto časti príspevku odpovedáme na otázku Ako efektívne spracovať autentický materiál? Prvým kritériom pri výbere materiálu je nevyhnutnosť tematickej súvislosti medzi vyučovacou jednotkou a obsahovým zameraním materiálu. V procese výberu a zhodnocovania autentického materiálu rozlišujeme štyri fázy:

1. definovanie kritérií,
2. subjektívna analýza (vzhľadom na požiadavky na text, napríklad ako by mal text vyzerať, jeho členenie a úprava, čo konkrétne od textu očakávame, čo by mal obsahovať a podobne),
3. objektívna analýza (analýza materiálu, komu je text určený, tu berieme do úvahy cieľovú užívateľskú skupinu),
4. adaptácia, prispôsobenie (úprava textu, ponechanie a využitie textu v pôvodnej verzii) (Hutchinson, Waters, 1987, s. 97).

Pri výbere konkrétneho materiálu je dôležité zohľadniť všetky štyri fázy. I keď je práca s textom primárne určená na rozvoj receptívnych zručností (čítanie s porozumením, počúvanie), formy jeho využitia vo výučbe môžu byť rôznorodé.

Príklady využitia autentického materiálu vo výučbe cudzieho jazyka

Na zodpovedanie vyššie uvedenej otázky "Ako pracovať s autentickým materiálom?" uvádzame konkrétny príklad jeho využitia vo výučbe cudzieho jazyka na Akadémii Policajného zboru v študijnom odbore Ochrana osôb a majetku. Ide o druhý ročník bakalárskeho štúdia dennej formy a predmet s názvom Cudzí jazyk I- Odborná komunikácia I- Anglický jazyk (povinný predmet). Témou vyučovacej jednotky v trvaní 2x45 minút podľa semestrálneho plánu pre daný predmet sú Druhy trestných činov- prvá časť (Types of crimes I). Pre potreby výučby danej témy je využívaná učebnica English for Police od autoriek Nováková I. a Ferenčíková P.. Cieľom vyučovacej jednotky je osvojenie si základnej terminológie. Učiaci sa pracujú s autentickým textom obsahovo i terminologicky súvisiacim s trestným činom vraždy. Tento text i aktivity v rámci jeho využitie vo výučbe slúžia ako doplnkový materiál. Pri výbere autentického materiálu bola zohľadnená úroveň učiacich sa (B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca). Náročnosť textu bola stanovená odhadom, pričom odhad bol vykonaný vyučujúcim. V súvislosti s prácou s autentickým textom sa v tomto príklade zameriavame na osvojovanie si novej terminológie. V rámci členenia úloh k textu rozlišujeme predtextové úlohy (*pre-reading activities*), úlohy počas práce s textom (*while-reading activities*) a potextové úlohy (*post-reading activities*). V tomto príspevku uvádzame jedno cvičenie z kategórie úloh počas práce s textom (Task I) a dve potextové cvičenia (Task II, Task III).
Prvou úlohou je doplniť do viet chýbajúcu terminológiu súvisiacu s témou vyučovacej jednotky, v druhej úlohe hľadajú učiaci sa v texte synonymá k uvedeným výrazom a vtretej úlohe učiaci sa vysvetľujú význam slovných spojení. Nasledujúci text sa nachádza na webovej stránke http://www.nydailynews.com/news/crime/man-hanged-confessed-killing-wife-article-1.3590142 a neprešiel žiadnou jazykovou úpravou.

Task I
Fill the gaps using these expressions from the text

arrested	*buried*	*disappeared*	*charges*	*hanging*	*committed suicide*

Man who hanged himself confessed to killing his missing wife in …… note
A man who …….. suicide left behind a note admitting to killing his wife, who …… five months ago, police said.

Christopher Lockhart was found in his Portage, Michigan, home during a welfare check on Tuesday after he failed to report to the community corrections office, according to police.
Police later said Lockhart died from …….
In a note he left behind, Lockhart said he got into an argument with his wife Theresa Lockhart on May 18 when he "just snapped", according to Department of Public Safety Nick Arnold, MLive.com reported. The note also included a hand-drawn map indicating where Theresa Lockhart was buried, Arnold said. Theresa Lockhart, who worked as a Spanish teacher at the Schoolcraft Community Schools, was found …….. in a shallow grave in Allegan County, about 50 miles from her home. Christopher Lockhart, who was considered a person of interest in his wife's disappearance, was …… four times on unrelated …… since she disappeared five months ago.
On Wednesday, Theresa Lockhart's sister Joan Mullowney wrote, "Chris did one good deed before he died and that was to tell us where we could find Theresa."

Task II
Find in the text synonyms to the expressions below:

announce-
show-
vanished-
confess-
quarrel-
self-murder-

Task III
Explain the expressions

a person of interest
community corrections office

Pri výbere textu je dôležité zohľadniť viacero kritérií, ako napríklad náročnosť textu z hľadiska slovnej zásoby, súvis s témou danej vyučovacej jednotky (obsahová stránka textu musí korešpondovať s témou vyučovacej jednotky) a relevantnosť terminológie v autentickom materiály, ďalej dĺžku textu (ak je text príliš dlhý, pozornosť učiacich sa zvyčajne klesá, na druhej strane príliš krátky text nemusí byť z hľadiska terminológie prínosný), aktuálnosť témy, a podobne. Nemenej dôležitým faktorom je

venovať zvýšenú pozornosť tvorbe úloh k textu, a to tak, aby dokázali učiacich sa motivovať a zároveň boli primerané k ich jazykovej úrovni podľa Spoločného európskeho referenčného rámca. Zaujímavé a podnetné úlohy k textu sú základným predpokladom úspešného osvojenia si novej terminológie alebo gramatického javu.

Záver

Využitie autentického materiálu vo výučbe cudzieho jazyka zohráva dôležitú úlohu z viacerých hľadísk, ktoré sme uviedli v tomto príspevku. Azda najdôležitejším kritériom pri výbere konkrétneho textu je zosúladenie jeho náročnosti vzhľadom na jazykovú úroveň učiacich sa a následne aj tvorba úloh k danému textu, ktorá môže byť z pohľadu vyučujúceho náročná. Faktom ostáva, že autentický materiál vo výučbe (nielen) cudzieho jazyka slúži ako zdroj motivácie a obohatenia učiacich sa i vyučujúceho.

Použitá literatúra

TOMLINSON, B. 1998. *Materials Development in Language Teaching.* GB: Cambridge University Press, s. 2 – 4.

LARIMER, R. E., SCHLEICHER, L. 1999. *New Ways in Using Authentic Materials in the Classroom.* Washington: TESOL. 233 s.

HOMOLOVÁ, E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 9.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1996. *English for Specific Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press. 97 s.

LESKOVJANSKÁ, L. 2015. *Aspekt autentickosti vo vyučovaní anglického jazyka.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, s. 7. Dostupné na: https://mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13_ops_leskovjanska_lucia_-_aspekt_autenciskosti_vo_vyucovani_aj.pdf.

NOVÁKOVÁ, I., FERENČÍKOVÁ, P. 2011. *English for Police.* Bratislava: Tlačiarne MV SR. http://www.nydailynews.com/news/crime/man-hanged-confessed- killing-wife-article-1.3590142

BRUZLOVÁ, N. *Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND.* https://educoland.muni.cz/down-763/.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997. 496 s.

Kontakt:
Mgr. Katarína Meždejová
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Slovenská republika
Email: katarina.mezdejova2@minv.sk

A LANGUAGE OF DIGNITY: THE ROLE OF RELATIONAL CULTURAL THEORY IN LEARNING PROCESSES

JAZYK DÔSTOJNOSTI: ÚLOHA RELATÍVNEJ KULTÚRNEJ TEÓRIE VO VZDELÁVACÍCH PROCESOCH

ZUZANA LUČKAY MIHALČINOVÁ

Abstract:
In order to successfully teach we need to maintain an environment which fosters relationships. Respectful, equal and non-humiliating settings depend on language use. I refer to this as a *language of dignity*, which is not only a matter of lexicology and semantics but also of pragmatics and sociolinguistics.

Abstrakt:
K úspešnému učeniu potrebujeme prostredie, ktoré prospieva vzťahom. Dôstojné, rovnocenné a neponižujúce prostredie záleží na používaní jazyka. Nazývam to *jazyk dôstojnosti*, ktorý nie je len lexikologická a sémantická záležitost, ale aj pragmatická a sociolingvistická.

Keywords: learning environment, dignity, humiliation, cognition.

Kľúčové slová: učebné prostredie, dôstojnosť, ponižovanie, vnímanie, kognícia.

Introduction

When we enter a classroom, a lecture hall, a conference room, or an auditorium, there is a certain energy, mood or atmosphere in the air. We can not grasp it or comprehend its origins but we feel it, we detect it. Whether it is positive, negative or neutral it lingers there and affects everyone. As we know, it can be tense sometimes or become tense in certain moments. Nobody enjoys that. And as I will try to explain, it actually is against our aim, it debilitates learning processes. That is, it reduces the chances of successful exchange of ideas.

In the following I will explain how mutual recognition of worth and the application of Relational Cultural Theory can be considered a language of dignity and how this language affects cognition.

Top-down learning environment

When we enter a room full of people with the aim of sharing knowledge there is a mood there, relaxed, tense or yawning with ignorance. In an ideal situation the students are eager to acquire new knowledge and hang on every word of the lecturer. In reality some of them do some do not and it is in the best interest of the lecturer and the student to maintain an environment which is receptive to open cognitive processes so as to facilitate the learning process.

The 'magic wand' is in the hand of the lecturer who can facilitate the change of the mood in the classroom because the lecturer is the 'sole authority', the 'supreme guardian' of knowledge and 'expert of all'. And perhaps this perception is part of the problem. Although the lecturer does have more in depth knowledge of the course she is teaching and is more familiar with the problematic she is not *above* everybody else. The aim of the lecturer is to instruct and inform yet a closer scrutiny reveals that there is more to these words then it first appears. According to the Oxford English Dictionary the first meaning of the word *instruct* is "to order somebody to do something" and the second meaning is "to teach a subject or skill". The first meaning of the word *inform* is neutral yet its formation is crucial; from a morphological perspective it literally means to give form, quality of shape, in-*form*. Both *instruct* and *inform* therefore carry ethical undertones worth exploring because such an explication can help understand the mood in the classroom.

The first meaning of the word *instruct*, that is *to order somebody to do something* inherently carries a top-down power structure. Being ordered to do something for the person at the receiving end of the order is often unpleasant, unwanted and is not beneficial in a learning environment. Therefore it makes more sense to focus on the second meaning, on the teaching, which not only does not have a top-down connotation, in fact it supports the meaning of in*form*, to form or shape. The learning process is as such perceived as a moulding, shaping practice which afflicts minimally two people in a mutual exchange of ideas. The student is changed in the process and so is the lecturer. In order for it to be a successful exchange it is more productive if it is relaxed, pleasant and motivating. How do we achieve that?

It is an often practiced misconception that in an academic setting, or other learning environment, the authority or the expert looms above everybody else, in this case students. This way of thinking and acting is counterproductive because it evokes a top-down structure which debilitates the learning process and results in circumstances in which it is impossible to

maintain dignity, impossible to have a mutual recognition of worth, whereas a mutually receptive environment allows the maintenance of dignity.

Dignity and worth

So, what is dignity and how do we maintain it. Dignity is a complex concept and it is used in many disciplines, philosophy, legal studies, ethics amongst others. In my research it overleaps to psychology and cognitive and literary studies. Most people know dignity as human dignity, in connection with human rights. Indeed the first article in the Universal Declaration of Human Rights claims that all human beings are born free and equal in dignity and rights. This is a groundbreaking document for many reasons, it was signed in 1948 and its importance is unquestionable. The Second World War brought unimaginable suffering to many people and left all of humanity scarred. The UDHR was written and signed so that these kinds of horrors would not happen again. The last survivors of the Second World War are dying of old age and whether we keep the legacy of this declaration is up to us.

We, linguists, humanists, social scientists can study meanings which evolved as a result of this declaration. That is partly what I do in my work. According to the declaration, we all have dignity because we are human, we, all humans have equal dignity. Where does it come from or why do we have it are albeit fascinating questions they are almost irrelevant for our everyday lives. When we are told that we, all humans, have equal dignity it sounds great, it is uplifting, but when reality hits us and we are spoken rudely to, when we are mistreated, raped, or tortured it is indeed very difficult to hold on to the idea that the rapist and me, the paedophile and my child have equal human dignity.

In order to take in the enormousness and vehemence of the concept of dignity it is better to try to understand it in parts. In my research I differentiate between human dignity and dignity. Human dignity, the basis of human rights, is an abstract concept. Dignity as we feel it in our everyday lives, as a quality is a descriptive concept. For the purposes of this paper I am focusing on dignity as quality which I identify as a sense and idea of worth.

We may or may not think about our worth. Usually we do not necessarily ponder on it in great length, but when it is negatively affirmed. When someone else does not recognize our worth as we expect it to. When somebody does *not* respect us the way we expect them to. When we are mistreated, we feel somehow less, we feel that our worth is not recognized.

Negative effects of non worth recognition in a learning environment

What exactly do we feel when our worth is not being recognized or when somebody does not treat us the way we think we deserve to be treated. In a conference room, in a seminar room, at work, at home, you are not treated the way you think you should be. What do you feel? Well, we get upset, we can get angry, we close down and surmise ourselves, we plot revenge etc. The short term effect is that we stop paying attention and participating in what we do at that moment. We turn inward and consciously think about ourselves because "shame and humiliation, along with guilt and embarrassment, belong to a family of emotions that have been referred to as the *self-conscious emotions*" (Tangney & Fischer, 1995).

The short term effect of self-conscious emotions is that they make us reflect upon ourselves; we *become* self-conscious. This is the moment when we think about our worth, consciously and we negotiate it inside our heads, probably not very well, as our adrenalin level prevents us from thinking clearly but this is the moment when our emotions are toying with the quality of dignity. (By self here I do not mean an independent self, rather an onward observation when we try to see ourselves as others see us, which in fact is impossible to do as we cannot be outside ourselves.) Our 'inward' turn is so self-critical that it shuts us down to the outside world, which result in a closing down of learning as such in short term effect.

In a long term *"experiences of being scorned, ridiculed, belittled, ostracized, or demeaned can disrupt our ability to initiate and participate in relationship that help us grow"* says Linda M Hartling (2000). Repeated similar experiences in youth result in de-motivation and discouragement. In extreme levels this is what Jean Baker Miller describes as "condemned isolation" (Miller, 1988) can occur. Thus when we experience scorn, ridicule, belittling, being ostracized etc., we feel 'small' as the language suggests. Feeling little, under, inferior inhibits thinking, and makes us 'close down'. The implications for students are obvious, they will not participate in the seminar and they will not learn much. There is no getting used to feelings of humiliation, because it always hurts, pain is pain and it leads to damaged lives. Evelin G. Lindner, Linda Hartling as well as psychotherapist Reinhard Haller in his recent book, *Die Macht der Kränkung*, emphasises the role of humiliation in our lives, negative role, needless to say. We do not get use to it, we either become apathetic, and eventually depressed or aggressive. So it follows scorn and authoritativeness do not lead to a well behaved society where everybody knows their place but a sick one.

Fostering positive learning processes by worth recognition

In our seminar room (which we could see as a microcosm of wider community) the atmosphere can be cold because of the accumulation of misconceptions, misunderstandings. One of them is the sensation of top down where the students are all under, and the instructor is above. It is impossible to connect in this power dynamic. Indeed is it possible to really learn? It is doubtlessly in the best interest of all participants to maintain circumstances in which mutual recognition of worth can go on.

Mutual exchanges of worth are in ongoing processes which function through others. Theories of self and strong selves have been superseded by many philosophers and thinkers because the self is in the light of the other, the self materializes in light of the other. It may sound paradoxical that self-actualization happens via the others self, via relationships in mutual sharing. The Relational Cultural Theory is a good example of worth recognition as a process.

The Relational Cultural Theory was founded by psychiatrist Jean Baker Miller and the Stone Centre Group in Wellesley College. It focuses on psychological development via the primacy of relationships. Central to the Relational Cultural Therapy (RCT) is the paradox that we all strive for relationships, we strive for acceptance, yet we hide those sides of ourselves which we dislike and this prevents full relationships. The aim is to create mutually growth fostering relationships where both parties feel that they matter and they experience what RCT calls five good things: a desire to move into more relationships because it feels good, zest an energy, increased self-knowledge and of the other, a desire to take action, increased sense of worth.

For me it is this last point which is the most exciting in connection with the dignity theory. An increased and affirmed sense of worth comes through relationships through the other. In *Old* psychology the emphasis was on the individual, autonomous self and independence was seen as a good thing…an unreachable goal as no human is ever independent of other humans, we would not be alive etc. this mongering of independence persists. Yet, recognition of interdependence helps us think of learning processes as mutual exchanges of worth.

A language of dignity – conclusion

Going back to the title, *a* language of dignity. I have purposefully not chosen a definite article because there is no such thing as *the* language of dignity, it is not a uniquely specified language which has to be learned or

discovered, just as dignity is not. Still it seems to be a foreign language which once acquired positively affects cognition. We speak it, we feel it, we share it, we always strive for it.

A language of dignity is therefore a process whereby we see, recognise and respect the humanness in the other. Resulting ideas of worth reflect in our behaviour, verbalization and modes of speech. When we bear in mind equal dignity and as a result we train ourselves to be carefully attentive to subtle nuances in language use and pragmatic modification, which can be applied to any language. A language of dignity therefore includes vocabulary modifications, a kind of verbalization of respect and internalization of the ongoing processes of worth evaluation. In other words a conscious building of human communities which are based on principles of respect, acknowledgement and equal dignity.

Recognition, acknowledgement, fairness ease our minds and establish a kind of trust which allow for relationships to be formed even if for brief periods – as students lecturer sometimes is – but with lasting effects. When we are not humiliated or shamed but treated as equals we are more receptive and at ease, we feel relaxed and can learn more.

References:

HALLER, R. 2015. *Die Macht der Kränkung*. Salzburg: Ecowin.

HARTLING, L. M., ROSEN, W. B., WALKER, M., JORDAN, J. B. 2000. Shame and Humiliation: From Isolation to Relational Trasnformation. In: *Work in Progress, No. 88*. Wellesley, MA: Stone Center Working Paper Series.

JORDAN, J. 1986. The meaning of mutuality. In: *Work in Progress, No. 23*. Wellesley, MA: Stone Center Working Paper Series.

LINDNER, E. G. 2006. *Making Enemies: Humiliation and International Conflict*. Praeger, London.

LUCKAY, Z. 2008. Regaining Dignity: social and cultural dimensions of sustainable development in Europe. In *"New" Europe and Challenges of Sustainable Development*. Berlin: FES.

TANGNEY, J. P., FISHER, K. W. (Eds.) 1995. *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: Guildford.

Kontakt:
Mgr. Zuzana Lučkay Mihlačinová, PhD
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
Email: zuzana.mihlacinova@tuke.sk

METACOGNITIVE AWARENESS OF EFL LEARNERS

MIERA METAKOGNITÍVNEHO UVEDOMENIA U ŠTUDENTOV ANGLICKÉHO JAZYKA

LUCIA MICHALEKOVÁ

Abstract:
Metacognition and application of learning strategies are among essential conditions of successful foreign language learning. Main aim of the study is to analyse and compare the results of the survey focused on learners' awareness on metacognitive processes throughout their learning process. The questionnaire was drawn up on the basis of Metacognitive Awareness Inventory (MAI).The survey was realised among students with the technical specialisation studying English for specific purposes (ESP).

Abstrakt:
Metakognícia a aplikácia adekvátnych učebných stratégií sú základnými predpokladmi úspešného učenia sa cudzích jazykov. Hlavným cieľom článku je porovnanie výsledkov prieskumu realizovaného prostredníctvom dotazníka zameraného na uvedomenie si metakognitívnych postupov prebiehajúcich počas procesu učenia sa. Dotazník bol vypracovaný na základe MAI (Metacognitive Awareness Inventory) formulára. Prieskum sa realizoval medzi študentmi technického zamerania študujúcich anglický jazyk pre špecifické účely (ESP).

Keywords: metacognition, EFL, language learning strategies.

Kľúčové slová: metakognícia, EFL, stratégie učenia sa cudzieho jazyka.

Introduction

An awareness of learner's own learning process and one's studying strategies are among essential conditions to become a good self-directed learner. In the field of foreign language learning, many teachers and educators, even in higher education, must face different levels of students' knowledge about their own learning process. Many excellent students are active and self-directed learners who are fully aware of how they learn. They apply a wide variety of learning strategies in different learning situations and subjects they study. Some other students, who usually achieve

average study results, often work hard and are aware of their learning strengths and weaknesses. However, they are not able to regulate their learning processes effectively. Finally, there are also passive learners who are not able to fully recognize how they learn and how to regulate their learning efficiently. In other words, the teachers and educators encounter students whose metacognitive skills differ a lot. The online IGI Global Dictionary defines the metacognitive skills as "learners' individual skills to assess whether the learning strategies they are using are effective" (IGI Global Dictionary, 2017, available online). This is the reason why many teachers, psychologists and researchers focus their attention on various opportunities to enhance academic achievement of their students with respect to individual differences in the learning process.

The concept of metacognition is closely related with self-regulation and self-regulated learning. Since late 1970-s, much research has been conducted on self-regulation (Zimmerman, 2008; Beishuizen and Steffens, 2011; Lyn, Cuskelly, O'Callaghan and Grey, 2011; Zimmerman and Schunk, 2011), self-regulated learning (Gu, Johnson, 1996; Winne, 1995; Pintrich, 2004; Nasaji, 2006; Zimmerman, 2008; Zimmerman and Schunk, 2011), metacognition in general and in connection with foreign language learning (Wells, Cartwright-Hatton, 2003; Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowronski, Britt, 2005; Kisac, Budak, 2013). Most of the researchers consider metacognition as crucial for learning process and they agree that cognitive and metacognitive skills differ. To perform a task correctly, it is important to have necessary cognitive skills. On the other side, it is important to have appropriate metacognitive skills to understand the concept how the task is performed (Garner, 1987). For example, when applying the metacognitive strategy 'Overviewing and linking with already known material' (Oxford, 1990), the learners should discuss their personal experiences with telephone calls or ordering goods in online shops, before they prepare a role-play activity in which they make a telephone call to order some computer components.

Researchers have used many different terms to represent the concept of metacognition such as self-management, meta-learning, or metacomponent. Scholars have defined metacognition in various ways (e.g. Flavell, 1976, 1979; Schraw, 1994; Swanson, 1990; Wenden, 1998). Nevertheless, American developmental psychologist John H. Flawell (1976) was the first who introduced the concept of metacognition as a phenomenon that "refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data" (Flavell, in Tanner, p. 113, 2012).

Based on the results of research on relation among academic achievement, learning strategies and metacognition, we can assume that higher level of metacognitive awareness can influence the EFL learners' accomplishments in a positive way (Green, Oxford, 1995; Schraw, 1997; Taebee et.al, 1998; Bremner, 2000; Martini, Shore, 2007; Coutinho, 2007, Abdellah, 2015). This paper describes and analyses the results of a survey on metacognitive awareness of EFL learners studying English for specific purposes (ESP). The survey was realized among students of The Technical University of Košice and it was carried out in October 2017. The aim of the investigation was to uncover the level of metacognitive awareness of ESP students in the field of English language learning.

Metacognition and metacognitive awareness

According to Tanner (2012), the interconnection of learning process and metacognition is an idea which can be traced deep in the past and it is related with Socrates' questioning methods. This concept occurs in numerous variations across different disciplines, including the field of English as foreign language (EFL) learning, and it encompasses self-regulation which is an important ability of each learner to manage one's effective and intentional learning (ibid.). In this regard, the metacognitive awareness of learners seems to be an essential aspect to reflect on learner's own learning performance including planning, monitoring, and self-reflection.

In the literature, there are various approaches to explain the term metacognition. As mentioned above, John H. Flavell (1976) was the first who attempted to define metacognition as "active monitoring and consequent regulation and orchestration of cognitive process to achieve cognitive goals" (Flavell, 1976, p. 252). Flavell (1979) later reformulated the concept of metacognition into phenomenon in which individuals have information and awareness about the process of their own cognition. In other words, metacognition is the activity through which an individual monitors and controls one's own cognition; it is the process of thinking about thinking. Even though there are many definitions of metacognition in the literature, all the definitions refer to individuals' awareness and management of the learning processes. Metacognition is one of significant factors which contribute to successful learning especially in EFL and ESP areas.

According to Schraw and Moshman (1995), it is important to distinguish between metacognitive knowledge and metacognitive control processes. While metacognitive knowledge refers to the individual's knowledge about one's own cognition, the metacognitive control processes involve the steps "how one uses that knowledge to regulate cognition"

(Schraw, Moshman, 1995; p. 352). Metacognitive knowledge consists of three kinds of metacognitive awareness: declarative, procedural, and conditional knowledge. On the other hand, metacognitive control processes include planning, monitoring, and evaluation as three fundamental skills. They refer to those metacognitive activities which enable learners to regulate and control their thinking and learning (Schraw, Moshman, 1995). Similarly, Anderson (2002) recognizes five primary components of metacognition in foreign language learning. They serve as a combination of thinking and reflective processes which are present at a language learning process. These primary components include the following areas: a) preparing and planning for learning, b) selecting and using learning strategies, c) monitoring strategy use, d) orchestrating various strategies, and f) evaluating strategy use and learning. Anderson (2002) emphasises considerable influence of metacognitive awareness on the learning process. The learners who are enough aware metacognitively are often equipped with strategies which facilitate the process of problem solving appropriately; in other words, they "know what to do when they do not know what to do" (Anderson N. J., 2002, p. 3).

Differences in the metacognition of effective and ineffective learners are reported by many scholars (for example Garner R. and Alexander P. A., 1989; Schraw G., 1997; Coutinho S., 2007; Turan and Demirel , 2010, Vandergrift L., Goh, CH. C. M., 2012; Kisac I., Budak Y., 2013). They confirm that learners with better academic results have a higher level of metacognitive awareness, and they are more successful in problem solving and use more strategies. In general, metacognitive awareness and metacognitive strategies are two essential components of metacognition. As mentioned earlier, metacognitive awareness is the learner's knowledge about his/her own learning. Metacognitive strategies are steps which refer to management and regulation of learning process. The metacognitive awareness along with effective use of learning strategies stimulates learner's thinking which "can lead to more effective learning and improved performance, specifically among those learners who are struggling" (Anderson, 2002, p. 3). This consideration is supported by Schraw (1998) who assumes that metacognitive regulation can significantly enhance learners' academic performance when regulatory skills and proper understanding of their application are included as part of classroom instruction. According to Oxford (1990), learning strategies are crucially important for language learning. They enable EFL learners to develop communicative competence more effectively and they are tools for active and self-directed learning. In her work, Oxford (1990) provides a detailed and structured hierarchy of language learning strategies in which metacognitive learning strategies play an

important role in EFL and ESP. Oxford distinguishes three sets of metacognitive strategies which include: a) centering your learning, b) arranging and planning your learning, and c) evaluating your learning (Oxford R., 1990, p. 136). Even though the metacognitive learning strategies belong to indirect strategies, Oxford (1990) supports the assumption of significant impact of metacognitive learning strategies on successful language learning. However, it would be effective to assess the level of metacognitive awareness of EFL learners before they are instructed on metacognitive learning strategies. Moreover, a careful look at factors influencing the metacognitive awareness might outline the subsequent instruction or training on metacognitive learning strategies and hence contribute to more successful and effective foreign language learning.

Survey design

The aim of our investigation was to shed light on the main factors which influence the regulation of learner's cognition. In recent studies, metacognitive awareness has been specified in several different ways, such as journaling (Negretti R., 2012), Metacognitive Awareness Inventory (Schraw G., Dennison R. S., 1994; Young A., Fry J. D., 2008;), or by a combination of tools, for example, Nosratinia, Saveiy, and Zaker (2014) combine General Self-Efficacy Scale (GSES developed by Schwarzer and Jerusalem in 1996), Metacognitive Awareness Inventory (MAI developed by Schraw G., Dennison R. S., 1994) and Strategy Inventory for Language Learning (SILL developed by Oxford in 1990).

For our survey, the quantitative methods were applied to quantify the value of total scores of all survey participants. The adapted version of Metacognitive Awareness Inventory (MAI) was used to answer the following research questions:

1. What is the average level of metacognitive awareness of the survey participants?
2. Are there any differences in the scores achieved by the survey participants depending on the faculty they attend?
3. Which factor of metacognitive regulation achieved the lowest score?

As noted earlier, MAI was originally proposed by Schraw and Dennison (1994) and it consists of 52 statements which the participants rate as true or false. The original inventory is divided into two basic components, metacognitive knowledge and metacognitive regulation, which refer to the knowledge of cognition factor (which incorporates 17 statements) and

the regulation of cognition factor (which incorporates 35 statements), respectively.

On the basis of Oxford's (1990) classification of metacognitive learning strategies, we decided to adapt the original form of MAI for the purpose of our investigation. In the original form of MAI inventory, the regulation cognition factor consists of five sections which are represented by 35 statements. In our questionnaire, four sections were included and the section focusing on debugging strategies was excluded from the survey. The questionnaire was translated to the Slovak language because the language proficiency of the students varies. The survey was carried out during one lesson of ESP course in the winter semester in 2017. It was conducted among the students studying ESP at three faculties of The Technical University in Košice – the Faculty of Electrical Engineering and Informatics (FEI), the Faculty of Mining, Ecology, Process Control and Geotechnologies (BERG), and the Faculty of Economics (EkF).

Setting of the survey and participants

The students of The Technical University participated in the survey. They study ESP at three different faculties. As the language level of all participants varies, they were asked to mark their English language proficiency according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). They could choose among B1 (for graduats of secondary vocational schools), B2 (for graduates of grammar schools), or C1 (for graduates of bilingual grammar or secondary schools) level according to the school leaving exam they passed at the end of their secondary education.
The questionnaire contained an extra option "none of the above " for students who did not pass their school leaving exam in the Slovak Republic or they passed the compulsory school leaving exam in language other than English. The total number of participants was 98. More specifically, there were 33 students studying at EkF, 28 studying at FEI, and 37 students studying at BERG. One questionnaire (a student of FEI) was excluded from our investigation because it was not fully completed.

The questionnaire consisted of four sections 'Planning', 'Information Management', 'Monitoring', and 'Evaluation'. It contained 27 statements, which survey participants rated as being true or false. Each 'true' statement was scored by one point and each 'false' statement was scored by 0 points. The total score of each section was ascertained and marked for each questionnaire. The data were further statistically analysed and evaluated.

Results

To answer the first research question, the following data were gathered in our investigation (see Table 1). The data important to describe the 'Planning' process of EFL learners were gained by rating the statements number 4, 6, 8, 22, 23, 42 and 45 as true. In that field, the average value for all participants achieved scores of 436 points out of 679 which equals 64.21%. The field of 'Information Management' included the statements number 9, 13, 30, 31, 39, 47, and 48 were marked as true. The survey participants had scores of 528 points out of 679 which represents 77.76% and it is the highest rate of the survey. The 'Monitoring' section was represented by statements number 1, 2, 11, 21, 28, 34, and 49 which achieved the value of 355 points out of 679 and that is 52.28%. The lowest rate of total results in the investigation was gained in the field of 'Evaluation' incorporating the statements number 7, 19, 24, 36, 38, and 50 in which the participants reached the scores at level 249 points out of 582 which equals 42.78% of possible achievement.

Table 1 Statements included in the questionnaire on EFL learner's awareness of metacognitive learning strategies

PLANNING	MONITORING
4. I pace myself while learning in order to have enough time. 6. I think about what I really need to learn before I begin a task. 8. I set specific goals before I begin a task. 22. I ask myself questions about the material before I begin. 23. I think of several ways to solve a problem and choose the best one. 42. I read instructions carefully before I begin a task. 45. I organize my time to best accomplish my goals.	1. I ask myself periodically if I am meeting my goals. 2. I consider several alternatives to a problem before I answer. 11. I ask myself if I have considered all options when solving a problem. 21. I periodically review to help me understand important relationships. 28. I find myself analyzing the usefulness of strategies while I study. 34. I find myself pausing regularly to check my comprehension. 49. I ask myself questions about how well I am doing while I am learning something new.

INFORMATION MANAGEMENT	EVALUATION
9. I slow down when I encounter important information. 13. I consciously focus my attention on important information. 30. I focus on the meaning and significance of new information. 31. I create my own examples to make information more meaningful. 39. I try to translate new information into my own words. 47. I try to break studying down into smaller steps. 48. I focus on overall meaning rather than specifics.	7. I know how well I did once I finish a test 19. I ask myself if there was an easier way to do things after I finish a task. 24. I summarize what I've learned after I finish. 36. I ask myself how well I accomplished my goals once I'm finished. 38. I ask myself if I have considered all options after I solve a problem. 50. I ask myself if I learned as much as I could have once I finish a task.

Source: Adapted according to Metacognitive Awareness Inventory -MAI (Schraw, Dennison, 1994, p. 472 – 474)

The overall results gained 1348 points out of the 2619 which represents 51.47% of EFL learner's metacognitive awareness (MA) in the field of regulation of cognition factor. Graph 1 represents the average value of metacognitive awareness in the sphere of metacognitive regulation according to particular sections.

With regard to the second research question, no significant differences were found among the students of the faculties that participated in the survey. The results of the scores are summarised in Table 2. The highest score was reached by the students of FEI at level 61.86%. The students of EkF reached 59.9% of metacognitive awareness, and the lowest score was achieved by 59.16% of the students studying at BERG faculty. As can be seen in Table 1, the highest level of metacognitive awareness was found in the field of 'Information Management' where the students of EkF achieved the highest score at level 79.65%. They were followed by the FEI participants with 76.71% and the BERG participants with 76.83%. The lowest level of metacognitive awareness was identified in the field of 'Evaluation' in which the highest score was reached by the FEI students at level 46.91%

followed by the EkF participants with 43.43% and finally BERG students with 39.18%.

Graph 1 Average level of metacognitive regulation of EFL learners

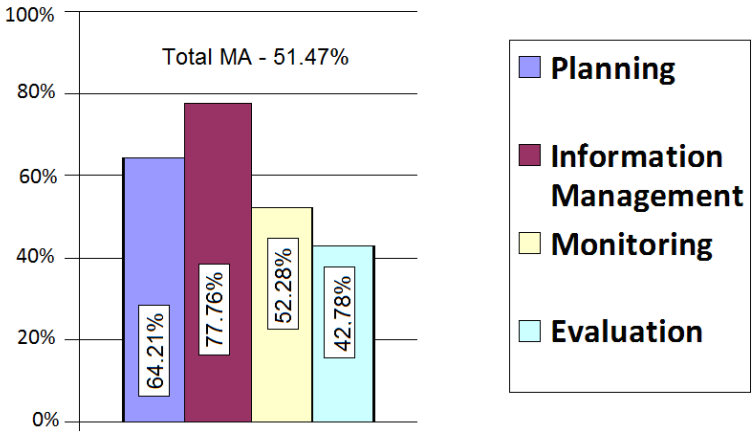


Table 2 Metacognitive awareness reached by the survey participants according to the faculty

MA factors/faculty	EkF – 33		FEI- 27+1		BERG – 37	
A) Planning	138	59.74%	123	65.07%	175	67.56%
B) Information Management	184	79.65%	145	76.71%	199	76.83%
C) Monitoring	123	53.24%	107	56.61%	130	50.19%
D) Evaluation	86	43.43%	76	46.91%	87	39.18%
MA	**59.59%**		**61.86%**		**59.16%**	

In the factors of metacognitive regulation, the lowest score was reached in the 'Evaluation' factor in the survey. When compared with other three factors, the 'Evaluation' achieved only 42.78% in total results, as shown in Graph 1. In partial results, the students who participated in our survey reached the lowest scores in the same area in all three faculties. When the faculties are compared, the lowest result was achieved by the BERG participants at level 39.18%, followed by EkF participants at

43.43%. The highest score was gained by FEI students at 46.91%; however, it did not exceed the level of 50%.

Conclusion

This paper has argued that metacognition and metacognitive awareness has an important role in the field of EFL and ESP learning. Metacognition is an activity of monitoring and controlling cognition by an individual. With respect to the results of previous research in this field, metacognition seems to contribute significantly to successful process of foreign language learning.

The investigation of metacognitive awareness of a sample of ESP students with technical specialisation implies that their general metacognitive awareness is only 51.47%, which seems to be relatively low. A more detailed analysis has shown that the weakest awareness of all the participants was achieved in the field of 'Evaluation' and 'Monitoring' of learning and there were no significant differences among participants studying at three different faculties. Therefore, the findings of this survey suggest that the ESP and the EFL learners should enhance their metacognitive awareness in all four factors, and especially in the sphere of 'Evaluation' which did not reach even 50%.

According to Vandergrift and Goh (2012), who investigated the effect of metacognition on the improvement of listening skills, the influence of metacognition seems to be essential; however, it "does not have a significant and explicit role in many language classrooms" (Vandergrift, L., Goh, CH. C. M.; 2012, p. 5). For this reason, it can be recommended that ESP or EFL learners should be trained how to use metacognitive learning strategies appropriately. Nevertheless, the level of their metacognitive awareness should be evaluated before they start the training. In this way, it is possible to design the training according to their needs and to improve their potential qualities and academic results.

References:

BEISHUIZEN, J., STEFFENS, K. 2011. A conceptual framework for research on self-regulated learning. In: *CARNEIRO, R., LEFRERE, P., STEFFENS, K., UNDERWOOD, J. (Eds.) Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Perspective.* Rotterdam: Sense Publishers.

BREMNER, S. 1999. *Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong.* Asia Pacific Journal of Language in Education.

COUTINHO S., WIEMER-HASTINGS K., SKOWRONSKI J. J., BRITT M. A. 2005. *Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving*. Learning and Individual Differences, Volume 15, pp. 321 – 337.

FLAVELL, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. In: *L. B. RESNICK (Ed.) The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 231 – 235.*

FLAVELL, J. H. 1979. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American psychologist 34.

GARNER, R. 1987. *Metacognition and Reading Comprehension.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.

GARNER, R., ALEXANDER, P. A. 1989. Metacognition: Answered and unanswered questions. In: *Educational Psychologist 24, pp. 143 – 158*.

GREEN, J., OXFORD, R. 1995. A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. In: *TESOL Quarterly, Volume 29, No. 2, pp. 261-297*.

GU, Y., JOHNSON, R. K. 1996. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. In: *Language Learning, 46(4), pp. 643 – 679.*

IGI Global Dictionary. 22. 11. 2017. Available online at:

https://www.igi-global.com/dictionary/metacognitive-skills/18427

JERUSALEM M. SCHWARZER R. 1992. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal. In: *SCHWARZER, R. (Ed). Self-efficacy: Thought control of action, pp. 195 – 216.* Washington: DC *Hemisphere.*

KISAC I., BUDAK Y. 2013. Metacognitive strategies of the university students with respect to their per-ceived self-confidence levels about learning. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences, Volume 116, pp. 3336 – 3339.*

LYN, L., CUSKELLY, M., O'CALLAGHAN, M., GREY, P. 2011. Self-regulation: A new perspective on learning problems experienced by children born extremely preterm. In: *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 11, pp. 1 – 10.*

NASSAJI, H. 2006. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. In: *The Modern Language Journal, 90(3), pp. 387 – 401.*

PINTRICH, P. R. 2004. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. In: *Educational Psychology Review, 16, pp. 385 – 407.*

SCHRAW, G. 1994. The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. In: *Contemporary Educational Psychology, 19(2), pp. 143 – 154.*

SCHRAW, G., MOSHMAN, D. 1995. Metacognitive theories. In: *Educational Psychology. Review. Volume 7, pp. 351 – 373.*

SWANSON, H. L. 1990. Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. In: *Journal of Educational Psychology, 82 (2), pp. 306 – 314.*

TANNER, K. D. 2012. Promoting Student Metacognition. In: *CBE – Life Sciences Education, Volume 11, pp. 113 – 120.*

WELLS A., CARTWRIGHT-HATTON S. 2003. A short form of the metacognition questionnaire: properties of the MCQ-30. In: *Behaviour Research and Therapy, Volume 42, pp. 385 – 396.*

WENDEN, A. L. 1998. Metacognitive Knowledge and Language Learning. In: *Applied Linguistics, 19(4), pp. 515 – 537.*

WINNE, P. 1995. Inherent details in self-regulated learning. In: *Educational Psychologist, 30(4), pp. 173 – 187.*

ZIMMERMAN, B. J. 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. In: *American Educational Research Journal, 45(1), pp. 166 – 183.*

ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. 2008. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: *ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. (Eds.) Motivation and self- regulated learning: Theory, research and applications. New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1 – 30.*

ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. 2011. Self-regulated learning and performance. In: *ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. (Eds.) Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Routledge, pp. 1 – 12.*

Kontakt:
Ing. Lucia Michaleková
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
Slovenská republika
Email: lucia.michalekova@tuke.sk

ENSEÑAR LOS CROMATISMOS A LOS ESTUDIANTES ESLOVACOS. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

TEACHING SPANISH IDIOMS WITH A COLOUR ELEMENT TO SLOVAK STUDENTS. PROPOSAL OF ACTIVITIES

NINA MOCKOVÁ

Resumé:
El artículo está enfocado a la enseñanza de los fraseologismos en contexto de los estudiantes eslovacos. En concreto, trata la problemática de los cromatismos, es decir, aquellas unidades que en su estructura contienen un componente cromático. En plano teórico describe la problemática de la didáctica de la fraseología en general. Asimismo enfoca al plano práctico de esta problemática, presentando una serie de actividades mediante las cuales podría ser conveniente enseñar a los estudiantes eslovacos dicha temática. Los ejercicios prácticos escogidos representan para el profesor una herramienta de ampliar la competencia lingüística y comprobar qué tipos de las expresiones idiomáticas les resultan más difíciles y viceversa.

Abstrakt:
Tento príspevok je zameraný na výučbu španielskych frazeologizmov v kontexte slovenských študentov španielčiny ako cudzieho jazyka. Konkrétne sa zaoberá problematikou chromatizmov, teda takých frazeologických výrazov, ktoré vo svojej štruktúre obsahujú prvok farby. V teoretickej rovine popisuje problematiku didaktiky frazeológie. Rovnako sa zameriava na praktickú rovinu tejto problematiky a predkladá sériu aktivít, pomocou ktorých je vhodné učiť slovenských študentov spomínanú tematiku. Zvolené praktické cvičenia predstavujú pre učiteľa nástroj, ktorým rozširuje jazykovú kompetenciu študentov v danej téme, a na základe ktorého vyhodnocuje, s akými typmi idiomatických výrazov majú študenti najväčší problém a naopak.

Palabras clave: didáctica, enseñanza, fraseología, estudiante, ELE.

Kľúčové slová: didaktika, výučba, frazeológia, študent, ELE.

Enfoque de la fraseología

Enseñar una lengua eficazmente comprende enseñar todas las partes de las que se compone un idioma que, los aprendices en nuestro contexto tratado reciben como lengua extranjera. No se trata, por tanto, de enseñarles solo la gramática y el léxico "estándar", sino también otras expresiones que asimismo forman una parte indispensable del vocabulario vivo de cualquier idioma hablado en el mundo. Nos referimos a las expresiones fraseológicas, o también conocidas bajo el nombre de fraseologismos, o unidades fraseológicas, o expresiones idiomáticas. Tal como afirma también G. Corpas Pastor[1], una de las lingüistas actuales que se ocupa de la fraseología española, no importa qué término se usa, ya que todos están reconocidos y admitidos por la comunidad lingüística casi indistintamente y su empleo depende únicamnte de las preferencia de uno u otro lingüista. El repertorio fraseológico es rico y sus taxonomías pueden varíar en diferentes idiomas (por ejemplo, el español frente al inglés o al eslovaco, etc.), pero también es posible encontrar taxonomías diferentes respecto a una misma lengua, dependiendo de la actitud científica de cada investigador o corriente de investigación. Así, por ejemplo, dentro de la fraseología española nos encontramos con clasificación diferente en los manuales de G. Corpas Pastor frente a L. Ruiz Gurrillo, entre otros, dependiendo estas clasificaciones de la actitud que cada lingüista toma como punto de partida. Pero antes de penetrar directamente en la problemática de la enseñanza de la fraseología española a los estudiantes extranjeros (en nuestro caso eslovacos), dediquemos espacio teórico al tratamiento de esta disciplina en la enseñanza de idiomas.

Enseñanza de la fraseología

Se puede decir que la didáctica de la fraseología tiene sus orígenes con el propio fundador de esta disciplina – el lingüista suizo Ch. Bally, con derecho considerado también "el padre de la fraseología"[2] en el sentido actual de la palabra. En 1909 publica *Traité de Stylistique française* (en dos volúmenes) – una obra que aparte de las descripciones y explicaciones teóricas cuenta con numerosos ejercicios prácticos. Esta obra suya pronto se ha ganado sus discípulos quienes seguían los principios educativos de Ch.

---

[1] CORPAS PASTOR, G.: *Manual de fraseología española.* Valencia: Gredos, 1996, p. 17.

[2] RUIZ GURRILLO, L. *Aspectos teóricos de la fraeología española*. Valencia : Universitat de Valencia, p. 19.

Bally, y así han surgido otros manuales de aprendizaje del francés como idioma extranjero para estudiantes alemanes o húngaros, rumanos, rusos o canadienses de habla inglesa[3] entre los años setenta y noventa del siglo XX. En el contexto eslovaco, se puede decir que el pionero en la didáctica de la fraseología española fue el hispanista J. Škultéty quien, en el año 1978 publicó un artículo titulado *El papel de los modismos en la enseñanza del español* [4].

En España, un verdadero "boom" en la investigación fraseológica, igual que en la didáctica de la fraseología se da a partir de los años noventa del siglo pasado cuando surgen numerosos trabajos de carácter teórico-práctico sobre este tema que han implementado la importancia de integrar el aspecto idiomático en la enseñanza (y por tanto en el aprendizaje) de los idiomas. La mayor aportación de estos intentos, según Mª. I. Gónzales Rey no ha sido sólo la consideración de la fraseología como disciplina en la época de su máxima expansión, sino que también han favorecido a la emergencia de la fraseodidáctica como una rama nueva a finales de la década[5]. Los años noventa representan también el inicio de la fraseología moderna en España, con lo que salen a luz los trabajos de las dos lingüistas ya mencionadas – G. Corpas Pastor y L. Ruiz Gurrillo, pero también los de Martínez López, Mª. A. Castillo Carballo o J. Sevilla Muñoz, entre varios otros. Surgen asimismo trabajos que empiezan a ocuparse de la enseñanza del español a estudiantes extranjeros de otros lingüistas como Mª. J. Beltrán o E. Yáñez Tortosa. Se trata de una tendencia provocada por la gran difusión del español a nivel mundial, puesto que es la segunda lengua de comunicación internacional[6], por lo cual no deben olvidarse las necesidades de todos los hablantes extranjeros. Luego, en 2006 M. Prieto publica el manual *Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales* que, según revela el título, está centrado en los modismos, ante todo, ya que los lingüistas-docentes ven la importancia de su enseñanza en "su abundante utilización en conversaciones, en los medios de comunicación escritos y audiovisuales, y desde luego, en la dificultad que tienen los estudiantes de español como lengua extranjera de reconocer el sentido no literal de tales expresiones"[7].

---

[3] GÓNZALES REY, M. I. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. En: *Paremia*, 20. Asociación Cultural Independiente, p. 70.
[4] Ibid., p. 71.
[5] Ibid., p. 71
[6] Anuario de *El español en el mundo* en: SPIŠIAKOVÁ, M. *El español actual. La unidad y la variedad*. Nümbrecht : KIRSCH-Verlag, p. 13.
[7] GÓNZALES REY, M. I. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. En: *ibid*., p. 72.

En el siglo XXI a la vez empiezan a especializarse los estudios y trabajos teórico-prácticos a unidades específicas de la fraseología y así aparecen, por ejemplo los trabajos dedicados a los somatismos, zoomorfismos, etc[8]. También salen a luz numerosos estudios que combinan tanto las cuestiones teóricas como prácticas sobre la fraseología contrastiva del español con otros idiomas.

La fraseología en las clases de ELE

Hay que decir que, actualmente, en las instituciones donde se enseña el español como lengua extranjera (ELE) no se dedica interés particular a las expresiones idiomáticas, y si aparecen, siempre se tratan solo como vocabulario "de más", consistiendo de un par de expresiones relativas al tema que se está abordando. Pero no se presentan a los estudiantes en contexto más amplio, incluso se suele pasar de presentárselas en términos de "lo fraseológico", "lo idiomático" y solo sirven para ampliar el vocabulario en función de sinónimos de un tema concreto[9]. Normalmente, se suele dar un poco de espacio a las unidades fraseológicas (en el sentido más amplio de la palabra) a partir de niveles más avanzados, normalmente a partir del B1 (por ejemplo, en *Prisma*, *Español 2000*, *Curso intensivo de español*, etc.). El primero y el último de los manuales mencionados cuentan también con ejercicios prácticos de los fraseologismos introducidos que hacen que el alumno no solo las aprenda, sino que también aprenda de usarlas en contexto.

Como ejemplo de los manuales que abordan el tema de la fraseología desde una perspectiva más adecuada con el enfoque comunicativo, L. Ruiz Gurillo menciona, por ejemplo, *Entre nosotros* que incorporan la introducción de los fraseologismos según los campos léxicos o las peculiaridades sintácticas[10]. Según L. Ruiz Gurillo es conveniente emplear la fraseología a alumnos con un nivel de español intermedio (como mínimo), ya que "las dificultades que entraña la comprensión de unidades idiomáticas [...] exige un conocimiento abundante de español y [...] su aprendizaje supone la adquisición de esquemas culturales a veces todavía no aprendidos, referentes a la historia de España, a la religión, etc."[11] Añade que a la hora de in-

[8] Ibid., p. 72.
[9] RUIZ GURILLO, L. Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. En: *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics V.* Valencia : Universitat de Valencia, pp. 259.
[10] Ibid., p. 260.
[11] Ibid., p. 261.

troducir las unidades fraseológicas en los manuales para los estudiantes de ELE hay que tener en cuenta el criterio de la actualidad que está de acuerdo con el enfoque comunicativo que se pretende dar, puesto que hay expresiones idiomáticas que ya han caído en desuso o están en el camino de retroceso frente a otras más frecuentes.

En cuanto a la taxonomía de las unidades fraseológicas, nosotros hemos optado por la de G. Corpas Pastor por considerarla la más clara y simple, criterio que es esencial a la hora de elegir un manual para la enseñanza a los alumnos, sobre todo, extranjeros. Esta autora clasifica los fraseologismos en colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos[12]. Se trata de una clasificación que concibe la fraseología desde la perspectiva amplia, incluyendo también las unidades propias de la paremiología. Optamos por la concepción ancha, porque para la enseñanza de lo idiomático es muy conveniente y aconsejable manejar también unidades del habla que funcionan como enunciados, comprendiendo los refranes, las frases hechas, las comparaciones, los proverbios, etc., puesto que muchos de ellos forman parte del léxico vivo con el cual los estudiantes de ELE entran en contacto en el español cotidiano. De acuerdo con nuestro estudio realizado previamente –*Unidades fraseológicas con nombres de colores en su estructura* (2017)– hemos identificado en total 113 unidades fraseológicas con un componente cromático, teniendo algunas de ellas también variantes sinónimas, de las cuales 58 correspondían a colocaciones, 49 a locuciones y tan solo 6 eran enunciados fraseológicos[13].

Descripción de actividades

En el presente artículo quisiéramos enlazar con el trabajo anterior y la teoría acerca de la didáctica de la fraseología a estudiantes extranjeros de manera que presentamos una serie de ejercicios que pensamos que puedan ser útiles en las clases de ELE. Se trata de ejercicios que aún no han sido suministrados a ningún grupo de estudiantes. No debemos olvidar que un estudiante de ELE no es un estudiante de la filología española. Por eso, a la hora de elaborar las actividades no hacemos la distinción entre los términos de colocación, locución y enunciado fraseológico, debido a que un estudiante de ELE no tiene que ser necesariamente consciente de estos términos

[12] CORPAS PASTOR, G.: *Manual de fraseología española*, p. 52.

[13] Las voces han sido extraídas de los siguientes diccionarios: *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (DFDEA) 2004, *Diccionario de uso de María Moliner* (DUE) 2007 y *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) 2014.

lingüísticos, y optamos por operar simplemente con la palabra fraseologismo o expresión idiomática. Suponemos que los estudiantes eslovacos tengan mayores dificultades con aquellas unidades que son exclusivas de la lengua española y no se dan en eslovaco y con aquellas que no tienen homófonos literales que faciliten su comprensión. A la hora de trabajar con las definiciones es importante presentarles a los estudiantes siempre solo una definición para cada expresión (en el caso si varios diccionarios la definen en palabras diferentes) para evitar las confusiones. Asimismo es muy importante tener en cuenta el criterio de la actualidad de los fraseologismos, es decir, que deben usarse con frecuencia en el lenguaje cotidiano. Si no es dado por el manual con el que trabajamos, sino es que el profesor las elige para ampliar el conocimiento sobre cierto tema, puede consultar la actualidad y frecuencia de uso de las unidades en el Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española. Lo mismo vale también para las expresiones con variantes, puesto que debe escoger la más usada. Por último, las actividades planteadas a continuación, son pensadas para suministrarlas a un grupo de estudiantes universitarios de los que se supone tener un nivel intermedio, el B1 o B2.

Propuesta de ejercicios

Ejercicio 1. Te presentamos una lista de fraseologismos y sus definiciones. Intenta relacionar cada fraseologismo con la definición que corresponde a su significado:

A. fiebre amarilla	E. agujero negro	I. novela rosa
B. príncipe azul	F. oro negro	J. viejo verde
C. caballo blanco	G. gramática parda	
D. mirlo blanco	H. teléfono rojo	

1. Línea telefónica directa para consultas de alto nivel en casos de emergencia. ____
2. Déficit o falta injustificada de dinero. ____
3. Persona que apronta el dinero para una empresa de resultado dudoso. ____
4. Enfermedad propia de los países tropicales de América y África, caracterizada por nefritis aguda, ictericia y hemorragias gastrointestinales. ____
5. Hombre viejo que busca trato impropio de su edad con mujeres. ____
6. Persona de rareza extraordinaria. ____
7. Enamorado ideal de una mujer. ____

8. Novela sentimental con final feliz cultivada en época moderna. ____
9. Habilidad o astucia en el trato con los demás, que frecuentemente permite salir airoso de las dificultades. ____
10. Líquido natural oleaginoso e inflamable, que se extrae de lechos geológicos continentales o marítimos y del que se obtienen productos utilizables con fines energéticos o industriales, como la gasolina. ____

Ejercicio 2. Escribe los equivalentes eslovacos para los fraseologismos vistos en el ejercicio anterior. ¿Son idiomáticos o no?:

A. fiebre amarilla
B. príncipe azul
C. caballo blanco
D. mirlo blanco
E. agujero negro
F. oro negro
G. gramática parda
H. teléfono rojo
I. novela rosa
J. viejo verde

Ejercicio 3. Completa las siguientes frases con los fraseologismos en la forma correcta del pretérito indefinido. Puedes utilizar cada fraseologismo solo una vez:

caer en marrón
meter en verde
votar en blanco
quedarse en blanco
dar en el blanco
pasar (algo) de castaño oscuro
firmar en blanco
poner (a alguien) de oro y azul

1. El resultado de las últimas elecciones municipales fue inválido, puesto que hubo bastantes personas que _____.
2. Los investigadores _____ del problema del asunto.
3. Fue censurado severamente por los críticos, al pobre lo _____.
4. Al acabar de oír tal noticia, _____, sin saber qué decir a continuación.
5. Tuvo la mala suerte y _____ la misma noche tras haber robado el dinero.
6. Ya no hubo más remedio. La situación ya _____.
7. La caballería estaba cansada y tenía mucha hambre tras recorrer el reinado, pues les _____ en una finca pequeña.
8. Al señor le presentaron un folio con espacio vacío y él lo _____.

Ejercicio 4. Escribe los equivalentes no idiomáticos de las expresiones fraseológicas en el ejercicio anterior:

caer en marrón
meter en verde
votar en blanco
quedarse en blanco
dar en el blanco
pasar (algo) de castaño oscuro
firmar en blanco
poner (a alguien) de oro y azul

Ejercicio 5. Distingue el significado literal y el significado idiomático de los siguientes pares de frases:

1A. Todas las paredes *estarán en blanco*, da más luz.
1B. El viejo león *está en blanco*, parece que su rival lo haya derrotado.
2A. El psioólogo *dio en el blanco* del problema de su paciente.
2B. Disparó pero no *dio en el blanco*.
3A. El gobierno ha publicado el *libro azul* que contiene los documentos discutidos últimamente.
3B. Pásame, por favor, el *libro azul* que está en la última estantería.
4A. Antes teníamos un *teléfono rojo* que era fijo, ahora usamos solo los móviles.
4B. El *teléfono rojo* en la comisaría no dejaba de sonar aquellos días.
5A. Comía tanto que terminó por *ponerse morado* de tantas golosinas.
5B. Al caerse de la bici, se hizo un moretón que pronto *se puso morado*.
6A. El pastor se extrañó mucho al ver que una *oveja negra* había nacido en su rebaño.
6B. Siempre decían de mí que era la *oveja negra* de nuestra familia.
7A. Hace como si fuese el mayor experto, pero luego se nota que *está verde*.
7B. Con tanta lluvia los plátanos siguen *estando verdes* incluso en esta época.
8A. Los mirlos son de color oscuro, jamás he visto a un *mirlo blanco*.
8B. Faltan palabras al querer describir a esa abuelita, era un *mirlo blanco*.

Ejercicio 6. Construye un breve contexto en el que vas a emplear adecuadamente los siguientes fraseologismos:

tener la negra
pasarlas moradas
no distinguir lo blanco de lo negro
al rojo vivo
darse un verde
erudito a la violeta

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

Ejercicio 7. Ahora, pon los equivalentes no idiomáticos de las expresiones del ejercicio anterior y escriba una frase para cada uno de ellos:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

Conclusión

Hemos pretendido con nuestro artículo presentar y acercar la didáctica de la fraseología como una de las disciplinas lingüísticas más jóvenes que se han generado en el siglo XX. Hemos introducido los mayores representantes y sus trabajos en el ámbito de la enseñanza también (y sobre todo) a los estudiantes extranjeros. En cuanto a España, en comparación con algunos otros países, el desarrollo de los aspectos tanto teóricos como prácticos de la fraseología surgió tan solo a partir de los años noventa del siglo pasado. En la misma época los docentes empezaron a dar impulsos a la importancia y la necesidad de enseñar lo idiomático de la lengua, aplicados también a la enseñanza de español a estudiantes extranjeros (ELE), debido a la actualidad en el habla cotidiana de las expresiones idiomáticas. Nosotros nos hemos centrado en describir y, a continuación, a proponer una serie de actividades para apoyar la enseñanza de las unidades fraseológicas a los estudiantes eslovacos. Nos hemos enfocado a la práctica de aquellos fraseologismos que tienen en su estructura un nombre de color, los llamados cromatismos. Presentamos varios ejercicios de acuerdo con la didáctica de la forma, la función, el

significado y el empleo de los cromatismos. Contamos con poder suministrar los ejercicios propuestos a un grupo concreto de estudiantes de ELE para poder evaluarlos y sacar conclusiones respecto a los fines didácticos para el futuro.

Bibliografía:

CORPAS PASTOR, G. 1996. *Manual de fraseología teórica española.* Valencia: Gredos. 337 pp.

Diccionario de uso del español María Moliner (3ª edición). 2007. [Edición en DVD]. Madrid: Gredos.

GÓNZALES REY Mª. I. 2012. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. En: *Paremia 21*. Madrid: Asociación Culturas Independientes, pp. 67 – 84.

MOCKOVÁ, N. 2017. *Unidades fraseológicas con nombres de colores en su estructura*. [Dizertačná práca]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 161 s.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2014. *Diccionario de la lengua española.* [En línea]. 23.ª ed. Madrid: Espasa Calpe, S. A. <http://www.rae.es>

RUIZ GURILLO, L. 1997. *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia : Universitat de Valencia. 140 pp.

RUIZ GURILLO, L. Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. In: *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics V*. Valencia : Universitat de Valencia, pp. 259 – 275.

SECO, M., ANDRÉS, O., RAMOS, G. 2004. *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar. 1088 pp.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2016. El español actual. La unidad y la variedad. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag. 221 pp.

Kontakt:

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

VISIBLE WORDS. ENVIRONMENTAL INPUT AS A RESOURCE FOR SECOND LANGUAGE ACQUISITION

VIDITEĽNÉ SLOVÁ. ENVIRONMENTÁLNY VSTUP AKO ZDROJ NA ZÍSKANIE DRUHÉHO JAZYKA

MICHELE PAOLINI

Abstract:
Before we begin systematic learning of a language, and particularly the vocabulary of a second or third language, all learners, not just children, start to be interested in writing, attracted by 'visible words': billboards, advertising signs, objects containing verbal messages, newspaper titles. In these early stages, they can recognize some words and identify their meaning, but they are not yet aware of the organized relationship between writing and speaking. This paper attempts an initial examination of the question considering this phenomenon as an important resource for language acquisition and analyzing it in terms of opportunities and disadvantages. The empirical basis of reflection is offered by examples of learning Italian vocabulary in the urban environment of Bratislava.

Abstrakt:
Skôr než sa začneme systematicky učiť jazyk a najmä slovnú zásobu druhého alebo tretieho jazyka, všetci učiaci sa, nielen deti, sa stretávajú s písaním. Deje sa tak pretože našu pozornosť priťahujú „viditeľné slová“: billboardy, reklamné pútače, predmety, ktoré obsahujú slovnú správu, titulky novín. Učiaci sa sú schopní rozpoznať niektoré slová a pochopiť ich význam už v tejto počiatočnej fáze, ale neuvedomujú si ešte spojitosť medzi písaním a rozprávaním. Táto práca sa pokúša podať počiatočné preskúmanie tohto fenoménu ako dôležitého prostriedku osvojovania si jazyka a analyzuje ho z hľadiska príležitostí a nevýhod. Empirická časť je poukazuje na príklady učenia sa talianskej slovnej zásoby v oblasti mesta Bratislavy.

Keywords: interlanguage, language acquisition, environmental inputs, sociocultural competence, Italian language.

Kľúčové slová: medzijazyk, osvojovanie si jazyka, vplyv prostredia, sociokultúrna kompetencia, taliansky jazyk.

Introduction

I would like to point out that my presence at the Faculty of Pedagogy of the Comenius University is as a researcher of Italian and French linguistics. So, I will express myself in English, but I will talk about the didactic experience concerning, in particular, the Italian language and some linguistic contact phenomena that can be seen in Bratislava's environment.
The didactic experience has taught us, that our students of Italian language, enrolled in a course called *druhý románsky jazyk – taliančina* never start from 'zero', but have some pre-existent knoledge from which we have to establish and then later, move on. By way of example, from the first lesson, students have a kind of 'spontaneous preliminary vocabulary', which they developed through their personal experience, before they even enrolled in the course. The following list of words from the students of our 2016-2017 summer semester provided us with some examples: *il caffé, il latté, il cappuccino,il mascarpone, il tiramisú, la pizza, il pomodoro ,il parmigiano, la pasta, la lasagna, la mozzarella, il piano, la pensione, el dialogo, la università.*

The first phenomenon *latté,* with the accent mark added to *latte*, is a mechanical adjustment to the Slovakian graphic-phonetic system. This suggests that our starting point is necessarily oral. In the sense that the student has some information on the spoken language (at the vocabulary level), perhaps he has information about some elements of pronunciation, but still needs to acquire the competence on the entire conversion system that the Italian language uses for transforming phonemes into graphems. The so-called "automatic conversion formulas" mentioned in the studies inspired by Uriel Weinreich.

We also see that an article appeared ("*el* dialogo", 'the dialogue', the italics are added) in which a previous knowledge of the Spanish language ("*el* diálogo") interferes with the Italian language ("il dialogo" without an accent mark).

All our students have some previous knowledge of another romance language, usually French or Spanish. So we have a useful element to work with: a probable basis for previous linguistic knowledge (here in Spanish) can be a database from they can develop new knowledge of the Italian lexicon through a systematic practice of comparative observation.

Visual transmission

As a second step, we made some comparison between Italian words and the Slovak lexical equivalents that we can find in some sources.

We have identified three of them: a monolingual source of an institutional nature, two bilingual sources of pedagogical and practical character.
We used these three repertoires:

1) the online corpus consisting of the dictionaries that can be consulted in *Slovenské slovníky* (http://slovniky.juls.savba.sk/), from now on, referred to as S;
2) the bilingual dictionary of Anton Koštal, *Taliansko-slovenský* in *Slovensko-taliansky slovník*, Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo, Bratislava, 1992, from now on, referred to as K;
3) the Michal Hlušík - Michaela Saccardinová bilingual dictionary, *Taliansko-slovenský slovník*, Kniha-Spoločník, Bratislava, 2003, from now on, referred to as H.

The semantic field represented by the above pairs of words is mostly about gastronomy (11 out of the 15). The awareness of a dozen words might seem due to 'similarities' or contact between the two languages. These phenomena, despite having different forms and nature, highlight in the students the presence of a 'zero level' of lexical knowledge, primarily built through the practical experience and largely 'spontaneous' learning.

It is in fact a matter of cognitive experience, located in the context of an 'encyclopedic' knowledge, more or less sophisticated, that the *Framework* (p. 120) speaking of "expressions of folk wisdom" and "linguistic aspect of sociocultural competence" considers as proverbs, idioms, but also: "Graffiti, T-shirt slogans, TV catch phrases, work-place cards and posters."
The type of transmission that forms this knowledge is therefore neither 'written transmission' nor 'oral transmission', but – as the Italian linguist Bruno Migliorini had long noticed – that of 'visual transmission'.

'Adapted' and 'unadapted' loanwords

In particular, this type of transmission explains some contact phenomena between the source language (Italian) and the target language (Slovak) concerning the 'unadapted' loanwords. They are 'unadapted' because they retain their graphic features, despite the fact that these features do not fully reflect the pronunciation: *mascarpone*, *mozzarella*, *pizza*.

Other examples show the mechanical adaptation of the loanword to the graphic and phonetic system of the target language (Slovak): *lazane* (it. *lasagne*, eng. *lasagne*), *parmezán* (it. *parmigiano*, eng. *parmesan*).
Then there are cases of partial adaptation, such as the word *tiramisu*, which in Slovak is synthetic but without accent, while in Italian it is present in the two competing forms: the analytic form *tirami su* and the synthetic form

tiramisù, the last one with an accent mark consistent with the Italian graphics standard.

Another possibility is where the word appears in Slovak in the two competing forms: *kapučíno* and *cappuccino*, in which the second form, 'unadapted', has evocative and stylistic values clearly superior to the first form.

In any case, both 'adapted' and 'unadapted' loanwords show that these words, which have become part of the Slovak vocabulary, are known to the Slovaks as their nature of Italianisms, and these words 'return' to the Italian language, when its study is undertaken.

The linguistic awareness of the Slovaks about some lexical characteristics of their mother tongue plays in favor of their Italian knowledge, and not a form of 'polyglot competence' that would remain to be demonstrated and described, at least in this context. It was this awareness that allowed the Slovaks to recover Italianism (Slovakian) and to re-codify it in the Italian context. In short, these words, can be considered 'returning Italianisms'. They have passed to the Italian language spoken by the Slovaks through the mediation of the Slovak vocabulary. We must also notice that some words in our lexical list belong to another and different typology: words such as *caffè*, *latte* and *pasta* are present in the Italian lexical knowledge of Slovak mother tongues, even if they are not part of the Italianisms of the Slovak language. These words are not found in Slovak dictionaries or in Slovak-Italian bilingual dictionaries. In two cases out of three (*caffè* and *pasta*), they were written in our list according to the Italian graphic system without any alteration.

'Semantic Italianisms'

This would seem to be explained by the hypothesis of the 'visual transmission' already mentioned, but requires a different hypothesis on the origin of the phenomenon.

The word *caffè* has, for the Slovak native speaker, a symbolic statute of typical Italianism. "Talianska káva" (it. 'caffè italiano') is a topos of the Slovakian advertising sign, which is the result of specific commercial communication policies. Similar expressions are sometimes bilingual: "talianska káva/caffè italiano" and they operate the 'visual transmission' as an analogue dictionary of equivalent expressions in the two languages. Italian specificity is here, however, not in the signifier, but in the meaning, previously known to the Slovakian mother tongue. In this case, we can talk about 'semantic Italianisms'.

Picture 1 Caffè
Floriánske námestie Bratislava

Picture 2 Pasta
Biela ulica Bratislava

The comparison between the two signifiers, Slovak *káva* and Italian *caffè*, is, however, facilitated by the characteristic feature that a basic analysis would call 'likeness' between the two words and that the historical-comparative method has taught to consider 'regular sound matches' due to common parenting and phenomena.

From the Turkish *kahve* (from *qahwa* arab) – which in the sixteenth century Giovan Francesco Morosini called *cavée* and in the seventeenth century Luigi Ferdinando Marsili still called *cave* – we have the Italian word *caffè*.

From the Arabic *qahwa* (probably through Hungarian mediation *kává*) we have the Slovak *káva*, which corresponds, with identical shapes or with graphic or alphabetical variants, the other Slavic languages (Czech *káva*, Croatian *kava*, Polish *kawa*, Serbian *кафа*, etc.).

As for the word *pasta*, we must note that the signifier pasta also exists in Slovak, with different semantic specialization (of semi-solid dough, as in the case of *toothpaste*) compared to Italian. And that can surely explain the knowledge of the word by the Slovak speaker.

On the other hand, it is based on the widespread presence in the environment of the word, with Italian semantic specialization, the simultaneous knowledge of its meaning in Italian, which has characteristics of supranational awareness.

Finally, the word *latte* is not recorded directly in Slovak dictionaries (see S, K and H), in which the word *caffellatte* refers to an equivalent of *biela káva* (see H, p. 133), but it is well-known in the daily use of the language, namely in the italianising form of Italian *caffellatte* (or *caffè e latte*, while the form *caffelatte* would be less correct in Italian), and it is widespread in the urban environment.

Environmental input

The knowledge of this ‘Italian’ vocabulary cannot therefore be explained by the linguistic competence of the Slovak speaker in his mother tongue, as we believe to have demonstrated for ‘returning Italianisms’, but with a different, international and multilingual environmental competence.

Picture 3 Latte Lidl Discount
Karloveská 6183, Bratislava

Picture 4 Caffellatte Ford Cafe
Tuhovská 9, Bratislava

Our idea is that this lexical competence is a consequence of environmental input, of the homogenization of markets, lifestyles, consumer behaviors and communication forms. Interlingual contamination, which is a decisive factor in both the market economy in general and mass media, offers to the speaker – between the source language and the target language – an intermediate multilingual osmotic material, to which they can draw, even without the necessary knowledge of the linguistic code, through an indirect linguistic contact.

Indirect because it is mediated by semiotic artifacts largely present in the highly standardized spaces where it operates: fast-moving roads, junctions, airports, means of transport (cars, trains, airplanes), shopping malls.

Picture 5 Caffè Aupark Shopping Center
Einsteinova 18, Bratislava

Picture 6 Most SNP
Rybné námestie, Bratislava

The exposure of the subject to the stimuli that come from the 'semiotic objects' surrounding it is thus clearly stated, as is the case in various theoretical or didactic enunciations (Prampolini, [2013] 2017, p. 124). It is a fact of great cognitive importance, and therefore plays a decisive role in the acquisition of language. This is the environment that produces, among other things, symbolic inputs. 'Spontaneous' learning, from the reception of these stimuli, is instead described by an Italian scholar: *"Much before going to school, children are starting to be interested in writing, attracted by advertising signs, billboards, newspaper titles. In these early stages, they can recognize a few words and identify their letters, but they are unaware of the systematic relationships between writing and speaking"* [Our translation] (Tabossi, [1999] 2002, p. 84 – 85).

It is not the external input 'alone' that determines language learning, but it is the active processing of the external stimuli that every subject is able to accomplish thanks to their knowledge (innate in Chomskyan linguistics), which guides them during the acquisition process.

At last, we would like to underline that in the last decades, the environmental input has evolved an evident and growing overabundance of information: in quantity and quality, the surfaces that are used to support verbal messages increase over time. Objects that previously did not have this feature, today have it: trams, tram shelters, cars, and walls in the streets.

Picture 7, Bernolákova 2, Bratislava

Picture 8, Obchodná 27, Bratislava

Picture 9, Obchodná 22, Bratislava

In 2014, a book entitled *Obchodna* of the photographer Ľubo Stacho was published in Bratislava. This is a collection of images that reproduces *Obchodna* – the commercial street in Bratislava – in the same places (particularly the shop windows) through time, from 1984 to 2014.

The first level of this ocular reading focuses our attention on the semantics of messages, which has passed through the transition from the Soviet system to the market economy. So slogans like: “Pod vodím KSČ [Komunistickej strany Československa] za ďalší rozvoj telesnej výchovy, športu a turistiky” (‘The Communist Party of Czechoslovakia leads us to better physical education, sport and hill-walking’) have been replaced by “Výpredaj” (‘clearance sale’) and “Všetko -50%” (‘Everything 50% off’), as Stacho’s book highlights. But reading can be done on other levels: the amount of words (which has increased drastically), the use of colours, the font size of scripts and, last but not least, multilingualism.

In short, the contribution that the environmental input today offers to the learning of the vocabulary is incredibly increased – also in Bratislava – due to the extralinguistic and sociocultural circumstances that occurred after 1989, but it should be considered as an intermediate solution between full disclosure and loss, so basically a compromise solution.

Conclusion

The other side of the coin is that the speaker who acquires information through the environmental input in terms of recognizing a given semantic content, associated with the form of a word, is missing the ability to access notions of great or some importance to the relationship that the word has with the rest of the vocabulary.

The achievement of the information is realized in sync, because it is about the language of today. The loss, however, is both in synchrony and in diachrony. Information gets lost – in our opinion – in the inability to recognize neological layers (*tiramisù*), newer layers (*pizza*, *mozzarella*) and relatively recent layers (*caffé*, *cappuccino*, *pomodoro*) from those historically rooted in Latin (*lasagna*, *pasta*).

The loss of this information causes other losses in sync: one that would distinguish indigenous lexical units from non-indigenous ones; another that would allow to grasp and appreciate the regional contributions to the Italian vocabulary. *Mascarpone* is of Lombard origin, *pizza* and *mozzarella* are of Campanian origin, *parmigiano* is (obviously) Emilian. *Mascarpone*, *pizza* and *mozzarella* were reported as internal loanwords by Bruno Migliorini for the centenary of the Italian language, in 1961 (Migliorini, 1962, p. 36; D'Achille, 2017, p. 108).

So, their entry into the Italian vocabulary has, historically, nothing 'typical'. The non-native Italian speaker will perhaps consider all the terms in our list as 'typically Italian', but some of them (*cappuccino*, *mascarpone*, *mozzarella*, *pizza*, *tiramisù*) actually did not exist or they were not yet registered in Niccolò Tommaseo's Italian dictionary, the *Dizionario della lingua italiana*, the most important one of the nineteenth century. Other words, such as *caffè*, still had a typically exotic and oriental connotation. We must rediscover this part of the information.

References:

ARONOFF, M., REES-MILLER, J. (Eds.) [2001] 2003. The Handbook of Linguistics. Oxford-Malden: Blackwell, p. 698.

COUNCIL OF EUROPE 2011. *Common European Framework of Reference for Languages*: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.

D'ACHILLE, P. 2017. *Che pizza!* Bologna: il Mulino, p. 133.

<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf> (accessed October 7, 2017).

FUSCO, F. 2008. *Che cos'è l'interlinguistica*. Roma: Carocci, p. 128.

GREIMAS, A.J., COURTÉS, J. 1993. *Sémiotique*. *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, p. 454.

IORDAN, I., ORR, J. [1937] 1973. Introduzione alla linguistica romanza [An Introduction to Romance Linguistics. Its Schools and Scholars] (L. B. Cedrini, Trans.). Torino: Einaudi, p. 501.

JACKENDOFF, R. [1993] 1998. *Linguaggio e natura umana* [Patterns in the mind. Language and human nature] (A. Peruzzi, Trans.). Bologna: il Mulino, p. 311.

JAKOBSON, R. [1963] 2010. *Saggi di linguistica generale* [Essais de linguistique générale] (L. Heilmann, L. Grassi, Trans.). Milano: Feltrinelli, p. 218.

LOTMAN, J. [1984] 2005. On the semiosphere (W. Clark, Trans.). In: *Sign Systems Studies*, 33, 1, p. 205 – 229.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.693.9961&rep=rep1&type=pdf> (accessed October 7, 2017).

MARAZZINI, C. 2013. Unità e dintorni. Questioni linguistiche nel secolo che fece l'Italia. Alpignano: Edizioni Mercurio, p. 368.

MARSILI, L. F. [1685] 1998. Bevanda asiatica (Trattatello sul caffè) (C. Mazzotta, Ed.). Roma: Salerno Editrice, p. 81.

MIGLIORINI, B. 1962. Cento anni di lessico italiano. In: *DEVOTO, G., MIGLIORINI, B., SCHIAFFINI, A. Cento anni di lingua italiana (1861-1961)*. Milano: All'insegna del pesce d'oro, p. 21 – 38.

PRAMPOLINI, M. [2013] 2017. *Ferdinand de Saussure*. Roma: Carocci, p. 135.

SETTI, R. 2015. Nota linguistica. Caffè: origine e storia di una parola. In: *CIVININI, G. D. Della storia e natura del caffè*. Sesto Fiorentino: Apice libri, p. 25 – 44.

STACHO, Ľ. 2014. *Obchodná*. Bratislava: O. K. O., p. 398.

TABOSSI, P. 1999, 2002. *Il linguaggio*. Bologna: il Mulino, p. 125.

TERRACINI, B. 1957, 1996. *Conflitti di lingue e di cultura*. Torino: Einaudi, p. 241.

Online dictionaries:

Slovenské slovníky
<http://slovniky.juls.savba.sk/> (accessed October 7, 2017).

Dictionaries:

HALUŠÍK, M., SACCARDINOVÁ, M. 2003. *Taliansko-slovenský slovník*, Bratislava: Kniha-Spoločník, p. 962.
KOŠŤÁL, A. 1992. *Slovensko-taliansky slovník*. Bratislava: SPN, p. 879.
KRÁLIK, L. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*, Bratislava: Veda, p. 704.

Kontakt:
Dr. Michele Paolini, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra románskych jazykov a literatúr
Račianska 59, 813 34 Bratislava
pracovisko: Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
Slovenská republika
Email: paolini@fedu.uniba.sk

ROZVOJ JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ VO VÝUČBE NEMECKÉHO JAZYKA PRE ŠPECIFICKÉ ÚČELY

DEVELOPING LANGUAGE SKILLS BY TEACHING GERMAN FOR PROFESSIONAL PURPOSES

MAGDALÉNA PATÉ

Abstrakt:
Vyučovanie cudzích jazykov pre povolanie predstavuje bezprostrednú jazykovú prípravu na povolanie aj pre študentov EU v Bratislave. Cieľom je čo najefektívnejšia príprava na komunikačné zvládnutie rôznych situácií pracovného života v cudzom jazyku. V našom príspevku sa venujeme novým didaktickým metódam na rozvoj jednotlivých jazykových zručností - hovorenia, čítania, písania a počúvania na príklade vyučovania nemčiny pre povolanie.

Abstract:
Teaching Foreign Languages for Professional Purposes is the immediate language preparation for students at the University of Economics in Bratislava. The aim is the most effective preparation to manage different situation of professional life in a foreign language. In our paper we want to describe new didactic methods to develop language skills of talking, reading, writing and listening by using the example of teaching German for Professional Purposes.

Kľúčové slová: didaktika, nemčina ako cudzí jazyk, nemčina pre povolanie, jazykové zručnosti – hovorenie, písanie, čítanie, počúvanie.

Keywords: didactics, German as foreign language, German for Professional Purposes, language skills – speaking, writing, reading, listening.

Úvod

Didaktika cudzích jazykov prešla v posledných rokov výraznými zmenami a možno hovoriť o nových prístupoch pri vyučovaní cudzích jazykov pre špecifické účely. Do tejto kategórie radíme aj vyučovanie cudzích jazykov pre povolanie, v našom prípade vyučovanie nemčiny pre povolanie.

V našom príspevku sa najskôr venujeme vymedzeniu termínu jazykové zručnosti z hľadiska vyučovania nemčiny pre povolanie a v ďalších

častiach by sme chceli poukázať na nové možnosti pre rozvoj hovorenia a počúvania na jednej strane a čítania a písania na strane druhej.

Hoci sú jazykové zručnosti úzko prepojené, predsa možno konštatovať najväčšie nedostatky študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave pri ústnej komunikácii, najmä keď ide o ústnu interakciu. V našom príspevku chceme preto poukázať obzvlášť na potrebu podpory ústnej komunikácie, ktorá je aj v pracovnom živote stále viac preferovaná a využívaná. Po charakteristike jednotlivých jazykových zručností ponúkame konkrétne typy, ako jazykové zručnosti na vyučovaní rozvíjať.

Jazykové zručnosti pri vyučovaní cudzieho jazyka pre povolanie

V didaktike cudzích jazykov sa opierajú autori o rozdelenie systému cieľového jazyka na štyri jazykové zručnosti – hovorenie, čítanie, počúvanie a písanie. Okrem základných jazykových zručností sa v didaktike stretávame s termínom jazykové schopnosti. Sem patria jazykové kategórie ako výslovnosť, slovná zásoba a gramatika.

Huneke (1997, s. 91), podobne ako iní autori, ďalej rozdeľuje jazykové zručnosti z dvoch hľadísk do dvoch skupín. Pri prvom rozdelení ide o receptívne a produktívne spracovanie reči. Ako receptívne jazykové zručnosti označuje počúvanie a čítanie, k produktívnym patria hovorenie a písanie. Druhým hľadiskom je rozdelenie na hovorený jazyk – počúvanie a hovorenie a písaný jazyk – čítanie a písanie. Základom receptívnych jazykových zručností je proces porozumenia. Učiaci sa musia prepojiť nové informácie s už existujúcimi znalosťami. Pri produktívnych zručnostiach ide o formulovanie, hľadanie štylisticky vhodných jazykových prostriedkov v gramaticky správnej forme. Ako pripomína Godiš (2016, s. 7), *„všetky zručnosti sú navzájom závislé a tvoria spolu komplexný proces osvojenia si jazyka“*, takže sa pri vyučovaní nedajú využiť izolovane. Kunovská (2014, s. 42) poukazuje na spätosť medzi zručnosťou hovorenia a zručnosťou počúvania s porozumením na jednej strane a zručnosťou písania a čítania s porozumením na strane druhej. Je zjavné, že na získanie receptívnych a produktívnych jazykových zručností budú potrebné špecifické formy vyučovania a precvičovania.

V novej didaktike cudzích jazykov sa od uvedeného rozdelenia jazykových zručností postupne upúšťa a pri vyučovaní sa uvádzajú nasledovné oblasti:

- interakcia ústna – interakcia písomná,
- recepcia ústna – recepcia písomná,
- produkcia ústna – produkcia písomná (Doubek, Lanz, Lundquist- Mog, 2013, s. 6).

Z hľadiska vyučovania cudzieho jazyka pre povolanie, pod ktorým rozumieme prípravu na jazykové zvládnutie komunikačných situácií pracovného života, sa môžeme rovnako opierať o rozdelenie jazykových zručností na receptívne a produktívne. Keďže základnou charakteristikou vyučovania cudzieho jazyka pre povolanie je jeho účelovosť a efektívnosť, je dôležité rozpoznať potreby učiacich sa. Je potrebné si klásť otázku, aké konkrétne žánre (chápané ako typy textov) budú študenti ako zamestnanci v budúcnosti potrebovať a aké kompetentnosti (dokážem urobiť) majú byť pri jazykovej príprave na povolanie rozvíjané. Tak sa dostávame spätne k problému, ktoré jazykové zručnosti (hovorenie, čítanie, písanie a počúvanie) sú pre súčasný pracovný život najdôležitejšie a treba im venovať zvýšenú pozornosť pri vyučovaní. Moderné vyučovanie cudzích jazykov je orientované na využitie v praxi, čo je jedným zo základných princípov súčasnej didaktiky cudzích jazykov. Učenie sa cudzieho jazyka má za cieľ používať cudzí jazyk vhodne v rozličných situáciách a oblastiach života (Kuban, 2012, s. 142). Viac ako inokedy sa dostáva do popredia otázka skutočných potrieb profesijnej sféry v jazykovej oblasti. Pri vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách nefilologického zamerania je nevyhnutné pýtať sa, aké jazykové poznatky budú využívať naši študenti o niekoľko rokov ako odborníci vo svojom profesijnom živote. Z toho vyplýva nevyhnutnosť úzkej spolupráce s inštitúciami a predstaviteľmi pracovného života, ktorá dodá autentickosť jazykovému vyučovaniu a môže pôsobiť ako nezanedbateľný motivačný faktor pri cudzojazyčnom vyučovaní na vysokých školách.

V roku 2007 boli zverejnené výsledky prieskumu, ktorý bol vykonaný v rámci Medzinárodného výskumného projektu TALC (Transparency in the Acquired Language Competences) a bol zameraný na oblasti obchodu, manažmentu a strojárstva V prieskume bolo identifikovaných v rámci profesijnej sféry 22 žánrov a 93 deskriptorov jazykových kompetentností, ktoré zodpovedajú štyrom jazykovým zručnostiam. Podľa výsledkov dotazníka urobili autori poradie jednotlivých žánrov podľa potrieb respondentov z profesijnej sféry. Medzi najdôležitejšie oblasti patria:

- rokovanie s obchodnými partnermi,
- prezentácie projektov, produktov, prednášky, diskusie,
- schôdze, workshopy, komunikácia v každodenných situáciách, spoločenská konverzácia,
- telefonické rozhovory,
- technické správy, správy obsahujúce prípady s analýzami a odporúčaniami, výročné správy,
- obchodné listy, komerčné dokumenty (tendre, ponuky, faktúry, objednávky...),
- inštrukcie a manuály,

- krátke interné správy a emailové správy,
- pozvania, krátke ďakovné oznámenia a pod. (Delgadová, Fischerová, Brosková, Gullerová, Fašanok, Mandelíková, 2007 s. 8, 16 – 24).

Je zjavné, že žánre, ktoré respondenti z profesijnej sféry považovali za najdôležitejšie z hľadiska svojich potrieb, možno priradiť k ústnemu prejavu – k jazykovej zručnosti hovorenia a počúvania s porozumením. Aby študenti úspešne zvládli spomenuté formy ústnej formálnej a neformálnej komunikácie, musia disponovať potrebnými kompetenciami. Trend, ktorý dáva do popredia ústnu komunikáciu pred písomnou v pracovnom živote naďalej pretrváva, keďže sa vďaka moderným informačným a komunikačným technológiám vytvárajú nové možnosti bezprostrednej komunikácie veľkého počtu pracovníkov z rôznych častí sveta. Ide o rôzne typy telekonferencií a vidoekonferencií. V dolnej časti zoznamu potrebných žánrov sú uvedené žánre písomnej komunikácie, ktorým treba vedieť porozumieť a tiež nové vlastné vytvoriť.

Rozvoj jazykových zručností hovorenia a počúvania s porozumením

Rösler (2015, s. 8-9) rozlišuje viacero motívov, prečo sa učia študenti nemčinu ako cudzí jazyk na vysokých školách nefilologického zameranie mimo nemeckého jazykového prostredia. Z hľadiska našej problematiky sú zaujímavé dve podskupiny študentov. Sú to tí, ktorí zamýšľajú študovať určitý čas na niektorej vysokej škole alebo univerzite v nemecky hovoriacich krajinách a potom tí, ktorí chcú príp. budú musieť nemčinu využiť vo svojom budúcom profesijnom živote. Vzhľadom na geografickú polohu Slovenska a charakter slovenského pracovného trhu je možnosť využitia nemčiny v oboch prípadoch reálna. V rámci jednotlivých štipendijných programov EÚ a jej členských krajín sa stávajú nemecky hovoriace krajiny cieľovou krajinou štúdia mnohých slovenských študentov. Čo sa týka pracovného trhu, študenti budú môcť neskôr vo svojej práci využívať ústnu odbornú komunikácia alebo budú musieť veľkú časť písomnej komunikácie vybavovať po nemecky. Rovnako sa môže stať, že v oboch prípadoch odbornej komunikácie budú využívať skôr angličtinu a nemčina bude dôležitá pre udržiavanie sociálnych kontaktov a bežných rozhovorov s nemecky hovoriacimi kolegami. Z uvedeného vyplýva, že pri vyučovaní cudzieho jazyka pre zamestnanie by sa mal klásť dostatočný dôraz aj na hovorený jazyk a každodennú komunikáciu a kompetentnosť hovoriť by mala byť vhodne precvičovaná.

Ku klasickým nástrojom, ktorých úlohou je rozvíjať pri cudzojazyčnom vyučovaní zručnosť hovorenia a počúvania s porozumením, patria

práca v skupine, práca s partnerom, hranie určených úloh a krátke divadelné predstavenia. Je dôležité vybrať relevantné situácie z pracovného prostredia, na ktoré je treba pripraviť učiacich sa prostredníctvom plnenia konkrétnych úloh.

Tellmann, Müller-Trapet a Jung (2012, s. 65 – 66) píšu o troch typoch komunikačných aktivít. Prvú skupinu tvoria produktívne ústne aktivity. Tu musia učiaci sa vytvoriť vlastný ústny prejav, ktorý adresujú jednému alebo viacerým prijímateľom. Ako príklad možno uviesť rôzne inštrukcie, hlásenia, prednášky, prezentácie, vysvetlenia obrázkov a diagramov, vyjadrenie svojho názoru s argumentáciou. Tieto typy ústneho prejavu majú monologickú formu. Pri receptívnych ústnych aktivitách prijímajú, porozumejú a spracujú učiaci sa nejaký hovorený prejav. Môže ísť o rovnaké druhy ústneho prejavu ako sme spomenuli vyššie, ale tu je učiaci sa v úlohe prijímateľa. Poslednú skupinu tvoria interaktívne ústne aktivity, kedy sa úloha učiaceho sa mení – raz je na strane vysielateľa, raz na strane prijímateľa, vedie dialóg. Príkladom sú telefonické rozhovory, rokovania, small talk, porady, diskusie, interview, pracovné pohovory a iné. Posledná skupina predstavuje najkomplexnejšiu formu komunikačných aktivít, keďže vyžaduje neustálu zmenu úloh a popri voľbe správnych výrazov a porozumeniu musia učiaci sa dbať aj na to, ako sa dostať k slovu a vysvetliť si prípadné nedorozumenie.

Jednou z možností nacvičovania komunikačných ústnych aktivít je poskytnutie vhodnej slovnej zásoby študentom vo forme ustálených slovných spojení alebo výrazov typických pre tú ktorú situáciu a potom ich dôsledné využitie pri napodobňovaní danej situácie pri rozhovore s partnerom/spolužiakom. Ako príklad možno uviesť formálny telefonický rozhovor. Študenti majú byť oboznámení s jazykovými prostriedkami, ktoré sú potrebné na začatie telefonického rozhovoru – ako sa predstaviť, ako prijať hovor, ako ospravedlniť neprítomného kolegu, spýtať sa na želania volajúceho, ako vhodne ukončiť rozhovor. Tu je priestor tiež na využitie a vhodné sprostredkovanie poznatkov z oblasti interkultúrnej komunikácie, keďže pri formálnom telefonickom rozhovore ide o štandardizovanú komunikatívnu situáciu, ktorá je výrazne ovplyvnená kultúrou tej ktorej jazykovej oblasti.

Rozvíjanie jazykovej zručnosti počúvania s porozumením sa uskutočňuje pri receptívnych a interaktívnych ústnych aktivitách počas vyučovania, ktoré sme už vyššie opísali. Na druhej strane má nezastupiteľnú úlohu aj práca s textami na počúvanie, nahrávkami, ktoré sú didakticky spracované a tak môžu pomôcť študentom pri porozumení a precvičovaní tejto jazykovej zručnosti.

Pred prvým počúvaním sa odporúča krátka diskusia so študentami k téme nahrávky, ktorá ich pripraví na obsah nahrávky. Pri práci s nahráv-

kami sa môžeme stretnúť u študentov s istou formou strachu, ktorú práve príprava na počúvanie pomôže odbúrať. Je vhodné stanoviť konkrétnu úlohu, ktorú majú študenti zistiť počúvaním, hovoríme o selektívnom počúvaní. Študentom musí byť jasné, že nemusia porozumieť všetko, ale len získať odpovede na otázky k nahrávke. Otázky ohľadom detailov v nahrávke sú zmysluplné až po opätovnom počúvaní, kedy musia študenti počúvať nahrávku intenzívnejšie, než to bolo pri prvom počúvaní (Doubek, Lanz, Lundquist- Mog 2013). Na rozdiel od textov na čítanie sa v reálnom živote nie vždy dá počúvať nejakú pasáž opakovane, je to ale možné pri vyučovaní. Je nutné zohľadniť fakt, že počúvanie a zároveň písanie si poznámok k počúvanému textu je v cudzom jazyku obzvlášť náročné. Je vhodné pripraviť študentov na reálne situácie v pracovnom živote, kedy by mali poznať jazykové prostriedky typu - ako vhodne prerušiť partnera pri rozhovore, ako poprosiť o zopakovanie nejakej pracovnej inštrukcie, ako poprosiť, aby partner hovoril pomalšie či spisovne.

Rozvoj jazykových zručností čítania s porozumením a písania

K jazykovej zručnosti čítania s porozumením pri vyučovaní cudzieho jazyka pre povolanie možno s istotou zaradiť prácu s odborným textom. Nacvičovanie čítania s porozumením odborných textov sa nesmie zredukovať na sprostredkovanie relevantnej slovnej zásoby. Namiesto vyžadovania učenia sa slovnej zásoby naspamäť má učiteľ sprostredkovať svojim študentom stratégie na odvodenie významu slov a texty môžu byť predmetom výučby základných gramatických štruktúr. Ako sme spomenuli vyššie, v čase nových komunikačných technológií sa dostáva potreba práce s textom do úzadia, ústna komunikácia je viac preferovaná a preto sa jej pri vyučovaní má venovať aj náležitá pozornosť.

Napriek tomu je pri vyučovaní potrebné pracovať s odbornými textami, s ktorými môžu prísť študenti bezprostredne počas svojho štúdia alebo neskôr vo svojom pracovnom živote do kontaktu. Kucharová (2015, s. 39) považuje schopnosť efektívne pracovať s odborným textom v cudzom jazyku za jednu z kľúčových schopností študentov vysokých škôl akéhokoľvek zamerania. Zvládnutie práce s odborným textom v cudzom jazyku môžu využiť už pri písaní svojich seminárnych a záverečných prác.

V prípade odborného textu v nemeckom jazyku je potrebné poukázať pri vyučovaní na jeho typické črty. V pracovnom zošite k učebnici Perspektive Deutsch, ktorá je určená pre úroveň A2/B1, uvádza autorka v každej kapitole časť „Fachtexte knacken“ – „prelúskať odborné texty“. Študenti sa učia orientovať v odbornom texte a postupne sa zoznamujú s gramatickými javmi ako sú zložené podstatné a prídavné mená, slovesá

odvodené predponami, vzťažné vety, väzby s neurčitkom, tvorba prídavných mien príponami, trpný rod a použitie prechodníka a minulého príčastia ako prívlastku (Ros, 2014). Študenti sa tak učia porozumieť formuláciám v odborných textoch tým, že si ozrejmia všetky gramatické štruktúry typické pre odborný jazyk, pričom pre porozumenie odbornej slovnej zásoby môžu používať prekladový slovník. Podľa Röslera (2015, s. 13) má práca s odbornou slovnou zásobou pre učiacich sa motivačný charakter. Keďže odborné termíny sú v mnohých vedných odboroch štandardizované (napr. internacionalizmy), študenti si môžu ich význam aj sami odvodiť a práca s odborným textom môže byť z hľadiska slovnej zásoby jednoduchšia než práca so všeobecným textom v cudzom jazyku.

Študenti by si mali počas vyučovania osvojiť stratégie práce s odborným textom, ktoré im pomôžu pracovať aj s textami presahujúcimi ich doterajšie znalosti v oblasti slovnej zásoby či štruktúr. Patrí sem globálne čítanie, selektívne čítanie a detailné čítanie. Pri globálnom čítaní sa text len rýchlo „preletí“ očami, aby čitateľ zistil, či má pre neho význam prečítať si text pozornejšie. Selektívne čítanie znamená, že čitateľ hľadá v texte konkrétne informácie a nič iné ho v texte nezaujíma. Pri detailnom čítaní sú všetky informácie v texte relevantné, čitateľ ho číta pozorne celý (Ohm, Kuhn, Funk, 2007, s. 33) Vyučujúci má na hodinách vhodne používať dané tri spôsoby čítania, aby si ich študenti osvojili a zvykli si na ich používanie. Je zjavné, že niektoré typy textov je nevyhnutné čítať detailne. Aj v tomto prípade existujú možnosti, ako uľahčiť študentom prácu s textom. Je potrebné si uvedomiť, že pri práci s textom ide o tri na seba nadväzujúce fázy. Počas fázy bezprostredne pred čítaním textu si majú študenti aktivovať svoje doterajšie poznatky k téme textu. Jednou z možností je využitie pojmových a myšlienkových máp, kedy si študenti pripomenú už známu slovnú zásobu k danej téme. Fáza čítania textu môže byť spojená s hľadaním kľúčových slov v texte, hlavných myšlienok, formuláciou podnadpisov atď. Vo fáze po prečítaní textu môže nasledovať rozhovor o jeho obsahu s využitím novej slovnej zásoby.

Zručnosť písať v cudzom jazyku (písomná produkcia v novej didaktike) má svoje špecifiká, ktoré je nutné pri vyučovaní cudzieho jazyka zohľadniť. Kočišová (2015, s. 37) považuje za dôležitý samotný proces, nielen výsledok písania. Podobne ako pri čítaní s porozumením uvádza niekoľko fáz procesu písania. Je to plánovanie, koncept, oprava konceptu a finálny výsledok. Z hľadiska vyučovania nemčiny pre povolanie sa nacvičuje produkcia textov, z ktorých majú mnohé štandardizovanú formu. Ide o písanie životopisu, žiadosti o prácu, správy o činnosti atď. Na druhej strane sú tu aj texty ako napr. mailové správy, kde sa musia študenti naučiť stručne vyjadriť svoj problém, názor či odpoveď na zaslanú žiadosť.

Kunovská (2012, s. 22) charakterizuje písomný prejav ako formu nepriamej komunikácie, „pre ktorú je charakteristická forma monológu, a dôležitú úlohu zohráva predovšetkým pri prenose intelektuálneho obsahu, t.j. hlavne v odbornej sfére, v administratívnom styku, v publicistike a v umeleckej literatúre". Z hľadiska vyučovacieho procesu má podpornú funkciu pre rozvoj ostatných jazykových zručností – ústneho prejavu, čítania a posluchu.

Pri vyučovaní sa odporúča začínať s cvičeniami na rozvoj zručnosti písania, ktoré majú uzavretý charakter. Ide napr. o texty s vynechanými výrazmi, ktoré majú študenti doplniť a sú pomocou pre náročnejšie cvičenia, v ktorých už študenti píšu voľne konkrétny typ textu. Cvičenia na rozšírenie slovnej zásoby a rečových prostriedkov pomáhajú pripraviť sa na lepšie zvládnutie písomného prejavu a vyhnúť sa opakovaniu výrazov.

Záver

Súčasná didaktika cudzích jazykov sa postupne odkláňa od používania termínu jazykové zručnosti pre hovorenie, čítanie, písanie, počúvanie a nahrádza ich termínmi interakcia, produkcia a recepcia (vždy písomná/ústna). Pri vyučovaní nemčiny pre povolanie stojí v popredí efektivita vyučovania a orientácia na potreby používateľov jazyka. Vyučovanie cudzieho jazyka má byť zamerané na komunikačnú prax, v našom prípade komunikačnú prax pracovného prostredia. Keďže pri vyučovaní nemčiny ako druhého cudzieho jazyka na EU v Bratislave sme zameraní na jazykovú prípravu pre ich budúce povolanie, dôležité sú pre nás poznatky ohľadom potrieb slovenského pracovného trhu z hľadiska jazykovej pripravenosti našich absolventov. Ukazuje sa tu, podobne ako v iných priemyselných štátoch, veľký dôraz na ústnu interakciu a produkciu v bežnom pracovnom živote.

Za najefektívnejší spôsob rozvoja ústnej komunikácie považujeme hranie pridelených rol a prácu v skupinách, pri ktorých majú študenti možnosť využívať nové ustálené slovné spojenia, výrazy a naučiť sa jazykovo správne reagovať na partnera v rozhovore. Rovnako dôležité je naučiť pracovať študentov s odbornými textami. Nejde o doslovný preklad textov, ale skôr sprostredkovanie metód čítania textov, ktoré uľahčujú ich porozumenie a tiež postupy na orientáciu v gramatických štruktúrach typických pre odborné texty. Z hľadiska úspešnej komunikácie je nevyhnutné venovať pozornosť posluchu a tak zlepšovať porozumenie študentov. Rovnako ako pri písomnej recepcii, aj v tomto prípade hrajú dôležitú úlohu metódy prípravy na počúvanie textu. Aj v pracovnom živote budú môcť využívať tieto metódy ako prípravu na rôzne druhy pracovných stretnutí a rokovaní. Pri písom-

nej produkcii je potrebné pripraviť študentov na tvorbu textov formálnej a neformálnej komunikácie. Východiskom je základná charakteristika členenia formálnych textov a rozšírenie slovnej zásoby o nové výrazy typické pre administratívny štýl.

Použitá literatúra

DELGADOVÁ, E., FISCHEROVÁ, Z., BROSKOVÁ, N., GULLEROVÁ, M., FAŠANOK, M., MANDELÍKOVÁ, L. 2007. *Informátor pre zamestnávateľov: transparentnosť v nadobudnutých jazykových kompetentnostiach*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. 20 s.

DOUBEK, M., LANZ, M., LUNDQUIST-MOG, A. 2013. *Mittelpunkt neu B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehrerhandbuch.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. 128 s.

GODIŠ, T. 2016. *Produktive und rezeptive Fertigkeiten. Teil 1: Lesen und Hören* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. 96 s.

HUNEKE, H. W. 1997. *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt. 238 s.

KOČIŠOVÁ, Z. 2015. Jazyková zručnosť – písanie. In: *Interdisciplinárny pohľad na výskum cudzích jazykov*. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 134 – 141.

KUBAN, H. 2012. Fremdsprachliche Handlungskompetenz testen. *Cudzie jazyky v premenách času II*. Bratislava: Ekonóm, s. 142 – 152.

KUCHAROVÁ, J. 2015 Možnosti analýzy nemeckých odborných textov pomocou myšlienkových a pojmových máp. In: *Lingua et vita*, č. 7, roč. IV. Bratislava: Ekonóm, s. 39 – 46.

KUNOVSKÁ, I. 2012. Písomný prejav vo výučbe cudzích jazykov. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XVII.* Bratislava: Z-F LINGUA, s. 22 – 26.

KUNOVSKÁ, I. 2014. Ústny prejav a interakcia vo výučbe cudzích jazykov. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXIII.* Bratislava: Z-F LINGUA, s. 40 – 48.

ROS, L., ANANE S., BASILICO R., ŞANLI, Ş., SWERLOWA, O. 2014. *Perspektive Deutsch. Kommunikation am Arbeitspaltz A2/B1+. Übungsbuch.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. 136 s.

RÖSLER, D. 2015. Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, č. 1, roč. 20, s. 7 – 20.*

TELLMANN, U., MÜLLER-TRAPET, J., JUNG, M. 2012. *Berufs- und fachbezogenes Deutsch.* Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 139 s. [online 20. 10. 2017] <http://www.idial4p-center.org/sk/component/jdownloads/finish/37-lehrer/243-berufs-und-fachbezogenes-deutsch-leitfaden-fuer-lehrer/0>

Kontakt:
Ing. Mgr. Magdaléna Paté, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: magdalena.pate@euba.sk

IDIOMATICKÉ VÝRAZY VO VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA

IDIOMATIC EXPRESSIONS
IN TEACHING BUSINESS ENGLISH AS LSP

JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

Abstrakt:
Predkladaný článok je súčasťou projektu KEGA *Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii* (015EU-4/2017), spracovávaného na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave ako výskumnom pracovisku. Tvorí súčasť úvodnej diskusie riešiteľského kolektívu. Autorka sa v článku zameriava na základné prístupy k spracovaniu konceptu výučby idiomatických výrazov v obchodnej angličtine, prestavuje výsledky vstupných testov s akcentom na idiomy a opisuje ďalšie kroky výskumu.

Abstract:
The presented article is part of the KEGA research project *Idiomatic Expressions in Business Communication* (015EU-4/2017), carried out at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava as the research centre. It is part of the opening discourse of the research team. The author of the article aims at the teaching concept of idiomatic expressions in Business English, presents results of initial idiomatic tests and describes further phases of the research.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, idiom, komunikácia, koncept výučby, odborný jazyk.

Keywords: reading literacy, idiom, communication, teaching concept, LSP (Language for Specific Purposes).

Úvod

Byť gramotným a kompetentným je nesmierne dôležité, pretože gramotnosť priamo ovplyvňuje naše životy. Každá oblasť profesionálneho života je úzko spätá s odbornou komunikáciou, od ktorej mnohokrát závisí i dosiahnutie úspechu v ktoromkoľvek odvetví.

Čitateľská gramotnosť je jednou z hlavných typov gramotností. Okrem nich je dôležité rozvíjať aj funkčnú, kultúrnu, multikultúrnu, vedec-

kú, počítačovú, a to najmä gramotnosť v digitálnych médiách a na internete. Pod pojmom čitateľská gramotnosť sa rozumie schopnosť porozumieť, používať a reagovať na písané texty za účelom dosahovania svojich cieľov, rozširovania vedomostí a rozvíjania potenciálu nevyhnutného na participovanie v spoločnosti. Je pochopiteľné, že čitateľská gramotnosť v cudzom jazyku má oveľa viac úskalí ako čítanie textov v materinskom jazyku. Výsledky výskumu (Hrdličková, dizertačná práca, 2015) dokazujú, že nielen preklad idiómov a slovných spojení so silnou kolokačnou afinitou oboch komponentov ale aj slovných spojení so slabou kolokačnou afinitou spôsoboval univerzitným študentom problém v porozumení textov. Angličtina vo všeobecnosti obsahuje veľké množstvo idiomatických slovných spojení, ktoré tvoria podstatnú časť hovorového jazyka. Avšak v súčasnosti sa čoraz viac vyskytujú aj v písanom jazyku a vo formálnom štýle. Je dôležité, aby ich študenti správne pochopili a naučili sa ich v komunikácii používať. Keďže je pre idiómy typické, že ich význam nie je možné odvodiť z jednotlivých komponentov, je preto nevyhnutné osvojovať si slovné spojenia vždy ako celok.

V jazykovednej literatúre sa pod termínom frazéma (frazeologizmus, frazeologická jednotka – idiom) chápe *„viacslovný celok so syntagmatickou, nesyntagmatickou alebo vetnou stavbou, ktorý sa vyznačuje ucelenosťou významu, istou lexikálno-sémantickou a gramatickou stabilitou a vo väčšine prípadov aj istou obraznosťou. Stručne povedané, ide o frázy alebo vety, ktorých význam je úplne alebo čiastočne odlišný než význam jednotlivých slov, ktoré ich tvoria“* (Kvetko, 2014, s. 8).

Frazeológia, tým že svojim spôsobom odráža rôzne životné situácie, tradície, zvyky, múdrosť národa, jeho chápanie sveta a v oblasti komunikácie, slúži ako prostriedok obrazného, stručného vyjadrovania, patrí medzi najzaujímavejšie, ale i najťažšie stránky každého jazyka. Jej ovládanie sa mnohokrát považuje za určitý stupeň ovládania daného jazyka.

Kolektív riešiteľov projektu KEGA *Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii* (015EU-4/2017), spracovávaného na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave ako výskumnom pracovisku si vzal za svoj základný cieľ rozvoj čitateľskej gramotnosti v cudzom jazyku s akcentovaním na idiomatické výrazy.

Súčasný stav problematiky

Vo všeobecnosti, študenti šiestich fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave povinne absolvujú buď predmet Obchodná angličtina pre mierne pokročilých I, II, III, alebo predmet Obchodná angličtina pre prokročilých I, II, III, vo výmere 78 kontaktných vyučovacích hodín, záleží od toho,

či anglický jazyk študujú ako prvý alebo druhý cudzí jazyk. Nie všetky fakulty požadujú tri kruzy odbornej angličtiny; niektoré len dva pri prvom cudzom jazyku alebo dokonca iba jeden kurz pri druhom cudzom jazyku. Ak začínajú študovať odborný anglický jazyk ako druhý cudzí jazyk, požaduje sa od nich mierne pokročilá úroveň ovládania jazyka (B1 SERR). Po absolvovaní daného predmetu dosiahnu úroveň „stredne pokročilí" (B2 SERR). Ak začínajú študovať odborný anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk, požaduje sa od nich stredne pokročilá úroveň ovládania jazyka (B2 SERR). Po absolvovaní daného predmetu by mali študenti dosiahnuť úroveň „pokročilí" (C1 SERR). Kurzy sú zamerané na rozvoj a) jazykových zručností, t.j. hovorenie, počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, a písanie, a b) sociálnych zručností, t. j. komunikácia, prezentovanie, vyjednávanie, argumentácia a riešenie konfliktných situácií. Z uvedeného vyplýva, že počas štúdia nadobudnú základné povedomie z oblasti manažmentu, marketingu, obchodu, podnikania a financií. Osobitnou kapitolou sú študenti Fakulty medzinárodných vzťahov, ktorí absolvujú ešte ďalšie tri odborné predmety v anglickom jazyku – Interkultúrna komunikácia, Reálie a Obchodné rokovania. Mali by dosiahnuť úroveň C2 podľa SERR. Problém, s ktorým sa univerzitní učitelia a študenti často stretávajú, je ten, že pri danej výmere kontaktných vyučovacích hodín, nie je možné, aby sa venovala dostatočná pozornosť praktickej forme komunikácii. Ak ale chceme, aby študenti Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorí v budúcnosti budú pôsobiť ako manažéri, účtovníci, finanční analytici, bankári, obchodníci či diplomati aktívne ovládali anglicky jazyk slovom i písmom na úrovni C1 či C2 a vstúpili do spoločenskej praxe dobre pripravení, mala by sa v predmete Obchodná angličtina upraviť výmera kontaktných vyučovacích hodín alebo danému predmetu venovať väčšiu pozornosť.

Zameranie a opis projektu

Vychádzajúc z vyššie uvedených skutočností si kolektív riešiteľov projektu KEGA stanovil za cieľ rozvoj jazykových a sociálnych zručností s využitím špeciálnej publikácie, internetu a webovej aplikácie Moodle. Bude skúmať stav vedomostí študentov kontrolných a experimentálnych skupín pred osvojovaním si idiomatických výrazov a po osvojení. Súčasne tiež bude skúmať, ako ich motivovalo využitie internetu a webovej aplikácie v zdokonaľovaní sa v anglickom jazyku. Dosiahuté výsledky bude verifikovať pomocou štatistických metód. V neposlednom rade, študenti budú skúmať renomované internetové časopisy, zamerajú sa na extrahovanie idiomatických výrazov, na základe čoho sa vypracuje učebnica súčasne používaných idiomatických výrazov v rôznych odvetviach ekonómie, diplomacie a

práva. Projekt bude prebiehať po dobu troch rokov, počas ktorej sa budú študenti najprv zdokonaľovať v ústnej interakcii, aby sa vyjadrovali plynulo a spontánne bez zjavného hľadania výrazov a dokázali využívať jazyk pružne a účinne pre spoločenské a profesijné účely. Čitateľská gramotnosť sa bude rozvíjať prostredníctvom odborných textov. Prínosom projektu bude podrobná analýza korpusu idiomatických výrazov, ktoré budú podkladom pre tvorbu učebnice využiteľnú nielen v rámci Ekonomickej univerzity ale aj iných univerzít.

Na dosiahnutie hlavného cieľa projektu, ktorým je skúmať súčasný frazeologický úzus v oblasti ekonómie, diplomacie a práva, je nevyhnutné zamerať sa aj na nasledujúce čiastkové ciele:

1. Popri odbornej terminológii, ktorú si vysokoškolskí študenti osvojovujú v rámci výučby, zameriame sa na osvojovanie hovorenej formy jazyka a to prostredníctvom textov súčasnej učebnice angličtiny Market Leader, ktoré obsahujú veľké množstvo idiomatických výrazov. Mnohé z nich majú aj formálny ekvivalent. V rámci výučby na nácvik hovorenej formy jazyka využijeme aj špeciálnu publikáciu *Ideational Idioms in Business English Communication*, ktorá študentom poskytne prehľad termínov a slovných zvratov z bežnej súčasnej hovorovej, ale aj odbornej angličtiny.
2. Čitateľskú gramotnosť budeme rozvíjať pomocou využitia internetu, pozornosť sústredíme na čítanie textov renomovaných elektronických časopisov zameraných na ekonómiu, diplomaciu a právo. Pomocou metódy excerpcie si študenti rozšíria slovnú zásobu nielen o idiomatické a hovorové výrazy, ale aj o ich formálne ekvivalenty. Vo výučbe využijeme webovú aplikáciu Moodle, ktorá umožní učiteľom a študentom prenos vedomostí a kontrolu zadaných úloh.
3. Výstupom projektu bude vytvorenie učebnice s idiomatickými výrazmi a ich formálnymi ekvivalentmi, ktorá bude slúžiť študentom rôznych univerzít. Ťažiskom bude súčasná bežne používaná hovorová angličtina, s ktorou sa študenti denne stretávajú na internete, v tlači, v televízii, a pod. Prostredníctvom nej sa budú zdokonaľovať v plynulosti pri komunikácii, vo formulovaní myšlienok v neformálnom i formálnom kontexte, v obraznom vyjadrovaní a presadzovaní svojich názorov, v porozumení plynulej reči rodeného hovoriaceho a bezproblémového participovania na diskusiách s ostatnými účastníkmi.

Riešiteľský kolektív pozostáva z piatich členov Katedry anglického jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Keďže výskum bude úzko špecifický, riešiteľský kolektív musí zabezpečiť homogénnu vzorku respondentov, t. j. študentov, ktorí študujú odborný anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk, a ktorí budú mať rovnaké

podmienky pri výučbe a štúdiu počas riešenia projektu. Riešiteľský kolektív zapojí do projektu čo najväčšie množstvo respondentov, aby bol výskum validný a reliabilný.

Výsledky vstupných idiomatických testov

Do projektu sú zapojení študenti odbornej angličtiny 1. ročníka troch fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave – Fakulty medzinárodných vzťahov, Národohospodárskej fakulty a Obchodnej fakulty. Riešitelia projektu, vyučujúci odborného anglického jazyka, si určili takzvané kontrolné a experimentálne skupiny. V kontrolných skupinách prebieha výučba pomocou učebnice Market Leader bez akcentovania na idiomatické výrazy. V experimentálnych skupinách je výučba odborného anglického jazyka tématicky tá istá ako v kontrolných skupinách, ale je nasmerovaná predovšetkým na porozumenie a rozvíjanie idiomatických výrazov a ich formálnych ekvivalentov. V experimentálnych skupinách majú študenti okrem učebnice Market Leader k dispozícii aj vysokoškolskú učebnicu *Ideational Idioms in Business English Communication,* ktorá ponúka akademické texty na predpísané témy daného kurzu s akcentovaním na idiomatické výrazy.

Na začiatku zimného semestra obe skupiny – aj kontrolná aj experimentálna – absolvovali vstupný idiomatický test bez špeciálnej prípravy, ktorého cieľom bolo monitorovať stav povedomia študentov 1. ročníka (úroveň B2 SERR) o idiomatických výrazoch v angličtine a o ich správnom porozumení. Pri zostavovaní vstupných idiomatických testov vychádzali vyučujúci z textov vybraných učebníc používaných na stredných školách (Harris, M., Mower, D., Sikorzyńska, A.: *New Opportunities Upper Intermediate Student´s Book.* 2006, Carr Comyns, J., Parsons, J.: *Success Upper Intermediate Student´s Book.* 2007, Fricker, R.: *Success Upper Intermediate Workbook.* 2007). Študenti boli požiadaní voľne preložiť anglický idiomatický výraz použitý vo vete do slovenského jazyka. Test obsahoval 60 vybraných idiomatických výrazov používaných v hovorovej angličtine, a to konkrétne: *to be knee-deep in ..., to be like a fish out of water, off the beaten track, be plain sailing, be right up sb`s street, a breath of fresh air, can´t make head nor/or tail of sth, eat humble pie, from the word go, give sb a hard time, give it to sb straight, go downhill, sb`s heart sinks, have a bee in sb`s bonnet, the last straw, let the cat out of the bag, make a* song *and dance about sth, a melting pot, pull sb`s leg, put sb out to grass, set the ball rolling, a stepping stone (from sth to sth), take its toll on sth, to the four corners of the world, a vicious circle, take sb`s mind off sth, there is no smoke without fire, get a move on, fall into place, a know-all, to be a bad egg, (not) bat an eyelid, to be a brainbox, to be dead to the world, to be in*

sb`s bad books, to be the life and soul of the party, to be larger than life, a dark horse, an eager beaver, give sb the green light, to go to great lengths to do sth, to have a head start on sb, to have itchy feet, live it up, look down your noses at sb, love makes the world go round, make ends meet, not on your life, a pen pusher, pick sb`s brain(s), (not) see eye to eye with sb, see the funny side of sth, see the light, see red, show sb the ropes, start from scratch, start off on the wrong foot, the top dog, sb`s/all walk(s) of life, to be on a slippery slope.

Na základe výsledkov vstupných testov je možné konštatovať, že anglické idiomatické výrazy sú komplikované jazykové syntagmy a že ich význam sa v mnohých prípadoch nedá odvodiť od významu jednotlivých slov. Vysokoškolskí študenti vo väčšine prípadov nedokázali uviesť podobný ekvivalent – idiom – v slovenskom jazyku a to z dvoch dôvodov: 1) nerozumeli význam anglického idiomu a tak neuviedli ani jeho slovenský ekvivalent, resp. ani opisom nevysvetlili čo znamená alebo 2) sa pokúšali odvodiť význam anglického idiomu na základe významu jednotlivých slov, čo, prirodzene, viedlo k nesprávnej interpretácii.

Vzhľadom ku skutočnosti, že idiomy odrážajú určitú kultúru, tradície, historické skúsenosti nositeľov jazyka, je prirodzené, že z vyššie uvedených objektívnych dôvodov nie vždy je možné uviesť presný idiomatický ekvivalent v inom jazyku. Riešiteľský kolektív pamätá aj na takéto situácie a pri vyhodnocovaní testov ich berie do úvahy. Inými slovami, ak študent porozumie význam idiomu, správne ho dokáže svojim spôsobom opísať, resp. vysvetliť, takáto odpoveď je považovaná za správnu. Podobných situácii evidujeme veľmi veľa, čo poukazuje okrem iného aj na fakt, že aj pre nositeľov jazyka (slovenský jazyk je pre našich respondentov materinský) sú slovenské idiomatické výrazy tiež problematické. Napríklad anglický idiom *„go downhill“* (His health went downhill after the accident.) študenti prekladajú sémanticky síce správne ako niečo čo sa zhoršilo, pokazilo, menej často uvádzajú slovenský idiomatický výraz *ísť dolu vodou, dolu kopcom.* Alebo výraz *pick sb`s brain(s) – ťahať od niekoho rozumy* bol vysvetlený opisom ako „zišiel by sa niekoho rozum“, „zobrať niekomu myšlienky“. Príjemným je konštatovanie, že určité idiomatické slovné spojenia nepredstavovali pre respondentov žiadny problém a takmer všetci uvádzali správne ekvivalenty, napríklad *give it to sb straight – povedať niekomu niečo na rovinu, od srdca, live it up – užívať si, zabávať sa, look down sb`s noses at sb – dívať sa na niekoho pohŕdavo, pohŕdať niekym, start from scratch – začať od nuly, od úplného začiatku.* Naopak, niektoré idiomatické výrazy sa ukázali ako problematické, t. j. také, ktoré väčšine z respondentov spôsobovali problémy v porozumení a interpretovali ich nesprávne, napríklad *from the word go (t. j. od samého/úplného začiatku)* študenti interpre-

tovali ako *pre nič za nič, svet sa posúva dopredu, svet ide ďalej,* idiom *have a bee in sb`s bonnet (t. j. mať chrobáka v hlave, byť niečím posadnutý)* bol nesprávne interpretovaný ako *mať talent, byť tŕňom v oku, pichať v zátylku* alebo výraz *make a song and dance about sth (t. j. robiť cirkus okolo niečoho, narobiť veľa rečí/kriku okolo niečoho)* bol chybne chápaný ako *nekrič hop kým nepreskočíš, tešiť sa, vyhovárať sa.*

Boli taktiež zaznamenané také situácie, keď nikto z respondentov neuviedol správnu odpoveď a teda idiomy ako *to be dead to the world (t. j. spať ako zarezaný)* alebo *to be larger than life (t. j. vzbudzovať pozornosť)* zostali bez jedinej správnej interpretácie. Ak študenti nerozumeli význam, neuviedli buď nič alebo sa pokúšali hádať na základe významu jednotlivých slov, napríklad v prvom prípade – *byť mŕtvym pre všetkých v zmysle nikto ho nemá rád, byť odpísaným pre všetkých, byť ukradnutým pre všetkých, živá mŕtvola,* v druhom prípade – *je viac ako život, je plný života, užíva si život.*

Vstupné idiomatické testy budú porovnávané s výstupnými idiomatickými testami, plánovanými opäť v oboch skupinách - kontrolnej aj experimentálnej – na konci zimného semestra, teda v decembri 2017. Komparácia dosiahnutých výsledkov bude zameraná na vyhodnocovanie testov pred osvojovaním a po osvojení si idiomatických výrazov, v experimentálnej skupine cielene, v kontrolnej skupine necielene.

Postupne sa v ďalšom roku sústredíme na rozvoj čitateľskej gramotnosti, t. j. prácu s odbornými textami s akcentovaním na idiomatické výrazy z oblasti ekonómie, práva a diplomacie a na vplyv využitia internetu na motiváciu študentov osvojovať si cudzí jazyk prostredníctvom webovej aplikácie Moodle. Výstup bude zameraný na komparáciu dosiahnutých výsledkov daných študentov absolvujúcich tradičnú formu výučby alebo výučbu s využitím internetu a webovej aplikácie Moodle. Konečný výstup projektu KEGA je zameraný na vytvorenie vysokoškolskej učebnice s idiomatickými výrazmi, ktorá poslúži širokému spektru študentov na zdokonaľovanie sa nielen v neformálnej, ale predovšetkým vo formálnej profesijnej komunikácii.

Záver

Idiomatické výrazy ako ustálené slovné obraty patria do jadra lexiko-frazeologického systému jazyka, sú jednou z najpodstatnejších zložiek jazyka, akýsi jeho stavebný materiál. Sú produktom dlhodobého vývoja, odrážajúceho kultúrne hodnoty, historické skúsenosti a múdrosť národa. Niektoré z nich sú preto jedinečné, také, význam ktorých sa v iných jazykoch odzrkadľuje iným spôsobom. Ich neznalosť vedie k neporozumeniu

výroku, resp. celej sekvencie či základnej myšlienky textu dokonca aj v takých prípadoch keď sa zdanlivo zdá, že význam jednotlivých slov v nich obsiahnutých je zrozumiteľný. Správne porozumenie textu, či už v ústnej alebo písomnej forme, je takmer nemožné bez zvládnutia dostatočného počtu idiomatických výrazov a to nielen v hovorovej forme jazyka, ale aj v odbornej komunikácii.

Projekt KEGA 015EU-4/2017 *Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii* si kladie za cieľ prispieť k rozvoju čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov prostredníctvom odborných textov v angličtine z oblasti ekonómie, diplomacie a práva s akcentovaním na idiomatické slovné spojenia.

Použitá literatúra

GREER, A. F., VANIŠOVÁ, Z. 1999. *Phrasal Verbs in Business Matters / Frázová slovesa v obchodních záležitostech.* Praha: LEDA, s r.o.

HRDLIČKOVÁ, Z. 2015. *A Lexical Analysis of Reading Materials Presented in Advanced Secondary School Textbooks* : dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita v Brne. 332 s.

HRDLIČKOVÁ, Z. 2016. *Ideational Idioms in Business English Communication.* Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.

KVETKO, P. 2015. *English Idioms. Theory and Applications.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

KVETKO, P. 2014. *Prekladový anglicko-slovenský frazeologický slovník.* Bratislava: VEDA.

This paper is part of the Project KEGA 015EU-4/2017 *Idioms in Business Communication (Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii)* subsidised by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

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

VÝZNAM CHÝB V ROZVOJI PRODUKTÍVNEJ KOMPETENCIE VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA

THE IMPORTANCE OF MISTAKES AND ERRORS IN THE DEVELOPMENT OF THE RECEPTIVE SKILL IN EFL

MICHAELA SEPEŠIOVÁ

Abstrakt:
Príspevok sa zameriava na problematiku a význam chýb v písomnom prejave žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Teoretická časť sa venuje definícii chyby, jej klasifikácii a dôležitej úlohe vo vyučovacom procese, pomenúva priame a nepriame techniky opravy chýb v písomnom prejave žiaka. Analytická časť sa zaoberá analýzou prieskumných zistení z dotazníkového prieskumu na vzorke 40 žiakov základných škôl v okrese Prešov a prezentuje postoje žiakov k písaniu slohových prác, vplyv priamej a nepriamej korekcie na zručnosť písania a ich prácu s opraveným textom.

Abstract:
This paper focuses on the issues and importance of errors and mistakes in written performances of the lower secondary education students. The theoretical part focuses on the definition of errors, mistakes and slips, the classification and the important role of mistakes in the learning process. Moreover, it identifies direct and indirect techniques of correction and the influence of a feedback on a writer's performance. The analytical part deals with the analysis of research findings from the questionnaire survey on a sample of 40 primary school pupils in the district of Prešov. It presents the attitudes of the respondents towards a role of feedback, the impact of direct and indirect correction and their perception of the correction.

Kľúčové slová: produktívna kompetencia, chyba a oprava chýb, spätná väzba, rozvoj zručnosti písania, postoj.

Key words: productive comptence, errors and mistakes, correction, feedback, development of writing, attitudes.

Úvod

Aj keď samotné slovo chyba vyvoláva negatívnu emóciu a je vnímaná v edukačnom kontexte negatívne, je nutné zdôrazniť, že má aj pozi-

tívny význam. Správny postoj žiakov ako aj učiteľov ku chybám môže do veľkej miery napomôcť ich napredovaniu, čo má byť základnou paradigmou edukácie. Aj napriek tomu mnohí žiaci vnímajú chybu hlavne ako zlyhanie, ktoré ich brzdí v ich ďalšej práci. Chyby sú nevyhnutnou súčasťou vyučovacieho procesu a sú dôkazom, že prebieha samotný proces učenia sa (Ellis, 2008; Lipnevich a Smith, 2008; Ruegg, 2014; Chen, Nassaji a Liu, 2016). Uvedené konštatovanie sa zdá byť v rozpore s každodennou realitou na našich školách. Mnohí učitelia sa všemožne snažia eliminovať chyby u svojich žiakov a sú presvedčení, že ak žiak urobí chybu, automaticky sa stáva súčasťou ich jazykových návykov. Chyba má silnú výpovednú hodnotu, nakoľko prostredníctvom identifikácie chýb sme schopní odkryť skutočnosť bohatú na informácie, vďaka ktorým dokážeme pochopiť, prečo daná chyba vznikla, čo nás k nej priviedlo a čo musíme urobiť, aby sa už nezopakovala. Corder (1981) ako prvý upozornil na rôzne možnosti využitia chyby a rozdeľuje tieto možnosti nasledovne:

1. *učiteľ* – ak učiteľ urobí systematickú analýzu chýb svojich žiakov, pomôže mu to zistiť aktuálnu úroveň jednotlivých zručností a vedomostí a súčasne medzeru medzi aktuálnou a požadovanou úrovňou;
2. *žiak* – chybu môžeme vnímať ako nástroj, pomocou ktorého si osvojuje zručnosti a vedomosti. Súčasne je to spôsob, ktorým učiaci sa testuje svoje hypotézy o jazyku;
3. *výskumník* – poskytujú mu možnosť nahliadnuť, ako žiak získava jednotlivé zručnosti a vedomosti, aké stratégie pri učení používa a na základe týchto dát verifikovať jednotlivé hypotézy.

Podľa Edgea (1989, s.18) možno chyby (mistakes) ktorých sa žiaci dopúšťajú zaradiť do troch kategórií: pošmyknutie jazyka /slips/, chybu /errors/ alebo pokus /attempts/. To, či ide len o pošmyknutie jazyka /slips/, chybu /errors/ alebo pokus /attempts/ rozhoduje schopnosť samotného žiaka chybu identifikovať a následne opraviť. Ak žiak ovláda gramatické pravidlo a aj napriek tomu chybu urobí, ale následne ju dokáže opraviť ide o takzvané pošmyknutie jazyka. Žiak sa len pomýlil, dokáže sa po učiteľovej spätnej väzbe opraviť sám. Dôvodom môže byť napríklad skutočnosť, že jazyková štruktúra nie je dostatočne proceduralizovaná. Chyby (errors) sú ďalším typom chýb, ktoré sú však o čosi závažnejšie v porovnaní s pošmyknutím jazyka /slips/. Žiak sa nevie opraviť, hoci sa daná jazyková štruktúra už prebrala. Výskyt takejto chyby v písomnom prejave žiaka zvyčajne odzrkadľuje nedostatky v znalosti konkrétnej gramatickej štruktúry. Norrish (1983, s.7) definuje chybu /error/ ako *„ systematickú odchýlku, keď sa žiak niečo nenaučí a chybu stále opakuje.“* Ak ide o pokusy (attempts), žiak na vyjadrenie myšlienky potrebuje jazykovú štruktúru, ktorú ešte nepozná, ale aj napriek tomu sa pokúša o jej vyjadrenie. Učiteľ by mal danú vetu

zopakovať správne alebo chybu jednoducho ignorovať. Nemal by novú gramatickú štruktúru vysvetľovať, aby žiaka zbytočne nezmiatol. Chomsky (1966, s.43-49) rozlišuje dve kategórie chýb, ktoré nazýva chyby výkonu, ktoré vznikajú pri konkrétnom používaní jazyka v konkrétnej situácii a chyby kompetencie, ktoré odzrkadľujú vedomosti používateľa v danom jazyku. Môžeme rozlišovať chyby globálne a lokálne (Brown, 2007). Lokálne chyby nebránia komunikácii zvyčajne preto, že je tam len menšie porušenie niektorej časti vety, čo umožňuje poslucháčovi alebo čitateľovi vykonať presný odhad o zamýšľanom význame. Globálna chyba je však prekážkou komunikácie nakoľko bráni poslucháčovi pochopiť dôležité aspekty výpovede.

Oba druhy chýb, globálne aj lokálne chyby, sa v písomnom prejave ďalej klasifikujú ako:

1. lexikálna podkategória zahŕňa väčšinou nevhodne použité alebo vynechané podstatné mená, slovesá, prídavné mená a príslovky;
2. morfologická podkategória zahŕňa nevhodne použitú alebo vynechanú viazanú morfému (napríklad uncommon vs. common);
3. syntaktická podkategória zahŕňa nevhodne použité alebo vynechané determinanty, modálne slovesá, predložky, spojky alebo opytovacie zámená;
4. ortografická podkategória pozostáva z pridania, vynechania alebo iného usporiadania jedného alebo viacerých písmen v lexikálnej, morfologickej alebo syntaktickej forme, respektíve štruktúre.

Podľa Browna (2007) existuje niekoľko dôvodov pre vznik chýb vrátane interlingválnych chýb vychádzajúcich z materinského jazyka; intralingválnych chýb v rámci cieľového jazyka, zo sociolingvistického kontextu komunikácie; psycholingvistických alebo kognitívnych stratégií a afektívnych premenných. Je prirodzené, že žiaci, ktorí sa začínajú učiť cudzí jazyk majú tendenciu aplikovať svoje vedomosti z materinského jazyka do cieľového jazyka. V závislosti od podobnosti alebo kontrastnosti charakteristík týchto jazykov môže byť daná stratégia pre študenta viac či menej úspešná. V počiatočných fázach učenia druhého jazyka je (negatívny) interlingválny transfer významným zdrojom chýb keďže materinský jazyk je jediným jazykovým systémom, z ktorého môže učiaci sa čerpať. Harmer (2004) taktiež uvádza, že mnohé chyby, predovšetkým v počiatočných fázach učenia, vznikajú z dôvodu gramatickej odlišnosti medzi materinským jazykom a cieľovým jazykom. Intralingválne chyby nastupujú v ďalšej fáze osvojovania si cudzieho jazyka. Sú jasným signálom pre učiteľa, že nastal výrazný posun, pri ktorom sa do popredia dostáva tzv. intralingválny transfer - zovšeobecnenie v rámci cieľového jazyka (Brown 2007). Medzi významné zdroje chýb žiaka možno považovať aj následok nesprávne zvolených mate-

riálov zo strany učiteľa alebo aj samotných žiakov, ktorí si často pomáhajú materiálmi z internetových zdrojov, ktoré sú bez správnej interpretácie alebo kontextualizácie zavádzajúce a čiastočne mätúce. Nech sú chyby akéhokoľvek typu či pôvodu, pozitívne je, že odzrkadľujú aktívnu participáciu žiakov na procese učenia sa jazyka.

Oprava chýb

Postoj k chybám a ich korekcia patrí medzi najdiskutovanejšie a zároveň najpolarizujúcejšie témy v odbornej pedagogickej a akademickej obci. Fergusson (In: Kroll, 1990) definuje opravu ako spätnú väzbu na chyby. Murphyová (1994) rovnako považuje opravu za spätnú väzbu tvrdiac, že poskytuje žiakovi informácie o úrovni zvládnutia cudzieho jazyka. Naopak, Krashen (1982) popiera potrebu korekcie chýb nakoľko sa domnieva, že pravidlá jazyka získavame predvídateľným spôsobom, a teda učiaci sa sú schopní osvojiť si štruktúru až vtedy, keď sú na to dostatočne pripravení. Tvrdí, že nadmerná korekcia chýb môže mať negatívny vplyv na motiváciu a môže tiež brániť progresu, pretože ak všetko podlieha oprave, žiaci nechcú nič riskovať a hovoria až vtedy, keď sú si celkom istí, že ich výpoveď je bez chýb, teda správna. Prikláňame sa k tvrdeniu Harmera (2004), ktorý uvádza, že korekcia vo veľkej miere pomáha učiacemu sa objasniť ich chápanie významu a konštrukciu jazyka. Učiteľ by sa mal pokúsiť nájsť optimálny spôsob ako žiaka opraviť. Doff (1993, s.186-197) rozlišuje tri typy učiteľov v súlade s ich postoji ku korekcii chýb.

1. *Overcorrector* – učiteľ opravuje príliš veľa a príliš často. Títo učitelia nikdy nedovolia, aby ich študenti robili chyby, pretože sú presvedčení, že chyby sú škodlivé. Keď učiteľ počuje chybu, okamžite ju opraví zo strachu, že by si chybu mohli žiaci osvojiť;
2. *From time to time* – keď precvičuje konkrétny gramatický tvar, tak vyžaduje presnosť v jazyku, avšak pri bežnej komunikácii na hodine do prejavu nevstupuje, aby podporil plynulosť výpovede žiaka;
3. *No correction* – opravuje študentov veľmi málo. Preferuje plynulú angličtinu s chybami. Povzbudzuje študentov, aby sa nebáli robiť chyby.

Bartram a Walton (1991) rozlišujú len dve hlavné skupiny učiteľov: *opravujúci /corrector/* a *neopravujúci /non corrector/*. Opravujúci je učiteľ, ktorý je dominantnou osobou v triede. Výučba sa sústreďuje na učiteľa. Žiaci nemajú takmer žiadny priestor na kreativitu, navyše sa od nich očakáva presnosť a nevyžaduje sa od nich originálnosť. Je postačujúce, keď používajú len to, čo sa naučili. Navyše, trvá pomerne dlho kým niečo povedia alebo napíšu, nakoľko sa snažia za každú cenu vyhnúť chybám. Vychádzajúc z vlastnej empírie súhlasíme zo zisteniami výskumu Bartrama

a Waltona (1991), ktorí zistili, že mnohí učitelia sa snažia opraviť všetky chyby, pretože sú presvedčení, že to musia robiť. Neopravujúci učiteľ žiakov neopravuje a celá ťarcha opráv leží na žiakovi. Plynulosť výpovede žiaka je pre učiteľa dôležitejšia ako presnosť a správnosť (Bartram a Walton, 1991). Každý učiteľ si musí nájsť vlastný prístup, ktorý mu bude vyhovovať, ale s akcentom na učiaceho sa. Opravy majú zmysel len vtedy, keď sú osožné pre žiaka a jeho budúci progres. Pýchová (1996) navrhuje, aby sme chybu chápali ako nevyhnutnú súčasť procesu hľadania správneho riešenia a vzhľadom na tento fakt nie je potrebné žiaka neustále opravovať a poukazovať na závažnosť jeho chýb, pretože chyby môžu viesť v konečnom dôsledku k správnemu riešeniu.

Oprava chýb v písomnom prejave

V písomnom prejave nemáme mnoho možností preformulovať alebo precizovať svoju výpoveď ako je to v prípade ústneho prejavu. Písomné chyby sa tiež vo všeobecnosti menej tolerujú v porovnaní s chybami v ústnom prejave. Môžeme konštatovať, že písanie je pomerne komplikovaná produktívna kompetencia a aj jej korekcia je pomerne náročná. Edge (1989) vníma opravu chýb ako informáciu alebo pomoc pri poskytovaní spätnej väzby na písomný prejav v anglickom jazyku a rozoberá funkciu, cieľ i dôvod opráv nasledujúcimi spôsobmi:

1. je to spôsob, ktorý učiteľom umožňuje pripomenúť žiakom formy štandardnej angličtiny,
2. nemá byť kritikou alebo trestom,
3. je to spôsob poskytnutia informácií žiakom len vtedy, keď to podporí rozvíjanie ich zručností a vedomostí,
4. umožňuje žiakom stať sa presnejšími pri používaní daného cieľového jazyka.

Formu spätnej väzby napr. Ellis (2008, p. 98) kategorizuje do 6 hlavných oblastí , a to:

1. priama,
2. nepriama – iba označenie,
3. metajazyková – použitie kódov/stručný gramatický opis,
4. cielená/necielená,
5. elektronická,
6. preformulovaná chybná konštrukcia.

Bialeková (2014, s.11) uvádza, že konštruktívna spätná väzba pri oprave slohových prác by mala:

1. chyby nielen vyznačiť, ale aj opraviť, niekedy dokonca aj s vysvetlením;
2. nevhodné výrazy nahrádzať návrhom iných konštrukcií,

3. dopĺňať žiacku prácu o návrhy na vylepšenia,
4. hodnotiť prácu pridelením bodov za obsah, členenie, gramatiku a slovnú zásobu,
5. zhodnotiť celú prácu slovne, vypísať silné a slabé stránky,
6. evaluovať prácu známkou.

Harmer (2004) považuje identifikovanie a upozornenie na chybu ako jeden z prvých stupňov procedúry spätnej väzby, ktorá následne pôsobí na rozvoj zručnosti písania v anglickom jazyku. Podľa Brumfita (1980) identifikácia chyby s diagnostikou v prvých stupňoch pomáha žiakovi pri oprave na skupinovej alebo individuálnej úrovni. Tvrdí, že ak žiak prejde šiestimi stupňami procedúry, bude schopný sebakorekcie:

1. identifikácia chyby podčiarknutím a diagnostikovanie na okraji,
2. podčiarknutie chyby bez jej diagnostikovania,
3. diagnostikovanie chyby pomocou použitia symbolu na okraji bez lokalizácie v texte,
4. označenie chyby na okraji,
5. označenie chyby na konci každého riadku, kde sa nachádza bez ohľadu na počet chýb,
6. postúpenie práce žiakovi bez identifikovania alebo diagnostikovania chýb.

Druhy reakcie na písomný prejav žiaka

Hodnotiaca reakcia

Žijeme v dobe, kedy známky a hodnotenie sú jedinými vecami, ktoré zaujímajú žiakov, rodičov a vo všeobecnosti celú odbornú i laickú verejnosť. V našom prostredí má táto reakcia prevažne formu známky: 1 až 5, respektíve písmen A-FX. Možno sa domnievať, že pokiaľ bude v edukačnom prostredí hodnotenie formou klasifikácie známkou, bude dominovať strach a nezáujem a vzdelávací proces bude vo svojich dlhodobých cieľoch neúčinný. Na druhej strane súhlasíme s Dvořákovou (1992, s. 32), ktorá varuje pred zrušením tohto typu reakcie, nakoľko „zrušenie známok samo o sebe nič neznamená, lebo známka je súčasťou celého systému hodnotenia a systém hodnotenia zas celkového vnímania vyučovania.“ Ak sa hodnotenie opiera o zrozumiteľné kritériá, ktoré podporujú rozvíjanie jednotlivých zručností a vedomostí, a súčasne toto hodnotenie žiaka dostatočne informuje o tom, ako v príslušnej oblasti pokročil, čo ešte potrebuje zlepšiť a v čom sú jeho vedomosti nedostatočné, tak sa známka zmení nielen na informačný, ale aj komunikačný nástroj. Nesmieme však zabúdať, že známka má byť prostriedkom a nie cieľom nášho úsilia.

Nehodnotiaca reakcia

V bežnom živote sa s nehodnotiacou reakciou na zručnosť písania stretávame denno-denne. Málokto z nás hodnotí úroveň tejto zručnosti napríklad pri čítaní novín, e-mailov alebo textových správ. Aj keď ortografické, gramatické a iné chyby v mailovej korešpondencii majú istú výpovednú hodnotu a aj vďaka nim si utvárame názor na človeka - pisateľa, predsa nejde o hodnotiacu reakciu ako takú. V kontexte slovenského školstva však nie je nehodnotiaca reakcia bežná. Hlavným cieľom tohto typu reakcie je poskytnúť žiakovi informáciu o zrozumiteľnosti jeho prejavu a podporiť ho, aby pokračoval v písaní, nakoľko chceme poznať jeho názory na aktuálne dianie vo svete a radi sa podelíme s vlastnými názormi. Vďaka nehodnotiacej reakcii žiak získava pozitívny pocit, že sme ho pochopili, čo ho motivuje, aby pokračoval v rozvíjaní tejto zručnosti v anglickom jazyku.

Žiadna reakcia

V edukačnom prostredí sa však na rozdiel od bežného života zdá byť neobvyklé nežiadať hodnotiacu reakciu. Vzhľadom nato, že celý náš školský systém je posadnutý známkami a hodnotením, tento druh reakcie je v našich zemepisných šírkach skôr raritou (Sršníková 2011, s.40-43).

Vplyv opravy chýb na žiakov a ich budúci progres

Spätná väzba učiteľov na žiacke slohy väčšinou pozostáva z vyznačenia chýb a zo známky. Je zrejmé, že učitelia musia predovšetkým poznať svojich žiakov, aby vedeli posúdiť aký druh opráv chýb použiť. Niektorí žiaci sa cielene zameriavajú na správnosť vyjadrení a vyžadujú od učiteľa explicitnú korekciu. U iných môže detailná korekcia vyvolávať pocit zlyhania či kritiky následkom čoho si žiaci môžu vytvoriť negatívny postoj k písaniu. Ak však učiteľ opraví len niekoľko základných chýb môžu žiaci nadobudnúť pocit, že učiteľ nevenoval oprave dostatočnú pozornosť. Najoptimálnejšie riešením by bolo, aby každý učiteľ sám vyhodnotil vhodnosť možných techník a rozhodol, ktoré sú vhodné pre danú situáciu výučby.

Aj keď sa môže na prvý pohľad zdať, že učitelia sú tí, ktorí preferujú detailnú opravu, opak je pravdou. Mnohé štúdie ako aj naša každodenná prax dokazuje, že sú to práve žiaci, ktorí nástoja na precíznej oprave zo strany učiteľa. Cathcartová a Olsenová (1976) na základe dát získaných zo 149 dotazníkov zistili, že žiaci študujúci anglický jazyk ukázali významnú preferenciu týkajúcu sa opravy všetkých chýb pri poskytovaní spätnej väzby na ich úroveň zručnosti písania v tomto cudzom jazyku. Z ich výskumu vyplynulo, že samotní žiaci nielenže chcú, aby im učitelia opravovali chyby, ale priam si želajú, aby ich učitelia opravovali

viac, ako chcú oni sami. Vychádzame z predpokladu, že poskytovanie spätnej väzby zo strany učiteľa umožňuje žiakom opraviť si chyby a tak napredovať v tejto zručnosti. Otázne však je do akej miery táto korekcia, viac či menej explicitná, pomáha zlepšovať spomínanú zručnosť.

Zo skúseností vieme, že aj napriek precíznej kontrole a oprave zo strany učiteľa sa chyby u mnohých žiakov systematicky opakujú. Aj napriek tomu, že učiteľ zvýrazní a opraví chybu, tá sa opakovane vyskytuje aj v ďalších prácach. Sme presvedčení, že poskytnutá spätná väzba zo strany učiteľa musí byť prepojená s prácou žiaka. Práve táto reakcia zo strany žiaka zohráva hlavnú úlohu pri zdokonaľovaní sa v zručnosti písania. Bez spätnej väzby zo strany žiaka na korekciu zo strany učiteľa nie je možné urobiť progres v zručnosti písania. Pokiaľ žiak nespracuje chybu, akákoľvek korekcia zo strany učiteľa je neefektívna a nemá dostatočný účinok. Výrazný vplyv na participáciu žiaka v procese korekcie má vhodne zvolená technika opráv.

V odbornej literatúre (napr. Ellis, 2008; Ur, 2009) rozlišujeme dve základné techniky opráv chýb: priamu a nepriamu. Priama technika je v našich slovenských školách najpoužívanejšia a veľmi obľúbená aj medzi žiakmi. Predovšetkým preto, že od nich nič nevyžaduje a podporuje ich pasivitu. Jednou z alternatív ako aspoň čiastočne „narušiť“ spomínanú pasivitu by bolo, ak by učitelia požadovali prepis opravenej textu na čistopis. Menšej obľube sa však teší priama technika medzi učiteľmi, predovšetkým kvôli časovej náročnosti.

Nepriame techniky opravy chýb ako napr. podčiarknutie chyby v texte, označenie typu chyby alebo požiadanie žiaka, aby si našiel chybu sám, respektíve opravil prácu spolužiakovi tzv. peer assessment/ peer review (napr. Jahin, 2012; Kaufman, Schunn, 2010) sú efektívnejšie pri rozvíjaní zručnosti písania v anglickom jazyku, ale v našom edukačnom prostredí sa zriedkavo aplikujú. Takáto nepriama technika je pre učiteľa síce tiež pomerne náročná, ale pri práci so žiakmi veľmi efektívna.

Aj keď sa slovenské školstvo do značnej orientuje na hodnotenie výkonu prostredníctvom známky, je potrebné zdôrazniť význam ďalšieho dôležitého faktoru, ktorý má evidentne enormný vplyv na efektívnosť opráv na zručnosť písania a tým je slovné hodnotenie slohových prác. Výpovedná hodnota známky 1-5 alebo písmena A-FX je, dovolíme si tvrdiť, veľmi nízka. Vzhľadom nato, že samotná známka nám nešpecifikuje klady a zápory práce, je nevyhnutné, aby okrem známky obsahovala aj slovné hodnotenie, ktoré by v sebe zahŕňalo plusy a mínusy práce. Len konkrétne usmernenia a rady dokážu motivovať žiakov k lepšiemu výkonu. Oprava chýb v písomnom prejave žiakov je neodmysliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu v rámci hodín cudzieho jazyka. Adekvátnosť prístupov, správny

výber opravných prostriedkov ako aj citlivý prístup k identifikácii chýb má vplyv na kvalitu vzťahu medzi učiteľom a žiakom, a teda má priamy dopad na motiváciu k predmetu ale predovšetkým na ochotu žiakov napredovať v cudzom jazyku. Tak ako správne poznatky v tejto oblasti môžu prispieť k zlepšeniu výkonu žiakov, tak nesprávne zvolené postupy môže žiakov demotivovať. Z tohto dôvodu sme považovali túto problematiku za zaujímavú a stále aktuálnu.

Metodológia

Prieskumným problémom bolo zisťovanie frekvencie písania slohových prác v rámci vyučovania anglického jazyka, postojov žiakov k písaniu slohových prác, aplikovaných spôsobov opráv chýb v písomnom prejave žiakov a ich vplyv na ďalšiu prácu s opravených textom. V rámci prieskumu sme formulovali nasledujúce otázky:

1. Ako často píšu žiaci slohové práce z anglického jazyka?
2. Aký je postoj žiakov k písaniu slohových prác z anglického jazyka?
3. Aké druhy opráv chýb v písomnom prejave žiakov prevládajú?
4. Ako súvisí priama technika opráv s pasívnym postojom žiakov k opravenému textu?

V prieskume sme použili dotazníkovú metódu. Pri zostavovaní dotazníka sme sa pridržiavali odporúčaných kritérií konštruovania dotazníka (Gavora, 2010). Predmetom prieskumu boli názory a postoje žiakov ôsmeho ročníka základných škôl na písomný prejav a jeho opravu. Prieskum sa uskutočnil v novembri a decembri 2016. Dotazníky sme distribuovali elektronicky prostredníctvom e-learningového prostredia MOODLE 40 žiakom, ktorí sa učia anglický jazyk na vybraných školách v okrese Prešov. V dotazníku sme použili polouzavreté položky. S cieľom poskytnúť žiakom priestor aj pre vlastné odpovede, každá z otázok zahŕňala aj alternatívnu odpoveď iné v prípade, že by žiadna z ponúknutých odpovedí nekorešpondovala s názorom respondenta. Prieskumný súbor tvorili žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania n= 40. Žiaci boli o prieskume vopred upovedomení, avšak nepoznali obsah otázok ani zameranie prieskumu, v snahe zabezpečiť autentickosť reakcií a získať tak údaje, ktoré čo najbližšie zodpovedajú realite. Ako sme uviedli vyššie, prieskum bol realizovaný formou dotazníka prostredníctvom e-learningového prostredia MOODLE a návratnosť bola 100%, keďže odpovede respondenti zaznamenávali počas vyučovacích hodín.

Interpretácia výsledkov prieskumu

V oblasti frekvencie písania prác sa 86% respondentov vyjadrilo, že píšu 1x za polrok, 14% označili odpoveď nepíšem vôbec. Uvedené odpovede zodpovedajú reálnej situácii na základných školách pokiaľ ide o frekvenciu písania slohových prác. Je však otázne, či je táto frekvencia dostačujúca nato, aby žiaci získali potrebný tréning a zručnosť v písaní. Presné príčiny prečo žiaci nepíšu písomné práce na hodinách nevieme, ale môžeme sa domnievať, že to mohla spôsobiť absencia na hodine z dôvodu choroby alebo iné. Odpovede týkajúce sa postoja žiakov k písaniu prác boli predmetom nášho záujmu, nakoľko ponúkli reálny obraz. Až 78% žiakov vyjadrilo silne negatívny vzťah k písaniu, 7% vnímalo postoj k písaniu ako pozitívny a 15% považuje svoj vzťah ako neutrálny. Nedostatočný tréning, ako sme uviedli v teoretickej časti, vyvoláva u žiakov strach z nepoznaného, a teda môže byť jedným z dôvodov ich negatívneho postoja k písaniu. Korekcia chýb učiteľom a uvedenie správneho tvaru bola označená všetkými respondentmi ako jediná možná. Uvedená zhoda potvrdila náš predpoklad, že tradičná priama technika opráv stále prevláda a teší sa veľkej obľube zo strany vyučujúcich. Čo však považujeme za zarážajúce, že všetky zvyšné ponúknuté formy opráv, boli pre žiakov neznáme a doposiaľ sa s nimi nestretli. K tomuto zisteniu sme dospeli už pri pilotnom preskúšaní dotazníka a aj prieskum to opätovne potvrdil.

Ako sme už uviedli pri predchádzajúcej oblasti, žiaci nepoznali alternatívne formy tzv. nepriamej techniky opráv. Z tohto dôvodu sme pred samotným dotazníkom venovali niekoľko minút vysvetleniu jednotlivých techník, v snahe získať čo najrelevantnejšie odpovede týkajúce sa formy opravy. 65% respondentov uprednostnilo priamu techniku opráv pri ktorej učiteľ opraví všetky chyby a napíše správny tvar. Takmer 23% by preferovalo formu vyznačenia chyby v texte a jej zaznamenanie značkou na konci riadku. 12% nevedelo, čo je slovné hodnotenie. Je otázne, do akej miery zavážila konformita alebo neznalosť žiakov identifikovať chyby. Môžeme potvrdiť očakávanie, že žiaci ako aj vyučujúci preferujú priamu opravu chýb v písomnom prejave. Domnievame sa však, že by bolo vhodné pri rozvoji uvedenej produktívnej zručnosti vystúpiť z komfortnej zóny a vyskúšať aj nepriame techniky opráv. Ak zistíme, že tieto techniky nám a ani žiakom nevyhovujú, stále je priestor vrátiť sa k pôvodným technikám. Je však potrebné aplikovať aj iné techniky, aby sme vedeli reálne posúdiť progres či regres rozvoja jazykových zručností žiakov. Práve jednostranné zameranie hodnotenia a formy sa potvrdilo aj tým, že všetci respondenti

zvolili hodnotenie známkou. Už sme spomenuli, že je príliš ploché zameranie žiakov ako aj mnohých učiteľov na hodnotenie formou známky. Známky sa stali do značnej miery cieľom celého vzdelávania. Svedčia o tom aj osobné skúsenosti, keď sa žiaci dožadovali hodnotenia známkou a na reakciu slovného hodnotenia bol ich postoj skeptický. Do istej miery je to zapríčinené aj spoločenským a kultúrno-historickým pozadím, ktorý núti učiteľov hodnotiť známkou. Je však otázne, čo bráni učiteľom, aby klasické známkovanie alternovali aj slovným hodnotením a odporúčaniami pre zlepšenie zručnosti písania v cudzom jazyku. Deklarované tvrdenie hodnotenia známkou potvrdili aj dáta. Takmer 74% respondentov uviedlo, že po obdržaní slohovej práce z anglického jazyka si všimnú len známku a vyznačené respektíve naznačené chyby si vôbec nevšímajú. 18% zaujíma známka a počet chýb. Len 8% uviedlo, že sa snaží chyby opraviť. Keďže však z odpovedí vyplynulo, že učiteľ opravuje všetky chyby priamo, domnievame sa, že žiaci pravdepodobne mysleli, že prechádzajú všetky chyby a snažia sa zapamätať si ich správnu formu, ktorú bola vyznačená.

V otázke prepisovania opravenej písomnej práce všetci respondenti uviedli, že je to bežná prax korekcie. Je však diskutabilné, či bežné oznámkovanie slohovej práce známkou a oprava chýb priamou technikou dokáže zdokonaliť zručnosť písania. Tým, že priama technika si nevyžaduje priamu participáciu žiaka na korekcii, a teda žiak nie je nútený zamyslieť sa nad podstatou chyby, ktorú urobil, môže sa veľmi ľahko stať, že sa zamýšľaný motivačný aspekt korekcie minie účinku. Ak má oprava chýb naplniť svoje poslanie, a teda motivovať žiaka k zdokonaleniu jazykovej kompetencie, je nevyhnutné, aby učitelia používali nepriamu techniku opráv alebo ak už nástoja na využívaní priamej techniky, aby požadovali od žiakov prepis opravenej slohovej práce na čistopis. To je len jeden z mnohých možných spôsobov ako prinútiť žiakov konfrontovať svoj písomný prejav s požadovaným štandardom. Určite budú spočiatku namietať, ale takýto postup by mal byť štandardným v prípade, že uplatňujeme priamu opravu. Ak takýto spôsob zavedieme už na základných školách, žiaci si ho osvoja a bude prirodzenou súčasťou ich návykov. Samozrejme, každý učiteľ si môže nájsť vlastný spôsob ako žiakov motivovať, aby pracovali s opraveným textom.

Zakomponovanie otázky týkajúcej sa následnej práce s opraveným textom sme do dotazníka zakomponovali s cieľom potvrdiť alebo vyvrátiť náš predpoklad, že dominantný motivačným prvkom pre žiakov je známka. Spomínaný predpoklad nebol ani vyvrátený ale ani potvrdený, nakoľko sa preferencie žiakov rozdelili takmer rovnakým pomerom, a to v počte 56% žiakov, ktorí sú motivovaní lepšou známkou a boli by ochotní prepísať prácu na čistopis. 44% by uprednostnilo síce horšiu známku, ale bez prepísania.

Zaujímavosťou uvedeného prieskumu bolo, že žiaden z respondentov nevyužil možnosť zvoliť si možnosť bližšie špecifikovať a slovne vyjadriť svoj postoj. Môže to byť odôvodnené dvoma spôsobmi a to, buď tvorcami ponúknuté odpovede reflektovali názory respondentov alebo si respondenti zvolili jednoduchšiu cestu bez potreby formulovať svoj vlastný názor.

Záver

Vzhľadom na nie veľmi priaznivé výsledky nášho prieskumu sa môže zdať, že sa rozvoju zručnosti písania žiakov na slovenských školách nevenuje dostatočná pozornosť. Je neodškriepiteľným faktom, že niektorí učitelia ako aj žiaci dlhodobo podceňujú túto jazykovú zručnosť, nepriklad-ajú jej význam, čo sa premieta do ich postojov k frekvencii písania slohových prác, samotnej oprave chýb a v konečnom dôsledku vedie k podceňovaniu známky získanej za zručnosť písania. Avšak z vlastnej skúsenosti vieme, že v laickej i odbornej verejnosti rezonuje postoj, ktorý naznačuje uvedomenie si nesúladu medzi vyžadovanou kvalitou písomných prác z anglického jazyka v rámci maturitnej skúšky a prípravou poskytovanou v rámci rozvoja produktívnej kompetencie - písania. Práve inovovaná forma maturitnej skúšky z anglického jazyka a nové spôsoby hodnotenia vedomostí a zručností priniesla veľa nezodpovedaných otázok, ktoré čakajú na svoju odpoveď. Zdokonalenie zručnosti písania v anglickom jazyku je úzko prepojené s poskytovaním vhodnej spätnej väzby zo strany učiteľa ako aj zvýšenia frekvencie samotného písania. Nech je už spätná väzba akákoľvek, určite je potrebná a zároveň veľmi náročná pre učiteľov ako aj žiakov.

Cieľom empirickej časti práce bolo zachytiť postoj žiakov k písaniu a k spätnej väzbe a jej vplyvu na rozvíjanie tejto zručnosti. Výsledkom prieskumu bolo zistenie, že nedostatočná prax a tréning v písaní vedú k negatívnemu postoju k písaniu. Žiaci si musia uvedomiť, že získať zručnosť písania v anglickom jazyku sa im nepodarí zo dňa na deň. Je to proces, ktorý istú dobú trvá. Preto je potrebné začať čím skôr. Na základe zistení z prieskumu môžeme taktiež povedať, že participanti vnímali spôsob priamej spätnej väzby zo strany učiteľov ako adekvátny a všeobecne vyhovujúci. Pred samotným prieskumom nepoznali inú techniku opráv chýb v písomnom prejave ako priamu. Aj vďaka nášmu prieskumu začali učitelia ako aj žiaci zvažovať potrebu aplikácie inovatívnych techník opráv. Vzhľadom na výsledky hádam ani nie je potrebné hovoriť o nevyhnutnosti zvýšiť počet slohových prác v rámci vyučovacích hodín anglického jazyka. Výsledky nášho prieskumu však neumožňujú zovšeobecnenie vzhľadom k povahe výskumnej vzorky, ktorá bola získaná v rámci 40 žiakov na 5

základných školách, a teda neposkytla dostatočnú rôznorodosť participantov. Aj napriek spomínaným nedostatkom prieskumu môžeme s určitosťou povedať, že závery tohto prieskumu poskytujú informácie, ktoré môžu prispieť k lepšiemu pochopeniu významu chyby, spätnej väzby a korekcie na rozvoj písania v anglickom jazyku.

Použitá literatúra:

BARTRAM, M., WALTON, R. 1991. *Correction*. London: Commercial Colour Press.

BIALEKOVÁ, J. 2014. *Rozvoj písomného prejavu na hodinách anglického jazyka pre úroveň ISCED 3: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Banská Bystrica: MPC.

BROWN, H. D. 2007. *Principles* of *Language Learning* and *Teaching*. (5th ed.). New York: Longman.

BRUMFIT, C. J. 1980. *Problems and Principles in English Teaching.* Oxford: Pergamon.

CATHCART, R. L., OLSEN, J. 1976. Teachers' and students' preferences for correction of *classroom conversation errors.* In: *FANSELOW, J. F. (ed.). On TESOL '76*. Washington: TESOL, s. 41 – 53.

CHEN, S., NASSAJI, H., LIU, Q. 2016. EFL Learners' Perceptions and Preferences of Written Corrective Feedback: A Case Study of University Students from Mainland China. In: *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1/1, s. 1 – 17. [cit. 18-10-17]. doi:10.1186/s40862-016-0010-y.

CORDER, P. S. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. DOFF, A. 1993. *Correcting Errors. Teach English.* Cambridge: Cambridge University Press.

DVOŘÁKOVÁ, M. 1992. Hodnocení ve vyučování. In: *Kolektiv aut. Pedagogika pro učitele. Aktuální otázky pedagogiky na konci 20. století.* Plzeň: Pedagogická fakulta ZU, s. 122 – 134.

EDGE, J. 1989. *Mistakes and Correction*. New York: Longman**.**

ELLIS, R. 2008. A Typology of Written Corrective Feedback Types. In: *ELT Journal*, 63/2, s. 97 – 107. [cit. 19-10-17]. doi:10.1093/elt/ccn023.

GAVORA, P. et al. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu.* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. [cit. 21-10-17]. Dostupné na: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/.

HARMER, J. 2004. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

CHOMSKY, N. 1966. Linguistic Theory. In: *MEAD, R. (ed.). Language Teaching: Broader Contexts*. Mead, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, s. 43 – 49.

JAHIN, J. H. 2012. The Effect of Peer Reviewing on Writing Apprehension and Essay Writing Ability of Prospective EFL Teachers. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 37/11, s. 60 – 84. [cit. 20-10-17]. Dostupné na: doi:10.14221/ajte.2012v37n11.3.

KAUFMAN, J. H., SCHUNN, C. D. 2010. Students´ Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. In: *Instructional Science*, 39/3. s. 387 – 406. . [cit. 19-10-17]. Dostupné na: doi:10.1007/s11251-010-9133-6.

KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and Practices in Second Language acquisition*. New York: Pergamon Press.

KROLL, B. (ed.). 1990. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: CUP.

LIPNEVICH, A. A., SMITH, J. K. 2008. *Response to Assessment Feedback: The Effects Of Grades, Praise, And Source Of Information*. In: *ETS Research Report Series*, 1, s. 1 – 57. [cit. 20-10-17]. Dostupné na: doi:10.1002/j.2333-8504.2008.tb02116.x.

MURPHY, S., the CCCC Committee on Writing Assessment.1994. *Survey of Postsecondary Placement Practices*. Unpublished ms.

NORRISH, J. 1983. *Language Learners and Their Errors (Essential Language Teaching)*. London: Macmillan.

PÝCHOVÁ, I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I). In: *Cizí jazyky*. 1996/97, 40, č. 3 – 4, s. 39 – 41.

RUEGG, R. 2014. The Effect of Peer and Teacher Feedback on Changes in EFL Students' Writing Self-efficacy. In: *The Language Learning Journal*, 1/18, s. 1 – 18. [cit. 20-10-17]. doi:10.1080/09571736.2014.958190.

SRŠNÍKOVÁ, D. 2011. *Vplyv spätnej väzby na komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručnosti písania v anglickom jazyku: dizertačná práca*. Brno: MU. [cit. 20-10-17]. Dostupné na: http://is.muni.cz/th/237943/ff_d/&gt.

UR, P. 2009. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: CUP.

WILLIAMS, J. D. 2014. *Preparing to Teach Writing: Research, Theory, and Practice*. New York: Routledge.

Tento príspevok vznikol za podpory grantovej agentúry VEGA 1/0596/15 Vplyv rozvíjania čitateľskej kompetencie v cudzom jazyku na cudzojazyčnú produkciu žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania a KEGA 065PU-4/2016 E-learning ako nástroj podpory medzinárodných mobilít vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Kontakt:
Mgr. Michaela Sepešiová, Ph. D.
Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
Slovenská republika
Email: michaela.sepesiova@unipo.sk

STRENGTHS AND WEAKNESSES OF TRADITIONAL AND COMPUTER ASSISTED VOCABULARY LEARNING IN FOREIGN LANGUAGES

SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY TRADIČNÉHO A POČÍTAČOVÉHO VZDELÁVANIA V CUDZÍCH JAZYKOCH

MÁRIA SNITKOVÁ, ZDENKA GADUŠOVÁ

Abstract:
The paper deals with the strengths and weaknesses of traditional and computer assisted foreign language vocabulary teaching, as presented by the applied linguists and methodologists. Its aim is to point out at the possible opportunities and threats that can improve or impair foreign language vocabulary learning and thus contribute to the quality of education. A methodological basis for the interpretation was a SWOT analysis. The analysis proved that despite some weaknesses and threats Computer and Mobile Assisted Language Learning have great potential for foreign language vocabulary learning, and are a relevant answer to the needs of present day students.

Abstrakt:
Príspevok sa zaoberá definovaním silných a slabých stránok tradičného a počítačom podporovaného vyučovania slovnej zásoby cudzieho jazyka, tak ako ich prezentujú súčasní experti v oblasti teórie vyučovania cudzích jazykov. Cieľom je poukázať na možné príležitosti a hrozby, ktoré by mohli zlepšiť alebo zhoršiť kvalitu jazykového vzdelávania. Metodologickým východiskom pre interpretáciu bola SWOT analýza, ktorá preukázala, že aj napriek niektorým slabým stránkam a hrozbám má počítačom a mobilom podporované vzdelávanie veľký potenciál pre vyučovanie slovnej zásoby a je relevantnou odpoveďou na potreby súčasných študentov.

Keywords: SWOT analysis**,** computer assisted teaching**,** traditional teaching methods.

Kľúčové slová: SWOT analýza, počítačom podporované vyučovanie, tradičné vyučovanie.

Introduction

Nowadays language learning methodology pays much attention to the role of multimedia in classroom. Many researches have been carried out to prove contribution of such devices and tools. This article points out to the strengths and weaknesses of traditional vocabulary teaching in contrast to computer assisted foreign language vocabulary teaching and learning. Under the traditional teaching and learning we understand a method which uses paper books and dictionaries in order to teach and learn. In contrast to a traditional approach is computer assisted teaching and learning, which facilitates learning through computers and its newer branch Mobile Assisted Language Learning (MALL) applying mobile devices in order to teach and learn foreign language. For the purpose of this article CALL focuses on teaching and learning vocabulary, but in general, it refers to Computer Assisted Language Learning and its newer version MALL – Mobile Assisted Language Learning, for the purpose of this paper explaining teaching vocabulary.

To look carefully at the strengths and weaknesses of the two approaches we have chosen the method of SWOT analysis. The strengths, weaknesses, opportunities**,** and threats are summarized in Table 1: SWOT Analysis Table (hereinafter referred to as SAT).

The different issues are placed together in the table, but interpreted individually within the category. For clearer interpretation of the analysis the issues are in the text grouped under the domains: Authenticity, Effectiveness and Attitude of Learners. These three aspects undoubtedly contribute to the quality of education and therefore should be taken into consideration by teacher when teaching.

Table 1: SWOT Analysis Table (SAT)

STRENGHTS	WEAKNESSES
• affordable, convenient, ready-made, flexible, portable device facilitating communication • integration of everyday communication needs with language learning and cultural experience • potential to provide immediate contextual learning experience	• limited number of words is defined correct, in real life is wider variety • difficulties with reading on screen • costs of internet access • variety of disturbances • need to instruct students about mobile devices learning possibilities that mobile devices

• easy access to variety of learning resources which motivate to repeated use and thus contribute to efficiency of learning process • possibility to monitor of learning process and a tool for autonomous learning • mobile devices equipped with powerful cameras and microphones contribute to the quality of education	(students' computer and mobile literacy) and adjust learning process to applications to be used • educational content and pedagogical models need adjustment
OPPORTUNITIES	**THREATS**
• curriculum motivates students to use technology • consistent approach to course management • positive attitude of students to mobile technologies	• range of skills to work with mobile technologies • success of mobile learning depends on human factors

Source: Kagan Agca - Ozdemir, 2013; Czerska – Andrzejewska, 2016; Hu, 2013; Kukulska-Hulme, 2006; Kvavik, 2005; Ridvan Kagan Agca, 2011; Scrivener, 2005; West, 2012

Strengths

Based on the analysis of the works of current methodologists, dealing with CALL and MALL, the strengths (inner attributes of such approach to learning), contributing to the quality of learning can be grouped into the three main domains. These are Authenticity, Effectiveness and the Attitude of Learner.

The first and the most emphasized strength in teaching L2 applying CALL and MALL, as stated in SAT, is that these approaches provide learners with the authentic environment, where the language units occur in real life. MALL, thanks to the mobile applications and easy access to the Internet, provides learners with various authentic backgrounds and environments, where they can meet with the target language in more complex and natural way and even with higher frequency of target vocabulary occurrence, in comparison to a paper book. In addition, in more complex envi-

ronment learners can integrate language skills with other skills necessary for everyday life, and thus, make learning more motivating for learners.
MALL has a potential to make learning enjoyable by using cameras, microphones or phones in the lesson. Some vocabulary applications cover more elements of vocabulary (moving and speaking elements), and make learning more experiential but, these elements, are more difficult to include into paper dictionaries or paper books.

Another aspect necessary for language acquisition is providing students with enough space and time for mastering the language. This inevitably means practising skills outside the classroom. Paper books are inconvenient to use outside classroom, whereas MALL devices are portable and (especially smart-phones) have access to the Internet literary anywhere in the world. Equipped with a common smart-phone learners can study anywhere and anytime if they find time to do so. MALL applications, where the content of learning is practised in a rich enjoyable learning environment, motivate learners to regular and repeated use of new vocabulary and thus enhance frequent exposure to the targeted language, which in the end, makes learning more effective than traditional learning from a paper book. Access to the Internet network gives learners access to more resources, if needed, and teaches them how to increase their knowledge, revise or learn something extra if necessary. Here it is important to mention that the information comes literary in a few minutes; therefore the learner is not discouraged and tired of searching for the information. A good example is purposeful implementation of online or mobile dictionaries in reading phases of a lesson, or free use of such tools during lesson, as stated in the SAT. MALL devices are more convenient in their size and save time when looking up for some words compared to regular paper dictionaries.

With the individual pace of work and different levels of language proficiency of learners the issue of attitude towards language learning is closely related. Findings of research conducted by Kern (1995) showed that implementation of MALL in language learning reduced anxiety *of participants – author´s comment*, when producing language. This is secured by the safe electronic environment, where the learner slowly masters the skill and gets to mastery level, which is just a step from the application in real life. With paper books students lack the possibility to practice speaking individually (the most important step for shy students). If students are confident about their skill, they are willing to communicate in foreign language with classmates. MALL, according to Warschauer "encourages collaborative learning in the language classroom (1997, p. 472)." Working with peers is less stressful environment for learners and if they use electronic programs,

e.g. for writing, they have immediate, but private feedback about their utterances.

The last thing tightly related to the attitude of a learner (especially at certain age) is fashionability of mobiles in learning environment (Chinnery, 2006). It is not unusual to see learners teaching each other how to work with their favourite application. Why would not it be a learning application? As the strengths, mentioned in our article show, mobile devices influence all aspects of human life, including learning so it is better to make it our advantage. MALL and CALL approaches make language teaching and learning more effective and authentic than paper books.

Finally, based on the arguments, we can consider these approaches could be the tool to answering student´s individual needs for sufficient language practice.

Weaknesses

To be able to get the most of MALL and CALL it is vital to eliminate the weaknesses and turn them into strengths. As well as strengths, weaknesses can also be put into three domains, which cover issues diminishing the success of MALL or CALL.

First is the Authenticity of learning environment. Some authors, as the SAT shows, point out to limitations of word-filling exercises and consider them to be the weakness of CALL and MALL. This occurs due to the type of the device and mobile or computer application used in teaching and learning process. A limited number of words in, for example, a word-filling exercise can be limiting for learner in a production phase, but if such an application is used in the phase of guided practice, it gives learner the space for self-improvement. Therefore educators should choose wisely which application they will work with. CALL, MALL and traditional approaches are very similar in this point. Paper books more or less offer the learner with same options for foreign language vocabulary learning.

As more serious issues, affecting the efficiency of foreign language vocabulary learning, can be considered difficult to read on screen and occurrence of disturbances. These situations would obviously not occur in lesson with a traditional approach, but as in the previous case, teacher can decide on the form of activities. Well thought use of CALL and MALL technologies in the lesson can reduce its negatives and even turn them into strengths. Reading can be in paper form, but other skills (including vocabulary practice) can be practiced in CALL and MALL form. If teacher has allowed students to access the Internet, some may be tempted to focus on their private issues, rather than learning ones, or their phones can notify

them about on-going activities. Both things can be easily avoided, if teacher anticipates these problems and, for example, asks learners to set silent mode, or to ban certain applications in devices during lessons.

As a weakness of CALL and MALL (from the economic point of view) affecting efficiency was, in the past**,** considered a high cost of the Internet, but today, the weakness is being overcome due to the interference of government in foreign language learning and general reduction of Internet prices. Ecological society should aim at sustainability of learning and keep going forward with the technological upgrades of learning tools. Updating paper books requires editing the whole content of the book and its republishing, which takes a longer time and is less environmentally friendly compared to the same thing for CALL or MALL approach. As a reaction to this phenomenon, the slow switch to CALL to MALL can be considered. Updates and licences for mobile devices are cheaper and there are often available free versions of applications, which are fully usable and well equipped.

The most serious weakness related to both, authenticity and attitude of learner is the lack of nonverbal communication when using CALL and MALL. Lack of nonverbal communication can cause misunderstandings and later, possibly, it may have a negative impact on learner´s willingness to speak the language. Supporting tools suitable for communication with nonverbal context are emoticons or the use of video calls, or messengers allow recording a voice message, where the speaker uses suprasegments and can express themselves clearer. Communicative activities in classrooms with paper books are always in the form of face to face interaction enriched with nonverbal messages, but despite the fact that CALL and MALL have advantage over paper books, they still do not offer the learner with this kind of practise out of classroom.

As the SAT shows, the weaknesses are not being ignored. Based on the number of works dealing with CALL and MALL and their findings, we can assume that the systems are being improved and updated to meet current trends and standards.

Opportunities

The previous paragraphs dealt with the positive effect of CALL and MALL approaches on the quality of foreign language vocabulary learning from the point of view of three domains – Effectiveness, Authenticity and the Attitude of Learner. When we talk about opportunities and threats, we focus on the potentials in development of the CALL and MALL approaches. Traditional paper books, from the point of view of foreign lan-

guage vocabulary learning, seem to have their stable position and the modern approaches do not exclude their co-existence, as long as paper books will meet the needs of language learners.

Regarding the future of MALL and CALL, Salaberry (2001) notes that many researches about the potential of individual computer programs and mobile software have been carried out, but the question now is how to implement these trends into curriculum. Salaberry´s conclusions from 2001 encourage development of platforms and software, which would provide learners and teachers with tools reflecting the specific needs in this area. This is closely related to the progress in the field of information technologies. But taking into consideration the findings that have been published so far, we can see that we are very close, to it, if not yet there. Products which can provide learners during vocabulary learning with an intelligent feedback, guide them during the learning process, or provide them with rich context for vocabulary learning (by taking advantage of learners use of camera or microphone as their devices) already exist. Use of CALL and MALL devices should not be an isolated or extraordinary activity applied to bring something unusual and interesting in the lesson only from time to time, but it should become an integral part of learning as a teaching style.

Many researches have currently been focused on the efficiency of different tools and they have proven the variety of contributions of modern teaching aids to the learning process. That is why at this stage it would be appropriate to think about the way how to support wider use of these tools and ensure their upgrades, improvements, and implementation in everyday school routine.

Threats

In the ideal world we have perfect tools, which can help us to achieve wonders, but if we are unable to use them, no wonders will happen. As the authors showed in SAT, teachers and learners must learn how to use the tools properly. If they lack technical skills, their attitude towards the tool is rather negative and therefore learning is becoming ineffective. To avoid threats and support positive attitude of learners, teachers should choose user friendly tools and show learners how to manipulate them or, as it may happen, learn from learners, how to work with the newest tools.

More significant issue is the fact that machines (so far) can´t replace the “human aspect” in teacher. Even if we tried super hard, we might not (yet) succeed in the challenge to programme software and mobile or computer applications which would give super intelligent feedback to the unlimited number of unexpected situations that may occur in the classroom.

Robot teachers would not be the authentic and effective substitutions of teachers. Therefore the "human interaction" should not be underestimated. This brings us to the conclusion that teacher still plays a key role in the classroom. Latest trends emphasize teacher´s role of facilitator. But to be good facilitators, teachers should be familiar with tools which meet learners´ needs. Learners should take the advantage of the offered ways and tools for foreign language vocabulary learning, but at the same time keep in mind that electronic devices are just the way to the language skill acquisition, not the language skill itself. To speak the language means to interact with real people therefore excessive individualization during language learning process is not the key to success.

Realizing the threats (and weaknesses) is the first step to the success. Findings of the authors stated in the SAT have led us to the conclusion that every tool is useful if one knows what it is good for and, at the same time, if they are aware about its limitations. Paper books as well as technology can´t replace human work and the power of effort.

Conclusion

As the SAT shows the strengths of CALL and MALL prevail over their weaknesses and weaknesses are being diminished due to the growing potential of the approaches. CALL and MALL as the form of educational activities, have a positive impact on the quality of education because they bring authenticity into learning, increase efficiency of learning and positively stimulate attitude of learner to the learning content. Therefore above mentioned opportunities for CALL and MALL approaches and their implications into foreign language vocabulary teaching and learning represent the development of effective teaching tools and their inclusion into existing national curriculum.

The use of multimedia and computer devices in language teaching and learning is supported by the government in Slovakia and is becoming quite common in everyday teaching- learning practice. But as the technology advances are unstoppable, it is crucial to keep looking for new, more effective tools, which could be introduced into teaching and provide systematic background for foreign language vocabulary learning. Currently applied linguists can already see that the world is calling for the shift from CALL to MALL, because thanks to the portability of mobile devices and their connectivity to the Internet, makes learning available anywhere and anytime. What is more, mobile applications make learning content attractive and rich in its practicality, which contributes to efficiency and authenticity of learning. Mobile phones (especially smart phones), are commonly used

for more than just calling and texting, therefore it is not a new tool for learners; it would just be adding the function to their favourite phone. If the tool of future were smart phones, most users would not need extra time to master the software. Cheaper licences of mobile software and applications, and their updatability, in comparison to the costs of CALL software and updates are other big advantages of the MALL approach, not speaking about their entry price.

In general, these are the challenges, which come out from many years of research, reflect needs of modern society, and language learning should not ignore that. These challenges should be the starting point for further systematic steps on the way to qualitative improvement of foreign language vocabulary teaching and learning.

Bibliography:

AGCA KAGAN, R., ÖZDEMIR, S. 2013. Foreign language vocabulary learning with mobile Technologies. In: *Procedia Social and Behavioral Sceinces* [on line], V 98 [cited 2017/2/10]. Available on: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813012147#!

ABBASI, H., HADADI, A. 2014. The Possible Negative Outcome of Putting Learners in Spotlight. In: *Procedia Social and Behavioral Sceinces* [on line], V 98. [cited 2017/1/10]. Available on: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814024720.

BROUGHTON, G., BRUMFIT, Ch., FLAVELL, R., HILL, P., PINCAS, A. 2003. *Teaching English a a Foreign Language.* Second edition. NY USA: Taylor & Francis e-Library. 248 pp.

BROWN, H. D. 2000. *Teaching by Principles.* Second edition. USA: Pearson ELT. 668 pp.

CZERSKA, A. D. 2016. Mobile Assisted Language Learning. In: *Glottodidactic Notebooks*. [on line]. Issue 6. [cited 2017/2/10]. Available on: http://www.ejournals.eu/ZG/2016/Zeszyt-6/art/8608/

DINA, A. T., CIORNEI, S. I. 2013. The Advantages and Disadvantages of Computer Assisted Language Learning and Teaching for Foreighn Langugages. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*. [on line], V 76 [cited 2017/1/10]. Available on: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813006502

HU, Z. 2013. Vocabulary Learning Assisted by Mobile Phones: Perceptions of Chinese Adult Learners. In: *Cambridge Journal of China Studies* [on line], V 8, N 1 [cited 2017/2/10]. Available on: http://journal.acscam.org.uk/

CHINNERY, G. M. 2006. EMERGING TECHNOLOGIES Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. In: *Language Learning &*

Technology [on line], V 10, N 1 [cited 2017/10/01]. Available on: http://llt.msu.edu/vol110num1/emerging/

KERN, R. G. 1995. Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects of quantitiy and characteristics of language production. MLJ, 79, pp. 457 – 476. In: *SALABERRY, M. R. 2001. The Use of TEchnology for Second Language Learning and Teachnig: A Retrospective.* In: *The Modern Language Journal* [on line], V 85, N 1 [cited 2017/10/01]. Available on: http://salaberry.blogs.rice.edu/files/2013/10/Salaberry_2001_MLJ.pdf

KUKULSKA, H. A. 2006. Mobile language learning now and in the future. In: *Svensson, Patrik ed. Fr˚an vision till praktik: Spr˚akutbildning och Informationsteknik* (From vision to practice: language learning and IT). Sweden: Swedish Net University N¨atuniversitetet), pp. 295 – 310.

KVAVIK, R. B. 2005. Convenience, communication, and control: How Students Use Technology. In: *OBLINGER, D. G., OBLINGER, J. L. (Eds.). Educating the net generation* Boulder, CO: Educause, pp 7.1 – 7.20). [cited 2017/10/01]. Available on: http://educase.edu/educatingthenetgen

MEHRAK, R., SEYED, S. M. 2014. The Impact of Mobile Dictionary Use on Language Learning. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences. [on line], V 98. [cited 2017/10/01]. Available on: www.sciencedirect.com

PEGRUM, M. 2014. *Mobile learning languages, literacies and cultures.* First edition. Croydon: CPI Group (UK). 257pp.

PRATHIBHA, J. 2010. Computer Assisted Language Learning: Benefits and Barriers. In: *Open Journal Academic System.* [on line]. V 2, N 3 [cited 2017/11/10]. Available on: https://www.inflibnet.ac.in/ojs/index.php/JLCMS/article/view/127.

SALABERRY M. R. 2001. The Use of TEchnology for Second Language Learning and Teachnig: A Retrospective. In: *The Modern Language Journal* [on line], V 85, N 1 [cited 2017/10/01]. Available on: http://salaberry.blogs.rice.edu/files/2013/10/Salaberry_2001_MLJ.pdf

SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching : The essential Guide to English Language Teaching.* Third edition. Oxford UK: Macmillan Education. 415 pp.

WARSCHAUER, M. 1997. Computer mediated collaborative learning: Theory and practice. MLJ, 81, pp. 470 – 481. In: SALABERRY, M. R. 2001. The Use of Technology for Second Language Learning and Teachnig: A Retrospective. In: *The Modern Language Journal* [on line], V 85, N 1 [cited 2017/10/01]. Available on: http://salaberry.blogs.rice.edu/files/2013/10/Salaberry_2001_MLJ.pdf.

WEST, M. 2012. Mobile Learning for Teachers – Global Themes. In: *UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning*. [on line]. [2017/10/23]. Available at http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216452E.pdf

Kontakt:
Mgr. Mária Snitková
Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave
Fakulta zdravotníctva v Banskej Bystrici
Katedra spoločných disciplín
Sládkovičova 21, 974 05 Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: maria.snitkova@szu.sk

Prof. PaedDr. Zdenka Gadušová, CSc.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra anglikanistiky a amerikanistiky
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
Slovenská republika
zdenka.gadusova@ukf.sk

AFEKTÍVNE A KOGNITÍVNE PREMENNÉ V PROCESE OSVOJOVANIA SI CUDZIEHO JAZYKA ŽIAKMI A V DIDAKTICKEJ KOMPETENCII UČITEĽA CUDZIEHO JAZYKA

AFFECTIVE AND COGNITIVE VARIABLES
IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION OF PUPILS
AND IN DIDACTIC COMPETENCE OF TEACHER

SVETLANA STANČEKOVÁ

Abstrakt:
V posledných desaťročiach sa vo vyučovacom procese dostáva do popredia žiak a faktory, ktoré jeho učenie sa ovplyvňujú. Môžu byť afektívne, z ktorých boli vybraté emócie a postoje a kognitívne, z ktorých bola vybratá potreba štruktúry, pretože má úzky súvis s učiteľom, ten má totiž zásadný vplyv v procese osvojovania si cudzieho jazyka, dokáže pôsobiť na tieto faktory a svojimi kompetenciami prispievať k zefektívneniu vyučovania. Z učiteľových kompetencií stojí v popredí v tomto kontexte didaktická kompetencia.

Abstract:
In the last few decades, the pupils and the factors that influence their learning reached the front ranks of the learning process. The factors may be affective, from which emotions and attitudes have been selected and cognitive, from which need for structure has been selected, because they are closely related to the teacher, who has a crucial influence on the process of learning a foreign language, can influence those factors and with competencies to contribute to the effectiveness of teaching. In this context, didactic competence is in the front rank of teaching competencies.

Kľúčové slová: cudzí jazyk, postoje, emócie, didaktická kompetencia učiteľa, potreba osobnej štruktúry.

Keywords: Foreign language, attitudes, emotions, didactic competence of teacher, personal need for structure.

Úvod

Naša súčasná globálna spoločnosť je viac než v minulosti konfrontovaná s rozličnými kultúrami, s ktorými sa spájajú i cudzie jazyky. Preto je

problematika osvojovania si cudzích jazykov viac než aktuálna, predovšetkým v školskom prostredí. V rámci výskumov o osvojovaní si jazyka sa okrem iného zisťuje aj to, čím všetkým je tento proces osvojovania si ovplyvnený a týmto faktorom je venovaná pozornosť.

Afektívne faktory predstavujú tie, ktoré pramenia z psychickej podstaty jednotlivca a sú zakorenené v jeho osobnosti. V príspevku budú priblížené dva z nich, a to emócie a postoje. Emócie sú v súčasnosti vyzdvihované predovšetkým v neurodidaktike ako neoddeliteľná súčasť učenia sa a venuje sa im pomerne veľa pozornosti, postoje bývajú skúmané skôr v spojitosti s motiváciou. Z kognitívnych faktorov bola vybratá potreba štruktúry žiaka aj učiteľa, keďže vo veľkej miere práve učiteľ pôsobí na proces osvojovania si cudzieho jazyka. S učiteľom súvisí aj atribúcia a atribučný štýl žiaka, teda prisudzovanie úspechu a neúspechu.

Aký by učiteľ mal byť a aké sú jeho kompetencie je predmetom záujmu v súčasnej dobe, keď sa celkovo učiteľská profesia nachádza pod drobnohľadom nielen odbornej, ale i laickej verejnosti. Vedú sa diskusie na tému učiteľských kompetencií s cieľom čo najviac zlepšiť a zefektívniť výchovno-vzdelávací proces. V systéme kompetencií učiteľa predstavuje didaktická kompetencia vzťah učiteľa k tomu, akým spôsobom vyučuje, aké stratégie má ovládať vzhľadom na vyučovací proces.

Afektívne a kognitívne premenné

Učenie sa, nielen cudzích jazykov, je vysoko individuálny proces, na ktorý pôsobí mnoho faktorov. Takmer všetko, s čím učiaci sa príde do kontaktu, ovplyvňuje osvojovanie si cudzieho jazyka. Tieto faktory sa vzájomne podmieňujú, môžu sa zosilniť alebo naopak oslabiť. V posledných desaťročiach sa do popredia dostáva vyučovanie orientované na žiaka a v centre záujmu je učiaci sa a faktory, ktoré jeho učenie sa ovplyvňujú. Tieto faktory sú nielen kognitívne, teda poznávacie, ale aj afektívne, medzi ktoré patria aj emócie a postoje. Ako afektívne faktory bývajú označované spravidla tie, ktoré formujú vnútornú psychickú dimenziu učiaceho sa. Sú pre jednotlivca charakteristické a vytvárajú jeho individuálne učebné vlastnosti. Z tohto dôvodu sa tieto faktory označujú aj ako individuálne osobitosti (napr. Lojová, 2005). Afektívne faktory sa týkajú predovšetkým emocionálnej dimenzie učenia sa. Vzťahujú sa na duševný stav učiaceho sa pri percepcii, spracovávaní, zapamätávaní a integrovaní informácií do existujúceho systému vedomostí a pri ich používaní. Z afektívnych faktorov vyberám emócie a postoje, nakoľko sú predmetom mojich výskumov. Aj keď sa zaoberám predovšetkým afektívnymi premennými, kognitívne od nich nemožno oddeliť. Z množstva kognitívnych faktorov vyberám potrebu štruk-

túry, pretože má úzky súvis s učiteľom a jeho pedagogickým pôsobením. Skúmam aj súvislosť úspechu a neúspechu, preto je ďalšou premennou príčina úspechu a neúspechu prostredníctvom atribučnej teórie.

Emócie

Definovať emócie nie je jednoduché. Existuje veľké množstvo vysvetlení tohto pojmu, všetky sa zhodujú vtom, že sa jedná o citové vzruchy, zmeny v psychike a celkovo je možné povedať, že emócia je psychický stav, vzťahujúci sa na city a pocity. Tento stav môže byť ako pozitívny, tak aj negatívny.

Emócie je možné podľa rýchlosti, akou vzniknú a ako dlho trvajú, deliť nasledovne (Kubáni, 2010, Stranovská, 2011):

a) afekty – sú intenzívne, prudké a krátke,
b) nálady – majú rovnakú kvalitu ako afekty, len trvajú dlhšie a majú menšiu intenzitu,
c) vášne – predstavujú silný, hlboký, dlhotrvajúci stav.

Existujú aj iné delenia, napr. Nakonečný (2000) hovorí o nižších a vyšších pocitoch. Nižšie sú spájané s primárnymi potrebami a vznikajú na základe inštinktívnych prejavov, súvisia s činnosťou prvej signálnej sústavy. Môžu byť príjemné a nepríjemné. Vyššie city, sú na rozdiel od nižších, vlastné len človeku. Sú spojené so sekundárnymi potrebami, napr. estetickými, etickými, mravnými, sociálnymi, právnymi a i. K tomuto rozdeleniu sa prikláňa aj Kubáni (2010), ktorý nižšie city nazýva emócie. Naopak, Jurášek a Marman (2016) aj vyššie pocity nazývajú vyššími emóciami a práve tieto dávajú do súvislosti s myslením a učením. Kým nižšie sú s myslením len málo späté, vyššie emócie vždy súvisia s istým myšlienkovým konceptom.

Pri učení sa znamenajú emócie významnú stimuláciu činnosti mozgu a aktivity (Petlák, 2010). Psycholingvistika sa orientuje predovšetkým na percepciu cudzojazyčného prejavu, spracovanie emócií a správanie sa voči cudziemu jazyku a cudzej kultúre (Nebeská, 1992, Stranovská, 2011, Höhle, 2012,), pričom sa vyskytujú dva druhy emócií:

1) pozitívne emócie – tieto zosilňujú vytrvalosť a kognitívnu činnosť učiaceho sa, napr. nadšenie, radosť a i.,
2) negatívne emócie – tieto naopak činnosť učiaceho sa zoslabujú, pôsobia naň rušivo, napr. strach, smútok, stres a i.

Okrem iných faktorov aj emócie určujú vzťah učiaceho sa k cudziemu jazyku a k jeho osvojovaniu. Keď je vzťah k cieľovému jazyku dobrý, ide aj učenie ľahšie a s väčším efektom. Preto je potrebné pokúšať sa neustále

o vypínanie afektívneho filtra. Lojová (2008) uvádza, že následkom negatívnych emócií trpí mozog nedostatkom glukózy, čo má negatívny dopad na jeho kognitívne funkcie. Učiteľ by mal myslieť na to, že emócie nie je možné oddeliť od kognície a že efektívnosť učenia sa veľmi dobre zvyšuje práve pozitívne emocionálne naladenie. Lojová (2008) dodáva, že optimálnym psychickým stavom je uvoľnená atmosféra, v ktorej je adekvátna dávka výzvy i risku. Aj učenie by malo spôsobovať radosť. Petlák (2014) tiež tvrdí, že učenie prináša najväčší efekt práve vtedy, keď sú pri ňom zapojené emócie. Predstava, že učenie predstavuje len akési ukladanie faktov do pamäti, je už prežitkom a dnes sa vie, že emocionalita má vo vyučovaní veľký význam. S týmto operuje neuropedagogika, ktorá sa považuje za inovatívny trend v oblasti pedagogiky. Emócie nielenže pôsobia na efektivitu učenia sa, ale ovplyvňujú aj trvácnosť nadobudnutých vedomostí. Maťovčíková (2014) poznamenáva, že podľa neurovedcov nie samotný mozog je najdôležitejší pri učení sa, ale kombinácia emócií a myšlienok.

Petlák (2014) hovorí, že v našich školách sa nevenuje dostatočná pozornosť emocionalite a je potrebné to zmeniť. Uvádza príklad, v ktorom sa experimentálne dokázala potreba práce s emóciami. Ak osobám v tomto experimente ukázali obrázky vyvolávajúce pozitívne emócie, následne prezentované učivo si osvojili ľahšie aj lepšie zodpovedali otázky k nemu než osoby, ktorým boli ukázané obrázky vyvolávajúce záporné emócie. Možno teda povedať, že učenie by malo spočívať na kladných emóciách. Záporné emócie prinášajú len krátkodobý efekt a takmer žiadny prínos. Aj Hanuliaková (2010) hovorí, že z neurodidaktického hľadiska pozitívne emócie posilňujú rast krátkych výbežkov nervových buniek, dendritov. Z tohto vychádza i neurodidaktika, pretože pozitívne emócie majú priaznivé účinky nielen na dlhodobú pamäť (vylučovanie dopamínu podporuje zapamätávanie si), ale aj uľahčujú učenie, čo v konečnom dôsledku dobrý vplyv na efektívnosť učenia sa.

Dôvodov, prečo v školách chýba orientácia aj na emócie, je viacero, predovšetkým je to dôraz na faktografiu, úsilie o zvládnutie čo najväčšieho množstva obsahu. Oveľa väčší priestor by mala dostať emocionalizácia vyučovania, pretože výchova a vzdelávanie sú s emóciami úzko spojené, dôležité je aj rozvíjanie citov a každý žiak má aj svoje emócie, ktoré ho sprevádzajú pri učení sa a ktoré je nutné brať do úvahy. Učiteľ by mal v škole vytvárať prostredie, ktoré navodí u žiakov emocionálnu pohodu bez strachu a stresu, kde bude mať žiak možnosť svoje emócie vyjadriť a verbalizovať a týmto tiež spolupracovať na tvorbe prostredia, v ktorom sa bude učiť čo najefektívnejšie. Je potrebné, aby si učiteľ uvedomoval svoje emócie, vedel s nim pracovať, tak aj vedel vnímať pocity žiakov a poznal, ako emócie pôsobia na učenie. Ako hovorí Trníková:

„Emócie sú významným stimulátorom činnosti rozumu, ale môžu byť aj „hrobárom“ aktivity a učenia sa žiakov“ (Trníková, 2011, s. 65).
Okrem emócií sú jedným z podstatných faktorov aj postoje, ktoré pôsobia na osvojovanie si cudzieho jazyka a ktoré sú bližšie popísané v nasledujúcom texte.

Postoje

Postoje sú tiež chápané ako dôležitý predpoklad v osvojovaní si cudzieho jazyka. Postoje nie sú vrodené, ale tvoria a vyvíjajú sa v priebehu ontogenézy pod vplyvom skúseností a sociálnych interakcií. Toto platí aj pre postoje k cudzím jazykom a ich osvojovaniu.
Allport (1935) definuje postoj ako mentálny a nervový stav pripravenosti reagovať na podnet, ktorý sa štrukturalizuje prostredníctvom skúseností. Tento stav zároveň trvalo pôsobí na reakcie jednotlivca voči všetkým situáciám aj objektom, s ktorými sa indivíduum dostáva do styku. Jednoduchšie možno povedať, že postoj je tendencia, ako jednotlivec určitým spôsobom reaguje na osoby, predmety či situácie. Táto tendencia vychádza z jeho skúsenosti.
Postoje disponujú tromi zložkami (Werth, Mayer, 2008):

1) afektívnou – jedná sa o city a emócie, ktoré sa jednotlivcovi spájajú s objektom postoja,
2) konatívnou – sú založené na správaní a znamenajú správanie jednotlivca voči objektu postoja,
3) kognitívnou – tieto zahŕňajú názory, myšlienky, presvedčenia, ktoré si jednotlivec asociuje s objektom postoja.

Garrett (2010) uviedol súvislosť všetkých troch zložiek postoja s učením sa cudzieho jazyka v nasledujúcom príklade: *„In terms of language, then, if we were considering a student´s attitude towards Spanish as a foreign language, we could talk about a cognitive component (she believes that learning Spanish will give her a deeper understanding of Spanish culture), an affective component (she is enthusiastic about being able to read literature written in Spanish), and a behavioural component (she is saving money to enrol on a Spanish course)“* (Garrett, 2010, s. 23).

Klasifikovať postoje je pomerne komplikovaná záležitosť. Gardner (1985, 2005) uvádza, že pre osvojovanie si cudzieho jazyka sa javia byť kľúčové dva druhy postojov, postoj k danému jazyku a postoj k učeniu sa jazykov všeobecne. Výskumy zaoberajúce sa zisťovaním postojov k cudziemu jazyku sa vyskytujú v malej miere, jednými z nich sú Oroujlou a Vahedi (2011), ktorí presadzujú názor, že je dôležité používať na vyučo-

vaní rôzne techniky, ktoré môžu pomôcť zabezpečiť zlepšenie postojov učiacich sa k osvojovaniu si cudzieho jazyka.

Samotné pozitívne postoje však nedokážu zabezpečiť úspech v učení sa (Kleppin, 2002). Na jednej strane často môžu prispievať k demotivácii učiacich sa aj nie úplne im prispôsobené učebné materiály alebo samotné vyučovanie. Na druhej strane ani kladný postoj k jazyku neznamená, že indivíduum hneď začne navštevovať jazykový kurz a učiť sa daný jazyk. Naopak, pri negatívnom postoji môže snaha o jeho pozitívnu zmenu priniesť výsledky. S postojmi je preto potrebné pracovať. Snaha učiteľa by mala smerovať k ich vylepšovaniu, pretože niekedy netreba veľa a postoj k cudziemu jazyku či jeho osvojovaniu je možné zmeniť v pozitívnom smere.

Negatívny postoj k učeniu sa jazyka môže byť aj dôsledkom toho, že učiteľ nerešpektuje vývinovo-psychologické osobitosti učiacich sa, nevyužíva prirodzenú schopnosť mozgu učiť sa, čo sa často stáva v tradičnom vyučovaní (Lojová, 2008). Žiaci sú nútení učiť sa pasívne, prirodzená zvedavosť je trestaná, tiež potreba objavovať a experimentovať. Napriek mnohým efektívnym spôsobom učenia sa, ako je napr. mozgovokompatibilné učenie, projektové učenie, aktívne sociálne, resp. interaktívne učenie siaha učiteľ mnohokrát po tradičnom vyučovaní a podporuje tak mechanickú pamäť a stereotypy. Preto pokladáme za dôležité, aby učiteľ poznal a aplikoval poznatky o mozgovokompatibilnom učení, ktoré mu okrem iného môžu pomôcť dosiahnuť vytýčené ciele v učení cudzieho jazyka. Negatívne postoje voči cudziemu jazyku bývajú spojené s postojmi voči iným kultúram, krajinám, obyvateľom a pod. Častokrát sú tieto postoje kreované v rodine, či blízkom okolí učiaceho sa alebo aj v spoločnosti. Tieto postoje bývajú ale veľmi silné a niekedy ich nezmení ani to najvhodnejšie pedagogické pôsobenie učiteľa.

Je zrejmé, že aj učiteľ je faktor, ktorý prispieva k formovaniu postojov. V tomto smere hrá dôležitú rolu jeho kompetencia pracovať s afektívnymi faktormi a tým prispievať k zefektívneniu výučby cudzieho jazyka.

Potreba štruktúry

S učiteľom a jeho realizáciou vyučovacej činnosti úzko súvisí potreba štruktúry. Konštrukt osobná potreba štruktúry, originálny názov Personal Need for Structure (PNS), sa začal objavovať v deväťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia v prácach rôznych autorov, napr. Neuberg a Newsom (1993), či Thompson (1989). Tento konštrukt znamená vo svojej podstate potrebu triedenia informácií, ktoré jedinec dostáva z okolia, čiže osobná potreba štruktúry súvisí s kategorizáciou. Schopnosť vytvoriť si

štruktúru, vedieť kategorizovať pomáha jednotlivcom v orientácii a pochopení vecí, umožňuje pomocou kategórií pochopiť súvislosti a zákonitosti v procesoch. Osobná potreba štruktúry súvisí s toleranciou na neurčitosť. Tento konštrukt vychádza z predpokladu, že človek schopný redukovať neurčitosť situácie dokáže lepšie riešiť nové alebo záťažové situácie.

Izraelský autor Bar-Tal (1994) hovorí, že osobná potreba štruktúry predstavuje túžbu po ustálených a jasných vedomostiach a znamená antonymum nejednoznačnosti a neistoty. Neuberg a Newsom (1993) definujú tento konštrukt ako túžbu po nekomplikovanosti, ktorá má viesť k zredukovaniu nejednoznačnosti a neistoty.

PNS je tiež vo vzťahu s vytváraním stereotypov a ich používaním (Schaller, 1995). Ľudia s vysokou potrebou štruktúry dávajú prednosť čo najviac štruktúrovaným situáciám a snažia sa vyhnúť neistote a neurčitosti. Neuberg a Newsom (1993) zistili, že títo jednotlivci radi prijímajú spätnú väzbu, aby pomocou nej zmenšili neistotu vo svojom výkone.

Konštrukt PNS sa prejavuje v týchto štyroch oblastiach (Stranovská, Munková, 2011):

1) Ľahkosť v používaní kognitívnych štruktúr.
2) Ťažkosti s kognitívnym štruktúrovaním.
3) Ľahkosť v používaní postupných procesov.
4) Ťažkosti s používaním postupných procesov.

V rámci osobnej potreby štruktúry boli zistené dva prvky, ktoré potrebu štruktúry ovplyvňujú. Jedná sa o želanie štruktúry (Desire for Structure – DFS) a reakcia na chýbanie štruktúry (Reaction to the Lack of Structure – RLS). DFS znamená rozsah, aký by mala mať štruktúra, ktorú chce jednotlivec dosiahnuť vo svojom živote. Tí ľudia, ktorí mávajú vysoké želanie štruktúry, uprednostňujú aj vo svojom vlastnom živote jeho jasnú organizáciu, ich veci majú stále miesto a udržiavajú štruktúrovaný spôsob života. RLS predstavuje odpoveď na neurčitú, nepredvídateľnú situáciu. Vyššie skóre v chýbaní štruktúry dosahujú práve jednotlivci, ktorí nemajú radi neisté úlohy a situácie alebo krátkodobé zmeny v ich plánoch. Táto reakcia (RLS) môže pôsobiť aj na to, ako daný človek rozumie svetu, ako naň pôsobí a ako prežíva svoj život.

Atribučná teória

Predpokladáme, že ako jednotlivec spracováva informácie, tak si vytvára emócie. Kogníciu a emóciu nemožno oddeliť. Taktiež to, aké príčiny, teda atribúty pripisuje osvojovaniu si jednotlivých častí jazykového systému, ovplyvňuje, aké postoje si vytvorí. Weiner (1985) rozpracoval atribučnú teóriu z hľadiska vnímania úspechu a neúspechu, uvádzaná aj ako

príčinná atribúcia. Podľa neho je motivácia indivídua dosahovať úspech určovaná jeho vnímaním príčin predošlých úspechov a neúspechov. Tieto príčiny vychádzajú z troch dimenzií: lokusu, stability a kontrolovateľnosti. Lokus znamená, kde sa daná príčina nachádza, je externá alebo interná. Stabilita predstavuje zmeny v čase, či je zmena trvalá alebo dočasná. Kontrolovateľnosť súvisí s tým, či má indivíduum nad svojim konaním kontrolu a do akej miery. U každého jednotlivca sa realizuje atribúcia odlišne. Je to ovplyvnené ako rodinou, učiteľmi, tak i predchádzajúcimi skúsenosťami, zdravotným stavom, motiváciou, sebavedomím, emóciami a pravdepodobne aj genetikou (Plevová, 2007). Atribúciu považujeme predovšetkým za kognitívnu premennú, pretože ide o vnímanie a spracovanie, avšak úzko súvisí s emocionálnymi premennými, ako aj s konatívnou premennou motivácie.

Didaktická kompetencia učiteľa

Didaktické kompetencie sa vzťahujú na to, ako učiteľ alebo učiteľka vyučuje. Označujú zručnosti a schopnosti učiteľa optimálne riadiť proces učenia a učenia sa žiakov v školskom systéme. Je to schopnosť učiteľa, naaranžovať rovnováhu medzi požiadavkami a očakávaniami žiakov, požiadavkami vzdelávacieho plánu a možnosťami žiakov tak, aby v triede čo najviac vládla pozitívna klíma.

Didaktická kompetencia sa člení na rôzne čiastkové kompetencie u rôznych autorov. Viacerí autori vymedzujú didaktickú kompetenciu vo svojich kompetenčných modeloch, aj keď terminológia nebýva jednotná. Taktiež chápanie jednotlivých didaktických kompetencií sa javí byť rôznorodé. Vašutová (2007) definuje kategóriu didaktickej a psychodidaktickej kompetencie, ktorá znamená ovládanie stratégií vyučovania a učenia v spojení so znalosťou ich psychologických a sociálnych aspektov. Učiteľ ovláda rámcový vzdelávací program daného stupňa a druhu školy, vie vytvárať vzdelávací program a zvláda organizáciu vyučovania. Vie hodnotiť a používať informačné a komunikačné technológie vo vyučovacom procese. Centrum pre vzdelávanie učiteľov na Univerzite vo Freiburgu vyčlenilo odborovo-didaktickú kompetenciu učiteľa. Táto zahŕňa schopnosť sprostredkovať, resp. vyučovať v komplexných súvislostiach, formulovať vzdelávacie ciele a aplikovať vzdelávacie metódy.

Petlák (Hupková, Petlák, 2004) ako jednu z kompetencií uvádza didakticko-metodickú, v ktorej dôležitú úlohu zohráva poznanie obsahu vzdelávania v danom predmete. Akonáhle je to splnené, je možné do vyučovacieho procesu vniesť aj aktivizujúce a tvorivé metódy, ktoré prispievajú k variabilite vyučovania.

V interakčnom modeli podľa Kasáčovej (2006) sú didaktické kompetencie zahrnuté v dimenzii zameranej na edukačný proces, a to ovládať

obsah a didaktiku vyučovacieho procesu, vedieť naplánovať a realizovať vyučovanie, hodnotiť vyučovanie aj výsledky žiakov, vie vymedziť ciele vyučovania, formulovať učebné požiadavky, uskutočniť didaktickú analýzu učiva a poznať vyučovacie metódy. Pavlov (2013) dodáva, že tieto by mal ovládať už aj začínajúci učiteľ.

Šuťáková (2017) konštatuje, že didaktické kompetencie sú podstatnou súčasťou kompetencií učiteľov, sú rozvíjané v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov i v ich ďalšom vzdelávaní, avšak v tejto oblasti stále u učiteľov pretrvávajú niektoré nedostatky, ktoré je potrebné postupne eliminovať, kde jednu z možností vidí vo väčšej miere rozvíjania praktických zručností ako u študentov učiteľských programov, tak aj u učiteľov.

Aj v našich výskumoch (Stančeková, 2017, Stranovská, Stančeková, 2017) sa javí, že učiteľ je dominantným faktorom pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Žiaci vykazovali pomerne pozitívne postoje aj emócie k nemeckému jazyku a jeho osvojovaniu si, ukazujú vôľu učiť sa, avšak potrebujú k tomu okrem iného aj pomoc učiteľa. Súhlasíme s názormi odprezentovanými na NÚCEM 2017, že kľúčovým faktorom v učení sa je učiteľ. Do popredia sa teda dostáva učiteľ a jeho didaktická kompetencia, v rámci ktorej by mal byť schopný pracovať s postojmi a emóciami žiakov v triede. Kým v tradičnom poňatí stačila učiteľovi cudzieho jazyka znalosť problematiky na filologickej úrovni, na okraji ktorej boli pedagogické vedomosti, dnes je dôležité to, ako učiteľ vie zabezpečiť úspešné osvojenie si cudzieho jazyka. K tomuto neodmysliteľne patrí aj práca s afektívnymi faktormi. Keďže vyučovanie je veľmi komplexný proces a žiaci tvoria heterogénne skupiny, je isté, že učiteľ sa potrebuje vedieť naladiť na aktuálnu situáciu a klímu v triede a tomu prispôsobiť svoje pôsobenie. Aby bolo učenie efektívne, nie je možné sa dogmaticky riadiť predpísanými metódami či formami práce, ale naopak byť schopný adaptovať sa na vzniknuté požiadavky a podmienky.

Učiteľ by v prvom rade mal poznať svoje vlastné emócie a vedieť s nimi pracovať. Má si byť vedomý toho, že každý má emócie a tieto sú hnacím motorom každého jednotlivca. Potom by mal byť schopný pracovať i s emóciami svojich žiakov. Žiaci v našich výskumoch pociťovali v súvislosti s nemeckým jazykom emócie ako radosť, lásku, túžbu a tieto by mali byť učiteľom podporované. Naopak je vhodné minimalizovať negatívne emócie ako strach, smútok, stres, ktoré navyše zvyšujú afektívny filter a tým znemožňujú žiakom plnohodnotné učenie sa cudzieho jazyka. Žiaci v našich výskumoch vykazovali len v malej miere strach či sklamanie, toto môže predstavovať odrazový mostík pre učiteľa, na ktorom môže na vyučovaní stavať.

Podobne ako emócie, aj postoje ovplyvňujú správanie a konanie jednotlivca a teda aj žiakov pri výučbe cudzieho jazyka. Učiteľ si predovšetkým musí byť vedomý svojich postojov, aké sú a ako vplývajú na jeho pedagogické pôsobenie. Ďalej je nutné, aby vedel diagnostikovať postoje žiakov, napr. prostredníctvom akčného výskumu. Mal by zisťovať jednak aktuálny stav postojov žiakov, jednak aj príčiny ich vzniku. Na základe analýzy postojov sa učiteľ vie rozhodnúť, aký prístup alebo aké stratégie na vyučovaní zvolí. Podľa toho vyberá vyučovacie metódy aj spôsoby hodnotenia. Môže sa usilovať o zmenu žiackych postojov alebo o ich posilnenie a k tomu môže využiť rôzne nástroje. V prípade, keď učiteľ nevie aplikovať správne a efektívne metódy práce, môže to u žiakov viesť k budovaniu negatívnych postojov či už voči predmetu, učiteľovi alebo voči škole. Postoje žiakov by sa mali premietnuť do kvality výučby a úlohou učiteľa by malo byť vytváranie a udržiavanie pozitívnych postojov k učeniu sa a taktiež s tým spojené úsilie o motiváciu žiakov. Netreba zabúdať, že postoje sa prenášajú vo vyučovacom procese z učiteľa na žiaka a preto je potrebné k tomuto vytvárať vhodné situácie a reakcie. Každý učiteľ by sa mal usilovať pozitívne vplývať na správanie aj myslenie žiakov a aj týmto formovať ich postoje.

Záver

Učenie všeobecne už nepredstavuje iba kognitívnu činnosť, pri ktorej sa odovzdávajú poznatky a žiak si vytvára vedomosti, ale vie sa, že toto je sprevádzané aj nekognitívnymi činiteľmi. V príspevku je priestor venovaný afektívnym faktorom, konkrétne emóciám a postojom. Je isté, že postoje aj emócie ovplyvňujú správanie a konanie žiakov a tým aj ich osvojovanie si cudzieho jazyka. Preto je vhodné skúmať tieto faktory a ich vplyv.

Ako vyplynulo nielen z našich doterajších výskumov, v strede pozornosti pri osvojovaní si cudzieho jazyka žiakmi stojí učiteľ a jeho kompetencie ako kľúčový faktor. Jedna z jeho kompetencií je didaktická kompetencia. Taktiež by učiteľ pri svojej pedagogickej činnosti mal myslieť na to, že žiaci a ich učenie sú ovplyvnení svojimi postojmi a emóciami. Každý má svoje postoje a emócie a je na učiteľovi, ako s nimi pracuje a ako ich využíva k zefektívneniu svojho pedagogického pôsobenia. Mal by sa neustále snažiť o zlepšovanie postojov žiakov k jazyku, k učeniu aj k škole. Tak isto by sa mal snažiť, aby vyučovanie bolo emocionálne bohatým prostredím, prevládať by mali samozrejme pozitívne emócie. Potom môže škola a vyučovanie dobre fungovať a plniť svoje ciele.

Použitá literatúra:

ALLPORT, W. 1935. Attitudes. In: *Murchison, C.: Handbook of social psychology.* Worcester: Clark University Press, s. 798 – 844.

BAR-TAL, Y. 1994. Uncertainty and the perception of sufficiency of social support, control, and information. In: *Psychological Record*, s. 13 – 24.

GARDNER, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* London: Edward Arnold.

GARDNER, R. C. 2005. *Integrative motivation and second language acquisition.* Dostupné na http://publish.uwo.ca/~%20gardner/docs/caaltalk5final.pdf [20-08-2017].

GARRETT, P. 2010. *Attitudes to Language*. Cambridge: University Press.

HANULIAKOVÁ, J. 2010. Edukačné prostredie triedy a školy z aspektu neurodidaktiky. In: *Petlák, E. a kol. Neuropedagogika a vyučovanie*. Nitra: PF UKF, s. 74 – 82.

HÖHLE, B. 2012. *Psycholinguistik*. Akademie Verlag GmbH: Berlin.

HUPKOVÁ, H., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencia v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.

JURÁŠEK, D., MARMAN, P. 2016. Vyššie emócie: neurovedecký a psychologický pohľad. In: *VAVREČKA, M., BEČEV, O., HOFFMAN, M., ŠTĚPÁNOVÁ, K. et al. Sborník z 16.ročníku konference Kognice a Umělý život* (KUZ XVI). Praha: ČVUT, s. 67 – 72.

KUBÁNI, V. 2010. *Všeobecná psychológia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I.* Bratislava: UK.

LOJOVÁ, G. 2008. Neurolingvistické a psycholingvistické aspekty mozgovej činnosti a učenie sa cudzích jazykov. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43, č. 3, s. 199 – 212.

MAŤOVČÍKOVÁ, D. 2014. Prínos prepojenie neurovedy a neuropedagogiky pre vzdelávanie. In: *ROZVADSKÝ, G. G. a kol. Neurodidaktika a edukácia.* Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, s. 100 – 119.

NAKONEČNÝ, M. 2000. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

NEBESKÁ, I. 1992. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.

NEUBERG, S.L., NEWSOM, J. 1993. Personal Need for Structure. Individual differences in the desire for simple structure. In: *Journal of Personality and Social Psychology,* 65, č.1, s. 113 – 131.

OROUJLOU, N., VAHEDI, M. 2011. Motivation, attitude, and language learning. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, s. 994 – 1000.

PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy).* Prešov: Škola plus s.r.o.

PETLÁK, E., TRNÍKOVÁ, J. 2010. *Neurodidaktika a vyučovanie:* Úvod do problematiky mozgovokompatibilného učenia. Norderstedt: GRIN Verlag.

PETLÁK, E. 2014. Zásady akcentujúce neurodidaktické prístupy k edukácii. In: *Gabriela Rozvadský Gugová a kol.: Neurodidaktika a edukácia*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.

PLEVOVÁ, I. 2007. *Kauzální atribuce aneb jak pátráme po příčinách životních událostí.* Olomouc: Hanex.

SCHALLER, M., BOYD, C., YOHANNES, J., O'BRIEN, M. 1995. The Prejudiced Personality Revisited: Personal Need for Structure and Formation of Erroneous Group Stereotypes. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, č. 3, s. 544 – 555.

STANČEKOVÁ, S. 2017. Endogene Faktoren im Fremdsprachenerwerb. In: *Motus in verbo*, 6, č. 1, s. 39 – 52.

STRANOVSKÁ, E. 2011. *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD.

STRANOVSKÁ, E., MUNKOVÁ, D. 2011. Výskumné sondy kognitívnych determinantov pri osvojovaní cudzieho jazyka. In: *XLinguae.eu: A Trimestrial European Scientific Language Review*, 3, č. 1, s. 12 – 19.

STRANOVSKÁ E., STANČEKOVÁ S. 2017. Affektive Faktoren und der Fremdsprachenerwerb**.** In: *W kregu jezyka, literatury i nauczania: ksiega pamiatkowa z okazji jubileuszu 70-lecia urodzin profesora Wojciecha Gorczycy*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, s 125 – 140.

ŠUŤÁKOVÁ, V. 2017. Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. In: *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis, 2, č. 1, s. 303 – 312.

THOMPSON, M. M., NACCARATO, M. E., PARKER, K. E. 1989. Assessing cognitive need: The development of the personal need for structure and personal fear of invalidity scales. In: *Annual meeting of the Canadian Psychological Association*. Halifax, Nova Scotia, Canada.

TRNÍKOVÁ, J. 2011. Zvládanie stresujúcich situácií využitím neurovedných poznatkov v školskej praxi. In: *PETLÁK, E. Neuropedagogika a neurodidaktika v praxi.* Nitra: UKF, s 65 – 71.

Universität Freiburg. *Der Lehrerberuf.* Zentrum für Lehrerbildung. (online). Dostupné na: https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf [25.8.2017].

VAŠUTOVÁ, J. 2007. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

WEINER, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: *Psychological Review*, 92, č. 4, s. 548 – 573.

Kontakt:
Mgr. Ing. Svetlana Stančeková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Email: svetlana.stancekova@ukf.sk

VÝZNAM SLOVNEJ ZÁSOBY VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

THE IMPORTANCE OF VOCABULARY
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

EVA STRADIOTOVÁ

Abstrakt:
Slovnú zásobu môžeme definovať ako súhrn slov, ktoré musíme ovládať, aby sme mohli efektívne komunikovať. Neoddeliteľnou súčasťou výučby každého jazyka je aj výučba slovnej zásoby. Jej znalosť je základom pre rozvoj všetkých zručností. Nedávny výskum poukazuje na možné problémy vo výučbe slovnej zásoby, ktoré sú spôsobené samotnými učiteľmi, ktorí nevedia, ako by mali slovnú zásobu vyučovať čo najefektívnejšie. Ďalším problémom pri výučbe slovnej zásoby je výber a množstvo slov, ktoré by si študent mal osvojiť.

Abstract:
An integral part of the teaching of each language is also the teaching of vocabulary. The knowledge of vocabulary is the foundation for the development of all skills. Recent research points to potential problems in vocabulary teaching that are caused by teachers themselves who do not know how to teach the vocabulary effectively. Another problem in vocabulary learning is the choice of words and also a number of words the student should learn. Vocabulary can be defined as the words that we must master in order to communicate effectively.

Kľúčové slová: slovná zásoba, slovo, pojem, kontext, zručnosť, encyklopedická encyklopedická znalosť, kategória, vlastné podstatné meno.

Keywords: Vocabulary, word, concept, context, skill, encyclopedic knowledge, category, proper noun.

Wilkins (1972) charakterizuje význam slovnej zásoby pre zvládnutie cudzieho jazyka takto: *„Nemá veľký zmysel schopnosť vytvoriť gramaticky správnu vetu, ak neovládame slovnú zásobu, ktorú potrebujeme na vyjadrenie toho, čo chceme povedať. Bez gramatiky môže byť veľmi málo vyjadrené, bez slovnej zásoby nemôže byť nič vyjadrené.“* Význam znalosti slovnej zásoby je nespochybniteľný a to tak pri materinskom jazyku ako aj pri cudzom jazyku. Je základom pre úspešné zvládnutie druhého jazyka.

Tento fakt potvrdzujú aj študenti, ktorí si na hodinách cudzieho jazyka neotvárajú príručky gramatiky, ale slovníky, ktoré majú buď v printovej podobe alebo ako aplikáciu v mobile.

V súčasnosti teoretici, ktorí sa zaoberajú problematikou výučby cudzích jazykov, považujú výučbu slovnej zásoby za kľúčovú pri zvyšovaní jazykovej spôsobilosti. Avšak aj napriek tomu, že si uvedomujú dôležitosť výučby slovnej zásoby, nie je tu jednoznačný konsenzus, ako by táto výučba mala prebiehať. Má byť jednoznačne zameraná na výučbu alebo nemá byť. Teoretici, ktorí si myslia, že by mala byť presne zameraná, sú napr. Laufer B., Reed J., Maximo R., Nation a ďalší si uvedomujú, že výučba slovnej zásoby a jej osvojenie sú základom pre úspešné zvládnutie druhého jazyka a uplatnenie tejto znalosti v hovorenej, ale aj v písomnej komunikácii. Laufer, B. (2005) sa na základe uskutočnených prieskumov odvoláva na zistenia, že:

- hádanie (domýšľanie si) významu slova na základe kontextu je oveľa problematickejšie ako si to zástancovia, ktorí sa úplne zameriavali na zmysel (význam a pochopenie) slov, predstavovali,
- pre dobré jazykové znalosti je nevyhnutné aj ovládanie mnohých slov, ktoré sa bežne nevyskytujú a preto nie je možné, aby prišlo k ich osvojeniu len na základe komunikácie. Tieto výrazy sa musia učiť zámerne.

Mistrík (2002) definuje slovo ako základnú formálnu a významovú jednotku jazyka, ktorá je voľne premiestniteľná a má primárnu pomenúvaciu a označovaciu funkciu, ako aj rozličné syntaktické funkcie) a vedel ho správne použiť:

- význam/y slova (*plant* – rastlina, továreň, prístroj, sadiť...),
- písaná forma (*plant*),
- hovorená forma (*pla:nt*),
- register,
- gramatické správanie slova (*he plants*),
- kolokácie slova (*plant roots*),
- frekvencia používania slova (napr. frekvencia nám indikuje, či je slovo formálne alebo neformálne. Slová, ktoré sa používajú častejšie majú tendenciu byť viac neformálne a slová, ktoré sa používajú menej často majú zase tendenciu byť formálnejšie).

Tieto znalosti slova sú nevyhnutné, aby sme vedeli slovo použiť v rôznych situáciách, pričom znalosť jednej časti nevylučuje neznalosť druhej. Napríklad: vieme slovo vysloviť, ale nevieme ho napísať; neovládame všetky významy, nepoznáme všetky odvodené slová. Je dôležité postupne tieto nedostatky odstraňovať (Némethová, 2004).

Frekvencia používania slova

Vráťme sa ku frekvencii používania slov. Mnohé štúdie, ktoré boli zamerané na výskum slovnej zásoby u rodených hovoriacich, t.j. ľudí, pre ktorých je skúmaný jazyk materinským jazykom, tvrdia, že študenti druhého jazyka potrebujú ovládať veľké množstvo slov. Nation (2001) tvrdí, že je to dané tým, že štúdie zamerané na užívateľov materinského jazyka vnímajú pri raste slovnej zásoby všetky slová v rovnakej hodnote, ale štúdie zamerané na frekvenciu používania slov ukazujú, že niektoré slová sú užitočnejšie ako iné, t.j. nemajú rovnakú hodnotu. V tabuľke č.1 uvádzame príklad frekvencie použitých slov v rozprávke *Tri malé prasiatka* vydaného vydavateľstvom Ladybird Books. Z tabuľky vyplýva), že najpoužívanejšie slová sú *the, little, pig, house, a, and, said, he* a *me*. Ostatné výrazy sa vyskytli v diele menej ako desaťkrát. Táto ukážka je len príkladom na frekvenciu slov, keďže), ide o rozprávku určenú pre deti a slovná zásoba je obmedzená.

Tabuľka č.1 príklad frekvencie slov z detskej knihy Tri malé prasiatka

THE	41	MET	3	COME	1
LITTLE	25	MYSELF	3	DOOR	1
PIG	22	NOT	3	DOWN	1
HOUSE	17	ON	3	FELL	1
A	16	PIGS	3	GO	1
AND	16	PLEASE	3	GREW	1
SAID	14	PLEASED	3	HAD	1
HE	12	SHALL	3	HAIR	1
I	10	SOON	3	HERE	1
ME	10	STRONGER	3	HIM	1
SOME	9	THAT	3	HOUSES	1
WOLF	9	THEY	3	HUFF	1
BUILD	8	THREE	3	KNOCKED	1
´T	8	WANT	3	LIVE	1
THIRD	8	WHO	3	LONG	1
WAS	8	WITH	3	MOTHER	1
OF	7	WON	3	MUST	1
STRAW	7	YES	3	MY	1
TO	7	YOURS	3	NEXT	1
YOU	7	BIG	2	OFF	1
MAN	6	BY	2	ONCE	1
SECOND	6	CARE	2	ONE	1

CATCH	5	CHIN	2	PUFF	1
FIRST	5	DAY	2	ROAD	1
FOR	5	DOES	2	SET	1
WILL	5	HUFFED	2	SO	1
BRICKS	4	LET	2	THEIR	1
BUILT	4	´M	2	THEM	1
HIMSELF	4	NO	2	THERE	1
NOW	4	PUFFED	2	TOOK	1
STICKS	4	STRONG	2	UP	1
THAN	4	TAKE	2	UPON	1
VERY	4	THEN	2	US	1
ASKED	3	TIME	2	WALKED	1
CAR-	3	TOO	2	WE	1
RYING	3	ALONG	1	WENT	1
EAT	3	ARE	1	WERE	1
GAVE	3	ATE	1	WHICH	1
GIVE	3	BLOW	1	YOUR	1
HIS	3	BUT	1	YOURSEL-	1
IN	3	CAME	1	VES	
IT	3	CHINNY	1		
´LL					

Nation (2001)

Ako druhú ukážku sme použili časť textu od J. Sandersa *Uvádzanie počítačov do knižnice* (Library Computerisation), v ktorej sa nachádzajú ukážky rozdielnej slovnej zásoby. Môžeme tu rozlíšiť 4 druhy slovnej zásoby: podčiarknuté slová sú slová, ktoré sa používajú najviac, zvýraznené slová sú akademické slová, ktoré sú použité v ukážke, technické slová sú nielen zvýraznené, ale sú písané kurzívou, aby sme ich odlíšili od ostatných druhov slov a slová, ktoré sú písané kurzívou (bez zvýraznenia) sú slová s nízkou frekvenciou použitia. Slová, ktoré nie sú ani podčiarknuté a ani zvýraznené, či písané kurzívou, patria do skupiny často používaných slov.

Library Computerisation

The **purpose** of this paper is to examine library ***computerisation*** from this more *neglected* point of view and to **focus** on ways in which better *account* can be taken of human **factors.** A rationale for the ***automation*** of libraries will first be presented. The **implications** of this **process** for library staff will then be examined, with a **focus** on **psychological** and educational pressures,

and ways in which these may be successfully overcome will be discussed. Since libraries in some developing countries are *upgrading* or *installing* ***automated*** systems for the first time, it is felt that this examination will **highlight areas** which need to be taken into consideration over and above the practical and **technological** steps that will be **implemented.** Jan Sanders https://www.nottingham.ac.uk/alzsh3/acvocab/texts.htm

Slová s vysokou frekvenciou sú predovšetkým funkčné slová, ktoré vyjadrujú vzťahy medzi slovami vo vete. Sú to napr. spojky (*and*,..), členy (*the, an*,...)**,** zámená (*he, she*,...), pomocné slovesá (*do*,...), modálne slovesá (*must*,...), determinujúce výrazy (*this*,..). Technické výrazy sa zvyčajne nachádzajú v textoch, ktoré sú zamerané na určitú problematiku, t.j. nevyskytujú sa bežne v textoch a môžeme ich zaradiť do skupiny slov s nízkou frekvenciou výskytu (napr. *automation, computerisation,..).* Akademické výrazy sa vyskytujú v textoch častejšie ako technické výrazy. Predovšetkým sa používajú v učebniciach a akademických textoch (napr. purpose,...). Výskyt ostatných slov je vysoký (napr. system, examine,...).

Význam slov

Nation, I.S.P. (2001) vníma vzťah medzi znalosťou slovnej zásoby a používaním jazyka ako komplementárny, t.j. vedomosti slovnej zásoby umožňujú použiť jazyk a naopak, používanie jazyka vedie k nárastu vedomostí v oblasti slovnej zásoby.

Pri výučbe slovnej zásoby je dôležité si uvedomiť, že existuje vzťah medzi slovom a konkrétnym predmetom alebo pojmom, ktoré slovo označuje. Rôzne slová môžu byť použité na opísanie tej istej veci alebo skúsenosti, napríklad: prezident, Kiska, on. Tento vzťah často nie je priamy a často až z kontextu dokážeme odvodiť ten správny výraz, napríklad: zviera, ktoré žije v horách, na kožušine má fliačiky, uši špicaté, mohla by to byť divoká mačka alebo rys. Ak dodáme, že na konci uší má štetiny chlpov, tak vieme, že ide o rysa. Pokiaľ slovo reprezentuje vlastné podstatné meno, potom je vzťah medzi slovom a predmetom či skúsenosťou jasný (Bratislavský hrad, Slovensko, most SNP,...). Ale ak ide o kategóriu alebo triedu, potom tento vzťah nie je jasný, napríklad: uniforma. Slovo uniforma reprezentuje našu predstavu o uniforme. Vieme, čo slovo uniforma znamená, vieme, že je to oblečenie, ktoré nosí špeciálna skupina ľudí ako sú policajti, vojaci, železničiari, ..., ale zo slova uniforma nevieme o akú uniformu ide. Takéto slová zvyčajne označujú naše predstavy, ktoré oddeľujú našu obmedzenú osobnú skúsenosť od skutočnej reality (Hirtle, 1994). Ak by sme chceli opísať význam slova, potom potrebujeme opísať pojem, ktorý zastupuje.

Pre výučbu významov v praxi je treba rozlišovať medzi vlastnými podstatnými menami a slovami, ktoré zastupujú kategórie vecí. Výučba významu vlastných podstatných mien je jednoduchšia, lebo zvyčajne stačí, ak význam slova objasníme obrázkom alebo vysvetlením, napr. pri slove hrad môžeme použiť obrázok hradu alebo ho definovať ako opevnený útvar vybudovaný spravidla z kameňa, ktorý má charakter obranný a tiež aj ako útočisko. Je to dané tým, že vlastné podstatné meno zastupuje objekt, ktorý je jedinečný. Pri slovách, ktoré zastupujú kategórie, potrebujeme viac informácií na vyjadrenie adekvátneho významu. Učitelia definujú tieto slová poskytnutím zoznamu sémantických znakov pre danú kategóriu. Carroll (1964) uvádza, že učitelia by v mali uvádzať nielen pozitívne, ale aj negatívne príklady pri definovaní kategórií. Napríklad slovo „scan“ (skenovať) znamená zbežne si niečo pozrieť a neznamená to podrobné čítanie; slovo „sprint“ znamená veľmi rýchlo bežať a neznamená to chôdzu ani dlhodobú aktivitu.

Učitelia zvyčajne definujú nové slová pomocou synoným a antoným. Napríklad pri slove počúvať môžeme použiť tieto synonymá na vysvetlenie jeho významu – načúvať, naslúchať, natŕčať uši, zachytávať ušami. Pri takomto spôsobe objasňovania významu slov je dôležité mať na mysli, že nie všetky synonymá vyjadrujú presne význam daného slova a ani antonymá nie sú vždy presným opakom. Synonymá síce vyjadrujú buď presný alebo podobný význam, to však neznamená, že je daný výraz možné použiť v rovnakom kontexte. Táto metóda je dobrá na vytvorenie počiatočnej predstavy o význame slova, ale študenti budú potrebovať viac informácií o slove, aby ho dokázali správne použiť v reálnom živote.

Podstata slova, encyklopedická znalosť slova a kontext

Fodor a Katz (1963) sa zaoberajú problematikou podstaty slova a encyklopedickou znalosťou slova. Na vysvetlenie rozdielu medzi týmito termínmi môžeme použiť ako príklad slovo mníška. Základné rysy pojmu mníška sú – žena, dospelý človek. Encyklopedická znalosť pozostáva z ďalších informácií, ako sú: žije v kláštore, skladá sľub, veriaca, žije v chudobe, cudnosti, poslušnosti. Encyklopedická znalosť nemusí byť podstatná, ale môže spresniť zmysel slova.

Základný význam slova môžeme považovať za význam, ktorý je bežný a poskytuje nám informáciu o objekte alebo predstave bez ohľadu na kontext. Encyklopedická znalosť slova závisí od jednotlivcov, od ich znalostí a skúseností a táto znalosť sa u jednotlivcov líši v závislosti od ich znalostí a skúseností.

Anderson a Nagy (1989), na základe vyhodnotenia viacerých výskumov tvrdia, že význam slova nemôže byť obsiahnutý len definíciou alebo sémantickými rysmi. Podľa nich kontext je to, čo dodáva ďalšiu dôležitú informáciu, ktorá je nevyhnutná pre použitie slova. Anderson a Nagy (1989 požili na ilustráciu príklad vety „*Seno bolo dôležité, keď sa látka roztrhla*“, ktorá bez kontextu nemá zmysel. Ak by sme čitateľovi dali nápoveď slovo *padák*, potom by čitateľ bol schopný vetu dekódovať za predpokladu, že pozná význam slova padák. Veta „*Seno bolo dôležité, keď sa látka na padáku roztrhla*“ nám už dáva zmysel.

Swinney, Onifer, Prather a Hirshkowitz navrhli v roku 1979 model krížového modálneho lexikálneho rozhodnutia. V rámci tohto modelu jedinec vykonáva úlohu, ktorá sa týka lexikálneho rozhodovania na sérii slov, ktoré sú mu prezentované vizuálne a zároveň aj orálne. Pri počúvaní vety obsahujúcej lexikálnu nejednoznačnosť (napr. "*The man was surprised when he found several spiders, roaches, and other bugs in the corner of his room*"") vizuálne slovo sa objavuje ako náhrada nejednoznačného výrazu a súvisí s jedným z jeho významov (e.g., sluchová inštruktáž: "*bug*" (znamená hmyz, ploštica, špión); vizuálny cieľ: *ant* alebo *spy*).

Kontext určuje parametre toho, čo sa skutočne dostane do nášho vedomia. Kontext pracuje dvoma spôsobmi: obmedzuje to, čo bráni aktivovaniu encyklopedických znalostí a dopĺňa medzeru v encyklopedických vedomostiach pre ich budúce uplatnenie. Kontext je nevyhnutný pre úplne uplatnenie všetkých významových možností slova (Štefančík, 2012).

Záver

Slovná zásoba je jednou z najdôležitejších častí pri výučbe cudzieho jazyka. Všetky zručnosti, t.j. čítanie, písanie, hovorenie alebo počúvanie, sa zakladajú a rozvíjajú na slovnej zásobe). V našom príspevku sme sa zamerali na prieskumy, ktoré analyzovali výučbu slovnej zásoby, frekvenciu používania slov a ich význam. Definovali sme podstatu a encyklopedickú znalosť slova a vplyv kontextu na význam slova.

Použitá literatúra:

ANDERSON, R. C., NAGY, W. E. 1989. Word meanings. In: *Handbook of reading research*. London: Longman.

BERNE, J. I., BLACHOWICZ, C. L. Z. 2008.What reading teachers say about vocabulary instruction: Voices from the classroom. In: *The Reading Teacher 62 (4),* s. 314 – 323.

CARROLL, J. B. 1964. Words, meaning and concepts. In: *Harvard educational review, 34 (2*). Harvard Education Publishing Group, s. 178 – 202.

FODOR, J. A., KATZ, J. J. 1963. The structure of a semantic theory. In: *Language, 39 (2).* Linguistic Society of America, s. 170 – 210.

HIRTLE, W. 1994. Meaning and referent: For linguistic approach. In: *Word 45 (2),* s. 103 – 117.

KUCHÁROVÁ, J. 2014. Precvičovanie odbornej slovnej zásoby vo výučbe nemeckého jazyka pomocou techník mapovania. In: *Lingua et vita, roč. 3, č. 6, s. 68 – 76.*

KUNOVSKÁ, I. 2009. Autentické texty vo vyučovaní cudzích jazykov. In: *Lingvistika a lingvodidaktika IV.* Bratislava: Z-F LINGUA, s. 12 – 18.

LAUFER, B. 2005. Focus on Form in second language vocabulary acquisition. In: *EUROSLA Yearbook 5*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 223 – 250.

MISTRÍK, J. 2002. *Lingvistický slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

NATION, I. S. P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House, s. 275.

NATION, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge university press.

NÉMETHOVÁ, I. 2004. Efektívne metódy vo výučbe anglického jazyka. In: *Nové trendy vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

NEUMAN, S. B., DWYER, J. 2009. Missing in action: Vocabulary instruction in pre-k. In: *The Reading Teacher, 62 (5).* International Literacy Association, s. 384 – 392.

SCHMITT, N. 2010. *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual.* New York: Palgrave Macmillan.

SWINNEY, D. A. 1979. Lexical access during sentence comprehension: (Re) consideration of context effects. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, s. 645 – 659.*

ŠTEFANČÍK, R. 2012. Blogovanie ako prostriedok politickej komunikácie. In: *20 rokov transformácie: postavenie politickej komunikácie v Českej republike a na Slovensku*. Trnava: Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave, s. 121 – 140.

TABOSSI, P. 1986. When does context affect lexical access? In: *Knowledge and language.* Amsterdam: ELSEVIER SCIENCE PUBLISHERS B. V, s. 277 – 302.

WILKINS, D. A. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold (Publishers), s. 233 – 238.

Kontakt:
PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: eva.stradiotova@euba.sk

SPRICHWORTDARSTELLUNGEN ALS UNTERRICHTSHILFSMITTEL

DEPICTION OF SET PHRASES AS A TEACHING TOOL

LUCIA ŠUKOLOVÁ

Abstrakt:
Die Phraseologismen bilden einen signifikanten Teil jeder Sprache. Typisch für die Phraseologismen aus dem Zentrum der Phraseologie ist das Merkmal der Idiomatizität. Die Absicht des folgenden Beitrags ist es, die künstlerischen Darstellungen gruppensprichwörtlicher Szenerien in Werken von Künstlern von der Geburt des spezifischen Genres des „Wimmelbildes“ bis in die heutige Zeit vorzustellen. Der Beitrag richtet den Blick auf die Gemälde als komplexe Unterrichtshilfsmittel, die Sprache, Kunst und Kultur mit einem Einblick in die Geschichte in sich vereinen.

Abstract:
Set phrases form an important part of each language. Typical for set phrases of the center of phraseology is the attribute of idiomaticity. The purpose of this article is to present artistic depictions of collection of set phrases in masterpieces since the birth of the specific genre called overcrowded picture „Wimmelbild“ to the present. At the same time, the article attempts to present the depictions of collection of set phrases as a possible teaching tool that combines language, art and culture with a view of history.

Schlüsselwörter: Phraseologismus, Sprichwortdarstellungen, Sprichwort, Bild, Unterrichts-hilfsmittel.

Keywords: set phrase, depiction of proverb, proverb, picture, and teaching tool.

Einleitung

Die Phraseologismen bilden einen Bestandteil des Wortschatzes jeder Sprache. Zum besseren Verständnis tragen verschiedene Sprachmittel wie z. B. die Idiomatizität bei, die ein typisches Merkmal für Phraseologismen aus dem Zentrum der Phraseologie darstellt. Dieses Merkmal wurde von Malern des 15. Jh. aufgegriffen, um das menschliche Leben in Gemälden durch gruppensprichwörtliche Szenerien festzuhalten. So wurde ein

neues Genre der „Wimmelbilder“ begründet. Seine Aufgabe war es zu fesseln, zu belehren und das Publikum, für das es bestimmt war, zu amüsieren. Die Gemälde wurden zum Spiegel des Betrachters, zur Verkörperung des eigenen Daseins, Anleitung und Antwort auf das Leben selbst.

Seit der Geburt des Genres sind viele Jahre vergangen, doch ihre Tradition wurde bewahrt und ähnliche „Wimmelbilder„ existieren und entstehen bis in die heutige Zeit. Ihr Mehrwert besteht auch in ihrem dokumentarischen Charakter. Sie sind ein Beleg für Phraseologismen, die aktiv in einer Sprache benutzt werden, für neuentstandene, wie auch für solche, die durch ihre Absenz im Bild auf ihre zurückgehende Tendenz in der aktiven Benutzung verweisen. Deswegen stellen sie ein interessantes und geeignetes Unterrichtshilfsmittel dar.

Der Folgende Artikel bietet eine Auflistung von Gemälden mit gruppensprichwörtlichen Darstellungen von Phraseologismen, wie auch von ihren Teildarstellungen von der Zeit ihrer Entstehung bis heute, mit einem Verweis auf ihre Erschwinglichkeit und Verbreitung dank des modernen Farbdrucks.

Im Beitrag wird auf die Fülle des Materials hingewiesen, der im Unterricht zum Zwecke der Motivation, Erklärung des idiomatischen Charakters, der Etymologie von Phraseologismen, wie auch zum zwischensprachlichen Vergleich genutzt werden kann.

Im Beitrag wird folgende Markierung genutzt: *kursiv* markiert einen Buchtitel, Gemäldetitel oder Beispiele für Phraseologismen. Die Bezeichnung Brueg(h)els bezieht sich auf Pieter Bruegel den Älteren (1525 – 1569) und Pieter Brueghel den Jüngeren (1564 – 1638) zusammen. Pieter Bruegel der Ältere war der flämische Maler der Niederländischen Renaissance, der bekannteste aus der Familie und der einzige, der seine Werke als „Bruegel“ ohne das „h“ signierte. Pieter Brueghel der Jüngere war der ältere Sohn von Pieter Bruegel dem Älteren.

Phraseologismen

Außer Wörtern gibt es in der Sprache spezielle Spracheinheiten, die als Phraseologismen, Idiome oder Phraseme bezeichnet werden können. Zu diesen gehören auch Sprichwörter, sprichwörtliche Redensarten und sprichwörtliche Redewendungen. Diese Bezeichnungen werden in dem Artikel als Synonyme betrachtet und benutzt. Ein Phraseologismus ist dadurch gekennzeichnet, dass er etwas ausdrückt, was sich durch die einzelnen Wortkomponenten nicht erschließen lässt, also nicht als die Summe einzelner Teile betrachtet werden kann. Die Phraseologie ist eine linguistische Teildisziplin, die sich mit der vorgeformten Sprache beschäftigt (Bur-

ger, 2003). In dem Beitrag werden nur solche Phraseologismen behandelt, die das Merkmal der Idiomatizität aufweisen. Außer Acht werden Teile der Phraseologie gelassen, die zur Peripherie des phraseologischen Bestandes zählen. Metaphorische Phraseologismen wurden zu Motiven von vielen Künstlerdarstellungen. Das bekannteste historische Werk mit solcher Thematik ist das Bild *Die niederländischen Sprichwörter* (1559).

Das Bild im ästhetischen Sinne ist ein spezifisches Abbild der objektiven Wirklichkeit im menschlichen Bewusstsein, in welchem die Welt unter verschiedensten Aspekten des Daseins angeeignet wird. Im engeren Sinne ist das Bild eine zweidimensionale Darstellung (Baleka, 1997).

Sprichwortdarstellungen in der Vergangenheit

Schon im Mittelalter begannen die Künstler, Sprichwörter in Holzschnitten, an Tellern, Bechern und Kirchenbänken darzustellen. Sie begannen mit der Abbildung von nur einem Sprichwort (sprichwörtlicher Redensart). Damit sie aber einen größeren didaktischen oder satirischen Effekt erzielen konnten, fingen sie an, mehrere Sprichwörter zu gruppieren. Sprichwörtliche Texte und ihre literarischen und künstlerischen Realisationen sind ein Teil der positiven Faszination der Volksweisheit. Die Tradition von Abbildungen von Sprichwörtern hat wahrscheinlich ihre Wurzeln in den Bibelillustrationen, wie auch viele der Sprichwörter und Phraseologismen ihre Wurzeln in der Bibel haben. Die Funktion der Bilder in der Zeit des frühen Christentums war didaktisch. Da nur wenige Menschen lesen konnten, waren die biblischen Motive in Bilderform die einzige fassbare Quelle. Aus den Abbildungen und Gemälden in Kirchen ergaben sich später Bilderbibeln, die eine Reihe von Motiven nacheinander folgend darstellten. Texte waren meist nur kurze Angaben der Bilder, aber auch Bibeln mit vollen Texten, mit Bildern illustriert, können in diese Gruppe gezählt werden. Die bekanntesten sind: *„Bible moralisée, Bible historée“* (Baleka, 1997).

Eines der ältesten Beispiele gruppensprichwörtlicher Szenerien ist ein Flämischer *Gobelin der Sprichwörter* aus dem 15. Jh. Nur eine Hälfte des Werkes mit 11 Sprichwortszenen ist erhalten. Die Motive aus dem Gobelin wurden auch von den Brueg(h)els und auch anderen Autoren weiterverarbeitet. *„Er hängt der Katze die Schelle an, Sie trägt Feuer in der einen, Wasser in der anderen Hand, Dem Mann einen blauen Mantel umhängen und Zwischen zwei Stühlen sitzen“* (Siple, 1933, S. 29 – 35). Dieses Werk bildet eine der inhaltlichen Grundlagen für spätere Werke.

Der bedeutendste Vorgänger *Der Niederländischen Sprichwörter* von Pieter Bruegel der Ältere (weiter P. Bruegel d. Ä.) ist ein Stich des

Autors Franz Hogenberger *„Die Blav Hvicke* (1558) *mit ungefähr 40 sprichwörtlichen Szenen und Beschreibungen“*(Gibson, 1977, S. 73 – 74).

Als P. Bruegel d. Ä. ein Jahr später sein Werk *Die Niederländischen Sprichwörter* malte, hielt er sich streng an die eingeführten ikonographischen Vorbilder, unter ihnen als Quelle auch Hieronymus Bosch. Ins Zentrum des Bildes komponierte er, Hogenbergers Vorlage entsprechend, die sprichwörtliche Redensart *Dem Mann einen blauen Mantel umhängen*. Der Phraseologismus *dem Mann den blauen Mantel umhängen* bezieht sich auf die Frau, die ihren Mann zum Hahnrei macht. Der Phraseologismus, der heutzutage nicht mehr als aktiv angesehen wird, war in der Vergangenheit, in der Zeit von Brueg(h)els sehr populär. Diese Szene ist ein Musterbeispiel für alle anderen Abbildungen von menschlichen Narrheiten und Schwächen. Hier sieht man, dass nicht nur die Phraseologie einem strengen Formbestand unterlag, sondern auch die Art der Abbildung – Ikonographie – bestimmten Gesetzen folgte. P. Bruegels Ölgemälde *„Die niederländischen Sprichwörter, auch Die holländischen Sprichwörter, wird manchmal nur kurz Die Sprichwörter“*(Stridbeck, 1956, S. 172) oder *„Das große Sprichwörterbild“*(Pastor, 1941, S.3) genannt. Es ist weiter auch unter den Namen: *„Die verkehrte Welt“* (Kusenberg, 1949, S.12) und *„Der blaue Mantel“* (Gibson, 1977, S.73) bekannt. Mit künstlerischen Mitteln, der Kommposition, spezieller Perspektive um die Übersichtlichkeit des Bildes zu bewahren, erschuf er ein neues Genre des *Wimmelbildes.* Neben dem Gemälde *Die niederländischen Sprichwörter* schuf P. Bruegel d. Ä. eine Reihe anderer Werke, die Sprichwörter und sprichwörtliche Redewendungen zum Inhalt haben, z. B. *Große Fische fressen die kleinen* (1557), *Zwölf flämische Sprichwörter*, genannt auch *Zwölf Sprichwortrundbilder* (1558), *Der Blinde führt den Blinden* (1568) und auch *Der Turmbau zu Babel* (1563). Mancher dieser Motive finden sich auch im *Die niederländischen Sprichwörter* wieder.

Im Gemälde *Die niederländischen Sprichwörter* bediente sich P. Bruegel d. Ä. der idiomatischen Sprache der Phraseologismen und bildete sie künstlerisch ab. Die Brueg(h)els, nicht nur der Vater, sondern auch sein Sohn Pieter Brueghel der Jüngere (weiter P. Brueghel d. J.), waren Meister in der Verwandlung von metaphorischen Phrasen in wirkliche Bilder und präsentierten den Zuschauern *„eine verkehrte Welt“*(Kunzle, 1977, S. 197; Kunzle, 1978, S. 39). Da aber eine Auflistung der abgebildeten Phrasen fehlt, bleibt ihre eigentliche Zahl ein Rätsel. Auch heute können noch neue Phrasen gefunden, oder reininterpretiert werden, die der Maler mit oder ohne eigentliche Absicht ins Bild legte.

Bild 1. Die niederländischen Sprichwörter, 1559, Pieter Bruegel der Ältere. <http://de.wikipedia.org/wiki/Die_niederl%C3%A4ndischen_Sprichw%C3%B6rter>

Davon ausgehend gibt es auch mehrere Möglichkeiten der Bildinterpretation. Nach P. Bruegel d. Ä. und auch P. Brueghel d. J. und seinen Künstlerkollegen vom Atelier ist das Interesse und die Tradition im Malen der gruppensprichwörtlichen Szenen nicht verblasst. Der Einfluss von Brueg(h)els, wie auch die Tradition des Bildes *Blauer Mantel*, setzte sich mit Innovationen fort. Nach vielen Kopien, die P. Brueghel d. J. gemacht hat, war das nächste große Werk *Dutch Proverbs* (1630) von Sebastian Vrancx (1573 – 1647). Es hängt in dem Königlichen Museum der gestaltenden Kunst in Brüssel und verbildlicht 202 einzelne sprichwörtliche Phrasen. Das Bild war ersichtlich von einer der Kopien P. Brueghels d. J. beeinflusst. Die Mehrheit der Redewendungen hat sich auf der linken Seite des Werkes wiedergefunden. Auch dieses Bild gehört in die Sammlung von Werken, die man *Der blaue Mantel* oder *Die verkehrte Welt* nennt. Den brueg(h)elschen Einfluss kann man auch noch in einem größeren Ölgemälde beobachten, nämlich dem Bild von David Teniers II (1610 – 1690). Es ist ein Teil der Dauerausstellung im Schloss Belvoir, Grantham, England. Das Bild ist unter dem englischen Originaltitel *The Dutch Proverbs* (1646/47) bekannt und bildet 45 Sprichwörter und sprichwörtliche Redewendungen ab. „*Das Bild zeigt typische Wendungen der Epoche, den Blauen Mantel inbegriffen und gehört somit auch in die Sammlung Der blaue Mantel/Die verkehrte Welt*“ (Klinge, 1980, S. 251). Dieses Bild inspirierte Johanne Hurwitz, ein

modernes Buch für Kinder zu schreiben. Robert Rayevsky illustrierte das Buch.

Es ist interessant, wie viele Autoren nacheinander in der ikonographischen und inhaltlichen Tradition verweilten. Die Frage ist, was erweckte so ein intensives Interesse an diesem Thema der Sprichwörter? War es vielleicht die Epoche des Humanismus und der Renaissance und das damit zusammenhängende Interesse für die nationalen Sprachen? Bruegel war ein Maler der niederländischen Renaissance, einer Epoche, die den Nationalsprachen gegenüber Latein eine erhöhte Aufmerksamkeit widmete. Das theozentrische Weltbild wurde abgelöst. Die niederländische Malerei nahm an Wichtigkeit zu. Zum ersten Mal waren nicht die religiösen Motive dominant, sondern es wurden im größeren Maße auch Alltagsmotive und Stillleben angefertigt. Die Phraseologie als wichtiger Teil des damaligen Sprachguts und als Quelle des moralischen Wissens spielte deshalb auch in der Kunst eine bedeutende Rolle. Für viele war dies die einzige Möglichkeit der Bildung, da nur wenige Menschen lesen und schreiben konnten. So hat die direkte Art und Durchsichtigkeit, die überdachte Häufung von Sprichwortszenen, zum Verständnis der Welt und zur Bildung beigetragen.

Die Malereien enthielten meistens keine Beschriftungen der Sprichwörter, aber der Druck, der damals sehr populär war, schon. Dank des Drucks können heute die Sprichwörter leichter entziffert und identifiziert werden. „*Die Tradition solcher Drucke, mit sich wiederholenden Illustrationen von etwa 100 sprichwörtlichen Texten, bildet eine Grundlage der Identifikation von phraseologischen Abbildungen*“ (Brednich, 1975, S. 125).

Sprichwortdarstellungen in der heutigen Zeit

Auch heute bleibt das Thema der phraseologischen Gruppenabbildungen aktuell und bewart sich sogar ihre didaktische Intention und wird sogar bei Fremdsprachenerlernen gebraucht. Das Goetheinstitut in München, Repräsentant der deutschen Amtsprache und Kultur in Deutschland, gab 1980 zwei Kalender mit sprichwörtlichen Bildern für fremdsprachendidaktische Zwecke heraus. Eins davon heißt Redensarten und illustriert 12 sprichwörtliche Redewendungen, unter ihnen auch: *zwischen zwei Stühlen sitzen*, *mit dem Kopf durch die Wand*. Ein großer Sprichwörter genannter Plakatkalender bildet 12 Sprichwörter ab, eins davon *der große Fisch frisst den kleinen*. „*Beide Kalender geben im unteren Teil die Texte der Sprichwörter an*“ (Mieder, 2004, S. 201).

P. Bruegel d. Ä. und sein Bild *Die niederländischen Sprichwörter* können als der Gegenwart entfernt erscheinen, und es ist nur verständlich,

dass auch der Stil der Ausdrücke und die Tradition des Abbildens einer Änderung unterlag. Trotzdem ist der Einfluss von den Brueg(h)els auf die moderne sprichwörtliche Kunst ohne Zweifel präsent. Ein Beispiel findet sich in dem für Kinder gedachten farbigen Plakat nach dem Gemälde des britischen Malers William Belcher *As the Saying Goes*, wo er 51 sprichwörtliche Szenen mit Beschriftungen angibt. „*Genau wie im Werk Die Niederländischen Sprichwörterist das Haus in eine offene Landschaft gesetzt, die durch einen Fluss geteilt wird*“ (Mieder, 2004, S. 229).

Ein weiteres sehr bekanntes Bild mit Sprichwörtern ist *Proverbidioms*, das 1975 der Amerikaner Thomas E. Breitenbach gemalt hat (Altamont, New York). Es gibt keinen Zweifel daran, dass man Breitenbach für den modernen Bruegel halten kann. Außer *Proverbidioms* entstanden weitere Werke, die Breitenbach als *Proverbidioms II* (1977, Plakat 1985), *Ultimate Proverbidioms* (1999, Plakat 1999) und *Proverbidioms IV*: *Who Missed the Boat*? (2007) betitelte.

Bild 2. Proverbidioms, 1975, Thomas E. Breitenbach
<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Prov1975.jpg>

Thomas E. Breitenbachs Gemälde *Proverbidioms* wurde durch Bruegels Bild *Die niederländischen Sprichwörter* inspiriert. Was die Tech-

nik des Malens angeht, so knüpfte er an die Tradition des Ölgemäldes auf Gips und Holz an. Auch flämische Meister benutzten dieses Arbeitsverfahren. Der Titel *Proverbidioms*, aus den englischen Wörtern *proverb* (Sprichwort) und *idioms* (Idiome) zusammengesetzt, verweist deutlich auf den Inhalt des Gemäldes. Um das Bild an die Massen zu bringen, publizierte Breitenbach die Bilder in Plakatform 1980, zusammen mit einer Liste der gemalten Sprichwörter. Breitenbachs Innovation besteht hauptsächlich in der Ausbreitung und Benutzung von modernen Massenkommunikationsmedien, um seine Werke in der ganzen Welt zu verbreiten. Diese Methode wird heute in der Werbung benutzt. Werbetexte basierend auf Phraseologie, wie auch das Internet, bedienen sich der figurativen Sprache und ihres ikonographischen Potentials.

Fazit

Unter Nutzung der heutigen Möglichkeiten der Massenmedien finden phraseologische Abbildungen eine breite Anwendung, was Poster von T. E. Breitenbachs Gemälden wie auch der kreative Einsatz des Gemäldes *Die niederländischen Sprichwörter* auf Buchumschlägen belegen. So existieren Brueg(h)els „Wimmelbilder“ nicht nur in Museen und Kunstbüchern, sondern auch als innovativ genutzte Illustrationen und Inspiration für moderne Künstler. Sie stehen als ein Beispiel für die fortwirkende Kraft der Tradition.

Auch heute bleibt das Thema der phraseologischen Gruppenabbildungen aktuell und bewahrt sich ihre didaktische Intention und wird bei Fremdsprachenerlernen als ein Unterrichtshilfsmittel gebraucht, das das Verständnis erleichtert, die Etymologie des jeweiligen Phraseologismus nahebringt, wie auch die Situation schildert, in der der Phraseologismus genutzt wird. Für die ordnungsgemäße Beherrschung einer Fremdsprache ist es deshalb wichtig, die Phraseologismen richtig/sinngemäß zu verstehen und zu benutzen, da sie einen spezifischen und komplexen Teil jeder Sprache bilden. In verschiedenen Sprachen finden sich oft Abweichungen in der Nutzung einzelner Phraseologismen, die bei Übersetzung in Betracht gezogen und nicht wortwörtlich genommen werden können.

Der Phraseologismus ist ein Bestandteil der Kultur. Allgemein stellt er durch Widerspiegeln einzelner Lebenssituationen mittels Phraseologie die Ebene dar, die die Gesellschaft zum Zeitpunkt seines Entstehens erreicht hatte. Deswegen kann ein Phraseologismus nicht getrennt vom breiteren inhaltlichen und formalen Kontext betrachtet werden. Die Gesamtheit der Phraseologismen stellt einen Beleg der geistigen Kultur der Gesellschaft dar. Aus diesen Grund werden Phraseologismen jahrhunderte-

lang bewahrt, herausgegeben und künstlerisch interpretiert. Sie sind eine Spiegelung der menschlichen Wahrnehmung, die verbale, aber auch nonverbale Elemente der Kommunikation miteinander verbindet.

Literatur:

BALEKA, J. 1997. *Výtvarné umění. Výkladový slovník malířství, sochařství, grafika.* Praha: Academia.

BREDNICH, R., W. 1975. *Die holländisch–flämischen Sprichwortbilderbogen vom Typus „De Blauwe Huyck“*. In: *NESPEN, W. van (ed.) Miscellanea. Prof. Em. Dr. K.C Peeters.* Antwerpen: C.Govaert, S. 120 – 131.

BURGER, H. 2003. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 2. Aufl. Berlin.

GIBSON, W., S. 1977. The Theatre of the World. In: *GIBSON, W. Bruegel.* New York: Oxford University Press, S. 73 – 74.

KLINGE, M.1980. *David Teniers II. Introduction aux tableaux. Bregel. Une dynastie de peinters.* Ed. Robert De Smet. Bruxelles: Europalia, S. 251 – 291.

KUNZLE, D, 1977. *Bruegel's Proverb Painting and the World Upside Down.* Art Bulletin 59, S. 197 – 202.

KUNZLE, D. 1978. World Upside Down: The Iconography of a European Broadsheet Type. In: *BARBARA, A. Babcock (ed.). The Reversible World. Symbolic Inversion in Art and Society*. Ithaca: Cornell University Press, S. 39 – 94.

KUSENBERG, K. 1949.*Brueghels Sprichwörter.* Das Kunstwerk, S. 12 – 14.

MIEDER, W. 2004. *One Picture that's Worth More than a Thousand Words Pieter Bruegel the Elder's Netherlandish Proverbs Past and Present*. The Netherlandish proverbs. An International symposium on the Pieter Brueg(h)els, edited by Wolfgang Mieder. S. 196 – 234.

PASTOR, E. 1941. *Das deutsche Sprichwort.* Die Heimat, 20, Nr. 1 – 2, S. 3 – 7.

SIPLE, E. S. 1933. *A Flemish proverb' Tapestry in Boston.* Burlington Magazine 63, S. 29 – 35.

STRIDBECK, C. G. 1956. Die verkehrte Welt. In: *STRIDBECK, C. G. Bruegelstudien. Untersuchungen zu den ikonologischen Problemen bei Pieter Bruegel d. Ä. sowie dessen Beziehungen zum niederländischen Romanismus.* Stockholm: Almqvist & Wiksell, S. 172.

Kontakt:
PhDr. Lucia Šukolová, PhD.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: lucia.sukolova@euba.sk

K PROBLEMATIKE JAZYKOVÝCH ŠTANDARDOV V SLOVENČINE AKO CUDZOM JAZYKU

THE ISSUE OF LANGUAGE STANDARDS IN SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE

MARTINA ULIČNÁ

Abstrakt:
Príspevok sa venuje najnižšej referenčnej úrovni A1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR) ako ju definujú dokumenty na učenie a testovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka a predkladá porovnanie rozsahu lexikálneho i gramatického materiálu nevyhnutného na dosiahnutie potrebných cieľových zručností a jazykových kompetencií pre úroveň A1 v týchto dokumentoch.

Abstract:
The paper describes ways the reference level A1 in The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) as the base for the language learning and testing programs in Slovak as a foreign language and compares the extent of the lexical and grammatical material necessary to achieve the target skills and language competencies for level A1 as defined by the documents of learning and testing of Slovak as a foreign language.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, referenčná úroveň A1, jazykový štandard, lexikálne minimum.

Keywords: Slovak as a foreign language, reference level A1, language standard, lexical minimum.

Úvod

Pre rozvíjajúcu sa metodiku slovenčiny ako cudzieho jazyka má v súčasnosti zásadný význam vytvorenie jednotnej bázy opisu jednotlivých referenčných úrovní, ako ich definuje Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR, slovenský preklad vydaný v r. 2006). Verejnosti sa ponúka množstvo kurzov slovenčiny pre cudzincov s rôznou dĺžkou trvania i špecializáciou, preto existuje i viacero vzdelávacích programov a projektov na vyučovanie a testovanie úrovne ovládania slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Bázu na učenie i testovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka pre jednotlivé úrovne môžeme nazvať *jazykovým štandardom*, ktorý sa definuje ako „minimálny súbor jazykových (lexikálnych, gramatických, fonetických, ortografických) prostriedkov, potrebných na maximálnu možnosť komunikácie v súlade so stanoveným cieľom vyučovania“ (Pekarovičová, 2015, s. 237). Pre úroveň A1 sa používa i pomenovanie gramatické minimum, dávame však prednosť termínu gramatický štandard, ktorý je pomenovaním takéhoto súboru jazykových prostriedkov i pre vyššie úrovne ovládania jazyka.

Na stanovenie jednotného štandardu pre jednotlivé referenčné úrovne môže slovenčina okrem SERR využiť i skúsenosti iných blízkych jazykov. V ruštine ako cudzom jazyku existuje štátny štandard (Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, 2001), ktorý slovník lexikálneho minima (Лексический минимум по русскому языку как иностранному, 2006) pre každú úroveň (A1 – C2) dopĺňa opisom slovnej zásoby pre príslušnú úroveň. Referenčný popis českého jazyka je výsledkom projektu, ktorý je tiež založený na európskych štandardoch SERR a obsahuje podrobný popis referenčných úrovní pre český jazyk, V súčasnosti má čeština v publikáciách Čeština jako cizí jazyk spracované a publikované popisy na štyroch úrovniach (A1, A2, B1, B2), ktoré vznikli vďaka spolupráci odborníkov na aplikovanú lingvistiku z Karlovej univerzity v Prahe a z Univerzity Palackého v Olomouci.

Projekty pre slovenský jazyk, ktoré môžu poslúžiť ako východisko pri koncipovaní jazykových štandardov pre slovenčinu ako cudzí jazyk a ktoré možno vziať do úvahy pri stanovovaní návrhu na jazykový štandard na úroveň A1, sú nasledujúce:

1. Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk Jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme (SAS FF UK, 2007), ktorý ponúka Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk Filozofickej fakulty Univerzity Komenského.
2. Testovanie jazykových kompetencií (CĎV UK, 2008), projekt Jazykovej a odbornej prípravy Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského.
3. Pedagogická dokumentácia zo slovenského jazyka pre cudzincov pre jazykové školy (2008), osnovy slovenského jazyka pre cudzincov Jazykovej školy Bratislava.

Na základe obsahu týchto dokumentov, ktoré demonštrujú súčasné chápanie obsahu jednotlivých referenčných úrovní a obsahu SERR aplikovaného na slovenský jazyk, sme hľadali východisko na vytvorenie východísk na špecifikáciu základnej úrovne ovládania slovenčiny ako cudzieho jazyka A1.

Lexikálny štandard

		1. SAS	2. CĎV	3. JŠ
komunikačné témy a lexikálne okruhy	pozdravy	x	x	x
	osobné informácie	x	x	x
	predstavovanie sa	x	x	x
	rodina a blízke osoby	x	x	x
	krajiny Európy	x		
	byt a dom	x	x	x
	mesto a región, základné časti mesta	x		x
	profesie a pomenovania činností	x	x	x
	nakupovanie	x	x	x
	jedlá a nápoje	x		x
	cestovanie a dopravné prostriedky v meste	x		x
	denný program (práca, šport a kultúra)	x	x	x
	škola a trieda			x
	čas a časové úseky	x		x
	opis oblečenia (druh, veľkosť, materiál, farby)		x	x
	najdôležitejšie časti ľudského tela a zdravotné problémy		x	x
	časti dňa a denné aktivity	x	x	x
	inštitúcie a služby: banka, pošta, miestny úrad, polícia			x
	list (formálne časti) a telefonát			x
komunikatívne zručnosti	hovoriť o sebe	x	x	x
	vedieť predstaviť človeka	x	x	x
	opýtať sa na základné informácie o osobe, na aktivity, ktoré robí	x		
	rozlišovať tykanie a vykanie	x	x	x
	vyjadriť vlastnícky vzťah	x		
	opísať lokalizáciu predmetu, slovami vysvetliť, čo je na	x		

	fotografii			
	vedieť si objednať jedlo	x		x
	opísať súčasné a tradičné slovenské jedlá a typické jedlá vo svojej krajine	x		
	vedieť sa uistiť o správnosti získaných informácií spätnou otázkou		x	x
	požiadať o niečo a reagovať na požiadanie		x	x
	vyjadriť súhlas a nesúhlas		x	x
	vyjadriť neporozumenie, nepochopenie a požiadať o vysvetlenie, prípadne zopakovanie		x	x
	vyjadriť plány			x

Tabuľka č. 1: Lexikálny štandard na úroveň A1

Pri tvorbe lexikálneho štandardu pre úroveň A1 treba zohľadniť niekoľko hľadísk. Samozrejme, výber a rozsah slovnej zásoby musí podliehať obsahovým kritériám, ktorým je i súlad vybratých komunikačných situácií, stratégií a rozsahu interakcie vyžadovaných na tejto úrovni s obsahom SERR. Ďalej je dôležité kvantitatívne hľadisko; lexikálne témy, ktoré sú definované na úroveň A1, musí lexikálny štandard predstaviť s minimálnym rozsahom lexiky. Výber lexikálnych jednotiek sa musí obmedziť na nocionálnu spisovnú slovnú zásobu, bez zbytočnej synonymizácie, použitia obrazných fráz a frazeologizmov. Na tejto úrovni je tiež efektívne pracovať len s jedným významom slova a to naprieč všetkými lexikálnymi témami. V neposlednom rade musí výber lexikálnych okruhov korešpondovať s možnosťami a rozsahom gramatického štandardu.

Gramatický štandard

Pre výber obsahu gramatického štandardu treba zvážiť náročnosť gramatických kategórií, ktoré bude obsahovať. Pre úroveň A1 je lepšie vyhnúť sa gramatickým témam, ktoré sú ťažko definovateľné a majú komplikovaný systém realizácie – napr. množstvo variantných prípon v gen. sg. substantív. Preto napr. pre vyjadrenie kvantity je možným riešením využiť lexikálne prostriedky bez vysvetľovania gramatiky – napr. zahrnutie tvarov *mám 50 rokov, stojí to 24 eur* do slovníka lexikálneho štandardu pre kon-

krétne komunikatívne situácie. Syntaktické jednotky pripravené na priame použitie v komunikácii sú pre úroveň A1 v tomto prípade vhodnejšie než explikácia systému genitívnych sufixov. Pre vyjadrenie privlastňovania je vhodnejšie preferovať posesívne pronominá pred tvarmi genitívu a pred používaním privlastňovacích adjektív.

V SERR, ktorý je určený pre rôzne typy jazykov, neexistuje jednotná stratifikácia gramatických prostriedkov podľa úrovní ovládania jazyka. V programoch pre slovenčinu ako cudzí jazyk sú vo výbere gramatických prostriedkov rozdiely, pretože tvorcovia programov na vyučovanie a testovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka majú vlastné koncepcie gramatického štandardu. Ak porovnáme situáciu v iných slovanských jazykoch, výber gramatických kategórií nie je jednotný: napr. v českom jazyku ako cudzom sa z mennej deklinácie do úrovne A1 zaraďuje okrem nominatívu a akuzatívu genitív, ktorý svojimi formami dokáže vyjadriť posesívny, kvantitatívny a atributívny význam, zatiaľ čo ruský jazyk už na úrovni A1 vyžaduje znalosť všetkých pádových foriem substantív a ich aktívne používanie v komunikácii. Okrem kategórie pádu existuje v problematike mennej deklinácie v jednotlivých programoch pre slovenčinu ako cudzí jazyk i rozdiel v rozsahu kategórie čísla. Jeden možný prístup k problematike pádu je predstavenie singulárových foriem na úrovni A1 a A2 a následné vyžadovanie plurálových foriem na úrovniach B1 – B2. Druhá možnosť je predstavenie kompletných paradigiem pre singulár i plurál naraz, ako je to zvykom pri prezentovaní konjugácie. V programoch pre slovenčinu ako cudzí jazyk je distribúcia nasledovná:

	1. SAS	2. CĎV	3. JŠ
rod substantíva	x	x	x
nom. singuláru	x	x	x
nom. plurálu	x	x	
akuz. singuláru	x	x	x
akuzatív plurálu	x		
datív singuláru			x
lokál singuláru	x		x
lokál plurálu	x		
inštrumentál singuláru	x		x
inštrumentál plurálu	x		
genitív singuláru (sufix *-a* pre názvy niektorých štátov)			x
pluráliá tantum	x	x	

Tabuľka č. 2: Substantívne kategórie

Pri rozhodovaní o rozsahu explikácie kategórií verbálneho a menného systému chceme pripomenúť i závery J. Mistríka (1973), ktorý pri zostavovaní lexikálneho minima pre slovenčinu konštatoval s klesajúcou frekvenciou ustupovanie množstva verbálnych tvarov a stúpanie počtu menných tvarov v rámci 500 najfrekventovanejších slov lexikálneho minima: *„Rozloženie slovných druhov (v 1., 2., 3., 4. a 5. stovke frekvenčného slovníka) poukazuje jednak na dôležitosť pomocných slov a jednak na to, ako postupne odbúdajú slovesá na konto pribúdajúcich podstatných mien a adjektív“* (Mistrík, 1974, s. 181).

Vzdelávacie a testovacie dokumenty pre slovenčinu ako cudzí jazyk sú v pomere mennej a verbálnej zložky nejednotné. Zatiaľ čo Vzdelávací program (2007) dáva jednoznačne prednosť mennej deklinácii (tvary nominatívu sg. a pl., akuzatívu sg. a pl., lokálu sg. a pl. a inštrumentálu sg. a pl.), dokument Testovanie jazykových kompetencií (2008) a Predmetová dokumentácia pre jazykové školy majú tento pomer vyrovnaný, ale rozsah prezentovaných verbálnych a menných kategórií v oboch posledných dokumentoch je rôzny.

	SAS	CĎV	JŠ
prézent a negácia v prézente	x	x	x
reflexívne verbá	x	x	x
modálne verbá	x		x
verbá pohybu	x		
futúrum			x
préteritum			x
imperatív		x	x
slovesný vid			x

Tabuľka č. 3: Verbálne kategórie

Pri výbere nepriamych pádov substantív obsiahnutých v úrovni A1 je významným argumentom jednoduchosť resp. zložitosť tvorenia týchto foriem, počet variantov sufixov a vysvetliteľnosť výberu zodpovedajúceho variantu pre konkrétne substatívum. Ak nie je možné vysvetliť stratégiu výberu prípony (napríklad gen. sg *-a/-u*, nom. pl. životných maskulín *-i/-ovia/-ia*), treba zvážiť začlenenie tejto pádovej formy do diapazónu úrovne A1, resp. treba určiť vhodný rozsah gramatického materiálu a variantných prípon prezentovaných pre tento pád.

V tomto smere je vítané, že frekventované tvary akuzatívu a inštrumentálu singuláru substantív majú jednoduchý systém prípon so silným rodovým princípom (*-a* pre životné maskulína, *-u* pre feminína

v akuzatíve, *-om* pre maskulína a neutrá a *-ou* pre feminína v inštrumentáli). Pre lokál sg. je situácia trochu iná, napriek tomu má jasne explikovateľné pravidlá distribúcie sufixov (pre tzv. mäkké a nie mäkké skloňovanie a pre substantíva s kmeňom zakončeným na *k, g, ch, h*). Jednoduchý je tiež systém prípon na tvorenie datívu, i keď nejde o frekventovaný pád. Najkomplikovanejšou je prezentácia tvorenia genitívu singuláru i plurálu. Genitív je pritom vzhľadom na veľké množstvo významov, ktoré dokáže vyjadriť, a veľké množstvo prepozícií, ktoré sa s ním viažu, v slovenčine veľmi frekventovaný pád.

	SAS	CĎV	JŠ
rodové formy a kategória zhody	x	x	x
privlastňovacie adjektíva	x		
adjektíva v predikatívnom postavení	x	x	x
nom. singuláru	x	x	x
nom. plurálu	x		
akuz. singuláru	x		x
akuzatív plurálu	x		
datív singuláru			x
lokál singuláru	x		
lokál plurálu	x		
inštrumentál singuláru	x		x
inštrumentál plurálu	x		
adjektívne formy vo frázach		x	
stupňovanie adjektív			x
posesívne adjektíva	x		x

Tabuľka č. 4: Adjektívne kategórie

Kategória zhody adjektív a adjektiválií je tretím významným gramatickým momentom, ktorý treba na úrovni A1 vziať do úvahy. V metodike slovenčiny i češtiny ako cudzieho jazyka je zvykom predstaviť naraz deklinačný systém prípon substantív i adjektív a adjektiválií na jednom mieste. Pre ruský jazyk je v štandarde pre úroveň A1 definovaná ako potrebná gramatická zručnosť používať v nepriamych pádoch len správne tvary substantív.

Podľa textu SERR je pre úroveň A1 typické používanie jednoduchých fráz. Adjektíva a slová s adjektívnym skloňovaním nepochybne patria do úrovne A1, otázne je však vyžadovať ich použitie v správnej rodovej forme i pre ďalšie pády než je pre nominatív sg. a pl. Pri tvorení adjektívnych tvarov zohráva úlohu rod a pád podstatného mena, ďalej charakter

konsonantu na konci slovného základu (tzv. mäkký/nie mäkký konsonant) a tiež kvantita gramatickej prípony, ktorá v prípade adjektív podlieha neutralizácii.

	SAS	CĎV	JŠ
personálne	x	x	x
posesívne pronominá	x	x	x
posesívne pronomen *svoj*			x
opytovacie	x	x	x
opytovacie *ktorý/-á/-é*	x		x
demonstratíva (ukazovacie)	x	x	x
kategória zhody v rode	x	x	x
nom. singuláru	x		
nom. plurálu	x		
akuzatív singuláru	x		x
akuzatív plurálu	x		
datív singuláru			x
lokál singuláru	x		
lokál plurálu	x		
inštrumentál singuláru	x		x
inštrumentál plurálu	x		

Tabuľka č. 5: Pronominálne kategórie

Pronominá na úrovni A1 zastupujú substantíva, ukazujú či odkazujú na ne, vyjadrujú privlastňovanie, konštituujú formu zisťovacej otázky. Keďže personálne pronominá zastupujú substantíva vo všetkých pádových formách, ich systém je pomerne komplikovaný. Treba tiež vziať do úvahy, že pre gentív, datív a akuzatív existujú dva varianty pádových foriem osobných zámen – po prepozícii a bez nej (*idem k tebe, dám ti*). Zložitosť a zároveň frekventovanosť foriem pronomín vyvoláva otázku, či prezentovať na tejto úrovni všetky ich pádové formy. Pre český i pre ruský jazyk je vyžadovaná znalosť všetkých pádových foriem osobných zámen už na úrovni A1.

Syntax

Z problematiky syntaxe sa v programoch pre slovenčinu ako cudzí jazyk spomína len nepatrný zlomok obsahu tejto roviny jazyka. Pritom práve syntaktické konštrukcie sú sprostredkovateľom komunikácie. Slovnými spojeniami, frázami i celými vetami je možné na tejto úrovni študentovi

sprostredkovať tú časť gramatického materiálu, ktorá z najrôznejších dôvodov nie je súčasťou gramatického štandardu.

	SAS	CĎV	JŠ
Tvorenie otázky	x	x	x
Slovosled v minulom čase			x

Tabuľka č. 6: Gramatický štandard – syntax

Záver

Doterajší stav problematiky jazykového štandardu pre úroveň A1 v slovenčine ako v cudzom jazyku ukazuje zhodu jednotlivých programov slovenčiny pre cudzincov najmä v oblasti lexikálneho štandardu. Rozsah komunikačných situácií zodpovedá najzákladnejším komunikačným potrebám bežného života. Úspešnosť v komunikácii má zabezpečiť lexikálny materiál sprostredkovaný vhodnými gramatickými prostriedkami.

Výber gramatických kategórií a rozsah ich použitia je v jednotlivých slovenských programoch rôzny. Vytvorenie toho najprijateľnejšieho systému navzájom prepojenej lexiky a gramatiky ako efektívnych reprezentantov jazykovej súčasti komunikačnej kompetencie je nástrojom vystavania jednotného a všeobecne akceptovateľného gramatického štandardu, ktorý reflektuje komunikačné potreby používateľa jazyka na úrovni A1 a dovoľuje tomuto používateľovi, ktorý „iba v obmedzenej miere ovláda niekoľko základných gramatických štruktúr a typov viet vo svojom naspamäť naučenom repertoári“ (SERR, 2006, s. 31),.

Jednotný a všeobecne akceptovateľný gramatický štandard reflektuje komunikačné potreby používateľa jazyka na úrovni A1 a dovoľuje tomuto používateľovi, ktorý „iba v obmedzenej miere ovláda niekoľko základných gramatických štruktúr a typov viet vo svojom naspamäť naučenom repertoári“ (SERR, 2006, s. 31), uspieť v jednoduchej komunikácii v slovenskom jazyku. Z hľadiska metodiky je takýto štandard najprijateľnejším systémom navzájom prepojenej lexiky a gramatiky ako efektívnych reprezentantov jazykovej súčasti komunikačnej kompetencie pre referenčnú úroveň A1.

Použitá literatúra:

ANDRIUŠINA, N. P. *2006. Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu: elementarnyj uroveň. Obščee vladenie.* Sankt Peterburg: Zlatoust, Moskva: CMO MGU im. M. V. Lomonosova. 80 s.

HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. 2005. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dostupné na internete: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk

MISTRÍK, J. 1974. Jazykové minimum slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca 3.* Bratislava: Alfa, 1974, s. 174 – 189.

PAJEROVÁ, J., HORVÁTHOVÁ, S., VIRSÍKOVÁ, G. 2008. *Pedagogická dokumentácia zo slovenského jazyka pre cudzincov pre jazykové školy. Úroveň A1.* Pracovný materiál Jazykovej školy v Bratislave. 45 s.

PEKAROVIČOVÁ, J. 2015. Prezentácia a osvojovanie gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Studia Academica Slovaca 44*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 234 – 251.

PEKAROVIČOVÁ, J., ŽIGOVÁ, Ľ., MOŠAŤOVÁ, M. 2007. *Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk Jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme. Bratislava: Stimul.* 83 s. Dostupné na internete: *https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/sas/Publikacie/Vzdelavaci_program.pdf*

2008. *Testovanie jazykových kompetencií. Slovenčina ako cudzí jazyk*. Projekt. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 36 s.

2006. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie.* Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na internete: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/serrprejaz.pdf

VLADIMIROVA, T. E. et al. 2001. *Gosudarstvennyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroveň.* Moskva – Sankt Peterburg: Izdateľstvo Zlatoust. 2. vydanie opravené a doplnené. Dostupné na internete: http://gct.msu.ru/docs/A1_standart.pdf

Kontakt

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

PREEMPLOYMENT ISSUES AND STUDENT TRAINING

TROY B. WIWCZAROSKI, BORKA RICHTER

Abstract:
Students at university business faculties are an investment in the future, locally, regionally and nationally, as well as for the entire European Union. However, educational curricula are not always designed with the student or actual businesses in mind. Without focusing on the needs of our students and the business organizations that will one day employee our graduates, without taking into account the gaps in competencies our students may have, higher education may only actually be issuing diplomas to students with severe lacks in areas key to their future employability. Because of the globalization of business, employees possessing sound English language skills are key to any business. The authors introduce and explore ways in which to prepare courses in answer to L2/ESP competency issues.

Keywords: L2, ESP, negotiation skills, training, competencies, HRM.

Introduction

In any academic discipline, when selecting curricula, teaching materials and methods, instructors should strive to identify evolving trends and existing needs on the labor market, as well as to anticipate the relevant skill set and competency requirements which their graduates will face upon entering the work force. This identification process can take several forms. Dialogue with and the use of surveys of representatives of large, locally-based employers and of local SMEs, research of databases on employment, employability, unemployment figures, sectoral and industry-specific publications, feedback from graduates who have already been employed a number of years and even by perusing job advertisement webpages and blogs. As our students come from all areas of university study and will go on to work in every possible field the labor market offers them, L2 instructors in higher education face the specific challenge of having to multitask, even beyond their own discipline, and to try to understand trends affecting students and graduates from across the disciplines,. An additional handicap placed on L2 instructors is the need to meet unrealistic goals, set by decision makers from outside L2 teaching, who largely fail to comprehend the strategic value of L2 study and learning in higher education for

even their own academic disciplines, if they want their own course offerings to remain relevant to the job market.

Identifying needs: Language and Communication for Professional Purposes (LCPP)

LCPP may be defined as any purposeful human interaction typically used by professionals, involving their spoken and written communication of sector/job-specific knowledge, jargon and expertise. It highlights the situational aspects of communication above the language associated with professional groups and sees language and communication together as "holistic communication situations" (*Huhta*, *Vogt*, Johnson, Tulkki, 2013: 40) Additionally, LCCP-type communication comprises the various forms of verbal and non-verbal communication, employed by those individuals involved in specific discourse in agreement with the procedures of the professional discourse community practice valid for the locus and community in which said discourse takes place. The members of any professional organization and those with whom they interact in communication utilize these forms of communication to construct and ensure meaning within management systems and their organizational structures (Fritz Mocsáriné et al., 2010), organization cultures (Dajnoki, 2013; Juhász, 2013) and networks of participants, in order to perform a myriad of activities: e.g., to ensure collaboration, perform tasks, share information, support decision making and to share information. (Compare Wiwczaroski, 2005) Some argue that communication is actually a medium for decision-making (See Hirokawa, 2003). Communication skills development - and especially formal L2 skills development – requires years of intensive preparation and practice. Professional language and communication usage in a second language (L2) inform the purposes of effective language and communication utilization in professional settings, as determined by the norms, modes and methods for that communication expected and demanded whenever two professionals communicate.

Within the context of L2 learning, the term language has many meanings. LSP research and methodological improvements, as well as changes in the demands placed upon LSP instructors, has led to broader conceptualization of the knowledge and skills the L2 learner needs once graduating from higher education and attempting to enter the job market. Whether in a professional or real-life setting, most employees began the journey from beginner to LSP competency in the setting of the L2 classroom as the place of instruction. Unless the learners in question arrived in class with a pre-set notion of their exact, specific L2/LSP curricular needs, those learners have

no concept of what specialized vocabulary skills and communication competencies they would be needing later in their chosen profession. Their understanding of the link between language/language use and culture is often limited to a hazy perception that the two are linked and that by signing up to learn a language they have also agreed to learning something at least about the culture. Furthermore, there is often a lack of dialogue with local, regional and national industries and sectors, to determine what L2/LSP contents, skills, tasks and competencies would need to be trained to assist students to find placement at companies.

Without a set of learning targets which could be discussed with an instructor or during curriculum development, any selection of relevant L2/LSP, job-specific tasks is rendered nearly impossible. Indeed, the contexts of student L2 competency, combined with levels of rhetorical, written and intercultural communication abilities collectively underpin the broader framework of professional interaction each new employee will meet outside the classroom situation. Therefore, serious, concerted input by professional organizations would be necessary for the designing of pertinent, job-relevant syllabi, particularly when considering the target L2/LSP level for learning goals and objectives to be expected from our students. Furthermore, at a theoretical level, it has become more clear that oral communication skills (i.e., speaking) are complex sociolinguistic phenomena (Hymes 1974; Canale and Swain 1980; Hall 1993, 1995), and that the classroom situation is not only determined by curricular and pedagogical concerns but also has "social and personal dimensions" (Prabhu 1992:230). The overwhelming majority of our students come to university without any job experience, without any personality and mature adult-forming time spent away from home, i.e. without any experience as individuals on their own. Yet, the professional communication skills course curriculum demands reactive thinking and performance to situations using subject matters that require adult, independent thinking. Therefore, in the task-based design of the oral communication skills curriculum, the complexity of tasks as units of analysis, the collective abilities of the students and the contexts of student preparedness to think maturely need to be incorporated. Otherwise the desirable ‘zone of proximal development’ (associated with the Soviet psychologist and social constructivist Lev Vygotsky) is hard to achieve: that is the difference between what a learner can do without help and what he or she can do with help is too large for successful learning.

Currently, the understanding in published research of L2 acquisition understanding seems to be that ‘language’ for a learner includes various aspects of ‘communicative competence’. Yet, this understanding seems vague. Should this understanding not include the various, manifold sub-

competencies instructors and employers expect from our students/employees, such as linguistic competence (the ability to actually communicate through a selected language), pragmatic competence (the ability to use language to convey and interpret meanings in real situations, such as during a negotiation or a job interview), discourse competence (involving longer, more complex documents, reports, findings, emails and face-to-face, telephone or telecommunication software facilitated interactions), sociolinguistic competence (the knowledge of how to use a language appropriately in specific, social situations, e.g. in stressful situations or with other genders, cultures and age groups) and sociocultural competence (cognizance of background knowledge and the ability to utilize cultural assumptions which can affect meanings or which may cause interferences in intercultural communication) (See and compare Littlewood, 2006, pp. 503).

LCCP stresses the situational aspects of communication which entail recognizing and appropriately accommodating not only the 'hard', factual factors of the situation, but also the 'soft' cultural and intercultural context in which the individuals involved strive to achieve personal objectives and express their personal, individual perspectives. Hymes (1974) is associated with the study of the pragmatic, socio-cultural side of language. He sought find ways of describing the situation and the appropriate language used and relating these to culture. He developed an ethnographic framework which can serve as an aid to facilitating the analysis of discourse as a series of speech events and speech acts within a concrete cultural context. Bearing mind that this context may in global business well be culturally very complex in that the original culture of the speakers may be diverse, the culture of the location is relevant, as it the culture of the organization, developing learner awareness of the components of this situation and their ability to deal with the nuances of its expression is not a quick recognition of the relevance of the elements, but a long process of growing such awareness and ability. The acronym SPEAKING reminds us of the factors deemed to be relevant. ***S****etting,* which refers "to the time and place of a speech act and, in general, to the physical circumstances" (55) *and* ***S****cene*, which is the abstract *"psychological setting" or "cultural definition"* of the occasion, that is the participants' understanding of what sort of event is taking place. For example, a business meeting can take place in a separated, glassed in meeting room booked for that purpose, located within a large, open-plan office and the participants can understand that this kick-off meeting is the beginning of a new project, that the level of formality is still high but can be expected in the course of the meeting to become more informal, that technical expertise is essential for comprehension, … and so on. The ***P****arti-*

cipants are the people taking part in the speech event. They are identifiable by their role or status. Continuing our example, there would be a chair of the meeting, technical experts, administrative staff, and someone (who may be integral to the meeting or an outsider brought in for this purpose) taking minutes. There are thus various combinations of speaker-listener (or addressor-addressee, or sender-receivers). ***E****nds* are the purposes of the speech events, the goals and outcomes (56-57). The expected outcome, shared by the participants, of our example meeting may be to set out a time-line but participants may differ as to what exactly they want, therefore they will have different goals. The ***A****ct Sequence* is the actual form and content of the event. It includes the form of the message, such as how direct it is, the exact words used, how they are used and the relationship between what is said and the topic. ***K****ey* refers to the cues that set the "tone, manner, or spirit" (57) Key may also be conveyed non-verbally. In the event of a disconnect between what is being said and how it is being said, it is the key, rather than the actual content, that will receive the greater attention. ***I****nstrumentalities* are the channels (e.g. oral) and forms (e.g. register, dialect) of speech. ***N****orms of interaction and interpretation are* the social rules governing the even, the actions of the participants and their reactions. These are prescriptive statements of how people 'should' behave. At a business meeting, there can be widely varying norms with regard to the use of time, indeed to the nature of time. Finally, *Genre* refers to clearly demarcated and definable types of utterance. In the business meeting, the presentation and the Q&A session represent two genres.

Culture obviously impacts all the elements, from the place, the tone, the choice of participants, the expectation of active participation, the non-verbal expression, the norms, to the types of utterance. Hymes's SPEAKING formula serves as a reminder of the complexity of language and also provides the learner with a way to navigate through the maze. Its usefulness is multiplied by the fact that it is equally applicable to 'monocultural' settings and to settings and situations where the cultural components are more complex. Talking is recognized in this framework as a skill: in order to be successful, the speakers must be sensitive to and aware of the eight factors and must work to ensure that nothing goes wrong. As a skill, this is learnable and a learner can become a 'better speaker'.

According to Boswood, professional communication involves two things: communicating as a professional and communicating to a professional standard. The expertise of a professional involves mastery of a body of knowledge, mastery of skills and the responsible use of this knowledge and these skills – i.e. an understanding of, and commitment to, professional ethics (Boswood, 1999, pp. 4 – 6). Boswood's definition is developed into

nine propositions, through which Boswood describes professional discourse. For Boswood,

1. a professional utilizes a taught/learned body of knowledge through the use of a range of skills in an ethical manner;
2. a professional is capable of communicating within and across discourse boundaries; and
3. a professional is able to reflect critically on the workings of power through discourse;
4. a professional has access to the technical, contextual and world knowledge necessary for communication within the communities he/she is active;
5. a professional imaginatively and resourcefully uses the communicative resources of discourse communities to a standard that is recognized as exemplary;
6. a professional applies knowledge and skills in accordance with codes of conduct which are recognized as ethical by the communities he/she interacts with;
7. a professional is effective in achieving multi-level purposes through communication;
8. a professional can manage internal and external organizational communication by defining and implementing communication policy; and
9. a professional seeks to develop himself/herself through active reflection on performance (Boswood, 1999, pp. 8 – 23).

Professional communication is included in what are termed worker competencies, which are defined as those talents, skills and capabilities that contribute to the accomplishment of any daily tasks that are key and development and success of any business organization (Hartog, 2001). It bears mentioning that consensus on the definition of *competency* has not been achieved, although definitions exhibit many similarities. This is illustrated by a definition in which the focus is deliberately on the outcome of successful performance: “those characteristics – knowledge, skills, mindsets, thought patterns, and the like – that when used whether singularly or in various combinations, result in successful performance (Dubois, 1998, p. 5). Such competencies may be developed in a number of ways. For example, Heijke et al. (2002) distinguish three groups of competencies: those acquired in school and are then used in the workplace; those acquired in school, which assist workers to gain new competencies on-the-job; and those acquired mainly in a working context. In contrast, Kellermann’s (2007) research categorizes worker competencies into five sets: academic, general-academic, scientific-operative, personal-professional, social-reflexive, and

physiological-handicraft. Earlier, Bunk (1994) aggregated worker competencies into four different groups: specialized, methodological, participative and socio-individual. We can see in the literature how new classifications are added, as technologies and their related jobs and processes appear in production, manufacturing, service and technical fields, among others (Allen, Van der Velden, 2001). In any case, there is no universally accepted notion about how a competency should be classified.

Beyond worker competencies, there are also organization-specific competencies. These refer, for example, to an employee's ability to work under pressure, to work independently or even to pay attention to detail while under stress. One might also term such competencies specialized competencies, and these require an ability to carry out activities and tasks responsibly and competently. They also presume that, in order to accomplish an organization-specific task, the specialized, individual employee already possesses the required knowledge and skills to successfully do so. There are also methodological competencies, which include the ability to react to problems appropriately, using proscribed procedures and the ability to find functional solutions to problems, based on experience. Generic competencies may be applied in many different contexts. Such competencies include critical thinking skills, as well as (in)formal communication skills. Participative competencies include those involving planning, accepting tasks in a positive manner, decision-making and even the willingness to assume responsibilities. Team-oriented behavior and interpersonal empathy belong to the sphere of socio-emotional competencies.

Regardless of the type of categorization of work-related competencies or their relation to a business organization or an individual employee, the global job market requires many of the tasks related to and/or demanding such competencies to be done in English, increasingly in what is termed *English as a Lingua Franca* (ELF), that is English used between two or more people who do not have the same first language. English is an excellent – though not unique – example of what Risager (2010) terms the transnationality of language, with languages spreading in social networks all over the world. Risager has argued that in the globalized world of the twenty-first century languages are not territorially bound (4) .This requires a rethinking of the dominant monolingual tradition of language teaching and learning (5) The language teacher is faced with the worldwide network of the target language, which is itself not just seen as the L1 language, but also as a second and foreign language (p4): the "target language is not necessarily tied to 'target language countries'" (6).Whilst language carries with it its own linguaculture, it can nevertheless be used in any cultural context in the world (6). In the case of English, this can be seen in the deve-

lopment of World Englishes and ELF. ***ELF*** is "an additionally acquired language system that serves as a means of communication between speakers of different first languages" (*Seidlhofer*, 2001:146): HE language teaching has to take the increasingly widespread use of ELF into account and prepare our students for effective use of Business English as a Lingua Franca. Proficiency in BELF is, together with multicultural competence and professional expertise their key to success.

This is the point where the scope and focus of L2 learning in higher education is critical. In any academic discipline, when selecting curricula, teaching materials and methods, instructors should strive to identify evolving trends and existing needs on the labor market, as well as to anticipate the relevant skill set and competency requirements which their graduates will face upon entering the work force. In L2 education, and especially as pertains to ESP courses, identifying learning *foci* and setting learning outcomes for students from the various academic disciplines from which the students come may help or hamper the student in a later career. This identification process can take several forms. Dialogue with and the use of surveys of representatives of large, locally-based employers and of local SMEs, research of databases on employment, employability, unemployment figures, sectoral and industry-specific publications, feedback from graduates who have already been employed a number of years and even by perusing job advertisement webpages and blogs. L2 instructors in higher education face the specific challenge of having to multitask, even beyond their own discipline, and to try to understand trends affecting students and graduates from across the disciplines, as our students come from all areas of university study and will go on to work in every possible field the labor market offers them. An additional handicap placed on L2 instructors is the need to meet unrealistic goals, set by decision makers from outside L2 teaching, who largely fail to comprehend the strategic value of L2 study and learning in higher education for even their own academic disciplines, if they want their own course offerings to remain relevant to the job market.

Just what do employers and workplaces want from L2 teaching at higher educational institutions? A 2013 published protiviti survey specifically identified key workplace skills requiring immediate improvement, such as "persuasion, negotiation and dealing with confrontation" (protiviti, 2013: 3). Survey respondents reported that the skill of negotiation "represents a way of improving working relationships and heightening credibility with other parts of the business" (28). Not only is there no difference in the high priority given to the need to improve negotiation skills in employees, regardless of company size (see table on p. 35 of the survey), but the survey's results also identified negotiation skills development as one of the

key issues targeted by corporate Chief Audit Executives as vital for enhancing organizational strength and competitiveness in the immediate future. Across the board, whether on the level of office employee, internal auditor, HR manager or executive, improvement of negotiation skills through further training are rated highly as crucial to business success.

In Hungary, the labor market is moving towards one demanding ever higher levels of education. (Bakó, 2014) In the present situation, in which almost 60,000 jobs go unfilled, with more than 10,000 of these alone in the IT sector, over 14,000 unfilled in the finance and accounting sector, education needs to become more of a partner to business and its graduates. The growth of the automobile sector is one of the country's showcase industrial sectors; yet, over 2,500 well-paid jobs remain unfillable, due to a lack of qualified applicants. Világgazdaság Online reports in July 2016 that the number of unfilled positions has grown by more than 9,000 in comparison to 2015 – a growth of 33%. Indeed, there is a worrisome disconnect between the broadening of degree course offerings and the persistence of high unemployment rates throughout Hungary. While the Northeast and Southwest of the country have shown slight improvement, most of the country has floundered at roughly the same level of high unemployment for two decades. In essence, these unchanging rates could be interpreted as meaning that an entire generation of Hungarians has either been directly or indirectly affected by endemic unemployment. By indirectly, we refer to unemployed family members and friends of those who could find jobs.

Meeting needs: where foreign language instruction can help

In light of the these figures, how can it be that – as only one example - the Hungarian IT sector offers fresh graduates salaries up to 30% higher than other sectors, yet IT-related companies cannot find or keep employees more than an average one year, before most new hires quit? Even gloomier are the figures showing that approximately 25% of all new IT studies students in Hungarian higher education drop out before completing their second semesters. (Csókás, 2014) One of the answers to these questions may be found in the lack of key competencies which all employees should possess, i.e. the key foreign language based competencies of business communication, assertive communication, negotiation skills, listening and reading comprehension skills and, of course, business writing skills.

Foreign language knowledge, viewed in the light of actually demanded and used worker competencies, is the means through which, among others:

- the management of international companies communicates policy and decisions,
- employees communicate with colleagues at branches of their own companies located in other countries,
- international companies find, negotiate and place orders for materials and services, as well as communicate concerning problems, delays, logistics, deliveries and payment methods and deadlines,
- knowledge transfer is facilitated, achieved, evaluated and audited within international companies,
- an international company's suppliers, distributors, retail agents, partners, subsidiaries, franchises, consumers and customers may communicate,
- an international company can ensure compliance to any and all policies, mandates, procedures, guidelines and regulations, across divisions of the organizations, in any of its branches, worldwide.

Considering how individuals, groups and organizations communicate to transfer information, knowledge and know-how throughout an organization, one quickly realizes how the element of foreign language competency can make or break the communication cycle. The success of the communication cycle assumes that the encoded message sent by the person doing the communicating is decoded by the intended receiver in the intended manner. However, and especially in cases where speakers of two different languages use a third language for communication, e.g. English, there are numerous possibilities for the intended message to fail. Both in the encoding and decoding of the intended message, meaning and intent may be lost, confused, misinterpreted or rendered impossible. The failure to establish successful communication may also be found in cases where there is no feedback from the receiver to the initiator of the communication, due to perceived loss of face, i.e. embarrassment, anger or frustration. In whichever case, failed communication may end up costing a business organization time and money, as well as partners, customers and employees.

In higher education L2/ESP classrooms, it is therefore necessary that the instructor focus learning objectives on the development of L2 competencies that promote and develop effective communication abilities in students, which are necessary for employment after graduation. In developing curricula and syllabi, we need to be mindful of several key components which must be integrated into our courses:

- Course structuring in terms of a series of tasks (or activities) that are linked to each other in terms of skills and sub-skills. These should be directly related to the academic discipline and/or employment goal a

group of students share. In other words, students should be taught in groups, by major, with as little or no mixing with students from other disciplines, as possible.

- The tasks to be sequenced in terms of increasing complexity, culminating in a synthesizing task (or activity). This subject(s) and learning outcome(s) task should be oriented towards modelling/practicing real-life activities in the group's field of study. For example, marketing students would develop and present, orally and in writing, a marketing plan for a Hungarian product in English.
- Clear orientation, modeling, practice, and assessment criteria as part of the preparation for task performance. In other words, evaluation sheets and feedback would not only consider L2/ESP in grading student performance, but instructors from the relevant academic discipline would assist in designing and assessing the task and the success of its outcome.
- Peer and instructor feedback should be included in class. Students need to learn to receive, give and handle constructive criticism and questions in English, just as they must on the job, after graduation.
- Continuous emphasis on initiative and participation. The students need to be made to feel that the L2/ESP classroom is a type of practical business training module. They should be treated as employees and their work be done, handed-in and evaluated as contributions to their team or company.
- Movement from teacher- to student-led activities. Empowerment of the student, coupled with careful monitoring, mentoring and feedback, can energize the classroom and learning.
- Use of individual and small group work. Self-discipline, team discipline and time management, together with practicing the giving of clear instructions in a target language in a job-related task.
- Utilization of one's background knowledge and experience or those of colleagues. Effective storytelling to emphasize learning points may have a much greater impact than exclusively handing out reading assignments.
- Informal learning/social activities. Visits to job fairs, trade fairs and special industry events with one's students can dramatically open students' minds to the importance and value of the L2/ESP knowledge and competencies we are trying to give them.

Conclusion

Students entering higher education do so for one reason and that is to find the path to employment. Whether they study marketing, accounting,

finance or L2/ESP, when designing such courses, we need to be aware of our purpose as facilitators of advanced learning for individuals in the last years of their educations. It is truly up to us to prepare our students to enter the job market, by fitting the students' needs with those of the sector of the job market to which they are seeking to gain entry. As professional educators, do not want to develop good conversationalists solely able to pass a mandated language examination or only able to get through an English interview process. Rather, we want to graduate focused, effective, L2 communication professionals, able to function in their careers through interaction with peers across cultures and using English as a means of communicating. Additionally, we want our graduates to become drivers of business, to be capable of sustaining cooperation across cultures and sectors, to assist in the transfer of knowledge, goods and services within the organization that employs them and to serve their employers as good ambassadors with their external customers. Just as all these goals are intertwined and inseparable, so too should our reactions to the challenges the job market brings us repeatedly challenge the design and content of our courses over time.

Bibliography:

ALLEN, J., VAN DER VELDEN, R. 2001. Educational mismatches versus skill mismatches: Effects on wages, job satisfaction and on-the-job search. In: *Oxford Economic Papers, 53 (3), pp. 434 – 452.*

BAKÓ, T. 2014. The Hungarian Labour Market in 2012-2013. In: *FAZEKAS, J., NEUMANN, L. (Eds.) The Hungarian Labour Market.* Budapest: Centre for Economic and Regional Studies, pp. 17 – 32.

BOSWOOD, T. 1999. Redefining the professional in international professional communication. In: *LEVITT, C. R., GOSWAMI, D. (Eds.). Exploring the Rhetoric of International Professional Communication: An Agenda for Teachers and Researchers.* Amityville, N. Y.: Baywood Publishing Company, Inc.

BUNK, G. P. 1994. Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany. In: *Vocational Training European Journal, 1, pp. 8 – 14.*

CSÓKÁS, A. 2014. *Már nem csak kattintgatást kell tanítani.* MNO.Online. http://mno.hu/magyar_nemzet_belfoldi_hirei/mar-nem-csak-kattintgatast-kell-tanitani-1254980. Accessed 20 June 2016.

DAJNOKI, K. 2013. HR fejlesztés sajátosságai az esélyegyenlősei emberi erőforrás menedszment gyakorlatában. In: *VIKEK Közleményei, V.1/12.* Szeged, pp. 103 – 108.

DUBOIS, D. (Ed.) 1998. *The competency casebook*. Amherst, MA: HRD & Silver Spring MD: International Society for Performance Improvement. FRITZ, M. J. et al. 2010. Harmonizing (L2/SP) competencies with labour market needs. In: *ESP World, Issue I (27), Volume 9.* Available http://www.espworld.info/Articles_27/FRITZ_HAJDU_WIWCZAROSKI2009.pdf.

HALL, J. 1993. The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. In: *Applied Linguistics, 14 (2), pp. 145 – 166.*

HALL, J. 1995. (Re)creating our worlds with words: A sociocultural perspective of face-to-face interaction. In: *Applied Linguistics, 16 (2), pp. 206 – 232.*

HARTOG, J. 2001. On human capital and individual capabilities. In: *Review of Income and Wealth, 47 (4), pp. 515 – 540*.

HEIJKE, H., MENG, C., RAMAEKERS, G. 2002. An investigation into the role of human capital competencies and their pay-off. In: *Research Memorandum, ROA, Maastricht.*

HEIJKE, H., MENG, C., RIS, C. 2003. Fitting to the job: The role of generic and vocational competences in adjustment and performance. In: *Labour Economics, 10 (2), pp. 215 – 229.*

HIROKAWA, R. Y. 2003. Communication and group decision-making effectiveness. In: *HIROKAWA, R., CATHCART, R., SAMOVAR, L., HENMAN, L. Small group communication: Theory and Research*. Los Angeles: Roxbury, pp. 125 – 133.

HUHTA, M., VOGT, K., JOHNSON, E., TULKKI, H. 2013. *Needs Analysis for Language course Design.* Cambridge: Cambridge University Press. HYMES, D. 1974. Sociolinguistics and the ethnography of speaking. In: BLOUNT, B. (Eds.). *Language, Culture, and Society*. Cambridge: Mass Winthrop Publishers.

HYMES, D. 1974. *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press. JUHÁSZ, Cs. 2013. Teljesítmény- és ősztönzésmenedzsment vizsgálatok. In: *VIKEK Közleményei, V, 1/12, pp. 97 – 102.*

KELLERMANN, P. 2007. Acquired and required competencies of graduates. In: TEICHLER, U. (Eds.) *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Dordrecht: Kluwer.

LITTLEWOOD, W. 2004. Second Language Learning. In: DAVIES, A., ELDER, C. (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. USA: Blackwell Publishing, pp. 501 – 524.

PRABHU, N. 1992. The dynamics of the language lesson. In: *TESOL Quarterly, 26 (2), pp. 225 – 242.*

REICH, R. 1991. *The Work of Nations*. New York: Simon and Schuster.

RISAGER, K. 2010. *The language teacher facing transnationality*. University of Udine. Available:
http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/_resources/documents/Karen_Risager_The_Language_Teacher_Facing_Transnationality_posted.pdf

SCOLLON, R., SCOLLON, S. W. 1995. *Intercultural Communication. A Discourse Approach.* Blackwell Publishing.

SEIDLHOFER, B. 2001. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. In: *International Journal of Applied Linguistics, 11/2, pp. 133 – 158.*

WIWCZAROSKI, T. B. 2005. Developing students to be professional communicators: How communication theory may be used in class. In: *Porta Lingua 2005: Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció.* Debrecen, pp. 87 – 95.

Contact:
Dr. Borka Richter, associate professor
Kodolányi János University of Applied Sciences
Orosháza, gyopárosi út, 5900
Hungary
Email: borkarichter@gmail.com

Dr. Troy Wiwczaroski, associate professor
Debrecen University
Faculty of Economic Sciences
H-4032 Debrecen, Eegyetem tér 1
Hungary
Email: troy.wiwczaroski@econ.unideb.hu

AMERICKÝ HRDINA V ZAČIATKOCH AMERICKEJ FILMOVEJ TVORBY NA POZADÍ SOCIOKULTÚRNEHO FENOMÉNU ´AMERICKÝ SEN´

AMERICAN HERO AT THE BEGINNING OF US FILM PRODUCTION AGAINST A BACKGROUND OF THE SOCIOCULTURAL PHENOMENON ´AMERICAN DREAM´

PAVOL BURCL

Abstrakt:
Autor sa v príspevku zameriava na prototyp amerického muža a ženy, zobrazovaného v začiatkoch americkej filmovej tvorby na pozadí sociokultúrneho fenoménu – americký sen, americký hrdina. Všíma si spoločenský dosah uvedeného.

Abstract:
The author focuses on the prototype of an American man/woman depicted at the beginning of US film production on the background of the sociocultural phenomenon - American Dream, American Hero. It sees the social reach of that.

Kľúčové slová: americký sen, americký hrdina, muž, žena, americká filmová tvorba

Keywords: American dream, American hero, man, woman, American film production

Prežiť svoj sen – americký sen

„Preži dnes, zajtra bude lepšie.“ To je slogan, pri ktorom sa nám vybaví jeden z najznámejších svetových sociokultúrnych fenoménov – americký sen. Slovo *prežiť* možno pochopiť v niekoľkých rovinách:

- Prežiť ako žiť pre tento okamih – zobrať si všetko, čo život ponúka, egoisticky bez výčitiek a ospravedlňovania sa.
- Prežiť ako prekonať všetky nástrahy a príkoria života – hľadať a nájsť si vlastnú cestu a miesto.
- Prežiť ako zostať nažive a nerezignovať, nestratiť nádej a motiváciu žiť.
- Prežiť ako veriť a hlavne uveriť v systém a „spravodlivé“ mechanizmy spoločnosti.

To všetko má spoločného menovateľa – zajtrajšok s prísľubom univerzálneho šťastia a blahobytu. Keď nie dnes, tak zajtra príde vytúžená odmena za neskutočnú drinu a odriekanie. Ako sme uviedli v inej práci (Burcl, 2012, s. 147 – 154), je to „ ... iluzórny beh za šťastím, ktoré sa celé generácie snažia zhmotniť do konkrétnej podoby. Materiálne bohatstvo sa stalo hodnotou.“ Kearny (1984, s.25) upozorňuje, že až 90% mladých Američanov verí, že dosiahne a takmer 8 z 10 Američanov si myslí, že môže dosiahnuť to, čo chce, ak bude tvrdo a usilovne pracovať. A podriaďujú tomu všetko.

Vytvorila sa naivná idealistická predstava, že osobný úspech je jediný relevantný cieľ (angl. *Success should be the goal for all*) a USA sú krajinou neobmedzených možností. V tejto súvislosti si kladieme otázku: „Ako je možné, že táto idea prežila celé dekády? Ako je možné, že celé generácie prepadli šialenej honbe za šťastím a bohatstvom?“.

Každý človek má vlastný motív, ktorý je jeho hnacím motorom v živote. Môže to byť rodina, deti, práca, kariérny úspech, pochvala, dobrý pocit z vlastnej prospešnosti. Je to individuálne. Spoločnosť je dostatočne diverzifikovaná, aby bola v tomto smere homogénna. Spoločnosť umožňuje byť individuálny a slobodný, i keď vieme, že sloboda je relatívny pojem.

Tu sa ale vnucuje kolektívna predstava o šťastí, ktoré je unifikované na – mať kariéru, mať dom, auto, atraktívneho partnera a pod. Sebecká potreba „odtrhnúť si z koláča svoj diel“ je privilegovaná, ale medziľudské vzťahy sú až druhé v poradí. Človečina ako základná esencia kvality života človeka nadobudla zvláštnu príchuť. Všetko pre efekt, všetko podľa šablóny. Priority sú určené, nemenné. Všetko je nastavené ako zvláštna spoločenská hra s názvom ´My na to máme´, ktorej pravidlá určuje americká spoločnosť.

V určovaní pravidiel má dôležitú úlohu samotná ikonizácia úspechu. Mediálne viditeľné osobnosti a osoby (celebrity?) určujú trendy a pravidlá spoločnosti. Zámerne sme použili slovo viditeľné, pretože často sú ľuďom podsúvané pseudoosobnosti, ktoré si vďaka svojej niekedy až neestetickej estetike a deviantnému správaniu užívajú svojich 5 minút slávy. Kto je na obálke časopisu a titulnej strane novín, stáva sa za určitých okolností modelom žitia. Stáva sa hrdinom, akého bežní Američania milujú. Sú stelesnením túžob a snov o krajšom zajtrajšku, ktorý je na dosah, len treba usilovne a tvrdo na sebe pracovať. Každý Američan to vie, lebo v Amerike je to tak. Každý je „odsúdený“ na úspech. Nikto nespomenie tisíce tých, ktorí „skončili svoj americký sen pod mostom, v lepšom prípade, alebo si vzali život.

Prototyp amerického hrdinu

Veľa ľudí si príliš idealizuje niektoré skutočnosti z amerického prostredia. Chápeme, že určité historické súvislosti a osobná skúsenosť majú za následok zmenu optiky vnímania vlastnej reality. My Európania vidíme americkú realitu s určitým odstupom, preto sa nám zdá niekedy nepochopiteľná a neuveriteľná. Sme citliví na pravdivosť reality, lebo sme obidva svetové vojnové konflikty prežívali veľmi intenzívne. Ideály zostali len ideálmi, a preto s dešpektom prijímame neuskutočniteľné chiméry.

Heroizmus je silnou zbraňou mediálneho sveta. Posúva verejnú mienku. Má potenciál pozitívne ovplyvniť masy. Vytvoriť model, ktorý by bol akceptovateľný a uveriteľný, je ťažké, no nie v Amerike. Skutočný americký hrdina je všade okolo vás. Sú to hasiči z 11. septembra; pilot Sullenberger, ktorý núdzovo pristál s lietadlom na rieke Hudson; študent Otto Warmbier, ktorý po incidente v Severnej Kórei zomrel na následky „zvláštneho“ zaobchádzania. Vždy je za tým príbeh, ktorý rozcíti, rozplače alebo s istou dávkou spravodlivého hnevu naštartuje ducha spolupatričnosti. Zaujímavou je fatálnosť vo vzťahu k americkému snu – Všetko alebo nič (angl. *All or nothing*), resp. Teraz alebo nikdy (angl. *Now or never*).

Pri hľadaní pôvodu hrdinov zachádzame až do čias Divokého západu. Podľa anotácie k dokumentárnemu filmu Smer západ (2016), Divoký západ je: „*brutálním světem kovbojů, indiánů, desperátů a rychlých pistolníků. Země dodnes zůstává zbarvená doruda krví jejich příběhů a legend. Prohnali se tudy všichni od Jesseho Jamese přes Billyho Kida až po Butche Cassidyho a Sundance Kida. Tito muži jako první prožili americký sen a jako první pro něj také zemřeli.*“

Počiatky amerického heroizmu siahajú do čias Divokého západu s množstvom hrdinov, o ktorých kolovali legendy, niekedy veľmi vzdialené od reality. Prvotne to bola snaha seba motivovať v krutom a nehostinnom prostredí drsnej americkej prírody. Ľudia si veľmi často ikonizovali spoločensky nevhodné typy – banditov a bankových lupičov (Obrázok 1a, 1b, 1c, 1d, 1e). To oni boli nositeľmi sily a odvahy, ktorá mala byť hlavným atribútom hrdinu, ktorým sa každý chcel stať.

V prostredí, kde nefungovali zákony a pravidlá, jedinou zárukou bola odistená zbraň. Zbraň sa stala neodmysliteľnou súčasťou života Američanov. Je to dedičstvo Divokého západu. V americkej kulturológii je tento jav pomenovaný ako ´Frontier heritage´. Vytvorený bol prototyp amerického hrdinu – Macho (čítaj [mačo]). Bol to maskulínny typ hrdinu, neohrozený bojovník, pištoľník, milovník všetkých nerestí a miláčik žien. Dodnes fascinuje americkú verejnosť a veľa mužov by sa v ňom rado videlo (Obrázok 2a, 2b).

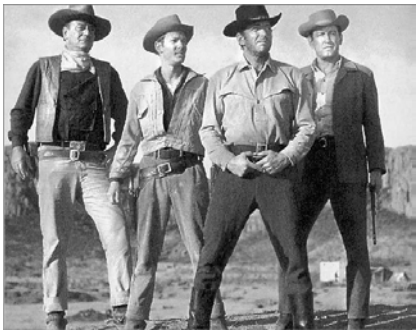
Obrázok 1a Jesse James

Obrázok 2b Butch Cassidy

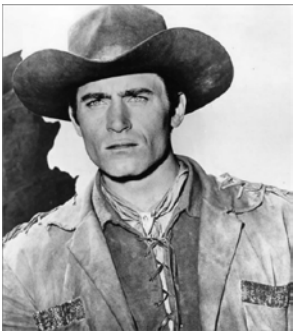
Obrázok 4c Sundance Kid

Obrázok 3d Buffalo Bill

Obrázok 5e Wyatt Earp



Obrázok 2a



Obrázok 2b

Obrázok 3a

Obrázok 3b

Obrázok 3c

Obrázok 3d

Obrázok 4a

Obrázok 4b

Obrázok 4c

Obrázok 4d

Obrázok 5a

Obrázok 5b

Obrázok 6a

Obrázok 6b

Obrázok 6c

Obrázok 6d

Obrázok 7a

Obrázok 7b

Obrázok 8a

Obrázok 8b

Obrázok 8c

Obrázok 8d

Obrázok 8e

Obrázok 8f

Obrázok 9a

Obrázok 9b

Obrázok 9c

Premeny amerického hrdinu pod vplyvom filmu

Autentická realita bola krutá a tvrdá. No film bol na začiatku hlavne médiom zábavy. Aj v ére nemého filmu boli veľmi populárne westernové komické bitky a prestrelky s rezkým klavírnym sprievodom. Populárne boli komické postavy stvárnené hercami ako Buster Keaton (Obr. 3a), Alfred St. John (Obr. 3b) alebo Charlie Chaplin (Obr. 3c). Okrem komédii sa natáčali aj dramatické snímky s westernovou tematikou, napr. The Great Train Robbery (1903), The Virginian (1914), The Wild Wild West (1921) atď.

Filmová tvorba postupne prekročila svoj tieň posla zábavy a vypĺňača voľného času návštevníkov kina a stala sa mienkotvornou silou a nositeľom spoločenských trendov. Veľa filmových postáv, hlavne hercov, ktorí ich stvárnili, dosiahlo výnimočné spoločenské postavenie. Možno už hovoriť o tvoriacom sa ´kulte herca´. Už v tomto období je evidentná dominancia mužského elementu.

Ženský model existuje, resp. len koexistuje ako vedľajší prvok, presne v intenciách reálneho postavenia ženy v americkej spoločnosti na začiatku 20. storočia. Najskôr sú to vedľajšie postavy v komédiách Macka Sennetta, kde vystupujú ako "Bathing Beauties" (Obrázok 3d), ktoré majú skôr funkciu pritiahnuť diváka, než herecké umenie.

Individuálne hrdinky sa najčastejšie objavujú ako osudová femme fatal hlavného hrdinu. Najznámejšie herečky nemého filmu boli Mary Pickford (Obrázok 4a), Norma Talmadge (Obrázok 4b), Mabel Normand (Obrázok 4c), Gloria Swanson (Obrázok 4d) atď.

Po ére kovbojov ako vzorov mužnosti prišli romantickí milovníci typu Rudolph Valentino (Obrázok 5a) a Douglas Fairbanks (Obrázok 5b). Neskôr v zlatej ére Hollywoodu, v ére zvukového filmu, typy mužov stvárnené vo filmoch hviezdami ako Humphrey Bogart (Obrázok 6a), Cary Grant (Obrázok 6b), Clark Gable (Obrázok 6c), John Wayne (Obrázok 6d) a pod. Potom prišli vojaci. Najprv elegantní gentlemani (Obrázok 7a), neskôr patrioti (Obrázok 7a, 7b). U ženského publika nachádzali odozvu Hollywoodske hviezdy 30tych a 40tych rokov Katharine Hepburn (Obrázok 8a), Vivien Leigh (Obrázok 8b) , Joan Crawford (Obrázok 8c), Greta Garbo (Obrázok 8d), Lauren Bacall (Obrázok 8e), Ava Gardner (Obrázok 8f), atď. Predstavovali slávu, luxus a lesk Hollywoodu. Stali sa synonymom ženskej krásy a elegancie. Dodnes sa neoficiálne tvrdí, že herečky boli v tejto ére Hollywoodskej "továrne na sny" najkrajšie.

Potom Ameriku šokovali rebelskí James Dean (Obrázok 9a), Marlon Brando (Obrázok 9b) a samozrejme Marilyn Monroe (Obrázok 9c). Stali sa synonymom revolty a zároveň bezstarostnosti a sexuálnej neviaza-

nosti povojnovej generácie. Známy je Deanov výrok *"Dream as if you'll live forever. Live as if you'll die today."*, ktorý hovorí za všetko.

Zhrnutie

Uviedli sme niekoľko príkladov v rámci typológie postáv stvárnených od začiatku americkej filmovej tvorby na začiatku 20. storočia až po povojnové obdobie. Variabilita modelov amerického typu, presnejšie amerického hrdinu vždy odrážala istú spoločenskú realitu. Filtrovala a infiltrovala túžby, sny, úspech a dezilúziu. Filmoví hrdinovia predstavovali takmer reálnu škálu hrdinov. Každý, nielen Američan, si mohol vybrať svoj idol, mohol sa v niekom nájsť. Filmy začali hľadať námety v reálnom živote a reálny život začal kopírovať film. Vzájomná koexistencia filmového a reálneho sveta nadobudla nový rozmer. Film si našiel svojho hrdinu v spoločnosti a spoločnosť našla svoj model individuálnej a kolektívnej existencie.

Použitá literatúra a zdroje:

BURCL, P. 2012. Prežiť "americký sen" ?! In: *Jazyk – kultúra – spoločnosť* (vzájomné súvislosti) : vedecký zborník. Nitra: UKF, 2012, s. 147 – 154.

KEARNY, E., KEARNY, M. A., CRANDALL, J. A. 1984. *The American Way*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984, 243p. ISBN 0-13-031682-2.

WILLIAMSON, V. 2016. *American heroism: a discussion of bandits, cowboys, super heroes, and more*. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <http://sites.dartmouth.edu/edge/2016 /07/26/american-heroism-a-discussion-of-bandits-cowboys-super-heroes-and-more/>

Divoký západ s Robertem Redfordem 1. Anotácia k TV dokumentu Smer západ, 2016). [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://tv.seznam.cz/program/2810365>

Obrázok 1a. Jesse James. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/22/Jesse_james_portrait.jpg/220px-Jesse_james_portrait.jpg>

Obrázok 1b. Butch Cassidy. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/36/Butch_Cassidy_with_bowler_hat.jpg/220px-Butch_Cassidy_with_bowler_hat.jpg>

Obrázok 1c. Sundance Kid. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<http://www.lingerandlook.com/Names/Cowboys/longabaugh.jpg>

Obrázok 1d. Buffalo Bill. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<http://www.lingerandlook.com/Names/Cowboys/codyw.jpg>

Obrázok 1e. Wyatt Earp. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<http://www.lingerandlook.com/Names/Cowboys/earp.jpg>

Obrázok 2a. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<http://www.nytimes.com/2006/09 /24/ books/review/Buckley.t.html>

Obrázok 2b. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<https://nameberry.com/blog/tag/western-baby-names>

Obrázok 3a. Out West. 1918. (Buster Keaton). [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/64/OutWest1918-01.jpg/300px-OutWest1918-01.jpg>

Obrázok 3b. Love. 1919. (Alfred St. John). [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/02/Al_St._John.jpg>

Obrázok 3c. The Pilgrim. 1923. (Charlie Chaplin). [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <http://images.contentful.com/22n7d68fswlw/5dc593t55YqaOISqoE2wac/0844b1b8de5e 9758255a71c239165f37/Pilgrim.jpg?w=1200&h=600&fit=thumb>

Obrázok 3d. Bathing Beauties. 1915. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/5c/19/67/5c1967c4e24100613938b6abe52 7754a.jpg>

Obrázok 4a. Mary Pickford. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://imgix.ranker.com/node_img/77/1536140/original/mary-pickford-people-in-tv-photo-3?w=650&q=50&fm=jpg&fit=crop&crop=faces>

Obrázok 4b. Norma Talmadge. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://imgix.ranker.com/node_img/85/1690241/original/norma-talmadge-people-in-film-photo-1?w=650&q=50&fm=jpg&fit=crop&crop=faces>

Obrázok 4c. Mabel Normand. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://imgix.ranker.com/node_img/75/1493132/original/mabel-normand-writers-photo-1?w=650&q=60&fm=jpg&fit=crop&crop=faces>

Obrázok 4d. Gloria Swanson. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://www.thehairpin.com/wp-content/uploads/2012/10/0Euez-f9GB1NdIrMh.jpeg>

Obrázok 5a. Rudolph Valentino. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<https://fineartamerica.com/featured/the-son-of-the-sheik-rudolph-everett.html>

Obrázok 5b. Douglas Fairbanks. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<https://images.fineartamerica.com/images-medium-large/don-q-son-of-zorro-douglas-fairbanks-everett.jpg>

Obrázok 6a. Humphrey Bogart [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <http://www.esquire.com/style/advice/g1587/best-dressed-movie-stars-2013/?slide=1>

Obrázok 6b. Cary Grant. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<http://www.esquire.com/style/advice/g1587/best-dressed-movie-stars-2013/?slide=2>

Obrázok 6c. Clark Gable. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<http://www.esquire.com/style/advice/g1587/best-dressed-movie-stars-2013/?slide=12>

Obrázok 6d. John Wayne. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQdM1wpynPx--QhywWkYfOcZQ7y-QWCy2tWH MAT0cog0DhJH71e>

Obrázok 7a. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <http://www.gettyimages.com/detail/news-photo/american-actor-cary-grant-wearing-naval-uniform-and-news-photo/180336457#american-actor-cary-grant-wearing-naval-uniform-and-saluting-in-a-picture-id180336457>

Obrázok 7b. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<https://www.yahoo.com/entertainment/jimmy-stewart-clark-gable-look-193928140.html>

Obrázok 8a. Katharine Hepburn. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQjVk5lxFzbZHnQdVuYkCbpRnWU9CL7Jo5tlPNnEq_4MkwrZANVNg>

Obrázok 8b. Vivien Leigh. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/9/90/Vivien_Leigh_1948.jpg>

Obrázok 8c. Joan Crawford. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na: <https://cdn-images-1.medium.com/max/1600/1*8PXB_2zrUAMrk1G27wIelg.jpeg>

Obrázok 8d. Greta Garbo. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<https://www.theplace2.ru/archive/greta_garbo/img/Garbo_Greta_Myster.jpg>

Obrázok 8e. Lauren Bacall. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQvKt9VzLs1qB62wBuPeKgqD8YiKJ8p9VIosFRMMRQ39cD_FQdg>

Obrázok 8f. Ava Gardner. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<http://www.shakeyourbeauty.com/wp-content/uploads/2014/04/968full-ava-gardner1-600x750.jpg>

Obrázok 9a. James Dean. [Online]. [Citované 2017-11-10]. Dostupné na:

<http://www.ulpnet.com/wp-content/uploads/2016/02/James-Dean.jpg>

Obrázok 9b. Marlon Brando. [Online]. [Citované 2017-10-27]. Dostupné na:

<http://img.mensjournal.com/920-width/mbdwion_ec019_h-c4129fc7-d41b-488f-a3e9-30c1 703c1beb.jpg>

Obrázok 9c. Marilyn Monroe. [Online]. [Citované 2017-11-10]. Dostupné na: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn: ANd9GcRYab8Gk7if4vX6nlCX_FGX_5GKAtishayw_2Ii1kB6nbq5pZcF>

Kontakt:
Mgr. PaedDr. Pavol Burcl, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Jazykové centrum
Hodžova 1, 94901 Nitra
Email: pburcl@ukf.sk

THE CONTEMPORARY PICTURE OF SLOVAKIA IN AUSTRIAN PRESS

SÚČASNÝ OBRAZ SLOVENSKA V RAKÚSKEJ TLAČI

MICHAELA ČIEFOVÁ

Abstract:
The present contribution is aimed at analysing contemporary daily newspapers published in Austria and articles involved in Slovakia-related topics. Our objective is to find out what kinds of topics prevail and whether predominantly positive, negative, or neutral aspects are highlighted. Our research is based on analysis of two daily papers, namely *Die Presse* and *Der Standard*. The selection of these particular information sources comes out of the assumption that such media cover a broad spectrum of themes. In order to gain the most current overview, the analysed timeframe has been limited to the 3rd quartal of the year 2017, i.e. from 1 July to 30 September 2017.

Abstrakt:
Cieľom predloženého príspevku je analýza dennej tlače, ktorá v súčasnosti vychádza v Rakúsku a článkov, ktorých predmetom sú témy súvisiace so Slovenskou republikou. Našou intenciou je zistiť, aké témy sa najčastejšie vyskytujú, a či skúmané príspevky majú prevažne pozitívny, negatívny alebo neutrálny charakter. Prezentovaný výskum vychádza z analýzy dvoch denníkov, konkrétne *Die Presse* a *Der Standard*. Selekcia daných informačných zdrojov sa zakladá na predpoklade, že v týchto médiách je obsiahnuté široké spektrum tém. Aby sme získali prehľad o najaktuálnejších témach, limitovali sme analyzované časové obdobie na 3. kvartál roka 2017, teda od 1. júla 2017 do 30. septembra 2017.

Keywords: Austrian daily papers, Slovakia, Die Presse, Der Standard.

Kľúčové slová: rakúske denníky, Slovensko, Die Presse, Der Standard.

Introduction

The contribution was elaborated within the KEGA project *Academic and Scientific Language in University Environment (029EU-4/2016)*.

Slovakia and Austria as neighbouring countries are expected to cover topics and events concerning the other country in the media relatively frequently. In the present paper we attempt to find out, what topics or events concerning Slovakia are most frequently discussed in Austrian printed media and whether the news mostly focus on negative, unpleasant circumstances, or on rather positive ones. Apart from that, a partial objective is to define broader topic areas, e.g. economy, politics, sport, culture, or science.
Due to space limitations of the present contribution, we have selected two Austrian daily papers only, and thus *Der Standard* and *Die Presse*. The reason for choosing the two aforementioned newspapers reposes in their spatial extension, long-lasting existence, and a broad variety of topics being covered. *Der Standard* is considered the most read quality paper in Austria and is attributed to left-liberal (in German *linksliberal*) papers. It is not issued on Sundays (Eurotopics, 2017). The other paper being examined within our article is *Die Presse*, that is published from Monday to Sunday, with its existence dating back to 1848. The orientation is rather liberal-conservative (in German *liberal-konservativ*) (Eurotopics, 2017).

The decision regarding selection of countries to be analysed has been made upon the author´s area of interest and research. Besides, we talk about neighbouring countries, therefore we expect them to report on each other often in the media.

Literature Review and Theoretical Background

As far as authors dealing with this topic are concerned, we can mention S. Gruber who points at the significance of the Austrian TV channel ORF during the iron curtain era and gives the example of the candle demonstration in 1988 as an event covered within ORF (Gruber, 2013, p. 9 – 10).

The research by S. J. Kirschbaum focuses on image of Slovakia in the Austrian press, whereby the period after the independence is considered. He points at extensive press coverage on Slovak politics during the given era (Kirschbaum, 2008, p. 230).

S. Gruber also describes the situation within recent years, and thus from the perspective of both countries. He claims, there are only several Austrian correspondents in Slovakia contributing to Austrian media. Most frequently, news on Slovakia are engaged in a certain event. For instance, it was reported on Košice during its being the European cultural city in 2013. Gruber further states that Slovak reports on Austria are not only more extensive, but as well more diversified. Slovak media thus cover apart from political topics also cultural events, or experiences of Slovak nurses work-

ing in Austria. Moreover, Austria is in his opinion idealised in Slovak media and regarded as a model, whereby the picture of Slovakia in Austria might be perceived in the opposite way (Gruber, 2013, p. 18 – 19).
In principle, a paper on a very similar topic was elaborated by J. Procíková (2015), however, she is engaged in the image of Slovakia in German, not Austrian daily papers of the highest significance.

What Has Been Written on Slovakia in Austria Lately?

As stated above, we have chosen two Austrian daily papers as the research basis. Since both media have been active already for decades, and thus also reports on Slovakia may cover a long-time period, we have limited our research to the current, or most recent articles.

When we simply put the key word ”*Slowakei*” into the searching tool on the papers´ webpages, thousands of results emerge. In concrete, on the webpage of *Die Presse*, 6.351 results were identified (accessed on 25 September 2017), whereby no time limitation was included. Similarly, the webpage of *Der Standard* identified 1.000 articles meeting the searching requirements. However, in the latter case, the respective time frame was limited to 1 January 2002. We therefore assume, if there had been no time restriction, the number of articles corresponding to our criteria would have been even higher. When we amended the searching criteria and modified the time frame from 1 January 2017 to 30 September 2017, 265, or 381 articles were matching, respectively. More articles referring to Slovakia have thus been written in *Der Standard* than in *Die Presse* since the beginning of the year. Moreover, when we examine the dates of articles publishing, we can conclude that in almost every single newspaper issue there is at least a reference to Slovakia.

For the purpose of the paper, we have limited the analysed timeframe to the 3rd quartal of 2017, i.e. from 1 July to 30 September. In *Der Standard*, 135 articles were found; in *Die Presse* 110 articles contained a reference to Slovakia.

Before we proceed to the analysis itself, it is necessary to emphasise that the identified articles may virtually only include the word “*Slowakei*”, for instance within an enumeration. The presence of the key word therefore does not necessary imply the content of an article. To exclude for us irrelevant newspapers articles, we will mostly focus on those containing the respective key word (or a similar word clearly referring to Slovakia, such as “*Bratislava*”) in the headline, or in an abstract underneath. However, when taking into consideration all articles with a reference to Slovakia (i.e. 135 articles from *Der Standard* and 110 articles from *Die*

Presse), and the topic areas they are assigned to on the webpages, we can conclude the following. Out of 110 articles from *Die Presse*, the majority of those containing a reference to Slovakia are from the section Europe (*Europa*), foreign policy (*Aussenpolitik*), and economic news (*Wirtschaftsnachrichten*). Besides, sections business (*Unternehmen*) and domestic policy (*Innenpolitik*) occur relatively frequently. Occasionally, sport-, culture-, or energy-related areas can be found.

Having analysed solely those finding results containing the stated key words in the headline or in the short article introduction (which amounted to approximately 1/5 of the finding results), following topics were identified in *Die Presse*. In July, it was reported on the quality of grocery products in East European countries and the threat from Slovakia regarding the ban to import of the EU-products. Other topic covered in July concerned the refusing attitude of Slovakia (as well as that of Hungary) to accepting refugees. Besides, the closing of a logistic centre, which will be followed by supplying from Slovakia, was discussed. Articles published in August were involved in issues such as the tendency of Slovaks to commute to Austria due to higher quality of detergents and meat. Within the travelling section, an article on Bratislava was published. However, not only the historical atmosphere of the old town, bus also the socialistic image of the Slovakia´s capital was highlighted. Regarding the political situation, it was reported on the government crisis, more specifically on the withdrawal from the coalition agreement by the Slovak National Party (SNS). Consequently, it was reported on the SNS changing their opinion and remaining the part of the government. Apart from that, it was commented on the words of Vladimír Mečiar in favour of the division of Czechoslovakia 25 years ago and this event of separation being a model for the European Union, not only during the Brexit. *Die Presse* also reported on the death of the Slovak composer Marian Varga. In September, one of the hottest topics was the issue of Slovakia´s and Hungary´s disagreement with the quotas regarding the number of refugees to be accepted, and the consequent statement of the European Court of Justice. Another politics-related topic concerned the new pro-European movement in Slovakia, Progressive Slovakia (*Progresívne Slovensko*), looking for a cross-border cooperation. Furthermore, it was informed on the third protest against corruption. Apart from that, the victory of the Slovak cyclist Peter Sagan at the World Championship was covered in Austrian press, being an example of a sport-related article.

Articles from the newspaper *Der Standard* referring to Slovakia included European topics, sport news, as well as politics- and economy-related events and developments. Of course, also other topic areas could be detected.

Those articles with an explicit reference to Slovakia in the headline or the introductory paragraph deal with very similar or even the same topics as those published in *Die Presse*. For instance, *Der Standard* covered the topic of food quality, as well as the coalition crisis in Slovakia in the context of the withdrawal from the coalition agreement by the SNS. Similarly, the dismissal of a Slovak minister and the anti-corruption protest were discussed. Again, news on the refugees' quotas and the attitude of Slovakia (and Hungary) could be identified. Concerning the labour market, it was written on closing the C&A logistic centre in Enns in 2019 and its being relocated to Trnava, Slovakia, which will cause over 200 employees to lose their jobs. Besides, in an article it was stated, more than 80 % of care-takers come from Slovakia or Rumania. Noteworthy is a press coverage on the meeting of the prime minister Fico and his Austrian, French, and Czech counterparts in Salzburg to discuss the issue of social dumping within the European Union. Slovak economic situation was compared to the Czech one, stating that Slovaks do worse than Czechs, even despite their using Euro. Also, an article on Slovak traditional milk products (*bryndza, korbáčiky*) is to be mentioned. Attention was as well paid to a bizarre situation regarding 300.000 euro having been lost by a manager at a petrol station. A march for equal rights of the LGBT community was also mentioned in the press. As expected, results of several sport events were summarized, too. For example, the loss of Red Bull Salzburg in Banská Bystrica in Hockey, or the loss of Slovakia against England in football.

Conclusion

Having analysed the newspaper articles in Austrian press within the defined period, we can conclude that in most cases, both Austrian daily papers reported on the very same events and circumstances. These were mostly engaged in politics, economy, European affairs, as well as in sport, culture, or travelling. Sometimes, topics that are even from our own perspective considered unpleasant, attracted the attention of the media in Austria. Corruption, government crisis, or refugee crisis are relevant examples hereof. On the other hand, reports on successes of our athletes, or traditional Slovak products represent, in our opinion, a rather positive advertising. To sum up, Austrian media report on Slovakia relatively frequently, whereby the pieces of news reflect a broad spectrum of themes.

In conclusion, we would like to emphasise that only a short time frame was incorporated in our research. Therefore, further research is recommended, as well as continuous engagement in the topic and in the future

development. Besides, considering the opposite perspective may bring interesting conclusions, too.

References:

EUROTOPICS. 2017. [online] https://www.eurotopics.net/de/148488/derstandard. (visited on 30.09.2017).

EUROTOPICS. 2017. [online] https://www.eurotopics.net/de/148502/diepresse. (visited on 30.09.2017).

GRUBER, S. 2013. Geschichte und Politik. In: *Zwei Jahrzehnte österreichisch-slowakische Beziehungen*. Bratislava: Slovak Foreign Policy Association, Austrian Embassy Bratislava, pp. 8 – 20.

KIRSCHBAUM, S. J. 2008. Slovakia´s Image in the Austrian Press after Independence. In: *HRABOVEC, E, KATREBOVA-BLEHOVA, B. Slowakei und Österreich im 20. Jahrhundert. Eine Nachbarschaft in historisch-literarischer Perspektive*. Vienna: Lit Verlag, pp. 225 – 236.

PROCÍKOVÁ, J. 2015. Obraz Slovenska v nemeckých mienkotvorných denníkoch. In: *Interdisciplinárny pohľad na výskum cudzích jazykov*. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, pp. 42 – 49.

List of the Cited Newspaper Articles:

DIE PRESSE: C&A schließt Logistikzentrum in Enns - 215 Mitarbeiter ohne Job. [online] http://diepresse.com/home/wirtschaft/unternehmen/5250440/CA-schliesst-Logistikzentrum-in-Enns-215-Mitarbeiter-ohne-Job?from=suche.intern.portal. (11.7.2017).

DIE PRESSE (Matthias Auer): Der Osten hat sein Essen satt. [online] http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/5255098/Der-Osten-hat-sein-Essen-satt?from=suche.intern.portal. (19.7.2017).

DIE PRESSE: EU-Generalanwalt: Slowakei und Ungarn müssen Flüchtlinge aufnehmen. [online] http://diepresse.com/home/ausland/eu/5258633/EUGeneralanwalt_Slowakei-und-Ungarn-muessen-Fluechtlinge-aufnehmen?from=suche.intern.portal. (26.7.2017).

DIE PRESSE (Christoph Thanel): Die markengläubigen Konsumpilger von Kittsee. [online] http://diepresse.com/home/wirtschaft/5264472/Die-markenglaeubigen-Konsumpilger-von-Kittsee?from=suche.intern.portal. (5.8.2017).

DIE PRESSE (Anja Martin): Bratislava: Sozialistisch, modern, mit Platte. [online] http://diepresse.com/home/leben/reise/5265004/Slowakei_Bratislava_Sozialistisch-modern-mit-Platte?from=suche.intern.portal. (7.8.2017).

DIE PRESSE: Rechtspopulisten stürzen Slowakei in Regierungskrise. [online] http://diepresse.com/home/ausland/aussenpolitik/5265233/Rechtspopulisten-stuerzen-Slowakei-in-Regierungskrise?from=suche.intern.portal. (7.8.2017).

DIE PRESSE (Christoph Thanel): Slowakei: Sommertheater zur Skandalverschleierung. [online] http://diepresse.com/home/ausland/aussenpolitik/5265911/Slowakei_Sommertheater-zur-Skandalverschleierung?from=suche.intern.portal. (8.8.2017).

DIE PRESSE: Experimentalmusiker und Komponist Marian Varga gestorben. [online] http://diepresse.com/home/kultur/5266632/Experimentalmusiker-und-Komponist-Marian-Varga-gestorben?from=suche.intern.portal (10.8.2017).

DIE PRESSE (Christoph Thanel): „Unsere Erfahrung wird Europa noch brauchen.“ [online] http://diepresse.com/home/ausland/aussenpolitik/5274973/Unsere-Erfahrung-wird-Europa-noch-brauchen?from=suche.intern.portal (25.8.2017).

DIE PRESSE: Ungarn muss Flüchtlinge aufnehmen. [online] http://diepresse.com/home/ausland/eu/5281291/Ungarn-muss-Fluechtlinge-aufnehmen?from=suche.intern.portal (6.9.2017).

DIE PRESSE: Ungarn will "wahre Schlacht" gegen EU-Flüchtlingsquoten beginnen. [online] http://diepresse.com/home/ausland/aussenpolitik/5280844/Ungarn-will-wahre-Schlacht-gegen-EUFluechtlingsquoten-beginnen?from=suche.intern.portal (6.9.2017).

DIE PRESSE (Christoph Thanel): Alternative zu Visegrád: Proeuropäische Bewegung in Slowakei gegründet. [online] http://diepresse.com/home/ausland/eu/5287851/Alternative-zu-Visegrad_Proeuropaeische-Bewegung-in-Slowakei?from=suche.intern.portal (19.9.2017).

DIE PRESSE (Senta Wintner): Peter Sagan: Der Weg vom Traum zum Erfolg ist ein langer. [online] http://diepresse.com/home/sport/mehrsport/5289830/Peter-Sagan_Der-Weg-vom-Traum-zum-Erfolg-ist-ein-langer?from=suche.intern.portal (21.9.2017).

DIE PRESSE: Erneut Massenproteste gegen Korruption in der Slowakei. [online] http://diepresse.com/home/ausland/welt/5291974/Erneut-Massenproteste-gegen-Korruption-in-der-Slowakei?from=suche.intern.portal (25.9.2017).

DER STANDARD (Petra Stuiber): Pflegerinnen aus dem EU-Ausland: Rund um die Uhr verfügbar. [online] http://derstandard.at/2000060968347/Pflegerinnen-aus-dem-EU-Ausland-Rund-um-die-Uhr-verfuegbar (9.7.2017).

DER STANDARD: Pflege: Über 80 Prozent der Betreuer aus Slowakei und Rumänien. [online] http://derstandard.at/2000061124324/Pflege-Ueber-achtzig-Prozent-der-Betreuer-aus-Slowakei-und-Rumaenien. (11.7.2017).

DER STANDARD: Enns: C & A schließt Logistikzentrum, 215 Mitarbeiter verlieren Job. [online] http://derstandard.at/2000061144541/CA-schliesst-Logistikzentrum-in-Enns-215-Mitarbeiter-verlieren-Job. (11.7.2017).

DER STANDARD (Tobias Müller): Wie der Liptauer in der Slowakei gemacht wird. [online] http://derstandard.at/2000061155588/Cheese-Wie-der-Liptauer-in-der-Slowakei-gemacht-wird. (16.7.2017).

DER STANDARD: Manner-Schnitten schmecken Rupprechter in Tschechien. [online] http://derstandard.at/2000061404275/Manner-Schnitten-schmecken-Rupprechter-in-Tschechien-hervorragend. (17.7.2017).

DER STANDARD: Slowakei droht mit Fischstäbchenboykott. [online] http://derstandard.at/2000061517475/Slowakei-droht-mit-Fischstaebchenboykott. (19.7.2017).

DER STANDARD: Juncker in der Slowakei: Lebensmittel müssen überall gleiche Qualität haben. [online] http://derstandard.at/2000061879801/Juncker-in-der-Slowakei-Lebensmittel-muessen-ueberall-gleiche-Qualitaet-haben. (27.7.2017).

DER STANDARD: Rechtspopulisten in der Slowakei kündigen Koalitionsvertrag auf. [online] http://derstandard.at/2000062383157/Slowakische-Rechtspopulisten-kuendigen-Koalitionsvertrag-auf. (7.8.2017).

DER STANDARD: Slowakische Regierung sagt Krise vorerst ab. [online] http://derstandard.at/2000062411745/Slowakische-Regierungskoalition-zerbricht-vorerst-nicht. (8.8.2017).

DER STANDARD: Slowakei: Staatlicher Manager soll 300.000 Euro verloren haben. [online] http://derstandard.at/2000062476785/Slowakei-Staatlicher-Manager-soll-300-000-Euro-verloren-haben. (9.8.2017).

DER STANDARD (Gerald Schubert): Slowakei: Fico entließ Bildungsminister Plavčan. [online] http://derstandard.at/2000062731857/Slowakei-Fico-entliess-Bildungsminister-Plavcan. (16.8.2017).

DER STANDARD: Gleichberechtigungs-Marsch sorgt für politischen Streit in Bratislava. [online] http://derstandard.at/2000062872970/Gleichberechtigungs-Marsch-sorgt-fuer-politischen-Streit-in-Bratislava. (19.8.2017).

DER STANDARD: Macron redet in Salzburg mit Kern über die Zukunft der EU. [online] http://derstandard.at/2000063016959/Kern-und-Macron-wollen-bei-Gipfel-in-Salzburg-ueberEntsenderichtlinie-sprechen. (23.8.2017).

DER STANDARD (Anna Giulia Fink): EU-Entsenderichtlinie: Macron und Kern einig im Kampf gegen Sozialdumping. [online] http://derstandard.at/2000063051827/Macron-EU-Entsenderichtlinie-ist-Verrat-am-Geist-Europas. (23.8.2017).

DER STANDARD: Slowakei wirtschaftlich trotz Euro hinter Tschechien. [online] http://derstandard.at/2000063092565/Slowakei-trotz-Euro-wirtschaftlich-hinter-Tschechien. (24.8.2017).

DER STANDARD: Red Bull Salzburg verliert in der Slowakei. [online] http://derstandard.at/2000063537877/Red-Bull-Salzburg-verliert-in-der-Slowakei. (3.9.2017).

DER STANDARD: Europäischer Gerichtshof urteilt am Mittwoch über Flüchtlingsumverteilung. [online] http://derstandard.at/2000063556741/Europaeischer-Gerichtshof-urteilt-am-Mittwoch-ueber-Fluechtlingsumverteilung. (4.9.2017).

DER STANDARD: England mit großem Schritt, Norwegen schafft sich ab. [online] http://derstandard.at/2000063605373/England-mit-grossem-Schritt-Richtung-WM-Norwegen-schafft-sich-ab. (4.9.2017).

DER STANDARD: EuGH-Urteil: Umverteilung von Flüchtlingen in EU rechtens – Ungarn wehrt sich. [online] http://derstandard.at/2000063673980/EuGH-weist-Klage-Ungarns-und-der-Slowakei-gegen-Fluechtlingsquote-zurueck. (6.9.2017).

DER STANDARD (Gregor Mayer, Gerald Schubert): Ungarn: EuGH-Spruch "vergewaltigt europäische Werte". [online] http://derstandard.at/2000063708798/Ungarn-EuGH-Spruch-verewaltigt-europaeische-Werte. (6.9.2017).

DER STANDARD: Doskozil: Balkanroute noch nicht dicht, neue Route über Slowakei. [online] http://derstandard.at/2000064334600/Doskozil-Balkanroute-noch-nicht-dicht-neue-Route-ueber-Slowakei. (20.9.2017).

DER STANDARD: Erneut Massenproteste gegen Korruption in der Slowakei. [online] http://derstandard.at/2000064763939/Erneut-Massenproteste-gegen-Korruption-in-der-Slowakei. (25.9.2017).

Contact:
Mgr. Michaela Čiefová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta medzinárodných vzťahov
Katedra medzinárodných ekonomických vzťahov
a hospodárskej diplomacie
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: michaela.ciefova@euba.sk

REPRESENTATION OF EDUCATIONAL ISSUES IN SELECTED BRITISH NEWSPAPERS

PREZENTÁCIA VYBRANÝCH OTÁZOK VZDELÁVANIA V BRITSKÝCH MASMÉDIÁCH

LÝDIA DESIATNIKOVÁ

Abstract:
This paper focuses on presentation of selected educational issues in British mass media with regards to print media presenting two contradictory political views. The aim is to determine the presented attitudes of selected newspaper articles which deal with issues of higher education in Great Britain and to examine the approach which reflects the nature of the selected newspapers representing opposite ends of the political spectrum. The paper analyses articles in The Daily Telegraph and The Guardian quality newspapers. The methodology is based on comparative analysis of media discourse.

Abstrakt:
Príspevok sa zameriava na prezentáciu vybraných otázok týkajúcich sa vzdelávania v britských masmédiách – v tlači. Cieľom príspevku je určiť prezentované postoje vybraných novinových článkov, ktoré sa zaoberajú otázkami vysokoškolského vzdelávania vo Veľkej Británii a skúmať prístup, ktorý odráža povahu vybraných novín reprezentujúcich opačné konce politického spektra. Príspevok analyzuje články v novinách The Daily Telegraph a The Guardian. Metodika je založená na komparatívnej analýze mediálneho diskurzu.

Keywords: mass media, British newspapers, state education, private education.

Kľúčové slová: masmédiá, britská tlač, štátne vzdelávanie, súkromné vzdelávanie.

Introduction

The world is in a constant move towards progress. Media is one of the most powerful instruments of communication within this fast motion. It can help to promote the right things on right time and show real as well as

strong aspects of the world about what is right or wrong. It expresses how the views can be presented, shared, stored and distributed. There certainly is a strong social and cultural impact upon society receiving these messages. "Because of its inherent ability to reach large number of public, it is widely used to convey message to build public opinion and awareness, it can be used to educate people with very little cost" (Pradeep and Pandey, 2013, p. 68). But people cannot refuse the fact that everyone is bound directly or indirectly with the umpteen of social problems and issues which are often not fully understood. Social issues or matters include many different types such as poverty, violence, corruption, discrimination, problems in the field of education, rejection of human rights or criminal deeds. It is the matter of choice how one perceives the given view. However, public can still be easily manipulated by those in power. "The media generally are seen as the means by which the various voices of interest in a society may be heard and balanced" (Abercrombie et al., 2000, p. 396).

The aim of this paper is to determine the presented attitudes of selected newspaper articles which deal with issues of education in Great Britain and to examine the approach which reflects the nature of these newspapers representing opposite ends of the political spectrum. The hypothesis states that the political affiliation and nature of selected newspapers affects the attitude of these newspapers towards the issues of higher education state vs. private education. The presented paper attempts to prove the hypothesis by analyses of selected newspaper articles chosen from two politically opposed British newspapers *The Guardian* and *The Daily Telegraph* which were published in the time-span of the coalition government leading British society between 2010 and 2015. All articles have been retrieved from the online archives which are available within the above mentioned newspapers' websites and these archives had been searched for articles published by both newspapers between years 2010 and 2015. In order to define whether the nature of selected newspapers affects the attitude of these newspapers towards the issues of education, the form of interpretative comparison was applied.

Private vs. State Education

The following examined articles covered one of the widely discussed topics of the increase of tuition fees at British universities. They belong to a subcategory of education in both cases. In 2012 – 2013 UK universities were allowed to treble their yearly fees to £9,000. As a consequence, there was a 17% fall in the number of first year undergraduates at UK universities in the first year of higher fees. The current government acknowledged the

fall but stressed that demand for full time higher education has already returned to record levels (Howse, 2014).

The article *Oxford vice-chancellor: student tuition fees should be 'closer to £16,000* published in The Daily Telegraph in October 8 2013 written by Graeme Paton, an education editor, addresses the readership through Prof. Hamilton, the vice-chancellor of Oxford University. He said: "A system of tuition charges more closely related to the true cost of the education provided, but with the strongest guarantees that price can be no impediment to talent and that loan repayment is pegged to financial capacity, is something that I believe in the longer run will have to be considered" (Hamilton cited in Paton). He adds that "Oxford needed to provide a top-quality education – £16,000-a-year – because excellence in most walks of life does not come cheap" (ibid). The idea he suggested is that Oxford's status as one of the world's top universities will need even more funding. This includes maintaining its ancient buildings, one-on-one student tutorial system with the top quality lecturers as well as the world-famous book collections. This system was created to introduce a market for students, with different universities charging a different amount depending on the level of education provided. The higher the status of an institution, the costlier the tuition gets. As it can be concluded, the author of the article inclines to the view that a sustained investment via private financing of loans for private banks is the way to follow.

The following article of The Daily Telegraph titled *Privately-educated graduates 'blag their way to high salaries' report says* written by Javier Espinoza published on 6 April 2015, deals with the question of privately-educated graduates who are observed by the author regarding their way to higher salaries because, as Espinoza discovers, "[...] they are more assertive than their state school colleagues" (Espinoza, 2015). The author of the article is The Daily Telegraph's education editor who, before joining The Telegraph in 2015, was a multimedia reporter for the Wall Street Journal in London. He studied journalism at City University in London.[1] The author refers to the findings published by the Sutton Trust and upReach - a foundation based in London set up in 1997, dedicated to improving social mobility through education. It has published over 150 research studies and funded and evaluated programmes that have helped hundreds of thousands of young people of all ages, from early years through to access to the professions. The Sutton Trust and upReach supports undergraduates from less privileged backgrounds to secure top jobs. The research carried out by this foundation showed that three-and-a-half years after leaving university, those

[1] http://www.telegraph.co.uk/journalists/javier-espinoza/

who went to a fee-paying school take home almost £4,500 more and that graduates from less privileged backgrounds face a disadvantage when it comes to pay increases. It is clarified that the difference can be explained partly by the importance of soft skills, like articulacy and assertiveness among privately-educated graduates. Based on research by the National Institute for Economic and Social Research, the study revealed that six months after graduation, those working in a high-status job who attended private school took home £24,066 a year on average, while those who were state educated earned £22,735 – a difference of roughly £1,300 (Espinoza, 2015). The author further points out the fact that after three years in the workforce, the gap widens, with former private school students earning roughly 14 per cent more – which makes a gap of £4,450. The findings suggest that half of the earnings difference is due to factors such as a graduate's prior achievement and the type of university they attended. However, Espinoza says there are other issues to take into account, suggesting that *"[a] plausible explanation is that non-academic skills such as articulacy or assertiveness could play an important role in accessing high-status jobs and career progression once in employment"* (ibid).

The author also uses the findings communicated in a study carried out by the Institute for Fiscal Studies. It was published last year and reveals a six per cent gap in earnings between state and private school alumni, which is the equivalent to £1,500 a year (ibid). These findings follow previous research that showed privately educated graduates earn more even when they have the same qualification set and job of their state school counterparts. His assertion is supported by the claim of the trust chairman Sir Peter Lampl saying that *"[w]e know that graduates from less privileged backgrounds are under-represented in the top professions but today's research shows that they face disadvantage when it comes to pay progression too"* (Lampl cited in Espinoza, 2015). As Espinoza further cites Lampl *"[t]his new research shows us how vital it is that firms do more to improve social mobility through their recruitment practices. Enabling greater access to a wider pool of diverse talent will deliver real benefits for employers and employees alike"* (ibid). In this article, the founder of upReach Henry Morris claims that *"[...] despite doing as well academically, the pay of graduates from more privileged backgrounds rises more quickly than their peers. [...] employers can seize the social mobility opportunity for their own, and society's benefit"* (Morris cited in Espinoza, 2015).

The Guardian's article titled *Tuition fees: a bonanza for the 1%* written on 30 September 2014 by Danny Dorling, a professor of human geography at Oxford University, strongly expresses a view that only the very rich benefit from the fees and loans system, in which poorer applicants

must sign up for massive debts in adulthood. He gives an account which states that England moved from no upfront fees to fees of £1,000 a year in 1998; and again fees rose from £1,000 a year to £3,000 in 2004; and, most recently, the majority of universities began charging £9,000 a year. The author states that students must "pay big-time to line the pockets of the super-rich" (Dorling, 2014). In short, almost everyone who goes to university in the UK will have to take out loans for tuition and maintenance, unless their parents are so rich they can pay all this upfront. Finally, Dorling gives an example saying that if the highest permissible fees were tripled and then tripled again every six years – as has already happened twice – then in 2016 the top permitted fees would rise to £27,000 and in 2022 to £81,000 a year which he sees as not entirely impossible (ibid).

On January 12 2013 Daniel Boffey, working for The Guardian as the Observer's policy editor, wrote his article titled *State school graduates failing to reach job potential*, where the reader explores author's view on the subject of difficulties in job-finding for those graduates who come from state school background. Despite outperforming their private school counterparts at university, state-educated students do less well after college. Boffey says that *"students educated at state schools do better at university than their counterparts from public schools, yet are less likely to translate their degrees into graduate jobs"* (Boffey, 2013). The author supports his words by adding data from a study carried out by Bristol University which found that 88% of its state-school-educated graduates gained an upper second class degree or better, compared with 85% of those from public schools. Among the Russell Group and 1994 Group universities, more than 20% of state school pupils who graduated between 2009 and 2011 achieved first-class degrees, against 18% of those from the independent sector. Boffey goes on adding that [...] superior academic performance is not matched by similar access to the jobs market, with just 58% of state-school-educated graduates finding a professional job, compared with 74% of independently educated graduates in the same period. Of those students who secure a graduate job, their starting salaries are on average £3,000 lower than their peers who were educated within the fee-paying sector (ibid).

The author focuses on the fact that in spite of the higher academic performance of state school graduates, their job access remains rather limited in comparison to the privately educated students who not only do get into professional positions easier but their starting salaries are on average much higher which suggests that the financial returns on higher education are not the same for undergraduates from more and less privileged backgrounds. To explain his claim Boffey turns to Henry Morris, the founder of upReach - a charitable initiative which supports undergraduates from

less-privileged backgrounds to realise their career potential. He claims that *"a key reason for the stark difference in outcomes lies in role models, networks and opportunities to pick up 'soft skills', such as problem solving and teamwork, enjoyed by pupils from more affluent backgrounds"* (Morris cited in Boffey, 2013). Morris notices how socioeconomic background can affect people's employment; he supports efforts to improve access to universities for those from the state sector and, in particular, the least well-off, but believes more needs to be done for students once they move into higher education. Employers are looking for candidates who demonstrate communication, teamwork and organisational skills (ibid). However, the author believes that it is the non-academic capabilities that undergraduates from less privileged backgrounds tend to lack and struggle to build and that this fact goes some way to explaining why undergraduates from less privileged backgrounds have poorer access to the professions.

Conclusion

Higher education funding has been one of the most controversial issues of recent years and UK tuition fees are frequently under the media spotlight. In 2012-2013 universities were able to hike tuition fees above £9,000 under government plans to reward the best courses. Some differences in presented opinions have been found within the topic of state vs. private education.

Following *The Daily Telegraph's* view, this system was created to introduce a market for students with different universities charging a different amount depending on the level of education provided. The higher the status of an institution, the costlier the tuition gets. Obviously, as one can assume, there are higher chances for students who come from more privilege background with sufficient financial backup. Another article in the same newspaper reveals that privately educated students are more assertive than their state school colleagues and in terms of professional careers they do have better chances to get into well-paid professions. The author exposes findings based on research carried out by the National Institute for Economic and Social Research and the Institute for Fiscal Studies which manifest that privately educated graduates earn more even when they have the same qualification set and job of their state school counterparts.

On the other hand, *The Guardian* believes that even though students educated at state schools do better at university than their counterparts from public schools, they are less likely to translate their degrees into graduate jobs and despite outperforming their private school counterparts at university, state-educated students do less well after college. Superior

academic performance is not matched by similar access to the jobs market. The key reason for the utter difference lies in role models, networks and skills such as problem solving and teamwork, enjoyed by pupils from more affluent backgrounds. It is the non-academic capabilities that undergraduates from less privileged backgrounds tend to lack and struggle to build due to financial inaccessibility to an opportunity to obtain advanced degrees at private educational institutions. The author points to the fact that socioeconomic background can and does affect people's employment. Following *The Guardian's* point of view one can come to an assumption that higher education has become less accessible for those who come from disadvantaged backgrounds. On the contrary, the standpoint presented in *The Daily Telegraph* sticks to the more conservative belief that the quality higher educational standards require more private funding which reflects the idea that the shift of the burden of higher education funding from the taxpayer to graduates opens much more space for those of wealthier background. However there still is the market for students with different universities charging a different amount which still gives opportunities for those who come from lower-income families. Furthermore, many companies do more to improve social mobility through their recruitment practices which are in favour of those graduates who come from poorer social circumstances.

Použitá literatúra:

ABERCROMBIE, N., WARDE, A. at al. 2000. *Contemporary British Society*, 3rd Edition. Cambridge: Polity Press, 2000. 602 p.

BOFFEY, D. 2013. State school graduates failing to reach job potential. In: *The Guardian.* [online]. 2013. Available on the Internet: http://www.theguardian.com/education/2013/jan/13/state-school-graduates-job-potential

DORLING, D. 2014. Tuition fees: a bonanza for the 1%. In *The Guardian*. [online]. 2014. Available on the Internet: http://www.theguardian.com/education/2014/sep/30/tuition-fees-bonanza-for-one-per-cent-danny-dorling

ESPINOZA, J. 2015. Privately-educated graduates 'blag their way to high salaries' report says. In *The Daily Telegraph* [online]. 2015. Available on the Internet: http://www.telegraph.co.uk/education/ educationnews/11785151/Privately-educated-graduates-blag-their-way-to-high-salaries-report-says.html

HOWSE, P. 2014. Higher fees led to 17% drop in UK undergraduates. British Broadcasting Corporation. [online]. 2014. Available on the Internet: < http://www.bbc.com/news/education-25761133>

PATON, G. 2013. Oxford vice-chancellor: student tuition fees should be 'closer to £16,000. In *The Telegraph*. [online]. 2013. Available on the Internet: http://www.telegraph.co.uk/education/universityeducation/10363888/Oxford-vice-chancellor-student-tuition-fees-should-be-closer-to-16000.html>

PRADEEP, K. D, PANDEY, I. 2013. Role of Media in Social Awareness. *International Journal of Humanities & Social Sciences* [online]. vol 1, Available on the Internet: <http://www.academia.edu/ 4243602/ ROLE_OF_MEDIA_IN_SOCIAL_AWARENESS>

Kontakt:
Mgr. Lýdia Desiatniková
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
Slovenská republika
Email: lydia.desiatnikova@tuke.sk

INTERAKČNÝ A INTERPRETAČNÝ RÁMEC KULTÚRNEJ TRANSFERENCIE V CESTOPISNEJ TVORBE MARTINA KUKUČÍNA

INTERACTIVE AND INTERPRETATION FRAMEWORK OF CULTURAL TRANSFERENCE IN MARTIN KUKUČÍN

ZUZANA FRÁTEROVÁ

Abstrakt:
V príspevku si všímame niektoré skutočnosti zo života Martina Kukučína, ktoré ovplyvnili písanie jeho cestopisov, porovnáme ich v krátkosti s tvorbou jeho predchodcov a súčasníkov a tiež sa zaoberáme komunikačným (interakčným) úsilím autora nadväzovať a udržovať kontakt s domácim publikom a interpretovať preň odlišnú skutočnosť, v ktorej žil.

Abstract:
Our work deals with some specific situations in Martin Kukucin`s life which influenced the atmosphere and pattern of the travelogues written in Patagonia. We compare them with the work of Kukucin`s precursors and contemporary writers. Furthermore, we are focusing on some specifications of the writer`s interactive and communicative effort to constantly maintain contact with Slovak readers and to interpret different cultural, social and language environments, in which he lived.

Kľúčové slová: patagónske cestopisy Martina Kukučína, interakcia s čitateľom, kultúrna a jazyková transferencia.

Keywords: Patagonian travelogues of Martin Kukucin interaction with the reader, cultural and linguistic transference.

Úvod

V budúcom roku uplynie 90 rokov od smrti Martina Kukučína, jedného z najvýznamnejších autorov obdobia slovenského literárneho realizmu. Diela, ktoré vznikali počas jeho pôsobenia v rodnej Jasenovej, štúdií medicíny v Prahe či života na Brači, patria do klenotnice klasickej slovenskej literatúry a v modernom čitateľskom povedomí sú už skôr záležitosťou dejín literatúry. V jeho dielach však stále nachádzame výpovede, ktoré majú platnosť aj v dnešnej dobe. Predovšetkým svojou ľudskosťou, úprimnosťou

a starosťami o svoj, ale aj osud národa poskytuje autor dnešnému čitateľovi obraz o sebe, o spôsobe prežívania, premýšľania a rozhodovania sa v náročných životných situáciách. Vďaka rozsiahlej tvorbe môžeme autora vnímať ako príklad vývinu osobnostnej náplne od mladých liet po posledné roky, inšpirovať sa a vnímať paralely v našich životoch.

Matej Bencúr päťkrát zmenil svoje pôsobisko, výrazne odchodom na Brač a do Latinskej Ameriky a väčšinu života prežil mimo svojho rodiska. Pre človeka, ktorý bytostne túžil po návrate do sveta bezpečia, radosti z detstva a mladosti v Jasenovej, nebolo jednoduché sa prispôsobiť rozličným životným okolnostiam, a najmä s pribúdajúcim vekom nájsť v pohnutých dobách seba samého, a tým aj vnútorné uspokojenie zo života mimo „zeme zasľúbenej".

A tak môžeme od prvých romanticky a realisticky ladených prác až po posledné diela vnímať skrytý rozhovor Mateja Bencúra so sebou samým, o tom, čo sa nenávratne mení a čo je potrebné zachytiť alebo urobiť, aby človek aspoň čiastočne mohol opäť nadobudnúť a zažívať vyrovnanosť.
V Amerike napokon Kukučín strávi 15 rokov, počas ktorých sa venuje predovšetkým svojmu povolaniu, činnosti v juhoslovanských spolkoch a v zlomku voľného času aj literárnej práci. Svoje spisy posiela výhradne slovenskému publiku, adresuje ich domov ako svoju „súkromnú" slovenskú výpoveď. Nemá v záujme sa v novom pôsobisku zaradiť medzi literátov a zverejňovať svoje diela v jazykoch nového pôsobiska čílskeho Punta Arenas. Ako píše v liste priateľovi Jozefovi Škultétymu, pôvodne nemal v úmysle pokračovať po presídlení v tvorbe: *„Ja som sa bol literárne odmlčal a zatvoril jedno obdobie ešte pred odchodom do Ameriky. No to odmlčanie bolo zdanlivé, lebo mlčať sa nedá, hoc i čo hovoríš, hovoríš pre seba"* (Prídavková-Mináriková, 1957, s. 891). Toto nutkanie písať napokon Kukučín premieňa počas pracovných ciest po kontinente v rozsiahle zápisky Prechádzok po Patagónii a z jeho profesijného pôsobenia v čílskom Punta Arenas vzniká päťzväzkový román Mať volá. Často sa v nich obracia na slovenského čitateľa, ako na niekoho, kto má rovnaký koreň, podobnú skúsenosť, ku ktorému môže s dôverou hovoriť. Túžba byť pre vlasť a krajanov užitočným sa prejaví v rozhodnutí sprostredkovávať aspoň na diaľku „nové" informácie o živote v ďalekých končinách. I keď je kontakt s domovinou najmä počas vojnových rokov skôr imaginárny, stále je pre neho aktuálne a dôležité riešenie národných otázok. Píše teda skôr z vnútorných pohnútok, ako sa vyjadril: pretože *„mlčať sa nedá…"*, a aj cieľom kontinuálne nadväzovať spojenie s vlasťou. Jeho posledné diela sa vyznačujú príklonom k odkrývaniu vnútorného sveta, selektívnym a opakujúcim sa výberom tém, čo spôsobilo, že čitateľská verejnosť v čase povojnových zmien už menej ocenila diela, ktoré napísal po presídlení do

Patagónie a v posledných rokoch života po návrate do Európy. V romáme Mať volá I. sa v mnohých obmenách vyjadruje k životu vysťahovalca prostredníctvom reči postáv, napr. takto: *„Keď som sa vrátil od nás, bol som iný. Oslabneme akosi, keď sme dávno nevideli dom. Nebolo by nič z nás, keby sme nešli domov nabrať sa novou silou. My sme nesúci, keď sme dlho z domu. Bez vlasti, vidím, nežijeme. Vädneme. Hoc nám je inde neviem ako dobre, zle nám je, ak nejdeme lecikedy domov. Tam je náš živel…“* (Kukučín, 2010, kap. 4, digitálny odkaz, bez č. strany).

Puto s rodiskom je silné, ozýva sa hlboko, neustále si v Matejovi Bencúrovi vyžaduje pozornosť a „výživu“ prostredníctvom kontaktu s priateľmi či literárne spracúvanie vlastných myšlienok, spomienok a odkazov na domov v tvorbe. Prostredie a skúsenosti, ktoré človek prežil v rannom detstve a mladosti, sú určujúce v utváraní psychiky, dôvery v život a pocitu spokojnosti v dospelosti. Intenzívne absorbovanie sveta dieťaťom prostredníctvom všetkých zmyslov, zažívanie skúseností silou detského vnímania a emócii zanecháva v podvedomí nezmazateľnú stopu a málokto si uvedomí jej prejavy skôr, ako sa ocitne dlhodobo ďaleko od dôverne známeho. Matej Bencúr si toto puto uvedomuje, narába s ním, dokonca vníma sám seba ako prítomnosť viacerých osôb a spisovateľa Martina Kukučína, ktorý píše svoje práce s pomerne jasnou predstavou o tom, aká by skutočnosť mala alebo mohla byť, keby si ľudia všímali, čo je potrebné, teda na účely istej „nápravy“ a návratu k lepšiemu či dávno stratenému svetu. Druhou osobou prítomnou v autorovi je lekár Matej Bencúr, ktorý trpezlivo a s hlbokým pochopením ľudského trápenia vykonáva svoje náročné povolanie. Tretím „človekom“, ktorého môžeme dnes s odstupom vnímať, je osobnostná náplň autora, jeho túžby, predstavy, pohnútky, pocity, ktoré považuje za súkromné a úzkostlivo si ich stráži, nechce sa deliť o svoje obavy, starosti, zaťažovať priateľov či pacientov, hoci sa práve nemá najlepšie a často sa trápi mysliac na zmeny, ktoré musí často s nevôľou urobiť. Tiež nemá rád konflikty, vyhýba sa im, čo ho napokon zaviedlo až do Punta Arenas, na okraj Ohňovej zeme, ktorej obyvatelia v tom čase, rovnako ako on, hľadali svoju identitu, hranice a určenie svojbytnosti v spleti rozličných udalostí s cieľom nájsť lepší život.

V inom liste Jozefovi Škultétymu píše o svojom odchode do Ameriky nasledovne: *„Dosiaľ som bol v Santiagu de Chile, teda v hlavnom meste, v Buenos Aires, prešiel som Cordilleru, plával v Atlantiku i Pacifiku – urobil som vôbec všetko, čo jeden taký tulák urobiť môže, aby všade strčil nos. Ja si tento krok, vlastne skok z Európy do Južnej Ameriky vysvetľujem inštinktom túlania, ktorým ma obdaril otec nebeský ako pravého potomka drotárov a iných tulákov. Videl a skúsil som dosť všeličoho, zlého i dobrého – no musím vyznať, že dosiaľ som mal všade šťastia a nikdy mi tak zle nebolo,*

aby nebolo mohlo byť omnoho horšie.“ … „Tu je aspoň to dobre, že niet národnostnej otázky. Hungárov tu považujú za Cigáňov, Croatov, za dákychsi čudných vtákov (Eslavos – znamená Rus, a nás, či už z Austrie a či z Uhorska, volajú Austriacos a všetci Maďari, Chorváti, Nemci, ja, Slovák a i poľskí židia – lebo i tých jesto tu dosť po Južnej Amerike), žijeme svorne spolu a v Santiagu majú o Austrii taký pojem, že neraz našu legáciu zovú Legation de Australia“ (Mináriková, 1980, s. 147).

Cestopisná tvorba Martina Kukučína

Kukučín sa svojou cestopisnou tvorbou z juhoamerického prostredia pridal k mnohým spisovateľom, cestovateľom, vedcom, ktorí Patagóniu popisovali vo svojich záznamoch už od osemnásteho storočia. Spočiatku išlo o objaviteľské cesty vedcov a cestovateľov, ako Florence Dixie, George Musters, Guillermo Enrique Hudson, Bruce Chatwin a i., ktorí nadväzujú na Falknerove a Darwinove zápisky. Odvoláva sa na ne aj Kukučín v Prechádzkach po Patagónii, čo znamená, že reflektuje svojich predchodcov a pridáva sa k nim vytváraním svojho odkazu o Ohňovej zemi.

Cestopisy uvedených autorov sa navzájom odlišujú cieľom, spôsobom interpretácie, videnia krajiny, popisom patagónskeho priestoru, vzťahom k histórii krajiny atď. Sú svedectvom a zásobnicou informácií. Mnohé z týchto cestopisov boli napísané pre vládu štátu, ktorá cestovateľov vyslala, prípadne na rozličné politické, hospodárske a vojenské účely. A tak oscilujú medzi osobným rozprávaním toho, čo cestovateľa zaujalo, a tým, čo musel mať zo spomínaných dôvodov na pamäti. Pre Kukučína je to, čo chce mať na pamäti, predovšetkým zaznamenanie zažitého pre seba a svojho čitateľa, čiže rovnako ako jeho predchodcovia vyberá si to, čo ho môže zaujímať, a v rámci výberu poukazuje na svoj zámer v podobe neustálych reminiscencií na slovenskú, českú, chorvátsku, európsku skutočnosť priblížiť čo najlepšie tú americkú. Účel ciest je jednak súkromný a jednak obchodný, keď v zastúpení juhoslovanskej banky vybavuje niektoré záležitosti založenia pobočiek vo vzdialenejších končinách a spoznáva mnoho miest a významných chorvátskych vysťahovalcov.

Viaceré podobnosti možno nájsť aj v cestopise W. H. Hudsona *Videné, počuté, zaznamenané***,** napríklad disproporciu v zobrazovaných javoch. Na jednej strane sa veľmi detailne venuje vybraným javom (Hudson ako biológ, argentínska a čilska fauna, najmä vtáctvo) a na druhej strane minimálnu pozornosť venuje iným skutočnostiam, napríklad neudáva polohu, trasu svojej cesty, navyše uplatňuje výhradne subjektívny prístup, zovšeobecnenia a stereotypného vnímania zažívaných javov. (Livon-Grosman, 2017)

Rovnako aj Kukučín dodržiava podobné výberové videnie javov, venuje maximálnu pozornosť prenosu ich obrazu a domnelého významu, čo v hojnom počte vytvára odbočenia od diania a hlbšieho spracovania, napr. ľudských príbehov obyvateľov pampy. Samotná povaha cesty však neponúkala túto možnosť vzhľadom na krátke zastavenia sa na jednotlivých miestach a dlhé monotónne cestovanie neposkytovalo okrem zmien prírodných scenérií toľko podnetov, ako bežný život v určitej komunite. I tak autor podáva maximum zo svojich pozorovaní.

Dôležitým motívom cestopisov sú aj domorodí obyvatelia pampy, ktorých autori považujú za prirodzenú súčasť krajiny. Popisujú ich spôsob života, zvyky a pod. v súlade s vtedajšími prelínajúcimi sa literárnymi tendenciami romantizmu, kostumbrizmu a realizmu na americkom kontinente. Zároveň však chcú autori zmeniť ich postavenie, civilizovať ich a premeniť celkový obraz Patagónie ako kraja, kde žijú divosi, bez sebaručenia a budúcnosti. Zväčša sa upozorňuje aj na nebezpečenstvá a potrebu podpory štátu v záujme akéhosi pokroku tejto populácie. Domorodci ostávajú zbavení svojej histórie, pochopenia príčin ich postavenia, sú vnímaní útržkovito, zidealizovane alebo povrchne. Možných interpretácií vzniká teda toľko, koľko je cestovateľov v kvalite zodpovedajúcej ich postaveniu, vzdelaniu a osobnosti.

Aj pri tomto motíve Kukučín, rovnako ako ostatní autori, nahliada na domorodcov ako na objekty civilizovania a smerovania k lepším mravom a napĺňania ambicióznych politických a hospodárskych plánov. Napríklad, ľudí delí na *kolonistov* alebo, dnes by sme povedali, farmárov, podnikateľov, a domorodcov či *gaučov*, ktorých popisy sprevádzajú úvahy o odlišnom spôsobe života, ale tiež množstvo skrytých aj explicitnejších apelov a varovaní pred úskaliami vtedajšieho stavu kultúrneho povedomia a budúceho vývinu ako obyvateľov pampy, tak aj národov a národností, s ktorými prichádza autor do kontaktu.

Kritizuje nešetrnú modernizáciu a spriemyselňovanie oblasti, ich ničivé dôsledky na prírodu a záhubu starých foriem života, ktoré pôsobia nezvratne. To, čo chce zachrániť, sú zvieratá, zameriava sa na personifikáciu, vžíva sa do položenia zvierat v pampe, najmä dobytka a upozorňuje na jeho trápenia.

Cestopisy plánovite, podrobne a dokumentaristicky zaznamenávajú dojmy a charakter prostredia, prírody, zvierat, ľudí, ich spôsobov života, ale aj jazyka s cieľom čo najlepšie informovať, ale i rozptýliť čitateľa. Dokumentaristicky ladené pasáže autor dopĺňa úvahami filozofického a sociálneho charakteru, vďaka čomu zanecháva bohatý zdroj literárnych, historických, etnologických, spoločensko-lingvistických informácií, ktoré môžu slúžiť ako základ pre stále nové analýzy fungovania ľudského vníma-

nia skutočnosti a ich premenu v literárnu tvorbu. Napríklad v prvej Prechádzke po Patagónii I. čitateľovi približuje dojmy z krajiny odvolávaním sa na slovenské reálie nasledovne (Prechádzka po Patagónii I.): *„Pás dvadsať metrov šíre, čo je medzi oboma čiarami, sa považuje ako hradská cesta. Nech si nikto nemíva, že je to* ***hradská na Šturec, alebo cez Brestovú****: jednoducho pás poľa, ktorým sa prelieva celá premávka z jedného kraja na druhý. Tu prechodia jazdci a povozy; tu sa preháňa i statok v kŕdľoch a kŕdlikoch“* (Kukučín, 1980, s. 545).
„Je to obraz patagónsky, a zas zdá sa byť, že nenie: že je skôr prenesený z druhých strán, s poľami obrobenými, ktoré čakajú na kosca a na žnicu. Podchvíľou načúvaš, že sa ti ohlási prepelica a jej odpovie chriašteľ; že ťa prekvapia tiahle piesne žníc a hrabáčok. Zdá sa ti, že sa spustíš cestou, tak o ***Jakube akosi, od Lišova*** *a máš pred sebou celý bohatý kraj, pokrytý pšeničnými lány a kukuričnými poľami, až po samé* ***Šahy****…“* (Kukučín, 1980, s. 552).

V cestopisoch a čiastočne v románe Mať volá je teda výrazne prítomné uvedomelé informovanie o tom, čo si autor sám zvrchovane a z rozličných dôvodov vyberá, a na druhej strane informovanie neuvedomelé, nepriame o inej kultúre, jazyku, a to prostredníctvom individuálneho jazykového prejavu, ktorý sa vyznačuje inými charakteristikami ako práce napísané v Európe. Logickou príčinou je odlišná skutočnosť života v Latinskej Amerike a odlišný myšlienkový a jazykový priestor, ktorý zákonite podnecuje prenos novej náplne mnohojazykového a mnohokultúrneho prostredia do samotnej tvorby. Tak máme možnosť vnímať prvky jazykovej a kultúrnej transferencie prostredníctvom spracovania nových motívov, ale aj prejavy zúženého kontaktu s rodným jazykom a kultúrnym dianím na Slovensku. Takáto komunikácia autora s čitateľmi je zaujímavá, keďže práve na základe podrobného zachytávania mnohých skutočností a konkrétnych dialógov môžno pozorovať aj kultúrne a komunikačne odlišné správanie a život ľudí v Ohňovej zemi – plasticky zobrazené v doslovne prekladaných výpovediach s vysvetlivkami autora.

V jazyku možno pozorovať zložitejší, ornamentálnejší spôsob vyjadrovania, obraznejšie štylistické prostriedky, vplyv španielčiny a iných jazykov, napríklad v podobe množstva infinitívnych väzieb, neurčitých tvarov, nepomerne viac prechodníkov a v mnohých prípadoch odlišný slovosled, časté používanie druhej osoby pri vysvetľovaní – tykanie čitateľovi, čo sa v chorvátskych cestopisoch nevyskytovalo a pod. Príkladov je mnoho, v tom nasledujúcom sa doslovne uvádzajú prehovory gaučov, obyvateľov pampy pri strihaní oviec. Zámer je podobný ako v skorších prózach, keď sa autor sústreďuje na zaznamenávanie reči ľudu, nepridáva však už príbehové vyústenie, len útržkovito doslovne prekladá, dokumentuje:

„Nuž, nie najhoršie," mienil on.
„Málo vychodí, málo," žalujú sa oni.
„Päť," uvažuje on, ***pomknúc*** *čiapku na hlave, „vždy je niečo."*
„Na toľkú robotu!" zvolali oni.
„A koľko by ste chceli? Dvadsať, tridsať?"
„Aspoň len deväť. Tri na každého."
„Pre mňa natlačte ich hoďas po päť, alebo po šesť," usmial sa on a šiel na chodbu, kde strižú.
*„**Ľahko hovoriť**," vravia oni. Vyvalili bal na zem z minciera. Ale ho obrátili číslicami dohora, nech sa farba nezotrie.*
„A teraz na druhý," zvolal ten, čo skáče. V kúte je hŕba gulí; niečo ich bolo zvýšilo a podchvíľou ich pribúda. Tí tam, čo sú pri table, prihadzujú ich hodne.
„Ależe teraz degvi," chytil druh toho, čo skáče za čapicu a zmykal mu ju na kučeravej hlave.
„A ty prikrúcaj," odpovedá mu on, ***uhnúc sa***. (Kukučín, 1931, s. 35).

Pokiaľ ide o obsah patagónskych cestopisov, viacerí kritici autorovi vyčítali, že pozornosť venuje naoko nepodstatným detailom. On však zámerne mieša vecný dokumentárny štýl s beletrizujúcim, je si vedomý nedostatkov, ale aj vôle ponechať zápisky tak ako sú. Detaily sú základným stavebným kameňom cestopisov, reťazia sa a sú vnímané z rozličných perspektív, ako v dokumentárnom filme, v ktorom sa v závislosti od zmien v dokumentovanom prostredí mení zaostrenie objektívu kamery. Tak sa čitateľ stretne s tisíc a jedným popisom zvierat, najmä koní, dobytka, lesov, ciest, riek, vrchov, vtáctva, hostincov, statkov, ohrád, ktoré v návštevníkovi vyvolávajú hlboké dojmy, ktoré chce sprostredkovať, hoci vie, že slová nemajú moc preniesť úplný zážitok, je to však v danom momente jediný prostriedok. Vysvetľuje a popisuje neustále, ale píše len to, čo vidí, počuje, akoby chcel povedať, že to, čo žije, je len neustále striedanie sa tých istých obrazov s väčšími či menšími obmenami, ale do ktorých sa už nehodno veľmi vkladať, len zaznamenať súčasný stav a dokumentovať rozklad starých pomerov. Na ilustráciu uvádzame rozsiahlejší citát z Prechádzky po Patagónii I, v ktorom autor zaznamenáva popisy krajiny, prírody, ale aj úvahy o spôsobe života gaučov: *„Sú vlastne dva podniky v susedstve: majú polohu trochu vysoko, súc vytisnuté medzi vrchy a po vrchoch. Je paša bujná a mäkká, vody hojné a zdravé. Statok tu veľmi chytro a snadno stučnie, i ten, čo zodral zuby a nemôže sa už na tvrdej paši popraviť. Škoda, že tá dobrota trvá iba cez leto. V zime padnú tu neraz veľké snehy a potrvajú i mesiace. Statok utratí, čo získal v lete, neraz sa nedočká jari. Musíme tu*

povedať, že statok tu sa nezatvára do ovčiarní na zimu; na senníky sa tiež nemôže spoliehať ako na našich stranách.
Na vrchoch a i grúňoch je tu hora. Nie je to hora miešaná, lebo rastie v nej skoro iba jediný druh stromovia, ten, čo spisovali botaniku pokrstili menom fagus antarctica, a my by sme ho mohli volať južnopolárny buk. Je to teda bučina, ale zas nie je ako bučina. Rastie prihusto, prechádzka cez ňu nie je veľmi pohodlná. Sú to stromy akosi skrivené, ale sa nájdu i rovné ani svieca a vysoké ani jedľa. To na miestach, kde je nie húština.
… Kto dohnal prvé ovce na tieto strany? Boli to prisťahovalci, v prvom rade Škóti, ktorí sú majstri v opatrovaní statku a zvlášte oviec. Prvé podniky mali na ostrovoch Falklandských a stadiaľ sa ovca rozšírila a rozliala po celej Patagónii. No i terajší statkári nie sú leniví. Vynakladajú rok po rok veľké peniaze na zakúpenie nových, jemných odrôd z Anglicka, ba až z Austrálie, aby svoje stáda popravili a zdokonalili.
Polia sa žltnú so svojou dosť vysokou trávou, šibajúcou chlpmi z akýchsi hrboľov, akoby hrúd. Tráva je práve v kvete; jej riasy sa obsypali kvietím, ako keď sa sype naša žitnačka alebo ovos a zakvitne. Kvet tejto trávy hrá silne na žlto: polia vyzerajú sťa zbožie, keď je hotové pod kosu. Polia sú, povedal by si, nekonečné lány pšenice a medzi nimi v údoliach lúky temnej, sýtej farby. Po týchto poliach, ale zvlášte po tých temnejších fľakoch pasú sa ovečky, roztratené a i vo väčších-menších skupinách. Každá temer so svojím jahniatkom, ktoré sú už hodne podrastené. Pri mnohých sa nájdu blizny. Vynímajú sa sťa kôpky alebo chlpy bielej bavlny, rozhádzanej poľom a po lúkach“ (Kukučín, 1980, 547).

Cestopisy z prvých objaviteľských a z ďalších ciest vzdelancov po Patagónii sú počiatkami vzniku tzv. patagónskej literatúry a poskytujú svedectvo o utváraní identity tohto rozľahlého územia rozdeleného čilsko-argentínskou hranicou, tvoriaceho však jeden historicko-kultúrny celok so sebevlastnými charakteristikami. Prostredníctvom cestopisov autori zachytávajú charakter tejto „nezmerateľnej a vyprahnutej“ časti južnej zeme, ktorá spája dva oceány, a sú základom zrodu predstáv o jej smerovaní a budúcnosti. Kukučínove Prechádzky po Patagónii neboli nikdy preložené do španielčiny či angličtiny, aj preto sa o nich literárni historici ako E. Livacić Gazzano, S. Cassini a iní zmieňujú len okrajovo. Vyzdvihujú autora najmä ako vynikajúceho lekára, filantropa a kultúrneho činovníka chorvátskej obce v Čile a v krátkosti zmieňujú názvy niektorých jeho diel, publikových v Európe, bez ďalších informácií. Táto skutočnosť však nič nemení na tom, že Kukučínova tvorba zo začiatku 20. storočia reflektuje spoločenské a literárne dianie v Ohňovej zemi a dopĺňa ju o cenné literárne výpovede (Livacić Gazzano, 1988; Cassini, 2005). Podobne ako jeho súčasníci tvoria-

ci v duchu realizmu, vychádza z pozorovania života bežného človeka, všíma si jeho pohnútky, citlivo vníma a kritizuje túžby po úspechu, pôžitkárstve a peniazoch, ktoré sa odkláňajú od predstavy národného napredovania, kultúrneho a sociálneho rozvoja na oboch stranách oceánu. Príchodu modernistov a ich spracovaniu nových tém v živote spoločnosti však už Kukučín nevenuje toľko pozornosti. V dobe hľadania nových literárnych smerovaní sa skôr v rozličných obmenách vracia do minulosti so snahou uchovať jej kus pre budúce generácie, prípadne sa venuje filozoficko-sociálnym úvahám a osobnej výpovedi vysťahovalca v románe Mať volá (Bojničanová, 2010).

S patagónskymi autormi Kukučína spája mnoho, neustále hľadanie rovnováhy, niečoho, čo potvrdí vlastnú identitu, hoci aj za cenu príklonu k utópii. Počas svojho života v tejto odľahlej oblasti na neho, rovnako ako na jeho súčasníkov, pôsobí neobvyklé prostredie, zmes kultúr prameniaca z kočovníctva pôvodných obyvateľov a prínosu prisťahovalcov. Častým motívom písania je pocit, že niečo chýba, že je potrebné vzkriesiť minulosť, raj, ktorý sa zdá byť stratený, a vymaniť sa tak z osamelosti, smútku alebo jednotvárnosti, ktoré podporuje klíma a jej nehostinné vetry, zvláštne rezonujúce, súperiace medzi sebou, berúce človeku dych a držiace ho medzi suchom a vlhkom v neustálych zmenách. Nuž radšej prikloniť sa k spomienkam, bukolickému, jednoduchému a tvrdému životu v pampe a hľadaniu schopnosti mať ho rád.

Ako o tejto zemi a jej atmosfére píšu autorky V. Polli a S. Bittar: patagónska literatúra je vyznaním hranice, posledných končín, ktoré sú však pre tých, čo tam žijú, východiskom k neustálym začiatkom k vysporadúvaniu sa so sebou samým a samotou. Patagónia, rovnako ako ostatné časti Ameriky, stáročia predstavovali priestor, v ktorom sa odohraváli rozličné boje a vytvárali utopické ideály plynúce z tužby po poriadku, ktorá by prekonala cyklicky sa vracajúci chaos. Spomienky, potreba návratu, túžba prekonať vlastné hranice, vonkajšie aj vnútorné, sú neustále prítomné. Ozývajú sa hlasy tých, ktorí snívajú, premieňajú zdanlivú povrchnosť do tajomných hĺbok ľudskosti. Samota je vedome alebo nevedome vnímaná ako prázdno, v ktorom možno objaviť harmóniu bytia a znovuobjaviť jednoduché veci života. Skôr nezlomnosť predstáv a vôľa hýbať sa, aby sa človek nestal kameňom alebo definitívne stratenou existenciou. Znovustretnutie sa so sebou samým a s inakosťou, v zrkadlení a hľadaní definitívnej záchrany (Polli, Bittar, 2002).

Patagónska zem so svojimi témami pritiahla Martina Kukučína možno vďaka tomu, že i v ňom boli v danom období živé, aj on sa s nimi vysporadúva, a tak sa zaraďuje medzi množstvo vysťahovalcov, ktorí reflektujú vplyvy daného prostredia na ich osobu či tvorbu. Hoci možno ne-

chtiac a nepriamo, pridáva sa tak Matej Bencúr k autorom, ktorí stáli pri zrode patagónskej literatúry, zámerne však v tamojšom prostredí svoje diela nepublikuje, vyberá si byť znova vyhostencom z tejto úlohy.

Záver

Hoci sa Kukučínovo pôsobenie v Latinskej Amerike v miestnom povedomí spája s literatúrou len okrajovo, jeho odborná práca a pôsobenie nezostalo nepovšimnuté. Do spomienok miestnych ľudí sa zapísal predovšetkým ako vynikajúci a obetavý lekár, ktorému záležalo na obyčajnom, aj tom najposlednejšom človeku. Pred niekoľkými rokmi po ňom pomenovali nemocnicu v Punta Arenas a dodnes je považovaný za zakladateľa moderného lekárstva v južných oblastiach Čile.

Významným sa stalo aj jeho pôsobenie v chorvátskych kultúrnych spolkoch. Napriek tomuto čiastkovému vnímaniu jeho osobnosti ho však právom možno považovať za predchodcu generácie čilských a argentínskych prozaikov začiatku dvadsiateho storočia, ktorí aktívne vzbudzovali záujem o vlastnú zem a jej rozkvet. Napokon sa teda M. Kukučín predsa aspoň v takomto zmysle stal účastným obrodného procesu národa chorvátskych vysťahovalcov, i keď to nebol proces slovenský, v ktorom túžil byť celý život aktívnejší. Aspoň sprostredkovane teda pre Slovákov robil, čo mohol a vedel, prostredníctvom svojich výpovedí a úvah o podobách života. Práve to robí jeho dielo a cestopisy (ktoré sú výsledkom písania proti zabúdaniu) výnimočnými zápiskami o dobe, ktorá stála na počiatku veľkých spoločenských premien, na počiatku prelínania svetov a osôb v jednom človeku, Matejovi Bencúrovi.

Zoznam použitej literatúry:

BOJNIČANOVÁ, R. 2010. Martin Kukučín v kontexte argentínskej a čilskej literatúry: “patagónsky” a “magellanský” spisovateľ. In: J. Gbúr (Ed.): *Kukučín v interpretáciách*. Bratislava. LIC, págs. 20 – 27.

CASINI, S. E. 2005. *Ficciones de Patagonia: la construcción del Sur en la narrativa argentina y chilena.* (Dizertačná práca) Lexington: University of Kentucky. 262 strán. Dostupné na:

http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1380&context=gradschool_diss [2017-10-10]

KUKUČÍN, M. 1931. *Črty z ciest. Prechádzka po Patagónii II*. Sobrané spisy Martina Kukučína, zv. 26. Turčiansky Sv. Martin: Matica slovenská.

KUKUČÍN, M. 1974. *Listy priateľom a známym.* Bratislava: Tatran.

KUKUČÍN, M. 2010. *Mať volá I.* Zlatý fond denníka SME 2010, [cit. 13. 1. 2018]. Dostupné na webovskej stránke (world wide web): http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1361/Kukucin_Mat-vola-I

KUKUČÍN, M. 1980. *Výber 3. Dom v stráni. Mišo II. Mať volá. Prechádzka po Patagónii.* (Zost. M. Prídavková-Mináriková.) Bratislava: Tatran. 651 s.

LIVACIĆ GAZZANO, E. 1988. *Historia de la literatura de Magallanes.* Punta Arenas: Ediciones de la Universidad de Magallanes.

LIVON-GROSMAN, E. 2002. *Lo abierto y lo cerrado: el espacio patagónico en la literatura de viaje*. [cit. 1. 11. 2017]. Dostupné na:

http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v05/grosman.html

MINÁRIKOVÁ, M. (Ed.) 1989. *Kukučín zblízka. Výber z listov*. Bratislava: Tatran.

PRÍDAVKOVÁ-MINÁRIKOVÁ, M. (Ed.) 1957. *Martin Kukučín v kritike a spomienkach.* Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry.

POLLI, V., BITTAR, S. 2002. *Memoria, soledad y frontera en la lírica de la Patagonia*. In: HUELLAS, Búsquedas en Artes y Diseño, N°2, p. 139-147. ISSN Nº1666-8197.

Kontakt:
Mgr. Zuzana Fráterová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská č.1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
zuzana.fraterova@euba.sk

BASALE STRATEGIEN, TAKTIKEN UND TECHNIKEN IM VERHANDLUNGSPROZESS

FUNDAMENTAL STRATEGIES, TACTICS AND TECHNIQUES OF NEGOTIATIONS

MILENA HELMOVÁ

Abstrakt:
Viele Menschen gehen davon aus, dass es in jeder Verhandlung einen Gewinner und einen Verlierer geben muss. In der Realität sind die besten Verhandlungen aber die, in denen sich jeder Verhandlungspartner zum Schluss als Gewinner fühlen kann. Dieses Resultat lässt sich mit den erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Strategien, Taktiken und Techniken betreffen, erreichen. Der Artikel fokussiert auf Mittel und Wege, die möglichst alle Beteiligten im Verhandlungsprozess zufriedenstellen, so dass niemand sein Gesicht verlieren muss. Jeder Partner ist anders, jede Verhandlung ist anders. Hinsichtlich dieser Tatsache gibt es keine hundertprozentige Erfolgsgarantie. Es kommt jedoch darauf an, ob und wie die Partner strategisch, taktisch und technisch ausgerüstet sind und ob sie bereit sind, Kompromisse zu schließen.

Abstract:
A lot of people share the opinion, that a negotiation must always end in a victory of one party and a defeat of the other. But as a matter of fact, the most successful negotiations are the ones in which both partners can feel as winners. Such a result is obtainable, if the partners are provided with certain competencies and skills such a appropriate strategies, efficient tactics and adequate techniques leading to a sense of victory on both sides. The article deals with a search of the most efficient tools satisfying all the stakeholders in the best possible manner while protecting them from loss of face. Each partner is different, and each negotiation is different too. The point is, whether the partners are fitted with strategies, tactics and techniques, and in what manner, and whether they are ready for compromises.

Schlüsselwörter: Verhandlungsführung, Strategie, Taktik, Technik, Zielerreichung.

Keywords: Leading Negotiations, Strategies, Tactics, Techniques, Goal Achiewement.

Einleitung

Eine Verhandlung im wirtschaftswissenschaftlichen Sinn wird als ein Interessensausgleich verstanden, durch den die Bedürfnisse von zwei oder mehreren Verhandlungspartnern mit Hilfe von Kommunikation ausgeglichen werden sollen. Dabei wird das Ziel verfolgt, zu einem für beide Parteien akzeptablen Ergebnis zu gelangen. Daher geht es primär darum, dass sich der Verhandlungspartner sorgfältig auf die Gespräche vorbereitet, indem er nicht nur sich selber und sein Gegenüber hinsichtlich des Verhaltens abzuschätzen versucht, sondern dass er auch die richtigen Strategien, Taktiken und Techniken für die Verhandlungsführung wählt und die des Partners durchschauen kann. Eine einheitliche definitorische Abgrenzung des Begriffes Verhandlung gibt es bislang keine. Laut Erbacher wird Verhandlung als ein Kommunikationsprozess verstanden, dessen Ziel in der Erreichung von Einigung über zukünftiges Handeln besteht (2005). Eine andere Definition, die ähnliche Erklärung bietet, lautet: *Verhandlung ist immer ein Ausgleich (…) divergierender Interessen"* (Schlembach, 2011, S. 8). Die Verhandlungsexpertin Jutta Portner schreibt Folgendes: *„Verhandeln ist wie Kochen"* (2010, S. 66). Diese Äußerung bezeichnet den Sachverhalt bezogen auf das Wahrnehmen von Verhandeln als eine komplexe Angelegenheit, die aus mehreren Schritten zusammengesetzt wird. Sandstede definiert Verhandlung als *„(…) zeitlich begrenzte soziale Interaktion zwischen zwei oder mehreren Parteien, die aufgrund parteispezifischer unterschiedlicher Informationen und Präferenzen versuchen, eine gegenseitige Besserstellung zu erreichen"* (2010, S. 12). Erfolgreich und zufriedenstellend verhandeln kann jeder Verhandelnde trainieren. Durch das Training wird die Verhandlungskompetenz erworben. Sie bezeichnet die Steuerung und persönliche Wirkung in Verhandlungen. Im engeren Sinn stellt die Verhandlungskompetenz laut Berning und Schwamberger eine Bereitschaft und Fähigkeit dar, die es dem Verhandler ermöglicht, die Verhandlung effektiv und effizient zu führen, das heißt, eigene Ideen und Ziele zu formulieren, Bereitschaft, Kompromisse zu schließen und die Fähigkeit, das Wissen um Verhandlungsstrategien, -taktiken und -techniken richtig in die Praxis zu setzen. *„Der Erfolg von Verhandlungen beruht meist auf einer Kombination von guter Vorbereitung, klaren Verhandlungszielen und der Fähigkeit, den oder die jeweiligen Verhandlungspartner positiv zu beeinflussen und zu überzeugen"* (Berning, Schwamberger, 2008, S. 47). An dieser Stelle soll noch der Verhandlungsprozess näher eingegangen werden. Der ganze Prozess durchläuft mehrere Phasen, deren Anzahl unter den Wissenschaftlern variiert. Im Allgemeinen kann der Verhandlungsprozess in Vorbereitung auf die Verhandlung und Verhandlungsführung eingeteilt werden.

Voeth und Herbst beschreiben vier Verhandlungsphasen: Einstiegsphase, Dialogphase, Lösungsphase und Abschlussphase (2009). In anderen Quellen werden die Verhandlungsphasen anders benannt, jedoch handelt es sich im Prinzip immer um denselben Prozess. Opresnik unterscheidet z.B. acht Phasen: Vorbereitung, Eigenmotivation, Begrüßung, Bedarfsanalyse, Präsentation, Einwandbehandlung, Abschluss und Nachbereitung (2014). Abgesehen davon, in wie viele Phasen der ganze Verhandlungsprozess eingeteilt wird und wie sie benannt werden, ist es für das erfolgreiche und zufriedenstellende Resultat, die Zielerreichung, von größter Bedeutung, welche Mittel und Wege dazu gewählt werden. Den Verhandlungspartnern steht eine reiche Quelle an Strategien, Taktiken und Techniken zur Verfügung, die es ermöglichen, gekonnt und geschickt ans Ziel zu kommen. Im Weiteren werden sie einzeln behandelt mit dem Ziel zu zeigen, dass das Verhandeln wirklich eine Kunst ist, wie es Salewski (2008) in seinem Buch erörtert.

Strategisches, taktisches und technisches Verhandlungsinstrumentarium

„Es gibt (…) so viele Strategien und Taktiken (…) wie es Charakter gibt. Es ist unmöglich, sie alle zu beschreiben. Aber das ist auch nicht erforderlich, denn im Grunde haben alle Strategien und Taktiken eines gemeinsam: Sie sprechen das eigene Verhalten als eine Strategie an und sind ausschließlich auf den Gegner gerichtet, um die Verhandlung zu gewinnen“ (Ruede – Wissmann, 2007, S. 129).

Die Strategien hängen eng mit der Vorbereitungsphase zusammen. Diese Tatsache fordert auch Kreggenfeld, indem er meint: „*Strategie hat (…) weniger mit Rhetorik, Gesprächstaktik (…) zu tun, sondern mehr mit der Vorbereitung, Gestaltung und Beobachtung des gesamten Verhandlungsraums, um die eigenen Ziele zu erreichen* (2014, S. 180). Unter der Verhandlungsstrategie wird eine einseitige, planmäßige Vorbereitung auf die Verhandlung verstanden, die in Form einer Konzeption mit klaren Leitlinien und Zielvorgaben den Verhandlungstaktiken zugrunde liegt. Der sekundäre Zweck stellt die Behinderung möglicher zukünftiger Konflikte dar. Die in dieser Phase vorbereiteten Strategien dienen auch dem Zweck, dass nicht improvisiert und dem Zufall überlassen wird. Die gründliche Vorbereitung der Strategien in der Vorbereitungsphase wird leider aus den zeitlichen Gründen oft vernachlässigt. Zur psychologischen Vorbereitung gehören die *Strategien der Personalentwicklung*. Der Fokus liegt auf der Bewältigung von Situationen, die während der Verhandlungsführung hereinbrechen können. Die psychologische Vorbereitung beinhaltet eine Ana-

lyse des eigenen Zustands. Es wird empfohlen, sein eigenes Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Selbstdisziplin zu stärken, um eigene Persönlichkeit, eigene Fähigkeiten und somit eigene Verhandlungskompetenz zu entwickeln. Die Eigenschaften, die zur guten Verhandlungskompetenz beitragen, sind teilweise angeboren. Aber durch präzise Vorbereitung und Trainings können sie gestärkt werden. Bei den Strategien der Personalentwicklung geht es darum, die Stärken zu erkennen, daraus Potenzial zu nutzen und Strategien durch das strategische Denken, Planen und Handeln zu entwickeln (Erbacher 2005). Eine der geeignetsten Strategien angepasst auf die Bedingungen der Vorbereitungsphase wäre die *Schach mit sich selbst – Strategie.* Spielt man Schach mit sich selbst, bevorzugt man immer eigene Position. Im Spiel sieht man aber alle möglichen Varianten, die vorkommen können. Bei dieser Strategie schreibt der sich Vorbereitende immer seinen eigenen Zug und dazu alle Argumente der Gegenpartei, die ihm einfallen. Zu jedem Argument bereitet man sein Gegenargument. Alle Argumente müssen zielorientiert sein. Aus diesem Grund geht die Zielsetzung der Zusammensetzung von Argumenten voran. Diese Strategie bereitet auf alle Reaktionsmöglichkeiten der Gegenpartei vor (Schlembach 2011). Interkulturelle Verhandlung erfordert eine spezifische und gründliche Vorbereitung. Aus dem Verhandeln mit Angehörigen einer fremden Kultur leiten sich andere Anforderungen an die Verhandelnden ab, vor allem an ihre interkulturelle Kompetenz. Strategien deren sich man schon vor dem Verhandlungsanfang bewusst sein muss, sind *kommunikationstheoretische Strategien*: *selbstreflexive Strategien, rhetorische Strategien, explizite Metakommunikation und implizite Metasensibilität.* Diese Strategien dienen zur Bewältigung von Problemen in der interkulturellen Kommunikation und zur Entwicklung interkulturellen Verstehens. Die Probleme können vermieden werden, falls diese Strategien schon in der Vorbereitungsphase eingesetzt werden. Zunächst die *selbstreflexive Strategie* ermöglicht kritische innere Reflexion des eigenen interkulturellen Verhaltens, in dem sich stereotype Verhaltensmuster entdecken und erneut erwägen lassen. Stereotypes Verhalten stellt die größte Barriere der interkulturellen Verhandlungskommunikation. *Rhetorische Strategien* werden als Zusatz zu den selbstreflexiven Strategien verstanden. Es werden Wiederholungen, Paraphrasen und die Verständigung sichernden Fragen gestellt. *Explizite Metakommunikation* ermöglicht die Thematisierung von Missverständnissen. Der sich Vorbereitende benennt alle wahrscheinlichen Missverständnisse, die auftreten können. *Implizite Metasensibilität* bedeutet, sehr vereinfacht, ein Einfühlungsvermögen, indem die Partner eigene Verhaltensmuster ändern. Diese vier Strategien sind für die Konfliktvorbeugung und -lösung während des Verhandlungsprozesses von entscheidender Bedeutung.

Was die geeigneten Strategien in der Verhandlungsführung anbelangt, führen mehrere Autoren die *Konkurrenz-, Anpassungs-, Kooperations-, Vermeidungs- und Kompromissstrategie* an. Je nach Art der Verhandlung, der Beziehung zwischen den Verhandelnden und den Anforderungen an das Verhandlungsergebnis sind diese Strategien mehr oder weniger geeignet. Die *Konkurrenzstrategie* – auch Win-Lose-Strategie – legt großen Wert auf das Ergebnis und kleineren Wert auf die Konsequenzen, die sich aus der rücksichtslosen Verhandlung ergeben können. Die Wichtigkeit wird eigenen Interessen zugeschrieben. Die langfristigen negativen Folgen auf die Beziehung der Verhandlungspartner werden nicht berücksichtigt. Das Ziel ist, die bestmöglichen Ergebnisse auf Kosten der Gegenpartei zu erlangen. Die Korrektheit dieser Strategie ist fraglich. Trotzdem entscheiden sich die Verhandlungspartner für sie, besonders, wenn die gleiche Strategie an der Seite des Gegenübers zu erwarten ist. In diesem Fall geht es nicht um die Pflege der Beziehungen, vielmehr handelt es sich um ein einmaliges Geschäft. Die *Anpassungsstrategie* – Lose-Win-Strategie – veranschaulicht das Gegenteil. Diese Strategie kommt in Frage, wenn die Partnerbeziehung eine wichtigere Rolle als das Ziel hat. Hinsichtlich dieser Strategie wird oft von dem Prinzip der Reziprozität gesprochen. Ein Partner macht Zugeständnisse und erwartet das gleiche Verhalten von seinem Gegenüber. Wenn die gegenüberstehende Partei seinen Wünschen entgegenkommt, ist das Reziprozitätsprinzip behalten. Diese Strategie wirkt aber nur kurzfristig. Aus langfristiger Perspektive lohnt es sich nicht, sich allzu oft anzupassen. Kreggenfeld versteht die Anpassungsstrategie als ein Zugeständnis ausschließlich zum Zweck des zukünftigen Erfolgs: *„Es geht im ersten Schritt darum, den Interessen des Verhandlungspartners entgegen zu kommen, wenn ein kurzfristig schlechteres Geschäft einen Vorteil in der Zukunft verspricht“* (2014, S. 182). Die Konkurrenz- und Anpassungsstrategien stellen nur eine Partei in die vorteilhafte Position. Eine Strategie, die beide Partner gleichstellt, ist die *Kooperationsstrategie* oder *Win-Win-Strategie.* Eine Bedingung für die Anwendung dieser Strategie ist, dass beide Seiten sie verfolgen müssen. Die Win-Win-Strategie beruht auf gegenseitigem Vertrauen, auf einer langfristigen Beziehung der beiden Parteien und auf Geben und Nehmen in einem ausgeglichenen Verhältnis. Sie funktioniert am besten, wenn die Partner voneinander abhängig sind. Die Kooperation ermöglicht die Gewinnmaximierung und beidseitig günstige Lösung. Die Kooperationsstrategie beruht auf den Prinzipien des Harvard-Konzepts (Fisher, Ury, Patton 2004). Sie richtet sich nach vier Grundregeln. Nach der ersten Regel sollten Persönliches und Sachliches in der Verhandlung voneinander getrennt werden. Das bedeutet, dass die persönlichen Beziehungen der Parteien untereinander nichts mit dem sachlichen Gegenstand der Ver-

handlung zu tun haben sollen. *„Nur durch eine Trennung des Sachlichen vom Persönlichen kann vermieden werden, dass die zwischenmenschliche Ebene Schaden nimmt“* (Fisher, Ury, Patton, 2004, S. 49). Die zweite Regel besagt, dass sich die Partner nicht auf Positionen konzentrieren sollen, sondern auf Interessen. Am besten wäre, wenn man sich in die Lage des Gegenübers versetzen könnte und den Partner fragen würde, warum oder warum nicht. Der dritten Regel liegt Entwicklung von Optionen (Wahlmöglichkeiten, Alternativen) zum beiderseitigen Vorteil zugrunde. Um kreative Wahlmöglichkeiten zu entwickeln, muss erkannt werden, dass nicht nach einer richtigen Lösung gesucht werden muss, sondern es sollte mittels eines Brainstormings nach Ideen gesucht werden, aus welcher Perspektive man das Problem noch angehen kann. Die vierte Regel empfiehlt, sich mit der Bestimmung objektiver Beurteilungskriterien zur Konfliktlösung, die z.B. als Argumente in die Verhandlung eingebracht werden, zu befassen. Die *Vermeidungsstrategie* – Lose-Lose-Strategie – fördert weder eigene Interessen, noch die Ziele der Gegenseite. Ein Schlüsselwort ist das Ausweichen, was diese Strategie am besten charakterisiert. Im Wesentlichen stellt das Scheitern der Verhandlung das einzige Ziel dar. Durch das Ausweichverhalten wird entweder der Erwerb der benötigten Zeit erzielt oder sie ergibt sich aus dem Unwillen, weiter zusammenzuarbeiten. Falls es sich um die Zeitgewinnung handelt, verhandelt der Partner möglicherweise noch mit einem anderen Partner. Die letzte von den fünf Strategien ist die *Kompromissstrategie*, die auch als Mischstrategie bekannt ist. *„Bei der Kompromissstrategie handelt es sich um einen Strategiemix, angesiedelt zwischen Kooperation einerseits und Konkurrenz andererseits“* (Weh, Enaux, 2008, S. 144). Ein Vorteil dieser Strategie ist, dass sie nicht so zeitaufwändig ist, was die Vorbereitung betrifft. Sie wird oft nur dann angewandt, wenn die Win-Win-Strategie oder andere Strategien nicht in Frage kommen. Die Wahl der Strategie wird dem angestrebten Ergebnis angepasst. Das Ergebnis einer Verhandlung hängt unter anderem davon ab, wie wichtig den Verhandlungspartnern ist, die eigenen Maximalziele durchzusetzen und mit dem Partner zu einer Einigung zu gelangen.

Die Erkenntnisse aus der Vorbereitung der Ziele und der Forderungen sowie die Erkenntnisse aus der Beziehungsanalyse sollten weiter in konkrete *Taktiken und Techniken* umgesetzt werden. Während die Verhandlungstaktik ein kluges, gezieltes, überlegtes Vorgehen beim Verhandeln darstellt, prägt sich die Verhandlungstechnik durch das persönliche Verhalten und gekonntes Einstellen auf den Verhandlungspartner, so dass es sich um die Gesprächswerkzeuge des Verhandlungspartners handelt. Es lassen sich im Bereich von Verhandlungen zahlreiche Taktiken und Techniken unterscheiden. Wir schließen uns der Meinung von Mathias Schranner an,

nach dem fünf Verhandlungstaktiken dargeboten werden, die im Interesse einer konstruktiven Konfrontation beachtet werden sollen: *Taktik der Reziprozität, Taktik der Konzentration auf Gemeinsamkeiten, Taktik des Einbringens von eigenen Argumenten, Taktik des Annehmens von akzeptablen Vorschlägen und Taktik des Ablehnens von inakzeptablen Vorschlägen* (2013, S. 92-96). Die *Taktik der Reziprozität* besteht darin, dass die Verhandelnden im Wechsel verhandeln, so dass jeder etwas gibt und gleichzeitig dafür etwas nimmt. Der Zweck davon ist, dass niemand seine Glaubwürdigkeit verliert und Misstrauen schafft. Mit der *Taktik der Konzentration auf Gemeinsamkeiten statt auf Gegensätze* kann in der Verhandlung ein zufriedenstellendes Resultat erreicht werden, jedoch müssen die gemeinsamen Interessen festgestellt werden. Wenn keine Einigung erkennbar ist, macht eine Verhandlung keinen Sinn. Die *Taktik des Einbringens von eigenen Argumenten* hat zum Ziel, die Verhandlung mit ausschließlich überzeugenden und wirkungsvollen Argumenten zu führen. Jedoch je mehr Argumente eingebracht werden, desto mehr Angriffsmöglichkeiten dem Partner geboten werden. Hinsichtlich dieser Tatsache wird abgeraten, unvorbereitet zu argumentieren. Ein wichtiger Punkt, den es zu beachten gilt, ist die Vermeidung von Bewertungen eigener Vorschläge, denn sie können bei dem Gegner Misstrauen evozieren. Die *Taktik des Annehmens von akzeptablen Vorschlägen* fällt deswegen ins Gewicht, weil sie der Gegenseite die Übereinstimmung mit annehmbaren Entwürfen signalisiert. Diese sollten aber nicht direkt offenbart werden, sondern in bestimmter Weise angedeutet werden. Wir beziehen uns auf den Schranner, der anstatt dessen nur eine angedeutete Akzeptanz vorzieht: *„Wiederholen Sie den Vorschlag, vergewissern Sie sich, ob Sie den Vorschlag richtig verstanden haben und halten Sie diese Formulierung schriftlich fest“* (2013, S. 95). Die *Taktik des Ablehnens von inakzeptablen Vorschlägen* setzt voraus, dass man diese auf keinen Fall sofort bewertet oder mit einem Gegenvorschlag reagiert, sondern *„(…) besser ist es, den Vorschlag anzunehmen und darauf einzugehen (…)“* (Schranner, 2013, S. 96). Im Zentrum der weiteren Betrachtung stehen auch die Techniken. Es gibt vier Verhandlungstechniken, die von Portner zur Anwendung empfohlen werden, um in schwierigen Verhandlungen zu bestehen (2010). Als erstes muss das *Schweigen* erwähnt werden. Mit Schweigen fördert man die Gesprächigkeit des Gegners, um sich einen Überblick über seine Standpunkte bilden zu können. Hierbei sollte aber nicht nur der Partner zum Reden ermutigt werden, sondern man soll auch selbst die Initiative ergreifen. Damit kann das Gespräch durch gezielte Fragen in die richtige Richtung gelenkt werden. *„Das Schweigen ist eine sehr einfache und höchst effektive Technik. Sie sagen zunächst gar nichts, sondern warten eher ab, was geschieht. Dabei müssen Sie unbedingt Blickkontakt halten.*

Sie dürfen auf keinen Fall wegsehen" (Portner, 2010, S 307). Als nächste Technik ist die *Übersetzertechnik* anzuführen. Der Kern dieser Technik liegt darin, mit anderen Worten zu wiederholen, was das Gegenüber gesagt hat, vor allem, wenn von ihm böse Worte verwendet werden. Die Übersetzertechnik ist für folgende Situationen gut geeignet: persönliche Beleidigungen, unabsichtliche Kränkungen, Vorwürfen und unsachliche Kritik. Erklärt man der anderen Partei auf diese Weise, was gesagt worden ist, wird man fähig, den weiteren Verlauf der Verhandlung zu bestimmen. Mit Anwendung der nächsten Technik, der *Gerade-deshalb-Technik*, kann man in der Lage sein, die Einwände der Gegenseite zu widerlegen, bzw. wegzuschieben und sie gleichzeitig ernst zu nehmen. Es werden die Argumente des Gegenübers akzeptiert und dabei wird versucht, die Vorteile eigener Idee oder eigenes Vorschlages hervorzuheben. Die Gerade-deshalb-Technik wirkt selbstbewusst, sie funktioniert aber unter zwei Voraussetzungen, wie Portner: *„Der Zusammenhang zwischen dem Einwand und dem Vorteil, den Sie ins Spiel bringen, muss nachvollziehbar sein. Der Vorteil muss stärker ins Gewicht fallen als der Einwand"* (2010, S. 312). Es muss auch auf die *Ausweichtechnik* hingewiesen werden. Diese Technik wird hauptsächlich von den Verhandlungspartnern zum Einsatz gebracht, die über viel Macht und Einfluss verfügen. Sie basiert darauf, dass man ein Eingehen auf die Argumentation vermeidet und stattdessen versucht, das Gespräch auf ein anderes Thema umzulenken. Dem Verhandlungspartner wird anfänglich ohne Unterbrechung zugehört. Nachdem er seine Argumentation beendet hat, weicht man jedoch auf ein Nebengebiet aus.

Fazit

Ein Ziel hat für die Parteien unterschiedliche Wichtigkeit. Wenn das Interesse am Ergebnis bei beiden Partnern hoch ist, bevorzugen sie Kooperation. In dem Fall, dass sie beide genauso niedriges Interesse haben, kommt das Ausweichen in Betracht. In der Situation, dass der Partner mit hohem Interesse am Ergebnis kleines Interesse bei der Gegenseite erkennt, präferiert er Kämpfen und Durchsetzen. Falls die Situation umgekehrt ist, stehen die Interessen des Gegenübers im Vordergrund und das eigene Anliegen ist unwichtig, gibt man nach und kommt dem Partner entgegen. Man zieht ein Kompromiss vor, wenn die beiden Seiten ihre Ziele nur moderat anstreben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein entsprechender Strategieeinsatz im Verhandlungsprozess aus der Sicht der Verbesserung von Qualität des Verhandelns einen bedeutenden Anteil hat. Die Strategieanwendung trägt zu der besseren Lösungsfindung für die anwesenden Parteien bei. Das gilt für diejenigen Strategien, die beidseitiges Nutzen in die

Verhandlung bringen. Aus der langfristigen Sicht stellen sie bessere Bedingungen für die Zusammenarbeit sicher. Zusätzlich, die Vorbereitung der Strategie reduziert das Risiko einer Konflikterstehung.

Mit Deutung der oben genannten Verhandlungstaktiken und -techniken wurde belegt, dass während die Verhandlungstaktik ein Vorgehen darstellt, bei dem man einen harmonischen Verlauf der Verhandlung und eine ausgeglichene Position der beteiligten Parteien anstrebt, dienen die Verhandlungstechniken zur Förderung von Ideen der Gegenseite, wobei nicht auf eigene Ansichten verzichtet werden muss. Es wird immer darum bemüht, gemeinsam einen mittleren Weg zu finden, damit die Verhandlung zum beiderseitigen Gewinn werden könnte. Um eine ausgewogene Verhandlung führen zu können, müssen von den Verhandlungspartnern Strategien, Taktiken und Techniken angesetzt werden, die beiden Parteien gleiche Bedingungen schaffen und den Raum für Ausdruck gewährleisten.

Bibliographie:

BERNING, D., SCHWAMBERGER, G. 2008. *Wirtschaftsmediation für Steuerberater: Mediation als neues Beratungsfeld.* Wiesbaden: Gabler Verlag.

ERBACHER, CH. E. 2005. *Grundzüge der Verhandlungsführung.* Zürich: vdf Hochschulverlag AG.

FISHER, R., URY, W., PATTON, B. 2004. *Das Harvard-Konzept: Der Klassiker der Verhandlungstechnik.* Frankfurt/Main: Campus Verlag.

KREGGENFELD, D. 2014. *Erfolgreich systemisch verhandeln: Ganzheitliche Verhandlungsstrategien.* Wiesbaden: Springer Gabler.

OPRESNIK, M. 2014. *Die Geheimnisse erfolgreicher Verhandlungsführung.* Berlin: Springer Verlag.

PORTNER, J. 2010. *Besser verhandeln*. Bremen: Martin Zech Designe.

PORTNER, J. 2010. *Besser verhandeln: Das Trainingsbuch.* Staßfurt: Gabal Verlag.

RUEDE WISSMANN, W. 2007. *Satanische Verhandlungskunst und wie man sich dagegen währt.* Erftstadt: Area Verlag GmbH.

SALEWSKI, W. 2008. *Die Kunst des Verhandelns: Motive erkennen, erfolgreich kommunizieren.* Weinheim: WILEY-VCA Verlag.

SANDSTEDE, CH. 2010. *Verhandlungen unter Unsicherheit auf Industriegütermärkten.* Wiesbaden: Gabler Verlag.

SCHLEMBACH, C. 2011. *Training Kompakt: Verhandlungstechniken.* Berlin: Cornelsen Verlag.

SCHRANNER, M. 2013. *Der Verhandlungsführer*. Salzburg: Ecowin Verlag.

VOETH, M., HERBST, U. 2009. *Verhandlungsmanagement: Planung, Steuerung und Analyse*. Stuttgart: Schäffer – Poeschel Verlag.

WEH, S., ENAUX, C. 2008. *Konfliktmanagement: Konflikte kompetent erkennen und lösen*. München: Haufe Lexware.

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

PRECEDENTIAL PHENOMENA IN EUROPEAN CIVILIZATION

PRECEDENTNÉ FENOMÉNY V EURÓPSKEJ CIVILIZÁCII

TATIANA HRIVÍKOVÁ

Abstract:
The paper discusses the topic of precedential phenomena within the research domain of cultural linguistics. It provides examples of precedential phenomena and their interpretation from two perspectives – cultural and civilizational one. The aim is to present arguments for a claim that precedential phenomena can serve in a wider than cultural context and manifest one of the variety of ties that bind together various cultures into greater units, such as civilisations or even the global village.

Abstrakt:
Príspevok sa zaoberá precedentnými fenoménmi v rámci výskumu lingvokulturológie. Predkladá príklady precedentných fenoménov a ich interpretácie z dvoch pohľadov – kultúrneho a civilizačného. Cieľom príspevku je predložiť argumenty na podporu tvrdenia, že precedentné fenomény môžu slúžiť aj v širšom, než iba kultúrnom kontexte a predstavujú jednu z mnohých väzieb, ktoré spájajú rôzne kultúry do väčších celkov ako sú civilizácie alebo dokonca svetová dedina.

Keywords: cultural linguistics, precedential phenomena, precedential text, culture, civilization.

Kľúčové slová: lingvokulturológia, precedentné fenomény**,** precedentný text, kultúra, civilizácia.

Introduction

The world around us seems to be nowadays a dangerous place. We are constantly harassed by terrible news about local conflicts, terrorist attacks or international disputes over borders and politics. We can read about them in variety of media, watch news on TV channels or internet, and the stream of words bombards our senses creating an atmosphere of insecurity, suspicion and xenophobia. Those feelings and attitudes are often reflected in the communication within and across cultures especially in mass media

that like to feed the public with often exaggerated "latest" news (Štefančík, 2017).

Words, phrases and sentences, interconnected into texts of various nature and serving as transmitters of thoughts and ideas have a mighty impact on our minds, influence our daily life and the innumerable decisions individuals make on a daily basis. This is a clear proof of the power, language has over its users. Language is a crucial aspect of any culture often considered to be among its most important manifestations. E.T. Hall's "culture is communication and communication is culture" (Hall, 1973 p. 191) represents a nowadays generally accepted premise that language as a substantial part of a communication process demonstrates the peculiarities of a particular culture in a clear and comprehensible manner.

The aim of this paper is to provide some evidence of the close connection between culture and language through precedential phenomena, and their role within the domain of cultural linguistics, exceeding often their local or national context in mediating the current state of the public mind set, and serving as a universal linguistic reflection of a shared civilisation.

The role of cultural linguistics is to study the ties between culture and language and to provide an insight into their relationship and mutual impact. The truth is that both culture as a whole, and language as its important component evolve progressively under the influence of various external agents. Therefore, the long-shared history, common experience, mutual contacts and all other possible manners of interaction have caused a creation of a higher tier of unity based on shared heritage, worldview and experience. The three fundamental roots or pillars of the European civilisation – Ancient Greece, Ancient Rome and Christianity – serve as a foundation of manifold connections (Hrivíková, 2012). One of them is the common framework of reference built on the generally shared pool of knowledge that is more or less equally distributed around Europe and often even further to other continents. Such distribution is illustrated and imprinted in various languages by means of precedential phenomena in those interconnected cultures.

Definition and characteristics of precedential phenomena

Sipko defines precedential phenomena as "linguistic & cultural units, so familiar within a particular cultural environment that they create stable social and communicative models for evaluation of current events" (Sipko, 2011). We can characterise these components of cognitive foundations as:

- Invariable

- Reproducible
- Axiological
- and often Clichéd

Precedential phenomena are invariable because their meanings and structures are fixed in the minds of the cultural community and represent ready-made forms of a clear and unambiguous message. Their reproducibility lies in the fact that they can be used endlessly, can be repeated, adapted and re-used time and again without losing their effect. The axiological character of precedential phenomena is given by their fixed value and clear evaluative power which is unalterably established. Due to their stability and settled value, they may be sometimes perceived as a cliché because they do not allow any alternative interpretation or dispute over their meaning.

Precedential phenomena create a useful part of our *background knowledge* which can be described as a set of primary and secondary cognitive models. While the primary models are ones, which we form as a result of direct interaction with the environment, our lived-through, hands-on experience, the secondary cognitive models result from our analysis and synthesis of information collected from a variety of sources. They are usually acquired indirectly from collateral resources, and if they have a well-established evaluative character standing above any dispute, then, we can label them precedential phenomena. The most frequent repository of potential precedential phenomena is the traditional content of school curricula as majority of population has been exposed to the same culturally marked mass of information or knowledge. The second, most relevant source of precedential phenomena is popular culture and mass media, including visual ones, as nowadays, they practically outnumber the traditional printed sources.

Types of precedential phenomena in a wider context

The most frequent categorization of precedential phenomena identifies four basic types (Dulebova, 2015, s. 24):

- Precedential texts
- Precedential names
- Precedential situations
- Precedential expressions

The various types of precedential phenomena show the close connection among the members of the same culture, their similar background knowledge, worldviews and interpretation of the environment they live and act. But we would like to prove that in the same way as precedential phe-

nomena function in any individual culture, providing shared basis for mutual understanding for the members of that culture, similar principle is applicable in the case of a larger community, such as e.g. the European civilisation or even a global one.

Precedential texts

Precedential texts are texts that serve as a source material for creating a new text. The author of the new text acknowledges the source precedential text, alludes to it and expects the audience to be familiar with it. Actually, without understanding the relationship between the new and the precedential text the audience would not grasp the full meaning of the second text. Parody is a typical example of a new text reacting to a precedential one. A parody is funny only if one recognises the aspects of the original text. Similarly, precedential texts can be also used for transformations from written or printed texts to other, usually artistic forms such as music or visual arts. There too, without knowing the original text the audience could be confused and miss an important part of the intended message.

But probably the most frequent form of using precedential texts is the use of well-known and therefore precedential literary texts. While national literatures offer a wide scope of texts that can and do serve as precedential ones within their cultural community, some of the works have outgrown the limitations of one culture and have become part of a European or even global literary heritage. So the same text can simultaneously serve as a precedential one on both cultural and civilizational level. For comparison, we provide first, examples of specific precedential texts on the Slovak, local cultural level and then, others that serve a wider civilizational community.
"Nemusíme hľadať za každým plačom hladné Čenkovej deti na trinástej strane" (Takakika, 2012). *"….Trp Jozef Mak, človek milión si….nuž vydržíš všetko…?"* (Vrbovcezbor, 2013).
These examples sound very familiar to a Slovak audience, with unambiguous interpretation of their meaning for everybody with at least basic education. Both examples refer to fundamental Slovak literary works that are read and studied at primary schools. They reflect the tragic past of the Slovak nation; poverty and suffering as the daily lot of the weak and forgotten. These examples serve well within the Slovak culture but would not be identified outside its boundaries and would rather lead to miscomprehension.

On the other hand, we provide examples of texts which are perceived similarly in a wider area. Probably the most often quoted text in European context is the holy book of Christians – the Bible, though we need to realise that this text also refers to an even earlier source, the Hebrew

Torah or Pentateuch. The Old Testament, the first part of the Bible includes the Torah and a few more sacred texts of the Jews with some small alterations among various Christian denominations. Here are some examples of using quotations from the Bible.

In the beginning was the sea (Gonzalez, 2015), a novel by Tomás González, *In the beginning was a relationship* (Vanbelle, 2008), a scientific article about doctor patient relationship, *In the beginning was a computer* (Cummings, 1995), a parody in a weblog or *In the Beginning Was the Worm* (Brown, 2005), a book about the three Nobel Prize winners whose discoveries led to the sequencing of human genome. All these texts refer to the quotation "*In the beginning was the word and the Word was with God, and the Word was God*". (John 1:1). The variations in all cases are interpretable as being the unavoidable root of any further event. *In the beginning God created the bicycle, saw it was good, then went for a nice Sunday ride on the bike lanes He'd made a day before, and they were good…* (Popper, 2009), an article from a biker journal reflects the centrality and dedication to the sport of its fans similarly as the next example.
And God Created Football, Intimations of the divine in a well-executed screen pass (Galli, 2010). … *AND GOD CREATED WOMAN …but the devil invented BRIGIT BARDOT…* (cover of a music CD, by Bluewater Company UK to the movie *And God created Woman* from 1956 directed by R. Vadim). We can see that the Bible is a very prolific precedential text identifiable even by individuals who are not devoted Christians but were raised in the same shared civilization based on Christian religion.

We can also present some examples from the English literature acting as precedential texts as well. Daniel Defoe's Robinson Crusoe served for example as a precedential text for an American movie *Robinson Crusoe on Mars* directed by Byron Haskin in 1964. The title of the film is a direct reference to the original novel and it sends a clear message about the content of the plot: loneliness on a forsaken place, fighting against the odds and personal bravery and integrity. The same novel and its protagonist is also very popular among travel agencies offering holidays on distant islands using slogans such as "*Play at being Robinson Crusoe*", "*Le Sauvage, an exceptional Robinson Crusoe experience*" or "*Tsarabanjina: an improved version of Robinson Crusoe*", all promising exotic experience and adventure far from the commotion of the modern world though with a comfortable twist. No further explanation to potential customers and market segment is necessary as they are expected to be familiar with the story of the shipwrecked sailor surviving on a secluded island and only those interested in similar experience would be enticed.

Precedential names

Precedential names can be sometimes confused with precedential texts if the text carries a name in its title. But there is a clear difference between the two; while in the case of precedential texts the author refers to the whole text or its parts, using the language or the content for a new purpose but letting the audience purposefully know about the connection between the primary and secondary texts, the precedential names are focused on the character connected with that particular name. Those names are so established in a cultural community that no further explanations are needed. Again, some precedential names serve only within a specific cultural context while others serve a similar purpose even globally. The names can come from history, heroes and villains of the past but they can also originate from mythology, folklore or arts.

First, we submit examples of precedential names of the Slovak culture and then some names equally functioning within the European civilization. *Keď je Jánošík vzorom. Prelamovanie nedotknuteľnosti súkromného vlastníctva je na prvý pohľad lákavé, dlhodobo však spôsobuje úpadok* (Žitňanský, 2017). *Jánošíkovský komplex, populisti a tvár budúcej Európy* (Ondrášik, 2008) ... *Trošku pokrivený Jánošíkovský komplex. Bohatým a chudobným brať a chudobným aspoň čiastočne vracať. Bojovníci proti kríze podsúvajú „jánošíkovský komplex“* (HNonline, 2009). All these examples are based on the image of Juraj Jánošík, a historical person, a convicted and executed bandit, who, according to the legends, took possessions from the rich and shared them with the needy. In that way he is acknowledged as the champion of the poor people.

For comparison, here are some examples of precedential names serving in the same way in a European or even global context.

Thatcherite victor vows sharp shock for France (Sage, 2016) – The article was published in The Times during the presidential campaign in France comparing the French Republican candidate for presidency to the “Iron Lady” Margaret Thatcher.

Trump/Hitler comparisons are overstated. How did Hitler actually consolidate power? (Schutte, 2016) – An article published in The Washington Post with a clearly negative, sarcastic anti-Trump position.

Could Napoleonic Xenophon be heading for his Waterloo? (Campbell, 2017) – This example actually contains two precedential phenomena, though closely related ones, a precedential name Napoleon and a precedential event Waterloo. Both have a fixed meaning; a person with a strong yearning for power and huge ego and a place where all the hopes for success and victory were destroyed.

The next example presents three precedential names in one sentence. Two of them come from an American comics, while the third one refers to a famous figure from the Spanish literature. *Je Rybanič Batman, Joker či Don Quijote?* (Wienk, 2016) This is the title of an article in a Slovak newspaper Denník N, and it discusses the character of a person who caused a huge scandal on the Slovak political scene. It serves two purposes; on one hand it draws the attention of the readers being a witty and attractive one and on the other, it simplifies the meaning for those who are familiar with the precedent names.

Precedential situations

Precedential situations were characterised by Krasnych as representing "a model, ideal situation, connected with a set of connotations belonging to the cognitive foundations of native speakers" (Dulebova, 2015). Very often precedential situations are presented in the form of a date (e.g. 9/11, 1848, 1945), a name (Slovak National Uprising, Velvet Revolution) or in a form of a geographical location (e.g. Chernobyl, Waterloo, Stalingrad). There we need to distinguish between a name belonging to the previous type of precedential phenomena, where the very name carries the evaluative function while this second group of locations only locate the precedent event (an environmental catastrophe, a crushing defeat or a heroic struggle).

Here too, precedential situations work on the national cultural level, such as the *Slovak National Uprising*, the *Velvet revolution, Dukla, 1948* or *1989,* and there are ones that ring the bell in a much wider community, such as *Chernobyl, Mohacs, 9/11, 1945, Loch Ness, Normandy* or *Katyn forest.*

First, few examples of Slovak precedential situations: *Keď sa povie nežná, počujem kľúče* (Balogh, 2009). Velvet revolution (Nežná revolúcia) is a widely-known term indicating the most important event of the modern Slovak history. Together with its symbols such as keyrings, Budaj's cap or the exclamation Pravda víťazí! (The truth prevails!) became inseparable in the minds of Slovaks but mostly incomprehensible anywhere else. *Nežná* (Hríb, 2013), similarly as in the previous example, the term Nežná revolúcia has been shortened into just one word as it is so familiar that no one would bother to use the full term.

But in the present, globalized world even situations taking place in distant countries can become precedential for a wide potential audience, such as *Maidan, Hiroshima and Nagasaki, Oswiecim* or *Golgotha.* All of them carry a clear evaluative message which simplifies the process of interpretation by the audience.

Here are some examples of using them in secondary texts:
Jak se dělá a hlavně platí Majdan (Noviny, 2017)
Slovensko je pripravené na Majdan (Vek, 2017)
Po médiách a ústavnom súde prišla parlamentná kríza. Chystá sa majdan vo Varšave? (Loginov, 2016)
As it is clearly visible from the examples, the authors count with the familiarity of the term Majdan or Maidan and do not need to give explanations about the events in Kiev and about the importance of the mentioned square in the history of the Ukrainian civic unrests and revolution started on that particular place.
1945 (2017) is the title of a Hungarian movie directed by Ferenc Török and the year is sufficient without any further specification for the audience to comprehend and expect the plot; end of the WWII and its consequences. Though here, besides the universal perception of the motive of peace some culture based and local history based additional meanings could be identified.
What was the death toll from Chernobyl and Fukushima? (Ritchie, 2017) In this article the author actually compares two precedential situations, two disasters in nuclear power plants but does not consider it necessary to explain what those two names mean or what happened in those locations.

Precedential expressions

Precedent expressions are products of cognitive and speech activity, complete units that carry more meaning than a simple addition of meanings of its constituents (Dulebova, 2015). There, we can find expressions originating from famous people, quotations from books, aphorisms or dicta. According to some authors (Kuzmina), we can place also phrasemes among precedential expressions because their character is also invariable, reproducible and axiological. Though, there are opponents of such classification as they observe that precedential phenomena are based on precedential facts that are used for evaluation of a new event while phrasemes do not manifest such connection with the source (Krasnych, 1997). But the discussion is not decided and/or closed yet.

Let us view some examples of Slovak and European or even global precedential expressions. *Keď ste si ma upiekli, tak si ma aj zjedzte!* – the alleged final words of Juraj Jánošík before his execution were used in a blog published in the USA: *Když si je Američané pochytali, ať si je též někam u sebe umístí* (Olšer, 2010). In this example we may observe the consequences of a very close connection of the Slovak and Czech cultures as a result of a long shared history. *Keď ste si ma upiekli tak si ma aj zjedzte ... sova snežná sa osviežuje v starom hrnci* (Bonde, 2016) - an interesting use of

a precedential expression to give title to a photograph. A literal translation of the capture would cause only confusion. But here are some examples of precedential expressions that are comprehensible in a wider context:
"There's something rotten in the State of Denmark", wrote William Shakespeare. 400 years on, he wouldn't have to go as far as Denmark to find something really smelly. He could just wander down to the House of Lords" (Mellor, 2017)"

Though the example was taken from the webpage of a British radio station, the meaning is quite obvious to any, at least European reader and the quotation is interpreted as a critical opinion of the author about the British Parliament. Though, if the reader had no previous knowledge about Shakespeare's Hamlet, he or she would be confounded by the mention of Denmark and unpleasant odours in the House of Lords. But the quotation can be found in an adapted form as well, with the same critical meaning.
There Is Something Rotten About The Gulf Feud, And It's Not Qatar (Katsimpras, 2017). The article talks about secret machinations, suspicions and conspiration, similarly as in the famous Shakespearean play.
To be or not to be of good fame, that is the question (Pugsley, D., 2016) – this is an article discussing the legal aspects of duelling in South Africa in the 18th century.
To be or not to be in social media: How brand loyalty is affected by social media? (Laroche, 2013) – a scientific article about the role of media in marketing.
To be or not to be on the shelf – Grocery retailing through the internet: Alcampo (Spain) versus Peapod (USA) (Jelassi, 1999) – a case study offered to educators in schools of economics.
Choosing Longevity with Overlapping Generations: To Be or Not to Be in Diamond's Model (Weichun, 2008) – a scientific article on stock investments. All these examples manifest that some precedential phenomena can become nearly global ones, as they spread with the European civilization far beyond the limits of the continent, let alone the English culture. We can look at precedential expressions originating from other cultures too, to show their general comprehensibility and topical value.
Ich bin ein Berliner – and it took the AfD to make me see it (Korbik, J., 2016) – an article about the elections into the local administration.
Můj první maraton, aneb Ich bin ein Berliner (Pech, 2015) – blog about a runners 1st marathon.
Social media users show solidarity with Germany with #IchBinEinBerliner (Mezzofiore, 2016) - an article describing the spontaneous reaction of the public following the terrorist attack on the Christmas market.

Conclusion

The article presented the precedential phenomena as an important part of cultural linguistics providing evidence for the close connection between culture and language but also civilization and a variety of languages. The four types of precedential phenomena – precedential texts, precedential names, precedential events and precedential expressions were proven as useful tools in transmitting meanings within or across cultures. The role of precedential phenomena in language use can be described in three major points:

- as practical tools of sharing ideas with a high potential for correct transmission of meaning,
- as a crosscut for interpretation of new events by means of well-established previous knowledge with unambiguous evaluative aspect,
- as a sign of setting precise boundaries between in-group members who understand the connection between precedential phenomena and the new events, and the out-group automatically excluded by lack of shared knowledge and consequently understanding.

In conclusion, we can state that precedential phenomena deserve further detailed research including comparative researches of various cultures and languages with a prospect of more detailed understanding of the concept of civilization and its essence.

References:

BALOGH, A. 2009. Keď sa povie nežná, počujem kľúče. In: *SME.SK*. [Online] 17. November 2009. [Dátum: 18. November 2017.] https://domov.sme.sk/c/5113314/ked-sa-povie-nezna-pocujem-kluce.html.

BONDE, J. 2016. Ked ste si ma upiekli tak si ma aj zjedzte ... sova snežná sa osviežuje v starom hrnci ... In: *Pravda.sk*. [Online] 26. June 2016. [Dátum: 3. November 2017.]

BROWN, A. 2005. *In the Beginning Was the Worm*. s.l.: Columbia University Press.

Campbell, R. 2017. Could Napoleonic Xenophon be heading for his Waterloo? In: *InDaily*. [Online] 12. October 2017. [Dátum: 3. November 2017.] https://indaily.com.au/opinion/2017/10/12/napoleonic-xenophon-heading-waterloo/.

CUMMINGS, R. 1995. In the beginning was a computer. In: *Idolphin*. [Online] 28. April 1995. [Dátum: 20. October 2017.] http://www.ldolphin.org/russc.html.

DULEBOVÁ, I. 2015. *Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 24.

GALLI, M. 2010. Books and Culture. *And God Created Football, Intimations of the divine in a well-executed screen pass.* [Online] January 2010. [Dátum: 18. October 2017.] http://www.booksandculture.com/articles/2010/janfeb/godcreatedfootball.html.

GONZALEZ, T. 2015. *In the beginning was the sea.* s.l.: Pushkin Collection.

HALL, E.T. 1973. *The Silent Language.* New York : Anchor Books, 1973. s. 191.

HALÓ NOVINY,. 2017. Jak se dělá a hlavně platí Majdan. In: *Haló noviny.* [Online] 7. December 2017. [Dátum: 7. December 2017.] http://www.halonoviny.cz/articles/view/46555677.

HNONLINE. 2009. Bojovníci proti kríze podsúvajú "jánošíkovský komplex". In: *Hospodárske noviny.* [Online] 17. September 2009. [Dátum: 3. November 2017.] http://dennik.hnonline.sk/375822-bojovnici-proti-krize-podsuvaju-janosikovsky-komplex.

HRÍB, Š. 2013. Nežná. In: *Týždeň.* [Online] 10. November 2013. [Dátum: 5. November 2017.] https://www.tyzden.sk/casopis/14541/nezna-2/.

HRIVÍKOVÁ, T., MAIER, T. 2012. *Korene európskej civilizácie.* Bratislava: EKONÓM.

JELASSI, T., ENDERS, A. 1999. To be or not to be on the shelf - Grocery retailing through the internet: Alcampo (Spain) versus Peapod (USA). *Case Side.* [Online] 1999. [Dátum: 14. September 2017.] https://www.thecasecentre.org/educators/products/view?id=22413.

KATSIMPRAS, N. 2017. In: *HUFFPOST.* [Online] 9. June 2017. [Dátum: 21. October 2017.]

KORBIK, J. 2016. Ich bin ein Berliner – and it took the AfD to make me see it. In: *Cafébabel.* [Online] 19. September 2016. [Dátum: 13. September 2017.] http://www.cafebabel.co.uk/politics/article/ich-bin-ein-berliner-and-it-took-the-afd-to-make-me-see-it.html.

KRASNYCH, V. 1997. Systema precedentnych fenomenov v kontexte sovremennych izsledovanij. In: *Jazyk, soznanie, kommunikacia.* 1997, Zv. 2.

LAROCHE, M., HABIBI, M. R., RICHARD, M. 2013. To be or not to be in social media: How brand loyalty is affected by social media? February 2013, Zv. 33, 1, s. 76 – 82.

LOGINOV, K. 2016. Po médiách a ústavnom súde prišla parlamentná kríza. Chystá sa majdan vo Varšave? In: *Denník N.* [Online] 16. December 2016. [Dátum: 7. December 2017.] https://dennikn.sk/636455/polsko-po-mediach-a-ustavnom-sude-prisla-parlamentna-kriza-chysta-sa-majdan-vo-varsave/.

MELLOR, D. 2017. Hamlet. *LBC.* [Online] 2017. [Dátum: 21. FEbruary 2017.] http://www.lbc.co.uk/opinion/david-mellors-blog/house-of-lords-needs-changing-david-mellor/.

MEZZOFIORE, G. 2016. Social media users show solidarity with #Ich bin ein Berliner. In: *Mashable.* [Online] 20. 12 2016. [Dátum: 9. December 2017.]

OLŠER, B. 2010. Když si je Američané pochytali, ať sie je též někam umístí. In: *audiklub.cz.* [Online] 6. June 2010. [Dátum: 3. November 2017.] https://audiklub.cz/forum/tema/258574-ked-ste-si-ma-upiekli-tak-si-ma-aj-zjedzte-usa-edition&sid=1d99431914229fe1441f6573e462cf34.

ONDRÁŠIK, M. 2008. Jánošíkovský komplex, populisti a tvár budúcej Európy. In: *SME.blog.* [Online] 10. October 2008. [Dátum: 19. October 2017.] https://milosondrasik.blog.sme.sk/c/166683/Janosikovsky-komplex-populisti-a-tvar-buducej-Europy.html.

PECH, Š. 2015. Můj první maraton, aneb Ich bin ein Berliner. In: *RunGo.* [Online] 13. October 2015. [Dátum: 10. September 2017.] https://rungo.idnes.cz/muj-prvni-maraton-aneb-ich-bin-ein-berliner-fjt-/ctenari-sobe.aspx?c=A151001_075545_ctenari-sobe_jid.

POPPER, W. 2009. Mountain Bike Rider. In: *mbr.co.uk.* [Online] June 2009. [Dátum: 17. October 2007.] http://www.mbr.co.uk/forums/showthread.php?5153-And-God-Created-the-Bicycle.

PUGSLEY, D. 2016. To be or not to be of good fame, that is the question. In: *HEINONLINE.* [Online] 2016. [Dátum: 12. October 2017.] http://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/fundmna22&div=20&id=&page=.

RITCHIE, H. 2017. What was the death toll from Chernobyl and Fukushima. In: *Our world in data.* [Online] 24. July 2017. [Dátum: 15. October 2017.] https://ourworldindata.org/what-was-the-death-toll-from-chernobyl-and-fukushima/.

SAGE, A. 2016. Thatcherite victor vows sharp shock for France. In: *THE TIMES.* [Online] 28. November 2016. [Dátum: 15. October 2017.] https://www.thetimes.co.uk/article/france-splash-pd5gh7dtd.

SCHUTTE, S. 2016. Trump/Hitler comparisons are overstated. How did Hitler actually consolidate power? In: *The Washington Post.* [Online] 22. November 2016. [Dátum: 23. October 2017.] https://www.washingtonpost.com/news/monkey-

cage/wp/2016/11/22/trumphitler-comparisons-are-overstated-but-here-are-4-warning-signs/?utm_term=.9d55e0e70f6c.

SIPKO, J. 2011. *Teoretické a sociálno-komunikačné východiská lingvokulturológie*. Prešov: FiF PU.

ŠTEFANČÍK, R., DULEBOVA, I. 2017. *Jazyk a politika. Politický jazyk v koncepte konfliktných línií.* Bratislava: EKONÓM, s. 252 – 257.

TAKAKIKA. 2012. Sú prežraté deti šťastné? In: *rodinka.sk.* [Online] 2012. [Dátum: 20. October 2017.]

VANBELLE, G. 2008. In the beginning was a relationship. In: *Revue Belge de Medecine Dentaire.* 2008, Zv. 63, 2.

VRBOVCEZBOr. 2013. Kratka uvaha: Zamestnanecke Vztahy. In: *vrbovcezbor.wordpress.com.* [Online] 2013. [Dátum: 20. October 2017.] https://vrbovcezbor.wordpress.com/2013/01/07/zamestnanecke-vztahy/.

WEICHUN, CH., ENGINEER, M., KING, I. 2008. Choosing Longevity with Overlapping Generations: To Be or Not to Be in Diamond's Model. In: *The B.E. Journal of Macroeconomics.* 2008, Zv. 8, 1, s. 1 - 39.

WIENK, Z. 2016. Denník N. In: *dennikn.sk.* [Online] 20. June 2016. [Dátum: 15. September 2017.] https://dennikn.sk/491636/rybanic-batman-joker-ci-don-quijote/.

ZEM A VEK,. 2017. Slovensko je pripravené na Majdan. In: *Zem a Vek.* [Online] 2. April 2017. [Dátum: 7. December 2017.] http://zemavek.sk/slovensko-je-pripravene-na-majdan/.

ŽITŇANSKÝ, R. 2017. Keď je Jánošík vzorom. In: *Týždeň.* [Online] 2017. https://www.tyzden.sk/casopis/1725/ked-je-janosik-vzorom/.

Kontakt:
PhD. Tatiana Hrivíková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: tatiana.hrivikova@euba.sk

CHARLES TAYLOR A JEHO KONCEPCIA SLOBODY

CHARLES TAYLOR AND HIS CONCEPT OF FREEDOM

ZUZANA KOČIŠOVÁ

Abstrakt:
Predložený príspevok sa zaoberá obsahovou analýzou diela jedného z najvýznamnejších súčasných filozofov Charlesa Taylora: Negatívna sloboda? Kritika novodobého individualizmu. Autor v nej dokazuje, že atomistický obraz človeka, ako ho definuje novodobý liberalizmus, nedostatočne vystihuje a napĺňa poslanie a zmysel bytia človeka a obmedzuje ho v úsilí dosiahnuť plnosť rozvoja seba samého.

Abstract:
The paper deals with the content analysis of the work Negative Freedom? Criticism of modern individualism, which was written by one of the most important contemporary philosophers Charles Taylor. The author demonstrates that the atomistic image of man, as it is defined by modern liberalism, does not adequately capture and fulfil the mission and the meaning of man's being and restrains him in his efforts to achieve the fullness of self-development.

Kľúčové slová: spoločenstvo, človek, koncepcie slobody, hodnoty, identita, rozvoj seba samého.

Keywords: community, man, concept of freedom, values, identity, self-development.

Úvod

Naša doba, a cítime to všetci, je dobou informácií aj dezinformácií. Dobou užívania aj zneužívania. Je dobou slobody aj neslobody. Dobou práva aj bezprávia. Dobou možností aj nemožností. Toto všetko je síce prítomné v každej etape dejín, avšak dnešok, v ktorom hlavne technický pokrok umožňuje blízkosť vzdialeného, ale súčasne často znemožňuje blízkosť blízkeho, je životným priestorom, ktorý skôr sťažuje ako uľahčuje hľadanie a nachádzanie odpovedí na naše existenciálne otázky. Prestať hľadať by však znamenalo vzdať sa podstatnej schopnosti, ktorá nás robí

tým, čím sme – ľuďmi. Tou schopnosťou je myslenie v súvislostiach a rozmeroch presahujúcich hranice nášho úzkeho ja.

Vlastná práca

Pri takomto hľadaní sa autorka stretla s jedným knižným titulom, ktorý jej pomohol nájsť odpovede v problematike slobody človeka a jeho konania. Ide o dielo s provokatívnym názvom *Negatívna sloboda?* od Charlesa Taylora (2008). Ch. Taylor je jeden z najpoprednejších filozofov súčasnosti. Je nositeľom najvýznamnejších a prestížnych ocenení za filozofiu, napr. Templetonovej ceny (2007), Kyoto ceny (2008), Ceny Bruna Kreiskeho (2010) a mnohých ďalších. Narodil sa v roku 1931 v Kanade, absolvoval štúdium dejín na univerzite v Montreale, pokračoval v Oxforde, kde sa venoval štúdiu politiky a filozofie. Široký záber jeho vedeckého skúmania zahŕňa morálnu a náboženskú filozofiu, liberalizmus, koncept multikultúrnej spoločnosti a v neposlednom rade aj filozofiu politiky. Ako hosťujúci profesor prednášal na univerzitách v Oxforde, Princetone, Berkley, vo Frankfurte a Jeruzaleme. Angažoval sa politicky nielen počas pôsobenia v Anglicku, ale aj po svojom návrate do Kanady. Z jeho početných diel je ťažko vyčleniť tie najdôležitejšie, a to hlavne preto, že spoločne vytvárajú širokú rieku skúmania. Jednotlivé diela sú akoby prítokmi mohutného toku zaoberajúceho sa životom, jeho jednotlivými, vzájomne sa prelínajúcimi a podmieňujúcimi fazetami, jeho premenami v priebehu dejín a hľadaním odpovedí na nosné otázky a podmienky hodnotného a zmysluplného bytia človeka. Nevyhýba sa ani kritickému pohľadu na súčasnú dobu, hľadá príčiny toho, čo pokladá za mylný vývoj moderny. Jedným z diel tohto autora, ktoré by som tiež nazvala „prítokom", popri ostatných podstatne rozsiahlejších dielach, je hore uvedené dielo s podtitulom „ Kritika novodobého individualizmu". Zaujalo ma natoľko, že mu chcem venovať tento príspevok.

Na mimoriadne širokom poli filozofického poznania, kriticky komunikujúc s mnohými veľkými osobnosťami oboch základných línií filozofie Ch. Taylor postupne argumentuje a následne postuluje obsahy a ciele novodobej etiky. Jednotlivé kapitoly, zoradené podľa vnútornej logiky, sú tvorené obsahovo rozsiahlymi príspevkami, ktoré do veľkej hĺbky rozoberajú jednotlivé podstatné aspekty etiky. Keďže sa táto veda týka človeka a jeho vnútra, venuje autor hneď úvodný príspevok človeku, jeho jedinečnosti a dôstojnosti. Autorku tohto príspevku nadchlo čítanie tejto kapitoly, keďže si stále intenzívnejšie uvedomuje, že napriek všetkým v súčasnosti proklamovaným kvalitám našej doby a života v nej, stáva sa človek dneška objektívne aj subjektívne stále viac bytosťou sploštenou, ohraničenou a vyprázdnenou. Taylorova koncepcia človeka oponuje naturalistickej inter-

pretácii, ktorá vníma ľudský druh ako súčasť mechanickej prírody. Teda človeka ako tvora uzavretého do zákonitostí prírody, ktoré eliminujú jeho vnútorný, subjektívny rast založený na skúsenostiach získaných vlastným rozhodovaním sa a konaním. Proti takému chápaniu vyzdvihuje Taylor konštitutívnu úlohu sebainterpretácie v ľudskom živote. *„Ľudia nie sú jediné tvory majúce potreby a motívy a tvory, ktoré robia rozhodnutia. Avšak špecificky ľudská je schopnosť vlastné želania hodnotiť a niektoré z nich vnímať ako želateľné a niektoré ako neželateľné. Žiaden iný živočích nemá schopnosť reflektovať sebapoznanie, ktoré sa prejavuje vytváraním želaní druhého rádu“* (Taylor, 2008, s. 10). Proces tvorby toho, čo Taylor chápe pod želaniami druhého rádu je vecou *„...myslenia, ktorého úloha v tomto prípade nespočíva v artikulácii samotného želania, ale skôr v tom, povystúpiť z bezprostrednej situácie a artikulovať následky realizácie želania prvého rádu, a tým kompenzovať silu tohto želania, ktorého uskutočnenie by znamenalo nie najlepšiu voľbu“* (Taylor, 2008, s. 22). Inými slovami, Taylor chápe človeka ako bytosť schopnú voliť, zhodnotiť, voliť znova a to variantu vyššiu, lepšiu, hodnotnejšiu, cennejšiu.

Ďalej sa autor zaoberá procesom voľby a jeho základom, ktorým je hodnotenie. Proces hodnotenia sa podľa autora spája aj so schopnosťou artikulovať, súvisiacou s kontrastívnym charakterizovaním. Rozlišuje subjekty „slabého a silného“ hodnotenia. Byť subjektom „silného hodnotenia“ znamená nielen byť schopný hodnotiť, ale súčasne aj artikulovať vlastné reflexie. *„Takýto subjekt je hlbší, lebo popisuje, vyjadruje svoju motiváciu na vnútornej rovine. Označovať svoje želania alebo sklony ako hodnotnejšie, ušľachtilejšie alebo vyváženejšie ako iné znamená, že človek hovorí v kategóriách kvality života, ktorú týmto vyjadruje a chce sa jej pridržať“* (Taylor, 2008, s. 33). To nie je len prejavom používania jazyka, ale predovšetkým odrazom hlbšieho zmyslu pre vlastnú dôstojnosť človeka ako bytosti schopnej rozlišovať. Aj ďalšie úvahy autora týkajúce sa podliehania pudovým reakciám v porovnaní s vedomým konaním jednotlivca smerujú k vyzdvihovaniu jedinečnej dôstojnosti človeka vybaveného danosťami, psychickými silami voliť, aký spôsob života chce viesť . Podľa autora je charakteristickým znakom, ktorý odlišuje ľudskú existenciu od iných foriem života to, že len ľudia uskutočňujú a preverujú svoj život v interpretatívnom horizonte. Ako hovorí autor doslovne: *„Byť plnohodnotným človekom znamená existovať v priestore definovanom rozlišovaním“. Možno by sa zdalo, že to je predsa samozrejmé, načo toľko slov okolo úplne samozrejmých faktov. Avšak doteraz citované názory sú dôležitým základom tvrdení autora, ktoré ďalej rozvíja v nasledujúcich úvahách a ktoré upriamuje na sebarealizáciu človeka a na podmienky, ktoré mu umožňujú hodnotnú sebarealizáciu. Tým sa autor dostáva k problematike slobody a k jej koncepciám.*

Medzitým však, verný mnohostrannému pohľadu na predmet skúmania, ktorý je typický pre jeho celé dielo a mnohostrannosť ktorého mu umožňuje argumentačne široko podoprieť vyslovované tézy, venuje sa Taylor funkcii jazyka, ktorú tento zohráva pri sebarealizácii indivídua. Cez kritiku naturalistického pohľadu sústredeného na prevažne pomenovaciu funkciu jazyka, poníma Taylor jazyk a jeho funkcie v zmysle Humboldtovej a Herderovej filozofie jazyka, teda rozlišovania, ktoré my poznáme ako lingvistický štrukturalizmus F. de Saussura. Kladie si otázku: „V čom spočívajú jazykové aktivity, na základe a v rámci ktorých sa menia a rozvíjajú naše jazykové prostriedky?“ (Taylor, 2008, s. 64). Na základe humboldtovského modelu v texte na ďalších stranách (s. 65ff) abstrahuje, ako sám hovorí, z „pravdepodobne nekonečného“ zoznamu tri rozhodujúce aspekty toho, čo jazykom realizujeme a ako nás to rozvíja. Tieto tri expresívne funkcie jazyka sú nasledovné:

1. Artikulovať pociťované alebo zamýšľané za účelom objasnenia v nás samých/ v subjekte samotnom.
2. Vytvoriť interpersonálny vzťah za pomoci odhalenia vlastného vnútra.
3. Formulovať a preskúmať evaluatívne meradlo vlastného konania.

Všetky tieto spôsoby použitia jazyka majú spoločný charakter – hovoriaci subjekt, ktorý sa jazykovo artikuluje, skúma svet a zmocňuje sa ho. Autor sa v texte podrobne venuje každej z týchto troch expresívnych funkcií tak teoreticky, ako aj na konkrétnych príkladoch. Mohlo by sa to zdať samoúčelné, ale následne sa dostáva k vlastnému zmyslu tejto state, venovanej reči a jej funkciám pre rozvoj osobnosti človeka a síce podmienkam rozvoja človeka a reči. Taylor dospel k názoru, že rozhodujúcim faktorom tohto rozvoja nie je len všeobecný jazykový gramatický rámec, ale hlavne spoločenstvo. V jazykovej tradícii sociálnych skupín sú výrazy, pomocou ktorých sa príslušníci danej skupiny vedome odlišujú od iných spoločenstiev. Ak teda subjekty artikulujú hodnotenia, robia tak na základe tradícií, v ktorých spočíva kolektívna identita daného spoločenstva. Ak chcú subjekty vyjadriť obsahy, na ktoré chýbajú v spoločenstve adekvátne prostriedky, musia prekročiť daný horizont spoločenstva, ale nemôžu sa z horizontu tohto spoločenstva vymaniť úplne. Hodnotenia sú vždy závislé od kolektívne akceptovaných životných foriem. A dôležitosť spoločenstva je hlavným predmetom úvah autora a jeho kritiky individualizmu. Tejto kritike, a hlavne jej teoretickým východiskám, je venovaná štvrtá časť diela pod názvom *Omyl negatívnej slobody*.

Počnúc Francúzskou revolúciou, ktorej mottom bolo *Bratstvo, rovnosť, sloboda*, až po dnešok, výrazne charakterizovaný a aj poznačený liberalizmom, nie je v žiadnej oblasti života možné vyhnúť sa konfrontácii s pojmom slobody. Akoby sa sloboda stala hlavnou hodnotou a meradlom

úsilí osobných, ekonomických, politických atď. Osobná sloboda, sloboda pohybu, sloboda slova, sloboda voľby, sloboda tlače, slobodné voľby. Pokračovať by sa dalo ešte hodnú chvíľu. Sloboda a jej obsahy sú predmetom skúmania a diskusií na fórach rôznej závažnosti, úrovne a hĺbky. Interpretáciou a realizáciou slobody sa dajú definovať jednotlivé etapy dejín. Pojem slobody je aj nosnou kategóriu filozofie. Jeden z pokusov systematizovať úvahy o podstate slobody je koncept *negatívnej slobody* a *pozitívnej slobody*, ako ho predstavil v roku 1958 Taylorov učiteľ Isaiah Berlin v eseji *Two concepts of liberty*. Rozdiel medzi nimi vyjadruje Taylor nasledovne: *„Je evidentné, že existujú teórie, rozšírené v liberálnej spoločnosti, ktoré chcú definovať slobodu výlučne v zmysle nezávislosti indivídua od zasahovania, a to zasahovania či už zo strany štátu, spoločnosti alebo osôb. A rovnako jasné je, že tieto teórie sú odmietané tými, ktorí sú presvedčení, že sloboda spočíva aspoň čiastočne v kolektívnej kontrole spoločného života"* (Taylor, 2008, s. 118). V prvom prípade ide o slobodu negatívnu, teda veľmi zjednodušene povedané o slobodu – oslobodenie sa od niečoho, o absenciu vonkajších prekážok. Pozitívnu slobodu je možné veľmi zjednodušene vyjadriť aj ako slobodu pre niečo. Taylor to vyjadruje nasledovne: *„Ako sme videli, negatívne teórie chcú slobodu definovať v zmysle individuálnej nezávislosti od iných; pozitívne teórie chcú slobodu okrem toho identifikovať aj s kolektívnou sebevládou"* (Taylor, 2008, s. 121) Teda pozitívna sloboda sa vzťahuje na to, na čom sa dohodlo spoločenstvo. Ch. Taylor polemizuje s Isahom Berlinom a jeho názorom, že pozitívne teórie sa zaoberajú tým, kto alebo čo vykonáva vládu. Je toho názoru, že: „doktríny pozitívnej slobody majú za tému také ponímanie slobody, ktoré sa týka predovšetkým kontroly nad vlastným životom. Podľa tohto ponímania slobody sme slobodní len do tej miery, do akej skutočne rozhodujeme o sebe a o forme nášho života. Pojem slobody je tu pojmom sebarealizácia (Selbstverwirklichung). Táto sebarealizácia nie je identická s ideou slobodného rozvoja osobnosti, ako ju chápu teórie slobody negatívnej. Pri *sebarealizácii* nejde o rozvoj prirodzeného „Ja" bez vonkajších nátlakov a prekážok, ale o úsilie o pravé „Ja". To pravé „Ja" je niečo iné, ako empirické, naturalistické „Ja", ako to autor rozsiahle analyzuje hneď v úvodnej časti knihy. Sebarealizácia sa deje u každého človeka originálnym spôsobom a primárnou pre ňu nie je autonómia ale autenticita. Pod autenticitou sa rozumie možnosť ísť vlastnou, nezameniteľnou životnou cestou a môcť túto cestu zosúladiť s vlastnou koncepciou života a jeho kontrolou. Pozitívna sloboda teda umožňuje človeku realizovať svoj život nezameniteľným spôsobom .

Avšak človek sám sa môže mýliť v tom, čím je a čím skutočne chce a má byť. Aj v tomto prípade dostáva odpovede v blízkom okolí a v spoločnosti. Spoločnosť poučuje človeka o tom, čím je. *Sebarealizácia*

(Selbstverwirklichung) človeka môže z interných dôvodov aj zlyhať. A aj tu zohráva svoju nezastupiteľnú úlohu spoločenstvo. Z tohto dôvodu sa vlastný život rozvíja principiálne len cestou spoločenstva. Ľudia majú navzájom zodpovednosť za seba a aj schopnosť pomôcť jedincovi nájsť jeho vlastné, jedinečné opcie. Toto je podstatou pozitívnej slobody. V liberálnej spoločnosti je síce rozšírené také ponímanie slobody, ktoré vysoko hodnotí *sebarealizáciu* človeka, avšak v prípade jej zlyhania je toho názoru, že spoločenská autorita nemôže z dôvodu ľudskej rozmanitosti a originality principiálne poskytnúť žiaden záväzný návod na riešenie. Tento prejav negatívnej slobody podrobuje autor tiež kritike.

So sebarealizáciou súvisia aj otázky o podstate dobra a o tom, či a akým spôsobom môžu ľudia toto dobro uskutočniť. Odpovede na tieto etické otázky sa líšia v závislosti od toho, ako je ponímaný človek a jeho úloha v spoločenstve. Toto tvorí podľa Ch. Taylora: *„...jadro diskusií a predovšetkým jadro kontroverzií, ktoré zažívame v spoločnosti“* (Taylor, 2008, s. 148). Taylor vychádza z presvedčenia, že zásady platné v novodobej etike spočívajú na nesprávnej koncepcii ľudskej osoby. V diele *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität* (Taylor, 1996) sa zaoberá podrobne procesom vzniku novodobej interpretácie človeka, ktorú vníma a kritizuje ako jeho okyptenie. V širokých historických kontextoch skúma podmienky a filozofické premisy vzniku a utvárania modernej identity. Modernita vznikla v zásade procesom vzdávania sa niečoho. Za svoje racionálne úspechy vďačí práve askéze. Zdá sa, že kto chce mať v moderne úspech, musí sa vzdať naplnenia iných svojich rozmerov. Príkladom tohto faktu je aj autorov názor: *„Dominancia prírodných vied nám nanucuje interpretáciu nás samých, ktorá je redukcionistická a neprípustne limituje chápanie seba samého.“* Ďalej túto tézu spresňuje názormi, že svet je podriadený racionalizmu, ktorý nepripúšťa uznanie rôznych prejavov dobra. Dôsledkom je, že nič okrem subjektu, ktorý sa stáva hodnotou sám o sebe, nás nezaväzuje k angažovanosti vo veci dobra. Obrazom a produktom tohto redukcionizmu je pokrivený subjekt, ktorého sloboda je prázdna. Je autistickým spôsobom uzavretý sám do seba. Bez vzťahu k náboženstvu a bez uznania objektívneho dobra sa scvrkáva na „bod ja“. Týmto spôsobom zakúša človek stratu horizontu, keďže už nedisponuje prístupom k dobru, ktoré by bolo viac, ako len vecou súkromných záľub a želaní.

Záver

Tu by som chcela vyjadriť obdiv a uznanie autorovi, ktorý výstižne pomenúva to, čo v súčasnosti žijeme. Ako pedagóg vnímam veľmi senzitívne u svojich študentov tendencie byť „ja-bodmi“ so všetkými krátkodo-

bými, ale aj dlhodobými záväznými dôsledkami pre mikrosvet a následne aj pre svet okolo nás. Skutočne sa bežne stretávame s tým, čo Taylor nazýva základným etickým problémom, a to je zlučiteľnosť zlovôle a násilia jedného voči zlovôli a násiliu ostatných. A preto tvrdí, a nemožno s ním nesúhlasiť, že nie zohľadňovanie slobody jednotlivca, ale ochrana integrity spoločenstva je základným problémom etiky našej doby. Model Taylorovej *pozitívnej slobody* je kritikou liberalizmu a modelu jeho *negatívnej slobody* a touto slobodou podmieneného individualizmu. Čo obdivujem, nie je len výstižnosť popisu a obrazu, ale hlavne hĺbka pohľadu na celú problematiku. Jeho analýza skutočností našej doby, vzniknutých prepletaním dejinných, filozofických, sociologických a politických súvislostí je naozaj úctyhodná.

Literatúra:

TAYLOR, CH. 1996. *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 912 s.

TAYLOR, CH. 2008. *Negative Freiheit?: Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 320 s.

Kontakt:
Mgr. Zuzana Kočišová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: zuzana.kocisova@euba.sk

SÁLSKÁ, FRANCKÁ DYNASTIE V NĚMECKÝCH REÁLIÍCH

SALIAN, FRANCONIAN DYNASTY
IN THE GERMAN CULTURAL STUDIES

TOMAS MAIER

Abstrakt:
Článok sa zaoberá cisárskou Sálskou dynastiou, nazývanou aj Franská, jej zásluhami o všestranný politický a kultúrny rozvoj stredovekej Rímskej ríše v zápasoch s pápežstvom o investitúru a politickú moc nad Talianskom a strednou Európou. Sálski panovníci sú prezentovaní nielen ako osobnosti formujúce nemecký štát a národ, ale aj ako mimoriadni diplomati a rytieri. Ich nadšenie pre vladárske záležitosti a štátnický talent prispievali k utváraniu stredovekej Európy.

Abstract:
The article deals with the imperial family of Salier, also known as the Franconian family, and their share in the political and cultural development of the medieval Roman Empire in the struggle with the papacy for investiture and political power over Italy and European Christianity. The Salians are presented here not only as builders of the German state and nation, but also as skilled diplomats and knights, whose enthusiasm and statesmanlike talents contributed to the creation of medieval Europe.

Klíčová slova: Sálska dynastia, Franská dynastia, rímsko-nemeckí cisári a králi, stredoveký

Keywords: Salian dynasty, Franconian dynasty, Roman kings and emperors, medieval.

Úvod

Sálská dynastie pocházela z wormské, špýrské oblasti (Speyergau) a kraje Naheland podél stejnojmenné řeky. Název rodu zřejmě pochází z Althochdeutsch, ze slova „Sal“, panství (Hotz et al., 2003, s. 779 – 780).

Význam rodu vzrostl v utvářejícím se raně feudálním Německu sňatkem Konráda Rudého s princeznou Liutgardou, dcerou legendárního Otty I. Velikého. Blízkost rodiny císařskému dvoru a domu Otonů umožnila v roce 1024 pravnukovi Konráda Rudého usednout na německý trůn.

Předtím ale franský rod střídavě stoupal a klesal na stupních říšské mocenské pyramidy. Postupně ztrácel a opět získával vévodský titul lotrinský i korutanský. Církevní kníže Brun ze sálského rodu dosedl dokonce na Stolec svatého Petra roku 996 (Hartmann, et al., 2006, s. 473).

Konrad II., *okolo 990, 1024 – 1039

Zakladatel dynastie Konrad byl již v roce 1026 v Miláně korunován italskou Železnou korunou a o rok později římskou císařskou korunou. Také velmi zavčasu, roku 1028, zajistil svému synovi, následníkovi Jindřichovi III. královský trůn volbou „velkými Říše“, tedy vysokou šlechtou (Hotz et al., 2003, s. 474).

Vazby s Itálií se Konrád snažil utužit obsazováním diecézí a podporou sňatkové politiky německé šlechty v Lombardii (Hotz et al., 2003, s. 474). Na své cestě do Říma si král podrobil Pávii, jejíž měšťané předtím dali zbourat sídlo římského panovníka, císařskou Falc v jejich městě. Na Velikonoce roku 1027 byl král Konrad II. s chotí Giselou korunován jako Caesar Romanorum. V Lateránské bazilice byli přítomni králové Rudolf III. Burgundský a Knut Dánský a Anglický (Schnith, 2006, s. 184).

Třikrát proti císaři povstal jeho synovec Ernst II. von Schwaben (Hotz et al., 2003, s. 474). Jeho přesné pohnutky nejsou dodnes známé. Vévoda svými aktivitami spíše ztrácel. Roku 1027 byl dokonce internován na hradě Gebichenstein poblíž Halle. Konrád musel podřídit Švábské vévodství říšské svrchovanosti tím, že poddaní přísahali věrnost přímo císaři. Vévoda Ernst II. padl nakonec v roce 1030 v boji jako rytíř.

Politika slovanských národů byla za Konráda opět spoutána ve prospěch Říše. Polsko bylo v době první velké krize raného českého státu povýšeno v osobě piastovského knížete Boleslava Chrabrého na království. Císař Konrad II. však využil přátelství s Velkoknížetem Kyjevským a oslabil syna velkého Boleslava, Měška II. Polský vladař se musel vzdát své královské hodnosti. Za vlády prvního sálského panovníka byla na úkor Polska vtělena do Říše slovanská Lužice. I český kníže Oldřich sledoval uvolnění svazků s Říší, čehož následkem byla výprava císařova syna Jindřicha do Čech. Proslulý syn Oldřichův, Břetislav složil hold Konrádovi II., přijal formálně od císaře v léno nejen Čechy, ale poprvé též Moravu. Také pohanský kmen Luticů byl císařem donucen k odvádění nového tributu Římské říši (Hartmann et al., 2006, s. 186 – 187).

Císař získal ještě na základě otonských dědičných smluv i významné Burgundsko, francouzské vévodství Bourgogne, odkud vytlačil zainteresovaného hraběte Oda de Blois-Champagne (Hotz et al., 2003, s. 474). Konrad II. se přitom odvolával na dědické právo ještě z časů Saské

dynastie. Vlivem silných pozic vysoké burgundské šlechty byl svazek tohoto vévodství s Německem volnější a císařova přímá moc se omezovala hlavně na Horní Burgundy – Pays Haut. Roku 1030 vyvrcholily hraniční potyčky s Uherskou říší. Císař byl během velké výpravy poražen a Německo muselo odstoupit pás území mezi řekami Fischa a Leitha na východě dnešního Rakouska (Schnith, 2006, s. 189).

Císař Heinrich III., Jindřich III. *1017, 1039 - 1056

Král a později císař Heinrich III., česky Jindřich III., se cítil povolán prosazovat cíle clunyjského reformního hnutí, které se snažilo zastavit úpadek římské církve. Vycházejíc z přísné benediktinské řehole prosazovalo svědomitost v celodenním dodržování bohoslužeb, prohlubování ctnosti, povědomí pomíjivosti, mementa mori.

Heinrich III. se sám z pozice římského krále cítil jako Vicarius Christi (Hotz et al., 2003, s. 344 – 345). V tom duchu se snažil mírově řešit i rozepře v říši a podařilo se mu odstranit soupeřící papeže a dosadit na Svatou stolici Klementa II. (Hotz et al., 2006, s. 345). Řím se tehdy nacházel ve vírech soupeření římských šlechtických rodin, které usilovaly o papežský stolec. Papež Benedikt IX., hrabě z Tuscula čelil rodině Crescenti. Ta vyjmenovala papežem Silvestra III. Papež Benedikt IX. jej sice vypudil, sám však dosadil na stolec svého nástupce arcikněze Jana Gratiana jako Řehoře VI.

Král Heinrich III. roku 1046 vkročil na italskou půdu a svolal církevní shromáždění na prosinec téhož roku. Simonie, teda svatokupectví s církevními úřady bylo hlavním argumentem Jindřichova sesazení dosavadních svářících se papežů. Právě potírání simonie bylo dalším ze zásad stoupenců Cluny. Novým Svatým otcem se stal saský biskup Suidger přijavší církevní jméno Klement II. Na Štědrý den roku 1046 papež Klement II. krále korunoval římským císařem (Schnith, 2006, s. 195 – 196). Řehoře VI. si císař na zpáteční cestě z římské korunovace vzal sebou do Německa jakožto do místa vyhnanství (Hadank, 1936, s. 12).

Heinrich III. se zasloužil též o zakoupení normanské šlechty na jihu Itálie, v hrabství Aversa a v Apulijském vévodství (Hotz et al., 2003, s. 344 – 345). Na hoftagu, říšském sněmu v Capui byl Weimar V. Salernský císařem zbaven zdejšího Knížectví capujského a na jeho místo byl jmenován Pandulf IV. Nejdůležitějším počinem císařova jihoitalského angažmá bylo uznání výdobytků normanských hrabat Rainulfa a Droga z domu Hauteville, čímž posvětil normanskou vládu na italském jihu.

Za Jindřichovy vlády byl umírněn i rozpínavý český panovník Břetislav I., který měl nejdříve úspěchy. Podmanil si Polsko a porazil krále

Jindřicha III. za jeho tažení proti Čechům. Břetislavova snaha o vytvoření západoslovanské říše byla, jako i podobné snahy polské dynastie Piastovců o něco dříve, jistě záslužná, netrvala však dlouho a Heinrich českého knížete porazil a vnutil mu z královy ruky přijetí Čech a Moravy v léno, což bylo aktem podřízenosti Říši (Schnith, 2006, s. 195).

Vítězstvím nad vzdorukrálem Samuelem-Abou mohl Heinrich III. dosadit na uherský trůn vyhnaného krále Petra, jenž posléze přijal svou zemi jako léno od německého panovníka. Uhři se také museli díky císaři stáhnout až za řeky Fischa a Leitha, Litava (Hotz et al., 2003, s. 344 – 345; Schnith, 2006, s. 196 – 197).

V Římě mezitím po papežích Klementovi II. a Damasovi II. nadešla delší etapa Lva IX., císařova příbuzného, původně biskupa Bruna Toulského. Tak jako jeho předchůdci prosazoval reformu církve v clunyjském smyslu, bojoval proti simonii. Jeho časté cesty posílili autoritu úřadu Svatého otce. Pobýval ve Francii, Říši i v Uhrách. Mohučská synoda, Mainzer Synode, v roce 1049 byla výrazem pokroku reformy z Cluny v Německu. Na shromáždění se zúčastnili skoro všichni němečtí biskupové. Podporovatelkou reformního hnutí v církvi byla také vysoce inteligentní a vzdělaná císařovna Agnes. Její přítel, opat Clunyjského kláštera, Hugo de Cluny byl i kmotrem jejího syna Jindřicha IV. (Schnith, 2006, s. 196 – 197).

Pohraniční spory bavorsko-uherské vtáhli císaře do vojenských kampaní let 1051 a 1052, při kterých utržil pouze porážky. Té souvislosti zřejmě využil i bavorský kníže Konrad k odboji proti vladaři, spojil se i s uherským králem, bavorskou šlechtou a korutanským Welfem III.

Na italském jihu císařův spojenec, papež Leo IX. svedl roku 1053 bitvu s Normany u Civitate, dostal se do zajetí, po kterém zanedlouho skonal. Nový papež Viktor II., původně Gebhard von Eichstättu sice pokračoval v církevní benediktínské reformě a zastával na Apeninském poloostrově císařskou věc, situace v Itálii však zůstávala pro Jindřicha III. problematická. Gottfried der Bartige, tedy zvaný Vousatý, který měl v Lotrinsku od roku 1051 čelit flanderské expanzi, pojal za manželku Beatrix, vdovu po markraběti Bonifáci z Tuscie-Canossy. Jindřich takovouto mocenskou kombinaci nestrpěl a nechal fakticky Gottfrieda vyhnat. V roce 1055 se císař Jindřich vydal na druhou italskou výpravu. Převedl Fermo a Spoleto na papeže. Když se císař vracel do Německa, odváděl také Beatrici Canosskou a její dceru sebou přes Alpy. Obě tuscinské dámy byly poté, co Gottfried Vousatý dospěl s Jindřichem III. shody, císařem propuštěny (Schnith, 2006, s. 197 – 198).

Snahy Jindřicha III. o ustavení Jindřichovské dynastie přinesly své ovoce – jeho syn Heinrich jako IV. byl v roce 1053 zvolen německými

knížaty římsko-německým králem. Císař Heinrich III. sužován nemocí na císařské falci Bodfeld pod Harcem 5. října 1056 zesnul. Císařovo srdce slavnostně spočinulo v Goslarském klášteře, jeho tělo bylo následně na den císařových 39. narozenin pochováno v královské hrobce špýrského chrámu (německy Speyer).

Heinrich IV., *1050, 1056 - 1106

Princ Heinrich se narodil 11. listopadu v Goslaru a králem se stal jako malý chlapec a byl zprvu zastupován. Poručnictví připadlo císařovně matce Agnes. Švábsko, Korutansko a Bavorsko dala neopatrně v léno vévodům Rheinfeldenovi, Zähringenovi a Northeimovi, kteří se vzápětí postavili proti císařskému dvoru. Po skonu papeže Viktora II. došlo k odklonu Svaté stolice od německého královského dvora. V centru Lombardie, Miláně, vystoupilo náboženské reformní hnutí Pataria proti zdejšímu arcibiskupovi, přičemž mělo kontakty na papežskou kurii. Římská aristokracie umožnila zvolení biskupa Anselma z Luky jako Alexandra II. a německý dvůr nominoval biskupa parmského Cadala jako Honoria II. Došlo ke schizmatu, dvojpapežství, v důsledku čehož zbožná císařovna Agnes odstoupila ze své funkce regentky a uchýlila se do kláštera (Hotz et al., 2003, s. 345; Schnith, 2006, s. 204 – 205).

Kolínský arcibiskup Anno se po císařovně chopil moci v Říši. Kralevice vlákal v dubnu 1062 pod záminkou zajímavé prohlídky na loď na Rýně. Dvanáctiletý chlapec tehdy jen o vlásek unikl záhubě, když skočil do Rýna a vzápětí byl hrabětem Ekbertem zachráněn. Útěk se Jindřichovi nepodařil a arcibiskup kolínský Anno se stal jeho mentorem, přesto že následníkovi trůnu nebyl sympatický (Schnith, 2006, s. 2006; Hotz et al., 2003, s. 345).

Mladý král se snažil upevnit pozici koruny v Německu a vyrovnat ztráty z doby poručnictví. Syn Gottfieda Vousatého, Gottfried Hrbatý, který se dostal do vlastnictví Dolního Lotrinska, stál při králi. Saská vyšší šlechta se ale proti mladému Jindřichovi obrátila. Na Ottu, vévodu Northeima, musel Heinrich IV. uvrhnout říšskou klatbu a odříci mu jak Bavorské vévodství, tak i jeho saské statky. Další konflikty byly načasovány: Rudolf, vévoda švábský, Berthold Korutanský, dokonce Bavorskem obdarovaný Welf IV. zůstali králi nakonec nevděční (Schnith, 2006, s. 207).

V roce 1073 vypuklo velké povstání ve východním Sasku. K povstání se přidali Northeim, starý knížecí rod Billungerů, preláti, svobodní sedláci, příslušníci saských kmenů a kmen Durynků, německy Thüringer. Říšská knížata odmítala pomoc, poprvé se ale prokázal potenciál měst. Worms a Kolín se postavili za římského krále. Začátkem roku 1074 byl král

Heinrich nucen uzavřít kompromisní mír v Sasku. Sasům musel nejprve ustoupit, později se mu za pomoci jihoněmeckých knížat podařilo Sasy roku 1075 u Homburgu na řece Ustrut porazit (Hotz et al., 2003, s. 345).

Další konflikt s Řehořem VII. zapříčinilo město Milán a investitura říšských biskupů (Hotz et al., 2003, s. 345). Agilní toskánský mnich Hildebrand, který se stal arcidiákonem římské církve, byl jedním z rozněcovatelů půtek. Pateria donutila odstoupit arcibiskupa Wida a Heinrich IV. uvedl beze všeho do uvolněného církevního úřadu klerika Gottfrieda z významné patricijské rodiny. Tehdejší papež Alexandr II. exkomunikoval královské rady za svatokupectví. Až skon papeže Alexandra zbrzdil rostoucí konflikt. Avšak novým papežem se stal právě Hildebrand, papež Řehoř VII., dlící na Stolci svatého Petra v letech 1073 až 1085. Nový papež se vmísil do investitury německých prelátů, Kurie zvala biskupy zpoza Alp, aby se zodpovídali Římu. Vrcholem potom byl Řehořův Dictatus Papae o dvaceti sedmi vodících větách, kde se například uvádí, že pouze a jen papež sesazuje a opět dosazuje biskupy, pouze papež používá císařské insignie, dokonce může císaře sesadit a podobně. Pro celý tento zápas, který se datuje od sedmdesátých let 11. století do roku 1122, se v historiografii ujal název Boj o investituru (Schnith 2006, s. 309).

Heinrich IV. na synodě ve Wormsu 1076 sesadil Řehoře z papežského stolce a ten zas zbavil Jindřichovy poddané slibu věrnosti. Nakonec opustila Jindřicha i knížata a biskupové. Ti podmínili znovuustavení Jindřicha IV. jeho opětným usmířením s církví (Hotz et al., 2003, s. 345).

Papež Řehoř byl natolik rozhněván, že Jindřicha IV. 22. února 1076 v lhůtě do 1. srpna vyhlásil za sesazeného a exkomunikovaného. Když se krátký čas poté vznítila katedrála v Utrechtu, sídle biskupa z Jindřichovy strany, nebylo pochyb, která ze stran je v právu a řada královských příznivců změnila tábor. Jediná cesta z těchto královských komplikací vedla do Itálie. Nakonec se Heinrich IV. sklonil před papežem na své bosé pouti do Canossy roku 1077. Když se totiž papež dozvěděl o Jindřichových úmyslech, stáhl se na svůj hrad Canossa. Místo toho, aby král přišel se zbrojným lidem, předstoupil před hrad v prostém rouchu kajícníka a bos. Tři dny takto král dlel v zasněžených Apeninách, až ho papež Řehoř vpustil do pevnosti a zrušil klatbu. Tímto statečným činem král Heinrich IV. odvrátil své sesazení z trůnu a vyřešil vyhrocený konflikt s Římem (Hadank, 1936, s. 14).

Doma musel Heinrich IV. čelit knížecí opozici. Už v březnu 1077 zvolila knížata vzdorukrále vévodu Rudolfa z Rheinfeldenu, vládnoucího zatím jen v Sasku. Spor se táhl roky a až rozhodující bitva, ve které padl vévoda Rheinfelden, upevnila pozici Jindřicha jako krále. Když se mezitím Řehoř VII. opět v roce 1180 obrátil proti Jindřichovi IV., musel již římský

král instalovat v jihotirolském Brixenu svého protipapeže, ravenského arcibiskupa Wiberta jako Klementa III. (Hotz et al., 2003, s. 345). To se podařilo, neboť většina německých prelátů tehdy stála za panovníkem. Heinrich se na Svatodušní svátky 1081 dostal až před Řím. Až za tři roky ale pronikl přímo do města, to když se samotní Římané obrátili proti Řehořovi VII. O Velikonocích 1084 byl papežem Klementem III. Heinrich IV. korunován římsko-německým císařem. Za pomoc Čechů při válce proti Řehořovi VII. císař povýšil knížete Vratislava II. roku 1085 na prvního českého krále, pouze však pro jeho osobu (Kumpera et al., 1997, s. 185 – 187).

V říši ale opět vystoupila opozice a vyzdvihla na trůn Hermanna ze Salmu, hraběte Lucemburského. Potom, co se Salmova pozice roku 1088 stala neudržitelnou a on sám se stáhl do svých dědičných zemí, rozpadla se tradiční proticísařská saská opozice. Sasové museli s císařem uzavřít mír (Kolb, 2015).

Nakonec se postavil proti Jindřichovi v letech 1093 až 1097 i jeho syn Konrad, kterému nový papež Urban II. přislíbil hned císařskou korunovaci (Hotz et al., s. 345). Následovalo další císařovo italské tažení. Tři roky však dlel Heinrich IV. v horní Itálii. Roku 1098 se mu podařilo s podporou říšských knížat odbojného syna vydědit a za následníka trůnu stanovit syna Jindřicha V. Konrad v roce 1101 časně skonal, čímž se konflikt uzavřel. Ale i Heinrich V. zklamal svého otce a postavil se proti němu. Zajal koncem roku 1105 císaře, chtěje z něho vynutit rezignaci. Poslední den téhož roku se císař Heinrich IV. podvolil svým věznitelům a tlaku říšských knížat. Po úspěšných přípravách na návrat na trůn však velký císař 7. srpna 1106 v Lutychu zesnul (Kolb, 2015).

Heinrich V., Jindřich V. *asi 1086, 1106 – 1125

Zatímco mladému kralevicovi otec zajistil primogenituru, Heinrich V. ho roku 1105 svrhl za pomoci papežské strany z trůnu, načež Heinrich IV. příštího roku skonal (Hotz et al. 2003, s. 346). Hned na počátku Jindřichovy vlády roku 1107 se ukázal zlý omen. V paláci na císařské falci v Goslaru uhodil do králova štítu a meče s kovovým opaskem blesk a zbraň mu zranila nohu (Hadank 1936 s. 14). Prvních pět let panování se král dokázal dohodnout se zemskými knížaty Říše (Hotz et al., s 346).

Jindřichův panovnický koncept měl vycházet ze souladu mezi církevní mocí Říma a světskou mocí Říše. Tak mělo jeho snažení prospívat obnově církve a jednotě Říše římské. Osazoval biskupy, kteří byli nakloněni papeži Paschalisovi II. I tak zůstávala otevřená otázka investitury laiky a od časů Urbana II. se spor opět vyhrocoval. Na synodě v Clermontu roku 1095

bylo klerikům zakázáno homagium a přísaha, neměli více vkládat své čisté ruce do rytířských rukou znečištěných lidskou krví. „Ivo z Chartres ve svém dopisu z roku 1097 stanovuje, že světští panovníci mohou poté, co je uskutečněna kanonická volba, vykonat concessio, tedy předání elektům. Toto předání se nevztahuje na duchovní funkci, ale pouze na příslušné statky církve, které pochází od krále“ (Schnith, 2006, s 232).

Ke konfliktu krále s vysokou šlechtou zatím nedošlo. Tato byla ale vždy ochotna spojit se proti římskému králi se Svatým otcem, tím byl budoucí spor načasován. Ani Jindřichovi V. se nepodařilo vybudovat dostatečně silnou pozici vůči regionálním vládcům a Kurii (*Salier. Ende der salischen Herrschaft*, 2014). Vymření vládnoucí saské rodiny Billungů umožnilo stabilizovat sever, přibližně dnešní spolkovou zemi Niedersachsen. Král Heinrich V. ji rozdělil mezi Welfa a Askánce, Jindřicha Černého a Ottu z Ballestedtu, své zetě. Samotný saský knížecí titul přešel na Lothara ze Supplinburgu (Hartmann et al., 2006, s. 233).

Výhodný svazek s bohatou Normanskou dynastií utvrdil Heinrich o Velikonocích 1110 v Utrechtu zasnoubením s dcerou Jindřicha I. Anglického, princeznou Matildou, která si však již mohla nasadit německou královskou korunu. Ještě téhož roku se král vydal do Itálie. Docílil zde dohodu s papežem Paschalisem II., kterou získal majetky a práva biskupů, s čímž biskupové v Německu samozřejmě nesouhlasili. Podle tohoto ujednání předával papež berlu a prsten církevním hodnostářům. Půda, to jest regália, byla prelátům dávána v léno pouze králem. Církvi by tak z příjmů zůstaly nezadatelnými už jen desátek, donace laiků, poplatky farníků za obřady. V Římě při celebrování plánované korunovace císařem nastalo pozdvižení nad prohlášením o říšských regáliích. Král Heinrich V. chladně využil odporu církve proti její hlavě a připravil Svatého otce i o samotné investiturní právo v Německu. Král vzal dokonce papeže Pachalise II. do své moci. Stejný papež 13. dubna 1111 korunoval Jindřicha V. císařem. V Říši se však pozdvihli proti vynucené úmluvě císaře s papežem Sasové a Durynkové (Hotz et al., 2003, s. 346; Hartmann et al., 2006, s. 235 – 236; *Salier. Ende der salischen Herrschaft.*, 2014).

Saská a durynská knížata, německy thüringer Fürsten, uštědřila císaři Jindřichovi V. roku 1115 u Welfesholzu poblíž Hettstedtu porážku. Knížatům se poté podařilo přimět císaře k urovnání papežských záležitostí, což vyústilo v takzvaný Konkordát wormský roku 1122.

Touto smlouvou mezi státem a klérem bylo církvi vyhrazeno uvádění prelátů na jejich stolce. Panovník se naopak stal jen dodatečným potvrzovatelem pozemkového vlastnictví římské církve, která tuto půdu přijímala od císaře v léno. Římsko-německý císař Heinrich V. zesnul v sobotu 23. května 1125 po Svatodušních svátcích v Utrechtu, jeho tělo bylo

pietně převezeno do špýrského dómu a tam uloženo.

Závěr

Vliv zemských vládců ve středověké Římské říši je možné považovat za výhonek federalismu a decentralizace Německa 20. století, který se kromě toho stal tradicí ve všech třech německy mluvících státech a jeho důsledkem je také dosavadní existence dvou monarchií, samostatného německého vévodství a knížectví. Už po vymření Karlovců roku 911 určila říšská knížata ve Východofranské říši Konráda I. za suveréna, přičemž zdůraznila, že na trůn povolala jednoho z nich. Bývalá starověká germánská kmenová území procházela vlastním vývojem své státnosti v rámci vyššího „spolku“ zemí. Některá přibírala k sobě menší celky, například Bavorsko, nebo se rozdělovala na vícero vévodství, Sasko.

Německá politika se ani vymřením Sálské dynastie roku 1125 nikterak nezměnila. Také následovníci slavných Jindřichovců – mocný rod Štaufů, zápasil o udržení říšských držav v Itálii a musel hledat modus vivendi v koexistenci s papežskou mocí.

Literatura:

HADANK, O. H. W. 1936. *Bilder deutscher Geschichte*. Hamburg: Bahrenfeld, s. 13 – 14.

HARTMANN, G. et al. (eds.) 2006. *Die Kaiser. 1200 Jahre europäische Geschichte*. Wiesbaden: Marix Verlag, s. 319 – 351.

HOTZ, J. et al. 2003. *Brockhaus. Geschichte*. Mannheim: F. A. Brockhaus, s. 346.

CHARVÁT, J. 1968. Světové dějiny. Praha: SPN. S 143 – 144.

KOLB, Ch. 2015. *Heiliges Römisches Reich deutscher Nation. Heinrich IV*. [online]. [cit. 2017-09-28] Dostupné na internete: <www.heiliges-römisches-reich.de/heinrich.html>

KUMPERA J. et al. 1997. *Evropa králů a císařů*. Praha: Nakladatelství Ivo Železný, s. 189 – 190.

SCHNITH, K. R. 2006. Kaiser Heinrich III. In: *HARTMANN, G. et al. (eds.): Die Kaiser. 1200 Jahre europäische Geschichte*. Wiesbaden: Marix Verlag, s. 319 – 351.

Salier. Ende der salischen Herrschaft. [online]. [cit. 2017-09-29] Dostupné na internete: <www.leben-im-mittelalter.net>

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

JAZYKOVÁ POLITIKA V ÍRSKEJ REPUBLIKE

THE LANGUAGE POLICY IN THE IRISH REPUBLIC

EVA MAIEROVÁ

Abstrakt:
Príspevok sa zameriava na princípy jazykovej politiky v Írskej republike, pričom základom je opis jazykovej situácie v Írsku a náčrt historického vývoja jazykovej politiky. Z týchto informácií potom vychádza stratégia jej vývoja do budúcnosti s dôrazom na postavenie gaelčiny ako národného, avšak minoritného jazyka na jednej strane a viacjazyčnosť Írska podmienenú veľkým prílivom prisťahovalcov na strane druhej. Článok tak poskytuje fakty o jazykovej politike členskej krajiny Európskej únie, ktoré sa do určitej miery dajú aplikovať aj na podmienky v Slovenskej republike.

Abstract:
The article focuses on principles of the language policy in the Irish Republic based on the description of the language situation in Ireland and the outline of the language policy historical development. This information serves as the ground for the future development strategy with the emphasis on the status of Gaelic as a national, though minority language on one hand, and on multilingualism in Ireland induced by a large influx of migrants on the other hand. The article provides facts about the language policy of a member state of the European Union, which can be, to a certain extent, applied to the conditions in the Slovak Republic.

Kľúčové slová: jazyková politika, Írska republika, gaelčina, angličtina, viacjazyčnosť.

Keywords: language policy, Irish Republic, Gaelic, English, multilingualism.

Úvod

Jazyková politika v Írsku sa zameriava predovšetkým na postavenie írčiny (gaelčiny) ako symbolu írskej národnej identity so silnou etnicko-kultúrnou hodnotou. Významnou súčasťou jazykovej politiky Írskej republiky je jej implementácia v jazykovom vzdelávaní.

Jazyková situácia v Írsku

Írčina je síce národným a prvým úradným jazykom írskeho štátu, ale zároveň je to minoritný jazyk, čo sa týka počtu jeho používateľov. Ako materinským a prvým jazykom ním podľa sčítania obyvateľstva v roku 2006 komunikujú približne iba 3% populácie koncentrovanej v írskych jazykových spoločenstvách nazývaných *Gaeltachtaí* pozdĺž západného pobrežia. Asi štvrtina populácie Írska ovláda írčinu aspoň čiastočne, čo je výsledkom vyučovania gaelčiny ako druhého jazyka (Ó Laoire, 2012, s. 18). Majoritným a druhým oficiálnym jazykom je angličtina, ktorá sa v Írsku rozšírila najmä v 18. a v prvej polovici 19. storočia, a je dodnes prevládajúcim jazykom každodennej komunikácie. Avšak angličtina nikdy nebola súčasťou jazykovej politiky Írskej republiky, a to napriek tomu, že Írsko je v súčasnosti takmer úplne po anglicky hovoriacou krajinou, keďže v nej neboli zaznamenané prípady monoligválnych, t.j. iba po írsky hovoriacich obyvateľov (Ó Laoire, 2007, s. 194). Írčina tak ostáva kľúčom ku kultúrnej identite, kým angličtina otvára brány k sociálnemu a ekonomickému postupu, čo si uvedomujú všetci ľudia žijúci v Írskej republike vrátane imigrantov (Ó Laoire, 2007, s. 194).

Okrem týchto dvoch úradných jazykov asi 5000 sluchovo postihnutých a ďalších odhadovaných 50 000 obyvateľov používa írsky znakový jazyk. Napriek dvom rezolúciám Európskeho parlamentu (1988, 1998) a rezolúcii parlamentného zasadnutia Rady Európy (2003) nie je írsky znakový jazyk oficiálne uznaným jazykom Írskej republiky (Leeson, 2010). Ďalším menšinovým jazykom je írsky tulácky argot *(Irish Traveller Cant)* nazývaný tiež *Gammon* či *Shelta*, ktorý bol po mnohé desaťročia jazykom kultúrnej minority. Jeho pôvod je nejasný, bol tajným jazykom používaným pocestnými ako znak príslušnosti k tejto komunite. Väčšina Írov však o jeho existencii nevie. Avšak podobne ako gaelčina pre Írov majú znakový jazyk a tulácky argot sociokultúrny význam pre menšinové kultúrne spoločenstvá, v ktorých sa používajú (Ó Laoire, 2012, s. 19).

Ako následok prílivu imigrantov do krajiny, a hlavne do Dublinu ako hlavného mesta, k angličtine, írčine, znakovému jazyku a tuláckemu argotu pribudli v posledných desaťročiach jazyky imigrantov. Vzhľadom na tento fakt bolo potrebné prehodnotiť jazykovú politiku smerom od bilingvalizmu k multiligvalizmu. Z Írska, v ktorom tradične prevažovala vysoká emigrácia, sa stala krajina s najvyššou mierou imigrácie v rámci celej Európskej únie. Z údajov sčítania ľudu z roku 2006 vyplýva, že približne jeden z desiatich ľudí žijúcich v Írskej republike sa narodil mimo krajiny a hovorí iným jazykom ako po anglicky, čo bolo podnetom pre otvorenie diskusie o dvojjazyčnosti a/verzus viacjazyčnosti (Ó Laoire, 2012, s. 20).

Z histórie vývoja jazykovej politiky

V čase vytvorenia samostatnej Írskej republiky v roku 1922 hovoril po írsky menej ako jeden z piatich Írov, žijúci prevažne v západných a periférnejších oblastiach nového štátu. Väčšina z nich tiež do určitej miery hovorila po anglicky, čo sa nedá povedať o anglicky hovoriacich obyvateľoch Írska, ktorí neovládali írčinu vôbec (Ó Riagáin, 2000).

Koncom 19. storočia sa hnutie pod vedením Galskej ligy *(Gaelic League)* začalo snažiť o znovuoživenie používania írčiny. Írska vláda, ktorá sa dostala k moci v roku 1922, prijala jazykovú politiku vypracovanú Galskou ligou a zaviazala sa v nej k podpore spoločenského a právneho postavenia gaelčiny, jej udržaniu v oblastiach, kde sa ňou ešte stále hovorilo, a zároveň jej rozširovaniu a oživeniu jej používania v ostatných regiónoch krajiny. Výsledkom týchto snáh bolo, že hoci sa o sedemdesiat rokov neskôr vo veľkej miere dorozumievalo írčinou iba 5 – 10% populácie, celá tretina sa považovala za hovoriacich po írsky, t.j. majúcich dostatočnú úroveň ovládania tohto jazyka (Ó Riagáin, 2000). Tieto údaje poukazujú na prebiehajúce procesy jazykovej zmeny. „Jazyková stratégia neuspela pri zachovaní írčiny v oblastiach, kde bola pôvodným jazykom, a hoci prispela k zvýšeniu pomeru po írsky hovoriaceho obyvateľstva v ostatných regiónoch, neviedla k všeobecnému znovu ustanoveniu írčiny ako komunitného či domáceho jazyka“ (Ó Riagáin, 1997, s. 147), a to napriek tomu, že pod vplyvom Ligy bola írskou ústavou z roku 1922 gaelčina uznaná za národný jazyk, a jej ovládanie bolo podmienkou prijatia do štátnych služieb, polície a armády (Ó Laoire, 2007, 198).

Jazyková politika, ktorú si novovzniknutý írsky štát osvojil, sa venovala opatreniam zameraným predovšetkým na štandardizáciu írčiny, podporu vzniku pôvodnej literatúry, zvýšenie príležitostí zamestnať sa pre obyvateľov hovoriacich gaelčinou (predovšetkým vo verejných službách) a na zachovanie území, kde sa írčina využívala. Základným pilierom tejto politiky bola jej aplikácia vo vzdelávacom systéme, ktorý bol nástrojom získania komunikačných kompetencií v írčine občanmi štátu (Ó Riagáin, 2000).

Periodizácia jazykovej politiky Írskej republiky má podľa Ó Riagáin (1997, 1. kapitola) tri fázy:

1. obdobie oživovania írčiny (od vzniku samostatnej Írskej republiky v roku 1922 po povojnové obdobie),
2. obdobie stagnácie a ústupu (1948 – 1970),
3. obdobie po roku 1970 dodnes, ktoré je charakterizované ako „benígne zanedbávanie“.

Iní autori (Ó Laoire, 2007, s. 193, 200) používajú dichotomickú periodizáciu jazykovej politiky v Írsku:

1. obdobie jednojazyčnosti s návratom k írčine, nazývané aj fázou duálnej politiky (1922 – 60. roky 20. storočia), v ktorom bolo hlavným cieľom udržanie írčiny v regiónoch, kde bola komunitným jazykom (už spomínaný *Gaeltacht*), a zároveň jej rozširovanie do oblastí, z ktorých bola od 17. storočia vylúčená,
2. obdobie ustanovenia a rozvoja určitej formy stabilnej dvojjazyčnosti angličtiny a írčiny (približne od 70. rokov minulého storočia po súčasnosť).

Istým problémom prvého obdobia bolo z dnešného pohľadu chýbajúce vymedzenie pojmov *oživenie (revitalizácia)* a *rozšírenie (reštaurácia)* írčiny. V ústave z roku 1922 nebol zakotvený cieľ, aby po írsky hovorili všetci obyvatelia Írska, ani sa v nej nedeklaroval zámer úplného nahradenia angličtiny gaelčinou. Jazyková ideológia Gaelskej ligy nebola protianglická, ako sa často tvrdí (Ó Laoire, 2007, s. 200). Postupom času však boli idey Ligy o bilingvizme nahradené politikou oživenia spájanou s írskou jednojazyčnosťou. Myšlienka medzigeneračného odovzdávania jazyka sa postupom desaťročí vytrácala a do centra pozornosti revitalizácie sa dostal školský systém (Ó Laoire, 2007, s. 203).

Po druhej svetovej vojne sa jazyková politika sústredila predovšetkým na štandardizáciu írskeho pravopisu a gramatiky. V roku 1945 bola prijatá nová forma pravopisu, ktorá prešla reformou v roku 1947 nasledovaná novou morfológiou v roku 1953 revidovanou o päť rokov neskôr. V roku 1958 bola publikovaním anglicko-írskeho slovníka a Írskej gramatiky a ortografie *(Irish Grammar and Ortography: Official Standard)* zavŕšená štandardizácia a kodifikácia gealčiny (Mac Giolla Chríost, 2008, s. 78).

Koncom 50. rokov minulého storočia chýbala snahám o jazykové plánovanie previazanosť a jednoznačnosť. V 50., 60. a 70. rokoch sa pôvodná jazyková politika vytrácala bez toho, aby bola nahradená jej novou verziou (Ó Laoire, 2007, s. 203).

Vstupom Írskej republiky do Európskej únie sa írčina stala jediným národným a prvým úradným jazykom národného štátu, ktorý nemal štatút oficiálneho pracovného jazyka EÚ (Mac Giolla Chríost, 2008, s. 79), ktorým sa stala až o viac než tri desaťročia neskôr v roku 2007.

Okolo roku 2000 bol v oblasti jazykovej politiky írčiny badateľný nový dynamizmus, ktorý vyústil do prijatia vzdelávacieho zákona *(Education Act, 1998)*, zákona o plánovaní a rozvoji *(Planning and Development Act, 2000)*. Najvýznamnejším výsledkom bol zákon o úradných jazykoch *(Official Languages Act, 2003)* zameraný na lepšiu dostupnosť a vyššiu úroveň verejných služieb v írskom jazyku (Mac Giolla Chríost, 2008, s. 83).

Ako už bolo konštatované, jazyková politika v Írskej republike bola reflektovaná predovšetkým vo vzdelávacom systéme. V 20. rokoch 20.

storočia sa írčina v školách vyučovala nielen ako predmet, ale aj ako prostriedok výučby v programoch „ponorenia sa do jazyka“ *(immersion-type programmes)* v primárnom vzdelávaní. Štátne snahy o jazykové plánovanie zamerané na revitalizáciu írčiny sa sústredili na školský systém, kde sa írčina mala stať komunikačným prostriedkom vo vyučovaní i mimo neho. Očakávalo sa, že zo školského prostredia sa revitalizovaný jazyk rozšíri do domácností. Niektorí poprední vedci v tejto dobe dokonca verili, že írčina môže byť obnovená výlučne prostredníctvom škôl bez akéhokoľvek vplyvu domáceho prostredia podobne, ako angličtina nahradila v školách gaelčinu v 19. storočí avšak s tým rozdielom, že írčina nebola prestížnym jazykom širšej komunikácie. Na počiatku 30. rokov nový program jazykového vzdelávania stanovil, že írčina má byť jediným prostriedkom vyučovania a mimovyučovacích aktivít počas prvých troch rokov školskej dochádzky. Z toho vyplývalo, že deti, ktoré hovorili po anglicky boli v školskom prostredí, kde sa používala len írčina. Intenzívna propagácia bilingvizmu prostredníctvom škôl však bola zväčša neúspešná, a preto sa koncom 40. rokov minulého storočia počet takýchto škôl znížil (Ó Laoire, 2012, s.18).

Ďalšie pokusy o obnovenie výlučne írskych škôl sa začali objavovať v 70. rokoch. Propagátori tohto vzdelávania sa museli snažiť presvedčovať rodičov, že vzdelávanie prostredníctvom írčiny nezabráni napredovaniu ich detí – berúc do úvahy fakt, že angličtina je prestížnym, medzinárodným jazykom poskytujúcim nesporné výhody pri získavaní zamestnania na globálnom pracovnom trhu (Ó Laoire, 2012, s.18). Angličtina bola jazykom modernosti, materiálneho pokroku a medzinárodnej inkluzivity – jazykom realizmu. Oproti tomu patrila írčina do sféry idealizmu (Mac Giolla Chríost, 2008, s. 80).

S rastom počtu základných škôl s írčinou ako vyučovacím jazykom sa zvyšoval aj dopyt po nadväzujúcom sekundárnom vzdelávaní, tzv. *Gaelscoileanna* (Ó Laoire, 2012, s. 19).

Na druhej strane od roku 1973 nemuseli študenti skladať záverečnú skúšku z írčiny, ktorá bola dovtedy podmienkou absolvovania školy a získania záverečného vysvedčenia. Od toho času neustále klesá počet študentov, ktorí skúšku skladajú, a zároveň rastie percento tých, ktorí sa na ňu prihlásia, ale neuspejú. Štátna podpora škôl s írskym vyučovacím jazykom sa vytratila. Začiatkom 80. rokov takmer všetky školy, kde sa predtým írčina do určitej miery či celkovo používala v mimovyučovacích aktivitách, prešli naspäť k angličtine. Približne len 3% detí (vrátane tých z írsky hovoriacich oblastí) získavali vzdelanie výlučne prostredníctvom írčiny. V ostatnom období (1999) sa tiež upustilo od povinnosti, aby učitelia stredných škôl museli zložiť skúšku z írskeho jazyka, ktorá bola dovtedy podmienkou nároku na plný plat od Írskej republiky (Ó Riagáin, 2000).

Tabuľka 1: Prehľad počtu škôl, kde je írčina výlučným či čiastočným vyučovacím jazykom (Ó Riagáin, 1988, cit. podľa Mac Giolla Chríost, 2005, s. 118).

Školský rok	**Írčina ako výlučný prostriedok výučby**	**Írčina ako čiastočný prostriedok výučby**	**Celkový počet škôl**
1930/1931	228	- - -	5378
1940/1941	623	2192	5076
1950/1951	523	1955	4897
1960/1961	420	2055	4880
1970/1971	194	49	4117
1980/1981	161	21	3294

Napriek uvedeným dátam ostáva v regióne *Gaeltacht* primárnym prostriedkom akvizície írčiny vzdelávací systém, a nie domáce prostredie (Mac Giolla Chríost, 2008, s. 84).

Stratégia jazykovej politiky do budúcnosti

Centrom jazykovej politiky stále ostáva írčina, ako je zrejmé aj z vládnej 20-ročnej stratégie pre írsky jazyk na roky 2010 – 2030, ktorá vychádza z Vyhlásenia k írčine publikovaného v r. 2006.

Základným cieľom definovaným v Stratégii je zvýšenie používania a znalosti írčiny ako komunitného jazyka a špecifickým cieľom vlády je zabezpečenie, aby sa čo najviac občanov bolo schopných dorozumieť v oboch jazykoch, t.j. v írčine a angličtine. Írska vláda chce ďalej dosiahnuť:

- zvýšenie počtu rodín po celej krajine, ktoré budú používať írčinu v každodennej komunikácii,
- poskytovanie jazykovej podpory oblasti Gaeltacht,
- zabezpečenie toho, aby si občania mohli vybrať, či budú vo verejnej komunikácii a službách využívať írčinu alebo angličtinu,
- zabezpečenie viditeľnejšieho postavenia írčiny v spoločnosti jednak ako hovoreného jazyka v komunikácii občanov, a jednak v nápisoch a literatúre.

Ako v predchádzajúcich obdobiach v Stratégii sa kľúčová pozornosť venuje vzdelávaciemu systému, kde má byť írčina povinným predmetom od primárnej úrovne až po maturitu. Zároveň priznáva významné postavenie odovzdávania si živého jazyka v rámci rodiny a z generácie na generáciu.

V Stratégii sa identifikujú nasledujúce prvky formujúce súčasný kontext írskeho jazyka:

- Írsko je bilingválna krajina, kde je írčina prvým úradným jazykom v súlade s článkom 8 Ústavy Írska,
- v kontexte európskeho dedičstva je írčina najstarším živým spisovným jazykom v Európe,
- podľa sčítania obyvateľstva z roku 2006 je 42% obyvateľov Írska do určitej miery schopných komunikovať po írsky, čo predstavuje 1,66 milióna ľudí starších ako 3 roky z celkového počtu 4,2 milióna obyvateľov, pričom je hlavným komunikačným prostriedkom pre 3% populácie,
- z prieskumov verejnej mienky vyplýva, že väčšina obyvateľov považuje írčinu za veľmi dôležitú pre seba osobne i pre celú krajinu,
- od 1. januára 2006 má írčina štatút oficiálneho a pracovného jazyka na úrovni Európskej únie.

Vláda v dokumente zároveň vyjadruje presvedčenie, že írčina má mimoriadny význam pre obyvateľov, spoločnosť a kultúru Írska. Ako živý komunitný jazyk je írčina unikátnou črtou Írska, a má preto rozhodujúci význam pre identitu írskeho národa a svetové dedičstvo.

Stratégia sa sústreďuje predovšetkým na zvýšenie znalosti írčiny, vytváranie príležitostí na jej využívanie a podporu kladných postojov k jej používaniu. Zmieňuje sa v nej aj snaha o propagáciu írčiny na celom území ostrova, t.j. vrátane Severného Írska patriaceho k Spojenému kráľovstvu, a to na základe Dohody z Veľkého piatku z 10. apríla 1998. Ciele Stratégie majú byť dosiahnuté v nasledujúcich fázach:

1. *ustanovujúca fáza* venovaná komunikácii cieľov a obsahu dokumentu a zakladaniu potrebných organizačných a operačných štruktúr,
2. *implementačná fáza I – kladenie základov*, kedy sa začnú realizovať dlhodobé opatrenia na zabezpečenie dostatočného počtu kvalifikovaných učiteľov a ďalších špecialistov, ako aj prípravu materiálov jazykového vzdelávania,
3. *implementačná fáza II – expanzia a prehlbovanie*, čo predstavuje implementáciu relevantných opatrení na podporu pozitívneho vzťahu k írskemu jazyku,
4. *implementačná fáza III – konsolidácia*.

Všetky uvedené vládne opatrenia a kroky majú viesť k tomu, aby sa do roku 2030 zvýšil počet hovoriacich írčinou v každodennej komunikácii mimo školského systému z 83 000 na 250 000, zároveň sa má na území Gaeltacht zväčšiť počet obyvateľov používajúcich gaelčinu o celú štvrtinu a v neposlednom rade má vzrásť počet ľudí, ktorí budú komunikovať po írsky

v rámci štátnych služieb a prostredníctvom tohto jazyka budú mať prístup k televízii, rozhlasu a tlačeným médiám.

Bolo vyčlenených deväť oblastí, v ktorých má byť jazyková politika írskej vlády implementovaná: vzdelávanie, oblasť *Gaeltacht*, odovzdávanie si jazyka v rámci rodiny, administrácia, služby a komunita, médiá a technológia, slovníky, legislatíva, hospodársky život a medzirezortné iniciatívy. Najväčší priestor je už tradične venovaný školstvu, konkrétne mimoškolskému používaniu írčiny, dostupnosti predmetov vyučovaných v írčine pre všetkých študentov, ktorí o ne prejavia záujem v rámci programov čiastočného či úplného ponorenia (hlavne na území Gaeltacht), zavedenie hodnotenia kompetencií v írčine na národnej úrovni vo všetkých školách sekundárneho cyklu, pričom pre štandardizáciu kurikula i skúšok sa má využiť Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, a v neposlednom rade posilnenie a skvalitnenie prípravy učiteľov, kde jedným z konkrétnych krokov je vyčlenenie 20% miest na pedagogických fakultách pre študentov, ktorí budú učiť prostredníctvom írčiny v Gaeltacht, podpora letných škôl írskeho jazyka a pod. Je zaujímavé, že s ohľadom na príliv imigrantov do Írska, je táto skupina obyvateľov spomínaná len veľmi okrajovo, a to len v súvislosti, že aj deti prisťahovalcov majú dostať príležitosť zapojiť sa do všetkých aktivít ponúkaných v írskom jazyku, pričom ich špecifickým potrebám bude venovaná zvláštna pozornosť. Vláda tiež bude zvlášť podporovať rozširovanie írčiny a írskej kultúry v zámorí, najmä v Európe, USA a Kanade prostredníctvom kurzov organizovaných inštitúciami terciárneho cyklu vzdelávania.

Ústrednou témou Stratégie je vývoj a aplikácia komplexného systému jazykového plánovania na komunitnej úrovni v Gaeltacht, ktorá má zaručiť prežitie írčiny na tomto území. Legislatívnym rámcom bude nový Gaeltacht zákon, na základe ktorého bude fungovať úrad so sídlom v Gaeltacht zodpovedný za jazykové otázky v celom štáte. Všetky komunity na tomto po írsky hovoriacom území budú každých sedem rokov hodnotené na základe kritérií stanovených nových zákonom a v prípade ich neplnenia budú mať dva roky na odstránenie nedostatkov. Ak nedostatky neodstránia, môžu prísť o svoj status v rámci Gaeltacht. Na druhej strane, nové spoločenstvá môžu byť zahrnuté do tohto územia, ak naplnia jazykové podmienky dané zákonom.

Jazykové plánovanie v Gaeltacht sa má týkať vzdelávania, služieb na podporu rodín, mládeže a miestnych samospráv, miestneho plánovania vrátane infraštruktúry, ekonomiky a politiky bývania, komunitného rozvoja, rozvoja kultúrneho a vzdelávacieho turizmu, cirkevných záležitostí, starostlivosti o seniorov a o deti so zvláštnymi potrebami, zdravotných služieb a športu.

V oblasti podpory dvojjazyčných rodín, ktorých význam sa v Stratégii považuje za kľúčový, sa vláda odvoláva na skúsenosti z ďalších európskych krajín, akými sú napríklad Wales a Baskicko. Ako konkrétne kroky sú vymenované rozšírenie programu jazykovej asistencie zo škôl v Gaeltacht do všetkých škôl, ktorých vyučovacím jazykom je írčina, podpora rodinám a prarodičom, ale aj ďalším starším ľuďom, ktorí hovoria po írsky, aby odovzdávali jazyk mladej generácii, organizácia letných jazykových škôl, ako aj zvýšenie povedomia o výhodách dvojjazyčnosti hlavne u zdravotníckych a sociálnych pracovníkov.

Na úrovni štátnych štruktúr má vzrásť podiel úradníkov schopných komunikovať dvojjazyčne. Dosiahnutiu tohto cieľa má napomôcť aj vytvorenie a zavedenie do praxe „Národného diplomu dvojjazyčnosti a používania jazyka“ (*National Diploma in Bilingualism and Language Practice*). Rozvoj používania írčiny sa bude odvíjať od aktivít reprezentácií na celoštátnej i lokálnej úrovni. Zvláštna pozornosť je pritom venovaná mestu Dublin, kde žije podstatná časť obyvateľov hovoriacich po írsky, a zároveň hrá hlavné mesto symbolický význam pri diseminácii gaelčiny medzi občanmi Írska a jej propagácii medzi návštevníkmi mesta. V Dubline i iných mestách majú vzniknúť informačné strediská írskeho jazyka s priestormi pre divadlo, kaviareň, reštauráciu, kníhkupectvo, s prístupom k internetu, konferenčným zázemím, poskytujúcim zdroje informácií o historických i súčasných materiáloch a umožňujúcim výskum jazyka. V Stratégii sa nezabúda ani na dôležité postavenie írčiny v ozbrojených zložkách štátu, predovšetkým v polícii *(Garda Síochána)* a v armáde.

V rámci médií a nových technológií vláda konštatuje, že tradičné sektory vzdelávania, umenia a médií už nie sú oddelenými doménami, v ktorých by bolo možné uplatňovať samostatné prístupy nezávislé jeden od druhého. Vyzdvihujú sa príležitosti, ktoré médiá a nové technológie poskytujú pre pozdvihnutie postavenia írskeho jazyka. Konkrétne sa spomína verejný poskytovateľ rozhlasového a televízneho vysielania RT, ďalej TG4 vysielajúca v írčine a rozšírenie jej ponuky v rámci Írskej republiky a dostupnosti v Severnom Írsku, ako aj zámer vytvorenia rádia pre mladých.

Z lingvistického hľadiska sú mimoriadne zaujímavé plány týkajúce sa slovníkov, napr. publikovanie írsko-anglických a anglicko-írskych slovníkov (v printovej i elektronickej podobe), vytvorenie korpusových zdrojov a lexikografických nástrojov, vydanie Historického slovníka írčiny Kráľovskou írskou akadémiou do roku 2037, vytvorenie a diseminácia modernej terminológie v írčine a napokon pravidelné revidovanie Oficiálneho štandardu írskeho pravopisu a gramatiky *(Official Standard for Irish spelling and grammar).*

Z legislatívnych noriem sa sumarizujú tie, ktoré boli prijaté: zákon o úradných jazykoch (2003), zákon o vzdelávaní (1998), zákon o plánovaní a rozvoji (2000) a zákon o vysielaní (2001), ako aj legislatívne zámery nových zákonov o vymedzení Gaeletacht na základe jazykových kritérií a vytvorení úradu pre írsky jazyk v Gaeltacht.

Posledné dve časti Stratégie sa zaoberajú opatreniami, ktoré vláda podnikne v hospodárskej oblasti – rozšírenie jazykových programov zo štátnych firiem do súkromného sektora na dobrovoľnej báze, bilingválne označovanie výrobkov, ale aj podpora podnikania, vytvorenie a rozvoj prekladateľských a tlmočníckych služieb, jazykového vzdelávania, konzultačných služieb a projektového manažmentu.

V rámci medzirezortných iniciatív sa vymenúvajú vytvorenie „think tank-u“ kreatívnych mysliteľov a inovátorov s cieľom zavedenia nových prístupov ku gaelčine, vyvinutie a spustenie portálu pre írčinu. S ohľadom na postavenie írčiny v EÚ vláda identifikuje ako zásadné spracovanie jazyka, jazykové vzdelávanie a jazykové technológie, a to konkrétne strojový preklad, optické rozpoznávanie písmen, jazykové vzdelávacie programy a rozpoznávanie reči.

Záverečná časť Stratégie je venovaná národnému programu digitalizácie významných diel v írčine a ich sprístupneniu širokej írskej i medzinárodnej verejnosti prostredníctvom internetu.

Použitá literatúra:

20-year Strategy for the Irish Language 2010 – 2030 [online]. 2010. Dublin : Government of Ireland, 2010. [cit. 2014-04-19]. 30 s. Dostupné na internete: <http://www.ahg.gov.ie/en/20-YearStrategyfortheIrishLanguage2010-2030/Publications/20-Year%20Strategy%20-%20English%20version.pdf>.

LEESON, L. 2010. Suppporting academic success for the Irish deaf community [online]. In: *O'ROURKE, B., CARSON, L.* (Eds.), *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom.* Oxford: Peter Lang. [cit. 2014-04-14]. <http://www.academia.edu/1059908/Supporting_Academic_Success_for_the_Irish_Deaf_Community>.

MAC GIOLLA CHRÍOST, D. 2005. *The Irish Language in Ireland :* From Goídel to globalisation. Oxon: Routledge. 259 s.

MAC GIOLLA CHRÍOST, D. 2008. Micro-level Language Planning in Ireland. In: *LIDDICOAT, A. J., BALDAUF JR. R., B. (Eds.). Language Planning in Local Contexts.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 298 s.

Ó LAOIRE, M. 2007. The Language Situation in Ireland. In: KAPLAN, R. B., BALDAUF JR., R. B. (Eds.), *Language Planning & Policy* : Europe,

Vol. 3, The Baltic States, Ireland and Italy. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 353 s.

Ó LAOIRE, M. 2012. Language Policy and minority language education in Ireland : re-exploring the issues [online]. In: *Language, Culture and Curriculum.* Routledge : March 2012, Vol. 25, No. 1, s. 17 – 25 [cit. 2014-04-14]. Dostupné na internete: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07908318.2011.653055#.U0vD6aLwqiA>.

Ó RIAGÁIN, P. 1997. *Language Policy and Social Reproduction : Ireland 1893 – 1993.* Oxford : Clarendon Press. 312 s.

Ó RIAGÁIN, P. 2000. *Language Use Surveys in the Language Planning Process: Ireland* [online]. Kultura Saila Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. [cit. 2014-04-14]. Dostupné na internete: <http://www9.euskadi.net/europa_hizk/ing926.htm>.

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

RASIZMUS, OSOBNOSŤ MLADÝCH ĽUDÍ A ČO S TÝM?

RACISM, PERSONALITY OF YOUNGSTERS
AND HOW TO DEAL WITH IT?

ALEXANDRA MANDÁKOVÁ

Abstrakt:
Výskum súvislostí osobnostných dimenzií a rasizmu, realizovaný na vzorke žiakov gymnázia a stredného odborného učilišťa (N=200), je priekopnícky vďaka použitiu aj vlastných originálnych metód – Dotazníka RS 1 a projektívnej metódy. Zistilo sa, že žiaci s rasistickými tendenciami sú menej extrovertní, menej otvorení skúsenosti, dosahujú horší prospech a sú prevažne mužského pohlavia. Pre budúcnosť navrhujeme vypracovať programy zamerané na život v interkultúrnej spoločnosti.

Abstract:
The research of relation between personality dimensions and racism, performed at a sample of secondary grammar schools' and a vocational school's pupils (N=200), is a pioneering one thanks to the usage of our own original methods too – the questionnaire RS 1 and of our own projective method. It was found, that the pupils with tendency to racism are less extroverted, less open to the experience, achieve worse school grades and are mainly males. For the future, we propose to elaborate programmes aimed at life in an intercultural society.

Kľúčové slová: rasizmus, osobnosť, dotazník RS 1, dotazník NEO – FFI, projektívna metóda.

Key words: racism, personality, questionnaire RS 1, questionnaire NEO - FFI, projective method.

Úvod

Problematika rasizmu a predsudkov vôbec je v súčasnom svete problematikou neprehliadnuteľnou. Stačí si pozrieť alebo vypočuť jedny správy počas dňa alebo večerný súhrn správ a každému súdnemu človeku musí byť jasné, že predsudky, rasizmus a odmietanie inakosti národnostnej, rasovej, náboženskej, názorovej a inej sú prítomné v živote ľudstva v rôznych viac či menej skrytých formách.

Príznačným fenoménom na Slovensku je aj vzrastajúca úroveň rasizmu u mladých ľudí, ako to ukazujú aj ich sympatie k niektorým politickým stranám. Aj keď nie každý tínedžer je hneď aj príslušníkom hnutí s rasistickou náplňou programu, ako je napr. Hnutie Skinheads a podobných hnutí, rasizmus a predsudky sa u väčšiny detí a mládeže vyskytujú skôr v latentnej, potenciálne prítomnej forme. Toto, i keď na prvý pohľad upokojujúce tvrdenie v sebe skrýva potenciálne nebezpečenstvo svojho prechodu do aktívnej formy nenávisti voči osobám inej farby pleti, národnosti, vierovyznania a pod. pri nejakom i slabšom podnete zvonku, napr. pri zmene spoločenskej klímy, sociálnej situácie, vládnej garnitúry a pod. Hlavné nebezpečenstvo, z tohto prameniace, spočíva práve v nekontrolovateľných možných následkoch takéhoto prechodu.

Otázkou tu ostáva, ako sa deti a mládež môžu stať rasistickými. Veď nikto sa predsa nerodí ako rasista. Možná odpoveď na túto otázku je, že svoje názory a predsudky prebrali od niekoho, kto pre nich predstavoval relevantný vzor, t. j. že názory a postoje takýchto mladých ľudí sú spoločensky podmienené.

Ďalšia možná odpoveď, ktorá vyvstáva v tejto súvislosti, je, že určité osobnostné črty (neurotizmus, extroverzia a pod.) predurčujú niektorých jedincov k náchylnosti k rasizmu viac ako iných. V mojej dizertačnej práci, ktorej závery budem v tejto publikácií prezentovať, som sa zaoberala práve súvislosťami osobnostných čŕt a rasizmu.

Ako sa Európa vysporiada so svojím stále sa zväčšujúcim multietnickým charakterom?

Osobitným problémom v tejto súvislosti bude nájdenie si spoločného modu vivendi s moslimskými obyvateľmi Európy, ktorých počet na tomto kontinente nie je zanedbateľný a bude pravdepodobne ešte vzrastať (viď migrácia v posledných rokoch). Čoraz interkultúrnejší charakter Európy môže viesť k vzájomnému obohacovaniu sa kultúr, ale aj k vzrastajúcemu rasizmu a etnickej neznášanlivosti.

Osobitná situácia Rómov na Slovensku

O Rómoch nemôžeme uvažovať z rovnakého hľadiska ako o iných možných prisťahovaleckých skupinách, pretože sú súčasťou nášho obyvateľstva už po stáročia. Zlé sociálne postavenie Rómov je spôsobené viacerými skutočnosťami, ktoré nesúvisia s ich pôvodom. Významným faktorom je vysoké percento Rómov zo znevýhodneného prostredia bez ukončeného čo i len základného vzdelania ako aj ich vysoká koncentrácia v oblastiach

s nedostatkom pracovných príležitostí.

Možné riešenia situácie Rómov

Najspoľahlivejším riešením neutešenej situácie Rómov je dlhodobá a permanentná výchova a vzdelávanie, ako ju uvádza napr. *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania (podľa K. Ondriášová, V. Skoumalová, M. Zelina, schválenej vládou SR 26. 5. 2004)

Etnocentrizmus vs. Multikulturalizmus

Krech, Crutchfield, Ballachey (1968, s. 251) definujú *etnocentrizmus* ako „zovšeobecnený postoj jednotlivca, ktorý ho uspôsobuje zamietať členov iných skupín, ako je jeho vlastná a zveličovať nadradenosť jeho vlastnej skupiny, najmä etnickej a nacionálnej“. *Multikulturalizmus* vychádza z predpokladu, že každá spoločnosť pozostáva z rôznych kultúr, ktoré musia uznať určité základné demokratické princípy ako svoj spoločný menovateľ. Rozmanitosť kultúr musí byť podľa tejto doktríny v čo najväčšej miere rešpektovaná a zachovávaná.

Rasizmus a súvisiace pojmy

Rasizmus môžeme definovať aj ako nevedecké učenie o nerovnosti ľudských rás, v tunajšej praxi zameraný proti skupinám definovaným ako „nebiele“. Vyskytujú sa rôzne formy rasizmu ako napr. protižidovský, protimoslimský, protiarabský, protiturecký, protiafrický (ktorý je znovu delený podľa konštrukcií skupiny ľudí zo severnej Afriky a skupiny ľudí na juh od Sahary) alebo rasizmus zameraný proti Rómom. Môžeme teda konštatovať, že nejestvuje jeden jednotlivý *neorasizmus*, ale existuje množstvo foriem rasizmu, ktoré ožili v nových konfiguráciách. Formy rasizmu, ako napr. antisemitizmus, sú *rasizmom dovnútra* a formy rasizmu pochádzajúce z inej časti sveta sú *rasizmom smerom von*.

Rasizmus je aj nepriateľský postoj voči príslušníkom inej rasy alebo etnika, ktorý môže prerásť až do systematickej rasovej diskriminácie, ktorá spočíva v obmedzovaní práv príslušnej rasy. Ako uvádza Giddens (1999, s. 550) „rasizmus je špecifickou formou predsudku“, čiže je to spoločenský konštrukt, presvedčenie – predsudok, ktorý je možné výchovou zmeniť. *Predsudok* (podľa www.rasizmus.sk) je fixovaný, dopredu sformovaný postoj, zvyčajne negatívny ba až hostilný, ktorý je v súvislosti s rasizmom zameraný na určitú spoločenskú skupinu. Je to forma súdu,

ktorý sa pôvodne považoval za pravdivý, a preto sa používal na ďalšiu dedukciu ohľadne odlišných rasových alebo etnických skupín. Predsudok môže mať na jednej strane brzdiaci účinok, ale na druhej strane môže aj podnecovať poznanie o danej problematike, ktorej sa týka.

Xenofóbia je strach z cudzieho alebo cudzincov. Tento strach sa môže prejaviť napr. aj pasivitou pri možnej obrane cudzinca pri verbálnom alebo aj fyzickom útoku naňho.

Agresia sa rozšírila už aj na príslušníkov tzv. bieleho – majoritného obyvateľstva, v prípade, ak sa nejako odlišujú, či už napr. dĺžkou vlasov, nevhodným oblečením, úsmevom či pohľadom a pod. V tejto súvislosti je možné spomenúť vraždu mladého študenta *Daniela Tupého* v Bratislave, ktorá s najväčšou pravdepodobnosťou pripomína tento model.

Teória obetných baránkov – 1. verzia

Schéma: *nesprávne počínanie – vina – premiestnenie*
Prvú verziu predstavuje klasické hľadanie obetných baránkov, ako ho zobrazuje Biblia ešte z čias vodcu židovského národa Mojžiša. Vtedy bol zvyk vybrať jedného obetného baránka za celý národ a symbolicky na neho „preniesť“ všetky viny a neprávosti, ktorých sa Židia dopustili. Po vykonanom obradnom treste kňaz baránka vyhnal do púšte a ľudia sa cítili v tej chvíli očistení a bez viny. Tento obrad pripomína v svojej podstate vyznávanie hriechov aj v súčasných kresťanských cirkvách, napr. spoveďou u katolíkov, keď sa očisťujú od hriechov.

Teória obetných baránkov – 2. verzia

Schéma: *frustrácia – agresia – premiestnenie*
Podľa tejto verzie teórie obetných baránkov frustrácia vyvoláva agresiu, agresia sa potom premiestni na niekoho pomerne bezbranného, kto s danou situáciou možno nemá nič spoločné a takto premiestnenú agresiu si daný človek následne racionalizuje a ospravedlňuje obviňovaním, projekciou a vytváraním stereotypov.

Rasizmus v realite

Tvrdý rasizmus – zahŕňa predovšetkým fyzické útoky sprevádzané údermi, kopancami, bejzbalovými pálkami, boxermi, reťazami, bodnými a sečnými zbraňami, slznými ako aj paralyzujúcimi plynmi a pod.

Mäkký rasizmus – zahŕňa omnoho širšiu skupinu obyvateľstva! Patrí sem vedomé aj nevedomé upozorňovanie na odlišné ľudské črty, od-

mietavý až ignorantský prístup, vylučovanie a neakceptovanie minority v rámci spoločnosti.

Rasová segregácia v škole

Osobitným prípadom je, ak učitelia alebo vychovávatelia v škole alebo v inom výchovno-vzdelávacom zariadení separujú deti inej farby pleti od ostatných, ak ich neoslovujú menom, ale ak pred ostatnými deťmi upozorňujú na ich odlišnosti napr. osloveniami ako černoško, mulatča a pod.

Biologický koncept rasy vs. rasistické nálepkovanie zaužívané v bežnej komunikačnej praxi

Koncept rasy tak, ako ho používajú biológovia, nie je vôbec relevantný na určenie charakterových odlišností medzi ľuďmi.
Pojmy *rasa* a *rasizmus* sa však pomerne často v bežných diskusiách používajú na označenie určitých charakterových vlastností. Otázka, ktorej musíme čeliť, je, ktoré charakterové vlastnosti sú rasovo podmienené.

Meniteľnosť postojov jedinca

Ako uvádzajú Krech, Crutchfield, Ballachey (1968, s. 257) „...meniteľnosť postojov nie je určovaná len ich vlastnými charakteristickými znakmi, ale aj niektorými vlastnosťami osôb, ktoré tieto postoje prejavujú“. Treba však poznamenať, že vzťah medzi osobnosťou jednotlivca a meniteľnosťou jeho alebo jej postojov je zložitý a vyžaduje si ešte veľa skúmania.

Hlavný výskumný problém

Existuje súvislosť medzi osobnostnými črtami jedinca a úrovňou rasizmu, ktorou disponuje?

Výskumná vzorka

200 probandov (N = 200) tvorili:
- žiaci *Gymnázia* a *Osemročného gymnázia* na ulici Ladislava Sárnu č. 1 v Bratislave v počte 100 z piatich tried,
- žiaci *Stredného odborného učilišťa stavebného* na ulici Ružinovská č. 1 v Bratislave v počte 100 zo šiestich učebných odborov.

Rozdelenie súboru podľa pohlavia

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Dievča	49	24,5	**24,5**
	Chlapec	151	75,5	**75,5**
	Total	200	100,0	**100,0**

Rozdelenie súboru podľa veku

Celý súbor probandov sme rozdelili na dve časti a to na *súbor neplnoletých probandov* (N=102) vo veku od 13 do 17 rokov a na *súbor plnoletých probandov* (N=98) vo veku od 18 do 21 rokov.

Použité výskumné metódy:

1. *Vlastný Dotazník rasizmu RS 1*, ktorý pozostáva z 23 otázok skúmajúcich postoje respondentov, z ktorých je dvadsaťdva uzavretých s možnosťami výberu odpovede.
2. *Dotazník NEO – FFI* skúma týchto 5 osobnostných faktorov človeka (podľa teórie Big Five):
– **N**eurotizmus
– **E**xtroverzia vs. introverzia
– **O**tvorenosť (intelektový faktor)
– **P**ríjemnosť
– **S**vedomitosť
3. *Projektívna metóda*
Vlastná originálna projektívna metóda využívajúca obrázky, ktoré mali evokovať u probandov postoje a názory na problematiku rasizmu.
Metóda pozostáva z troch farebných obrázkov znázorňujúcich rómske deti v rôznych situáciách – od potulovania sa po osade až po účasť na vyučovaní v škole.

Výsledky výskumu

Výsledky výskumu podľa hypotéz: Pre výskum súvislostí rasizmu a osobnosti žiakov stredných škôl – gymnázia a stredného odborného uči-

lišťa sme si stanovili **deväť hypotéz**. Získané údaje sme potom spočítali a spracovali počítačovým programom *Excel* a štatistickým programom *SPSS*. Skúmali sme súvislosti medzi jednotlivými skúmanými dimenziami – *Známka, Rasizmus, Neurotizmus, Extroverzia, Otvorenosť, Príjemnosť a Svedomitosť*. Pomocou korelačnej matice sme skúmali vzájomné korelácie jednotlivých dimenzií na hladine signifikancie 0,01 a 0,05.

Hypotéza č. 1, predpokladajúca, že *jedinec s vyššou mierou neurotizmu bude disponovať aj vyššou mierou rasistických postojov*, **sa nepotvrdila**. Neurotizmus signifikantne nekoreluje s rasizmom na hladine významnosti 0,01 ani 0,05.

Hypotéza č. 2 predpokladala, že *jedinec s nízkou mierou inteligencie t.j. intelektového faktoru otvorenosť- Openess*, podľa osobnostnej teórie Big five, *bude vykazovať vyššiu mieru rasistických postojov ako jedinec s vyššou mierou inteligencie*. Zistili sme, že rasizmus koreluje s otvorenosťou na hladine významnosti 0,05 – v celom súbore probandov (N=200) na úrovni 0,026. Keďže však ide o zápornú Pearsonovu koreláciu –0,158, hypotéza **sa potvrdila**. To znamená, že **menej otvorení (menej inteligentní) jedinci majú väčšiu tendenciu k rasistickým postojom ako otvorenejší (inteligentnejší) jedinci.**

Hypotéza č. 3, stanovujúca, že *úroveň extroverzie jedinca nemá vplyv na mieru jeho alebo jej rasistických postojov*, **sa nepotvrdila**. Extroverzia síce signifikantne nekoreluje s rasizmom na hladine významnosti 0,01 ani 0,05. Avšak pri analýze priemerov skúmaných dimenzií sa ukázalo, že **probandi s nižšou úrovňou rasizmu majú vyššiu úroveň extroverzie ako probandi s vyššou úrovňou rasizmu**.

Hypotéza č. 4 predpokladala, *že jedinec s vyššou mierou vo faktore príjemnosti bude mať nižšiu mieru rasistických postojov ako jedinec s nižšou mierou vo faktore príjemnosti*. Dimenzia príjemnosť koreluje s rasizmom na hladine významnosti 0,01 – na úrovni 0,002 a Pearsonova korelácia je –0,218. Hypotéza č.4 **sa potvrdila**.

Hypotéza č. 5 predpokladala, že *jedinec s vyššou mierou vo faktore svedomitosť bude vykazovať vyššiu mieru rasistických postojov ako jedinec s nižšou mierou svedomitosti*. U jedincov s vyššou mierou vo faktore svedomitosť predpokladáme väčší sklon k rasizmu preto, lebo faktor svedomitosť tu chápeme ako faktor odrážajúci určitú rigiditu osobnosti v zmysle pevného držania sa svojich názorov a zásad. Dimenzia svedomitosť signifikantne

nekoreluje s rasizmom na hladine významnosti 0,01 ani 0,05. Hypotéza **sa nepotvrdila**, pretože pri analýze čiastkových priemerov miery rasizmu u probandov sme zistili, že jedinci s vyššou mierou vo faktore svedomitosť nevykazujú vyššiu mieru rasistických postojov. Pri analýze priemerov v dimenzii naprieč skupinami rasizmu sa ukázalo, že úroveň svedomitosti sa výrazne nemení v závislosti od úrovne rasizmu (úroveň svedomitosti je okolo 41 naprieč celým kontinuom podľa skupín rasizmu). Probandi patriaci do extrémnej skupiny s veľmi vysokou úrovňou rasizmu síce vykázali výrazne nižšiu úroveň vo faktore svedomitosť – 27,5, avšak celkovo **medzi rasizmom a osobnostným faktorom svedomitosť nie je jednoznačná súvislosť**.

Hypotéza č. 6, predpokladajúca, že *žiaci – probandi ženského pohlavia budú vykazovať nižšiu úroveň rasistických postojov ako žiaci mužského pohlavia*, **sa potvrdila**. Toto sme zistili analýzou priemerov dimenzie rasizmu za skupiny probandov dievčatá a chlapci. Dievčatá vykazujú priemernú hodnotu rasizmu 22,47 a chlapci 28,37.

Hypotéza č. 7, predpokladajúca, že *žiaci stredných odborných učilíšť budú vykazovať vyššiu mieru rasistických postojov ako žiaci gymnázií*, **sa potvrdila**. Žiaci stredného odborného učilišťa vykazujú priemernú hodnotu rasizmu 29,32 a žiaci gymnázia 24,53.

Hypotéza č. 8, predpokladajúca, že *žiaci s lepším prospechom budú vykazovať nižšiu mieru rasistických postojov ako žiaci s horším prospechom*, **sa potvrdila**. Z našich zistení vyplýva, že aj keď priemer známok žiakov – probandov a ich úrovňou rasizmu nekoreluje na úrovni 0,05 ani 0,01, **pri analýze priemerov známok žiakov podľa skupín rasizmu sme zistili horší priemerný prospech zo SJ a M u žiakov s vyššou mierou rasizmu ako u žiakov s nižšou mierou rasizmu**.

Hypotéza č. 9, predpokladajúca, že *veriaci žiaci budú mať vyššiu mieru rasizmu ako neveriaci žiaci alebo ako žiaci s ambivalentným postojom k viere*, **sa potvrdila čiastočne**. Podľa našich zistení, veriaci probandi a neveriaci probandi vykazujú takmer identickú hodnotu rasizmu – veriaci 27,04 a neveriaci 27,02. Z tohto vyplýva, že viera v Boha nemá takmer žiadny vplyv na mieru rasistických postojov probandov – žiakov gymnázia a SOU stavebného. Zaujímavé je však zistenie, že probandi – žiaci, ktorí udali, že nevedia, či sú veriaci alebo nie, vykázali nižšiu mieru rasistických postojov, na úrovni 23, ako žiaci s vyhraneným postojom v otázke svojho

vierovyznania. Toto zistenie by si zaslúžilo byť predmetom nejakého ďalšieho výskumu v budúcnosti.

Zhrnutie výsledkov

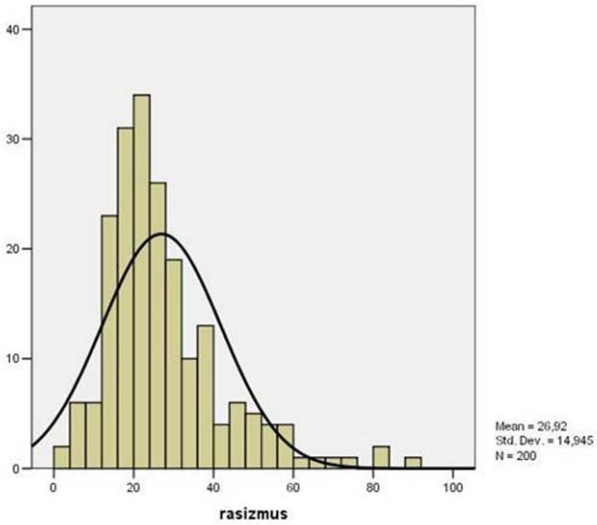
Z deviatich nami stanovených hypotéz **sa päť hypotéz potvrdilo úplne** a **jedna hypotéza sa potvrdila čiastočne**. Nami uskutočneným výskumom súvislostí osobnostných faktorov a rasizmu u žiakov gymnázia a stredného odborného učilišťa stavebného sme zistili, že **jedinec s nižšou mierou intelektového faktoru** Otvorenosti- Openess podľa osobnostnej teórie Big Five **bude disponovať vyššou mierou rasistických postojov** ako jedinec s vyššou mierou inteligencie. Ďalej sme zistili, že úroveň extroverzie nemá síce signifikantný vplyv na mieru rasistických postojov jedinca podľa korelačnej analýzy, avšak podľa analýzy priemerov sú žiaci s rasistickými tendenciami menej extrovertovaní.

Nerasisti	**Rasisti**
Extrovertovanejší	Menej extrovertovaní
Otvorenejší skúsenosti	Menej otvorení skúsenosti
Príjemnejší	Menej príjemní
Lepší prospech zo SJ a M	Horší prospech zo SJ a M
Ženské pohlavie	Mužské pohlavie
Žiaci gymnázia	Žiaci SOU
Neurčitý postoj k viere v Boha	Rozhodnutí v otázke viery

Výskumom sa zistilo sa, že určitá súvislosť medzi osobnostnými črtami jedinca a sklonmi k rasizmu existuje.

Rozloženie hodnôt rasizmu naprieč celým súborom (N = 200)

Rozloženie hodnôt rasizmu naprieč frekvenčným kontinuom potvrdzuje priemernú hodnotu rasizmu, ktorá je 26,92. Výsledky sú veľmi blízke normálnemu rozloženiu podľa *Gaussovej krivky*, čo naznačuje pravdepodobnú podobnú úroveň rasizmu aj v širšej populácií ako len v nami skúmanej vzorke (viď graf).



Záver

Hlavným koreňom rasizmu nie sú rasové a etnické odlišnosti, ale boj o právo na rovnosť v rôznosti a vzbura proti zranenej dôstojnosti nadbytočných.

Vyvstáva tu teda otázka pre spoločnosť a osobitne pre oblasť školstva a výchovy, ako dokáže podchytiť mladých ľudí a zaujať ich inými zmysluplnými aktivitami, predovšetkým vzdelávaním, prácou na sebe a najmä rozvíjaním kritického myslenia. V oblasti afektívnej, aby sa neutiekali v stave beznádeje a pocitu bezvýchodiskovosti a prebytočnosti (nepotrebnosti) k prejavom rasovej a etnickej neznášanlivosti voči svojim rovesníkom a iným spoluobčanom.

Pre budúcu prax navrhujeme vypracovať programy práce so žiakmi – deťmi a mládežou zamerané na život v multikultúrnej (interkultúrnej) spoločnosti a pre boj s rasizmom, národnostnou a náboženskou neznášanlivosťou. Výsledky nášho výskumu môžu byť dobrým podkladom pre takéto programy. Dovoľujeme si upozorniť, že s deťmi a mládežou v otázkach rasizmu, národnostnej a náboženskej neznášanlivosti nestačí pracovať len na kognitívnej úrovni, ale je treba zapojiť všetky stránky ich osobnosti, t.j. aj afektívnu – teda emocionálnu ako aj konatívnu stránku, pretože formovanie ich postojov sa deje na všetkých týchto troch úrovniach osobnosti.

Za veľmi potrebné považujeme sledovať predovšetkým chlapčenskú populáciu a to už od ich útleho veku nakoľko sa u proban-

dov mužského pohlavia ukázali podstatne vyššie rasistické tendencie ako u probandov ženského pohlavia. Je potrebné zaradiť do výchovy chlapcov okrem bojových a počítačových hier aj iné, osobnosť kultivujúce aktivity, ako sú napr. hudobné, výtvarné krúžky a nebojové športové aktivity.

Navrhujeme problematiku multikultúrnej spoločnosti zaradiť do osnov už na prvom stupni základných škôl a potom v nej pokračovať naprieč ďalšími stupňami vzdelávania až po univerzitné. Deti si v už pomerne mladom veku začínajú vytvárať svoje názory na iné kultúry, národnosti, rasy, vierovyznania a začať s multikultúrnou výchovou až na napr. II. stupni základnej školy už môže byť veľmi neskoro.

Ďalej navrhujeme, aby školskí psychológovia uskutočňovali depistážne šetrenia výskytu rasizmu u žiakov a príslušnosti k neonacistickým a extrémistickým združeniam na školách, kde pôsobia. Takýmto šetrením je možné nájsť aj skryté formy rasizmu a skrytých rasistov medzi žiakmi, ktorí sa ináč navonok neprejavujú.

Nesmieme zabúdať ani na *interkultúrnu výchovu učiteľov*, pretože multikultúrna spoločnosť kladie zvýšené nároky aj na nich. V triedach majú učitelia čoraz viac žiakov rôzneho rasového, národnostného alebo etnického pôvodu a sami majú často problém, ako reagovať na rôzne odlišnosti ich kultúr. Aj učiteľ, ktorý priamo nevyučuje interkultúrnu výchovu, by mal mať aspoň základné informácie o odlišnostiach rôznych kultúr svojich potenciálnych žiakov.

Taktiež nemožno zabúdať na tak vplyvnú oblasť v súčasnom svete, ako sú *masovokomunikačné prostriedky a médiá* vôbec. Je treba reagovať na mienkotvorné média v prípade, ak by nejakým spôsobom spochybňovali rasovú a národnostnú rovnosť všetkých ľudí a netreba zabúdať na vplyv ani asi dnes najvplyvnejšieho informačného kanálu, ktorým je internet. Práve z internetu a aj z televízie čerpajú už deti v mladom veku informácie o okolitom svete a teda aj o otázkach iných kultúr, národností a etník. Médiá by mali aktívne propagovať znášanlivosť medzi ľuďmi, národmi, rasami, etnikami a rozličnými vierovyznaniami.

V celom svete a čoraz viac už aj v Európe a v Slovenskej republike sa stretávame s problematikou zmiešavania všetkých možných rás, národností, etník a tým aj rozličných kultúr a vierovyznaní. Aj keď v Slovenskej republike je táto problematika ešte nie až tak aktuálna ako v niektorých okolitých štátoch a aj keď u nás stále ostáva v popredí najmä pálčivá rómska problematika, už v neďalekej budúcnosti budeme aj my, tu žijúci, čeliť čoraz interkultúrnejšej spoločnosti a všetkým výzvam a dôsledkom, pozitívnym aj negatívnym, z nej vyplývajúcim.

Použitá literatúra:

ALLPORT, G. W. 1979. *O povaze předsudků.* Praha: Prostor, 2004. 574 s.
BACK, L., SOLOMOS J. (ed.) 2002. *Theories of race and Racism*. Londýn, New York: Routledge. 646 s.
BÁLINTOVÁ, M. 2005. *Multikultúrna výchova*. Diplomová práca. Bratislava: PdF UK. 83 s.
BALVÍN J. a kol. 1999. *Romové a etika multikulturní výchovy*. Ústí nad Labem: HNUTÍ R. 199 s.
BALVÍN, J. a kol. 1997. *Romové a volný čas*. Ústí nad Labem: HNUTÍ R. 155 s.
BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. 247 s.
BETHLEHEM 2000 INTERNATIONAL CONFERENCE: Rome, 18. and 19. February 1999, New York: United Nations. 69 s.
BETHLEHEM, D.W. 1985. *A Social Psychology of Prejudice*. Beckenham: Croom Helm. 262 s.
FREDRICKSON, G. M. 1987. *The black image in the white mind*. Hánover: Wesleyan university press. 343 s.
GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. 236 s.
GIDDENS, A. 1999. *Sociologie.* Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80–7203–124–4.
KOMÁRIK, E. 2003. *Metódy vedeckého poznávania človeka.* Bratislava: Vydavateľstvo UK. 210 s.
KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. L. 1968. *Človek v spoločnosti.* Bratislava: Vydavateľstvo SAV. 630 s.
MANDÁKOVÁ, A. 2006. *Účinnosť Špecializačného inovačného štúdia pre učiteľov rómskych žiakov.* Rigorózna práca. Bratislava: PdF UK. 115 s.
MANDÁKOVÁ, A. 2006. *Problematika rasizmu v súčasnom svete.* In: Prevencia. 2006, roč. 5, č. 3, s. 3 – 11.
MANDÁKOVÁ, A. 2006. Názor absolventov špecializačného inovačného štúdia pre učiteľov rómskych žiakov na vzdelávanie rómskych žiakov. In: *ZELINA, M.*(ed.) *Tvorivo-humanistická výchova znevýhodnených a rómskych detí.* Zborník ÚHŠ PdF UK. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana, spol. s r.o., s. 75 – 82.
MANDÁKOVÁ, A. 2007. *Osobnostné aspekty rasizmu stredoškolákov.* Dizertačná práca. Bratislava: PdF UK. 203 s.
MANDÁKOVÁ, A. 2007. Rasizmus a niektoré jeho súvislosti. In: *Vychovávateľ*, roč. 54, č. 5, s. 27 – 30.
MONTE, CH. F. 1998. *Beneath the Mask – An Introduction to Theories of Personality*. Orlando: Harcourt, Brace College Publishers. 953 s.

MOSSE, G.L. 1990. *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. Frankfurt nad Mohánom. 280 s.
NAKONEČNÝ, M. 2000. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. 287 s.
NEIN! TEXTE GEGEN RASSISMUS, 1995. Muri bei Bern: Cosmos Verlag, 1995, 135 s.
VALACHOVÁ, D., KADLEČÍKOVÁ, Z., BUTAŠOVÁ, A., ZELINA, M. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN. 205 s.
ZELINA, M. 2003. Možnosti akcelerácie rómskych žiakov. In: *SMÉKAL, V.(ed.). Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit.* Brno: Barrister and Principal, s.163 – 174.

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

ASPECTS OF NONVERBAL COMMUNICATION IN BUSINESS NEGOTIATIONS

ASPEKTY NEVERVERBÁLNEJ KOMUNIKÁCIE V OBCHODNÝCH ROKOVANIACH

ŽANETA PAVLÍKOVÁ

Abstract:
The article deals with the elements of non-verbal communication not only in business and business negotiation. Because business often involves frequent human interaction, understanding the elements of nonverbal communication can be an enormous benefit in terms of working with colleagues, competitors, clients and potential clients. In business, nonverbal communication can affirm or belie the words actually being spoken. Communication can be hindered when nonverbal cues seem to contradict what's being said. When verbal and nonverbal communication messages act in concert, information is communicated more effectively.

Abstrakt:
Článok sa zaoberá prvkami neverbálnej komunikácie nie len v obchodných rokovaniach. Keďže podnikanie a obchodovanie zahŕňa časté ľudské interakcie, chápanie prvkov neverbálnej komunikácie môže byť obrovským prínosom z hľadiska spolupráce s kolegami, konkurentmi, klientmi a potenciálnymi klientmi.V podnikaní a pri obchodných rokovaniach môžu prvky neverbálnej komunikácie potvrdiť alebo vyvrátiť slová, ktoré sú skutočne vyslovené. Priebeh komunikácie možno prerušiť alebo celkovo ukončiť, keď je zjavné, že neverbálne znamenia odporujú tomu, čo sa hovorí. V situáciách kedy verbálne a neverbálne komunikačné prvky konajú v zhode, je prenos informácií efektívnejší.

Keywords: communication, nonverbal communication, communication bridge.

Kľúčové slová: komunikácia, neverbálna komunikácia, komunikačný most.

Introduction

Communication is a dynamic process with the interacting components of sending and receiving information. Mankind has always been en-

gaged in various forms of communication. There are two different kinds of communication, verbal and non-verbal. People are taught from a very young age to learn how to communicate, both nonverbally and verbally.

Communication is of key importance when it comes to a workplace´s efficiency and success. Without it, projects would not be completed, and important interactions with potential clients and customers would not be made. Nonverbal communication is just as important, giving cues to supervisors, co-workers and clients about our understanding and attitude. Understanding the importance of nonverbal communication will make you more aware of what you say – without opening your mouth.

Knowledge of nonverbal communication in business plays two roles. Managers use nonverbal communication to effectively lead other employees and team members. And team members in the business, whether they realise it or not, use nonverbal cues to communicate information to individuals outside the business, whether they are clients, competitors or colleagues in a complementary industry.

Nonverbal communication

Nonverbal signals show thoughts and emotions, attitudes and traits. They also support verbal communication or they are a substitute for it. As much as 60% of a complete impression, when meeting, is formed on the basis of non–verbal communication.

Words are often the backbone of human communication, but words can often deceive, mislead or hurt if the evidence is not properly and clearly formed, or is wrongly decoded. If the meaning and content are not transmitted and perceived in a desired way, it means that an error has occurred in the process of communication. Nonverbal communication, then, is the solution, i.e., the “communication bridge”. Because business often involves frequent human interaction, understanding the elements of nonverbal communication can be an enormous benefit in terms of working with colleagues, competitors, clients and potential clients.

Nonverbal communication includes all forms of non-speech human behaviour and expression of thoughts and feelings such as: a handshake, a position, i.e., body posture, a shoulder position, facial expression, breathing, expression and eye movements, view focus, leg and arm movements, gestures, tics, touching parts of the body, the distance of the interlocutors, the overall appearance, as well as nonverbal signs in speech behaviour.

Mark Bowden, expert on nonverbal communication, in one of his stage talks, announced to the audience that they had already decided whether he was a “friend or foe”, based upon the way he acted nonverbally. In his

talk, Mark argues that whether we're aware of it or not, this kind of judgment is a direct result of the instantaneous evaluations of our primitive brains. Every day, our brain weighs the people we meet and places each person into one of four categories: friend, enemy, potential sexual partner, or indifferent. However, he argues one can employ specific behaviours to change another's perceptions and in fact, challenges us to be "more inauthentic."

Types of nonverbal communication

The three types, or levels, of nonverbal communication are:

- conscious,
- unconscious,
- manipulative.

Conscious nonverbal communication represents a conscious and controlled movement aimed at the listener. The conscious control of one´s body movements and taking a particular position in space and free, spontaneous movement in space means that there is a controlled selection of potential nonverbal signals. Business people need to know the specific standards, and the personal creativity and imagination will dictate how individuals use them and transform.

Unconscious nonverbal communication is a series of movements, often involuntary. The breathing muscles move – there is breathing in and breathing out, then the muscles in the mouth move, which means the activation of facial musculature. Breathing is itself a movement, as well as the voice. A number of different movements such as licking, swallowing, eyebrow lifting are movements that are involuntary and unconscious. Many complex situations can block the nervous system and movement, which then become forced, agitated, tight, excessive, nervous, etc. For this reason there should always be a self – control and conscious management of behaviour and body movements.

Manipulative nonverbal communication is used with the intention of practicing nonverbal communication to perfection in order to present a certain pattern of behaviour that needs to seem natural and relaxed. With this kind of behaviour we give the listener a wrong picture, deliberate misinformation and the desired, intended impression in order to achieve a certain goal. The aim of this calculated conduct is to confuse the caller. These kinds of behaviour can be noticed in discussions (especially political), debates in court, in meetings of leaders. During the leaders´ meetings, the seating arrangements, division of the space and posture are taken into ac-

count. The territory is usually "defended" by one team in the negotiations sitting at one side and the other team on the other side of the table. As for the negotiations that are taking place in the office, the negotiators can sit facing each other, side by side, on the diagonal, very far from or opposite each other.

Categories of nonverbal communication

G. W. Porter divides non – verbal communication into four broad categories:

1. **Physical**. This is the personal type of communication. It includes facial expressions, tone of voice, sense of touch, sense of smell, and body motions.
2. **Aesthetic**. This is the type of communication that takes place through creative expressions: playing instrumental music, dancing, painting and sculpturing.
3. **Signs**. This is the mechanical type of communication, which includes the use of signal flags, the 21-gun salute, horns and sirens.
4. **Symbolic**. This is the type of communication that makes use of religious, status, or ego-building symbols.

Our concern here will be the physical category of nonverbal communication, specifically the physical category; the use of arms, and facial expressions.

The arm movement

Arm movements, hand or finger movements that are expressed unconsciously or consciously do the talking, informing and explaining. Arms and hands are used on daily basis for nearly all the actions that we undertake during the day.

Manual gesture is significant, but exaggerated gestures interrupt the flow of communication. Movement can divert attention from the words – a topic and verbal part of the process, the information flow, so that the focus is finally lost in the constant motion. Some people have exaggerated gestures during a speech, which gives the communication a too theatrical feature. Bearing with a hand on the table, crossed arms, turning thumbs are so called "signs of barriers". These distracting gestures raise an invisible wall between the participants, and they can mean a kind of tension. The movements of finger-pointing, slamming with a hand, getting too close, face to face with a person, act as aggressive behaviour that cannot attract

and convince the partner in communication, as it could by force of will and positive energy.
Gesturing movement should be consistent with the verbal act, it should emphasize a word or be a replacement for it. Abrupt movement of the arm (hand) can interrupt a monologue, a dialogue, etc. Psychologists emphasise manual gestures in particular and explain the importance of different movements: arm, hand, fingers in both hands, part of arm from the elbow, shoulder, etc. Thus they state the following:

a) the palms facing up indicate that the partner in communication is ready and open for discussion – and getting closer,
b) the palms facing down mean closing, the refusal of dialogue and getting further,
c) tapping with one or both hands means emphasizing and highlightingy certain words or phrases,
d) hand palms facing each other are a signal of reflection – hesitation,
e) half-folded hand, palm facing the chest of the speaker means of referring to themselves,
f) the palm open towards the other party with half-stretched arm at the elbow means stopping participant.

The finger language is also very interesting and may show certain conditions (for example restless fingers express uncertainty, nervousness, intertwined fingers – contemplation, widespread – confidence, self-esteem). Clenched fist means anger, and fear. Arms and hands should be peacefully resting on a table or in your lap, against an armchair or chair. This emphasizes the relaxed and comfortable position of a person who is sure of himself and takes a natural stance and posture. It is very important that the hand movements are not inconsistent with the spoken text.

Allan Pease (2004) gives a detailed description of how our hands are used. He suggests that using hand gestures grabs attention, increases the impact of communication and helps individuals retain more of the information they are hearing. According to Pease the most common hand gestures we are likely to see every day are:

1. Rubbing the palms together – is a way in which people communicate positive expectation. The speed at which a person rubs their palms together signals who he thinks will receive the positive benefits.
2. Thumb and finger rub – rubbing the thumb against the index finger or fingertips is commonly used as a money expectancy gesture. Its symbolism is that of rubbing a coin between the thumb and fingertips. It is often used by the street vendors. However, this gesture should be avoided at

all times by any professional person who deals with clients because it carries negative association about money.

3. Hands clenched together – research into the "hands clenched" position by negotiation experts showed that it was also a frustration gesture when used during a negotiation, signalling that the person was holding back a negative or anxious attitude. It was a position assumed by a person who felt they were either not convincing the other person or thought they were losing the negotiation.
4. The "hands clenched" gesture has three main positions: hands clenched in front of the face; hands clenched resting on the desk or on the lap; when standing, hands clenched in front of the crotch.
5. The steeple – often occurs in isolation. The fingers of one hand lightly press against those of the other hand to form a church steeple. It is frequently used in superior-subordinate interaction and it indicates a confident or self-assured attitude.
6. The face platter – is a positive gesture used in courtship. It is used mainly by women who want to attract a man´s attention. One hand is placed on top of the other and the face is presented as if it was on a platter to admire.
7. Holding hands behind the back – is common among leaders and royalty and is used by the policemen patrolling the beat, the headmaster walking around the school, senior military personnel and anyone in a position of authority. The emotions attached to this gesture are superiority, confidence and power.
8. Thumb displays – thumbs denote superiority. In palmistry, the thumbs represent strength of character and the ego, and body language signals involving the thumbs also show self-important attitudes.

Facial expressions

Statistics show that facial muscles make thousands of movements while we watch, laugh, cry, talk, etc. The facial expression is a hallmark of personality. A person may seem as light, dark, ice, shameful, friendly, etc. Mime is a direct gesture such as movement of the eyes, cheeks, lips, cheek muscles, etc. Some faces reveal everything: emotions and thoughts, mood, state of mind. Others are motionless, like masks. Driver (2010) describes seven key emotions that all humans share and may be very easily identified on the face.

1. Anger – lips narrow, red part of lip rolled in tight; lower and upper eyelids pulled up; eyebrows pulled down; may flash teeth like a growling dog ready to attack.

2. Contempt – lip corner pulled in and back on one side of face (this is the only emotion demonstrated on one side of a person´s face).
3. Disgust – upper lip pulled up; nose wrinkled; brows pulled down (this is often seen with just the upper lip pulled up).
4. Fear – mouth corners stretched back; eyelids open wide and "the whites of the eyes" can be literally seen; eyebrows up and together.
5. Happiness – both lip corners pulled up and toward the ears (vs. toward the back of the jaw); crow´s – feet around the eyes; narrow eye openings.
6. Sadness – lip corners down and mouth hangs open; eyelids heavy; inner corner eyebrows turned up (when faking sadness, turning the inner eyebrows up is one of the most difficult movements to make).
7. Surprise – mouth hangs open; eyebrows up and eyelids open wide (surprise is the quickest of all emotions and in less than three seconds will turn into one of the other emotions).

Expressive gestures, like laughter or a smile, make communication casual, pleasant and natural, only if really honest, cheerful tones and mood prevail. In the case when personal insecurity is covered by constant smiling, or a desire to be liked, a number of these movements can be converted into a spasm, a mask of smiles, and give the overall impression that the person is inclined to "communication flirting". A smile does not have to mean a movement of stretching and spreading lips. A smile includes eyes, as well as the entire face. Open friendly, smiling faces are more attractive than sombre, closed and immobile face. However, if the smile is not sincere, it is worthless and counterproductive to make movements that create a mask of smiles. Pease (2004) describes five common types of smiles that we are likely to see every day:

1. The tight-lipped smile – sends the message that the smiler has a secret or a withheld opinion or attitude that they will not be sharing with anyone.
2. The twisted smile – is peculiar to the Western world and can only be done deliberately which means it can send only one message – sarcasm.
3. The drop-jaw smile – a practised smile where the lower jaw is simply dropped down to give the impression that the person is laughing of playful.
4. Sideways-looking-up smile – with the head turned down and away while looking up, the smiler looks juvenile, playful and secretive. This is one of the smiles Princess Diana used to captivate the hearts of people everywhere.

5. The George W Bush grin – smile named after president Bush, who had always had a permanent smirk on his face. In certain American states an unsmiling individual might be asked if he was angry about something.

6. When we smile at another person they will almost always return the smile, which causes positive feelings in both of the people, because of cause and effect. However, a reasonless smile may also cause offense in certain countries and cultures.

Conclusion

When communicating with different people we tend to focus on verbal aspects of communication – use proper vocabulary, correct grammatical forms. However, almost always we tend to exploit important features of nonverbal communication that can add clarity and impact to our message. Nonverbal communication is not only crucial in a plain everyday communication, it is also equally important in business negotiations. Nonverbal communication can take various forms, each of which illustrates or substitutes a specific part of the verbal communication. With global business transactions increasing, the need for effective communication is also increasing. Managers and employees must know how to effectively communicate with the company´s counterparts. Effective communication is important for businesses looking to expand beyond its domestic borders.

Sources

BLAHOVA, M. 2015. *Specific role of nonverbal communication in business*, In: European Scientific Journal, Volume 11, No 10.

BOWDEN, M. 2013. The importance of being inauthentic, available at: http://www.tedxtoronto.com/talks/mark-bowden/

DRIVER, J. 2010. You say more than you think, Thre Rivers Press, New York.

MAKSIMOVIC, M., SIMEONOVIC, N., DIMISKOVSKA, B. 2013. Negotiation skills and non-verbal communication, In: *Economics Management Information Technology*, volume 2, number 1.

PEASE, A., PEASE, B. 2004. The definitive book of body language, Orion Publishing Group Ltd, London.

SHARMA, N. 2011. Contribution of nonverbal language in communication: A Study of Non-Verbal Communication, ELT Voices, Volume 1, Issue 45, India.

Kontakt:
PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: zaneta.pavlikova@euba.sk

LIBERTÍNSKA ROZPRÁVKA AKO KULTÚRNY FENOMÉN VO FRANCÚZSKEJ LITERATÚRE 18. STOROČIA

THE LIBERTINE TALE AS A CULTURAL PHENOMENON IN THE FRENCH LITERATURE OF THE 18TH CENTURY

ANDREA TUREKOVÁ

Abstrakt:
Článok predstavuje naratívne a tematické špecifiká tzv. libertínskej rozprávky vo francúzskej literatúre 18. storočia. Vo vývoji žánru rozprávky ide o špecifický moment, situovaný najmä v štyridsiatych rokoch 18. storočia, ovplyvnený literárnym a spoločenským vývojom. Na vybraných príkladoch ukazujeme spojenie paródie, satiry a libertinizmu, vďaka ktorému sa tieto diela vyčleňujú voči tradičným rozprávkam, ktorých literárny počiatok je situovaný u autorov konca 17. storočia.

Abstract:
The article presents the narrative and thematic specifics of the so-called libertine fairy tale in the French literature of the 18th century. During the development of the fairy tale genre, this represents a specific moment, especially in the 1740's, influenced by literary and social development. On selected examples, we show the connection of parody, satire and libertinism, that makes these works different from traditional fairy tales, the literary origin of which is situated at the end of the 17th century.

Kľúčové slová: francúzska literatúra 18. storočia, rozprávkový žáner, libertinizmus, paródia, satira.

Keywords: French literature of the 18th century, fairy tale genre, libertinism, parody, satire.

Počiatky rozprávky ako literárneho žánru (budeme hovoriť o literárnej alebo autorskej rozprávke) siahajú vo Francúzsku do posledného desaťročia 17. storočia. Prvá literárna rozprávka, *Ostrov šťastia* (*L'Île de la Félicité*) z roku 1690 pochádza z pera Madame d'Aulnoy. Za „otca rozprávok" je však všeobecne pokladaný Charles Perrault (Soriano, 1968), ktorého zbierka, vydaná v roku 1697 pod názvom *Príbehy alebo Rozprávky zo starých čias* (*Histoires ou Contes du temps passé*), obsahuje okrem troch zveršovaných rozprávok aj osem rozprávok napísaných v próze. Väčšina z

nich dnes tvorí neoddeliteľnú súčasť nášho kultúrneho dedičstva a kolektívneho povedomia, ako napríklad *Spiaca krásavica*, *Červená čiapočka*, *Kocúr v čižmách* či *Popoluška*.

Rok 1697 znamená počiatok neuveriteľného úspechu pre rozprávkový žáner, ktorého prvá vlna pretrváva takmer desaťročie. Rozprávky sa stávajú módnou záležitosťou aristokratických salónov, kde sa ľudová a ústna tradícia odieva do mondénnych šiat kultivovaného a rafinovaného jazyka, v duchu pravidiel klasicizmu (Piffault, 1968). Popri Charlesovi Perraultovi vynikajú najmä ženské autorky, spomedzi ktorých najplodnejšou a aj najvýznamnejšou zostáva už spomínaná Madame d'Aulnoy, so svojimi dvomi zbierkami vydanými v rokoch 1697 a 1698. Práve Madame d'Aulnoy sa pripisuje aj vznik francúzskeho slovného spojenia *conte de fées*, označujúceho v tomto jazyku slovo *rozprávka*, keďže ako prvá takto pomenovala svoje zbierky (Jasmin, 2008, s. 23).

Začiatok 18. storočia prináša novú módu, ktorá otvára druhú fázu vývoja rozprávky vo francúzskej literatúre. Jej iniciátorom je Antoine Galland a jeho preklad rozprávok *Tisíc a jednej noci*, ktorého prvá časť vychádza v roku 1704 (Perrin, 2005). Na tradičnú čarovnú rozprávku inšpirovanú folklórom tak nadväzuje akýsi „orientálny ošiaľ", v ktorom sa exotizmus snúbi s erotizmom a ktorý zaplavuje celú literárnu tvorbu tej doby. Za Gallandovým prekladom čoskoro nasleduje množstvo imitácií v podobe rozprávok *Tisíc a jedného dňa* (*Mille et Un Jours*, Pétis de la Croix), *Tisíc a jednej hodiny* (*Mille et Une Heures*, Guellette) či dokonca parodickej verzie *Tisíc a jednej hlúposti* (*Mille et Une Fadaises*, Cazotte).

V tridsiatych rokoch 18. storočia nastáva dôležitý zvrat vo vývoji rozprávkového žánru, a to vďaka spojeniu dvoch fenoménov. Prvým je parodická reakcia na „rozprávkovú módu", či už ide o tradičnú čarovnú alebo orientálnu rozprávku. Druhým je vplyv libertinizmu, ktorý v tomto období začína dominovať románovému žánru a prirodzene sa rozširuje aj smerom k žánrovo príbuznej rozprávke. Ako hovorí Jean-Paul Sermain, „útok" libertinizmu na rozprávku je „tak prudký, tak náhly, tak neočakávaný, a zároveň tak neuveriteľne vydarený, že u čitateľov spôsobil šok" (Sermain, 2005, s. 162, prekl. aut.). K tomuto „šoku" dochádza v roku 1734, keď Claude Crébillon vydáva dielo pod názvom *Tanzaï a Néadarné, japonský príbeh* (*Tanzaï et Néadarné, histoire japonaise*), kritikou jednoznačne považované za prvú parodicko-libertínsku rozpávku (Sermain, 2005, s. 161; Robert, 1987, s. 10).

Výnimočný úspech tohto nového a špecifického rozprávkového žánru sa potvrdzuje najmä v štyridsiatych rokoch 18. storočia, kedy prichádzajú na svet vrcholné diela libertínskej rozprávky: *Sofa* (*Le Sopha*, Crébillon, 1742), *Acajou a Zirphile* (*Acajou et Zirphile*, Duclos, 1744), *Angola*

(*Angola*, Morlière, 1746), *Sultán Misapouf* (*Le Sultan Misapouf*, Voisenon, 1746) či *Klebetné šperky* (*Les Bijoux indiscrets*, Diderot, 1748). V zásade však môžeme toto obdobie vývoja rozprávky zoširoka ohraničiť rokmi 1730 až 1760, obdobie natoľko intenzívne z hľadiska produkcie textov, že ho kritici zvyknú označovať ako „módu v móde“ (Robert, 1982, s. 218).

Vznik libertínskej rozprávky je spätý s určitou spoločensko-literárnou situáciou. Ide takpovediac o intelektuálnu hru, kde je tradičné zázračno obrátené naruby a využité v prospech paródie a satiry. Mnohé rozprávky sú výsledkom stávky, ako napríklad Diderotove *Klebetné šperky* – autor sa stavil so svojou vtedajšou milenkou, Madame de Puisieux, že dokáže za dva týždne poľahky napísať eroticko-exotickú rozprávku v štýle *Tanzaïho* či *Sofy* (Versini, 1994). Duclosova rozprávka, *Acajou a Zirphile*, má ešte zaujímavejšiu genézu: tento text vznikol na základe ilustrácií pôvodne určených úplne inej rozprávke, ktorým dal autor nové poradie a vymyslel k nim, inšpirujúc sa kresbami, nový príbeh (Robert, 1972).

Autori libertínskych rozprávok používajú tri základné postupy na „rozvrátenie“ tradičného, folklórom inšpirovaného zázračna. Je to najskôr paródia rozprávkového žánru ako takého, ďalej spoločenská, morálna a politická satira ukrytá pod pseudo-orientálnym rúškom, a napokon libertínske zobrazenie „hry na lásku“, nahrádzajúce čistý ľúbostný cit presne kodifikovaným chápaním vzťahov medzi mužom a ženou. Ako príklad na ozrejmenie týchto postupov nám poslúžia tri už spomínané rozprávky: *Tanzaï a Néadarné* (Crébillon), *Acajou a Zirphile* (Duclos) a *Angola* (Morlière).

To, že má čitateľ do činenia s parodickým textom, je zrejmé už na úrovni paratextu. Autori udržiavajú odstup od svojho vlastného textu, udávajú fantaskné miesta vydania, píšu auto-ironické predslovy, vymýšľajú posmešné názvy kapitol, a pod. Morlièrov *Angola* už od titulného listu naznačuje svoj parodický charakter: podtitul rozprávky znie „indický príbeh, dielo bez pravdepodobnosti“ (prekl. aut.), s pseudo-orientálnym miestom vydania „V Agre, s privilégiom veľkého Mogola“ (prekl. aut.). Crébillon v predslove k *Tanzaï a Néadarné* má na muške kategóriu „pravdivého“ a ironicky preberá rozšírenú stratégiu románopiscov vtedajšej doby, keď komplikovane vysvetľuje pravdivosť tejto rozprávky, ktorej rukopis sa dostal k čitateľom cez tri rôzne preklady, od „šešiánčiny“ cez japončinu a holandštinu až po francúzštinu. Napokon Duclosov predslov k *Acajou a Zirphile* stavia túto rozprávku od prvej chvíle do služieb satiry, nielen voči praktizovanému žánru, no najmä voči dobe, ktorej vládne „hlúposť“:

[…] mojím zámerom bolo napísať hlúposť. […] takmer všetky témy som našiel vyčerpané ľuďmi, ktorí, zdá sa, pracovali s rovnakým cieľom ako ja. Nachádzal som hlúposti všetkého druhu, až som bol takmer nútený napísať

niečo rozumné, aby som si zachoval výnimočnosť (Duclos, 1993, s. 47, prekl. aut.).

Druhý postup paródie sa už priamo týka obsahu, t. j. naratívnej schémy tradičnej čarovnej rozprávky inšpirovanej folklórom. Vo väčšine libertínskych rozprávok je možné identifikovať základné funkcie folklórnej rozprávky – od východiskovej situácie, cez porušenie zákazu, škodcovstva, získania čarodejného prostriedku, víťazstva nad škodcom až po nápravu situácie a svadbu – tak, ako ich identifikoval Vladimir Propp v dnes už kanonickom diele *Morfológia rozprávky* (Propp, 1969). Zároveň však autori tieto funkcie banalizujú alebo naopak preháňajú, privádzajú situácie do absurdných konzekvencií alebo im dávajú iný význam, v skratke vysmievajú sa z prehnanej módy rozprávkového žánru, pričom tento výsmech vo všeobecnosti ukrýva kritiku vtedajších spoločenských mravov.

Napríklad *Angola* začína klasicky, expozíciou východiskovej situácie: v dokonalom kráľovstve vládnuci dokonalý kráľ sa ožení s krásnou a nemenej dokonalou princeznou~~,~~ a onedlho sa im narodí syn, hrdina príbehu. Tu prichádza slávna „scéna darov“, ktorou autor jednoznačne odkazuje na Perraultovu *Spiacu krásavicu*. Ako zdôrazňuje Raymonde Robert, „scéna darov“ predstavuje tradičný topos čarovnej rozprávky. Jej základnou úlohou je takpovediac spečatenie osudu hlavného hrdinu a upriamenie pozornosti na moment „škodcovstva“, okolo ktorého je vystavaná celá zápletka (Robert, 1982, s. 51 – 57). Pri príležitosti narodenia Angolu sa teda okolo jeho kolísky zídu víly z celého kráľovstva a obdarujú ho všetkými dobrými vlastnosťami: cnosťou, odvahou, múdrosťou aj krásou. V tej chvíli však vojde zlá víla Mutine a vyriekne nad malým princom kliatbu. Motív jej pomsty však nie je to, že by ju kráľ bol zabudol pozvať, ale to, že v tombole zorganizovanej na počesť víl vyhrala zrkadlo; keďže však je „škaredá *ako noc*“ (Morlière, 1991, s. 686, prekl. aut.), zoberie tento dar ako urážku a rozhodne sa pomstiť. Taktiež Mutinina kliatba je celkom iného charakteru, typického práve pre libertínsku rozprávku: fatálne proroctvo znie, že princ Angola, pre netrpezlivosť v láske, bude trpieť tým najukrutnejším spôsobom. Možnosť nápravy vzápätí poskytne Angolova ochrankyňa, dobrá víla Lumineuse. Keďže utrpenie z lásky môže byť spôsobené iba vážnym citom, rozhodne, že od pätnástich rokov bude mladý princ žiť na jej dvore, kde rôznorodosť potešení uchráni jeho srdce od akéhokoľvek úprimného záväzku. Pokus uniknúť osudu je teda prezentovaný vo forme akejsi „citovej výchovy“ hlavného hrdinu, ktorý sa musí naučiť povrchnosti vládnucej ľúbostným vzťahom v aristokratickej spoločnosti.

„Scéna darov“ je obľúbeným terčom paródie a využíva ju aj Duclos vo svojej rozprávke *Acajou a Zirphile*. Ako sme už povedali, slovom vládnucim celému textu je „hlúposť“. Keď sa pri kolíske malej princeznej

Zirphile zídu víly, aby jej do vienka podarovali dobré vlastnosti, objaví sa zlá víla Harpagine, ktorá vyriekne osudnú kliatbu. Prekliatím však nie je hroziaca smrť hrdinky, ale to, že absolútne osprostie. Náprava situácie je našťastie, tak ako v pôvodnej rozprávke, možná a Zirphile znovu získa rozum vo chvíli, keď pocíti pravú lásku.

Iným príkladom je zmena tradičnej štruktúry rozprávkového príbehu. *Tanzaï a Néadarné* začína takpovediac od konca, to znamená svadbou princa a princeznej. Svadba však v skutočnosti predstavuje „porušenie zákazu“ (Tanzaïmu v predpovedi víly zakázali oženiť sa skôr, než dovŕši dvadsiate narodeniny). Od toho sa ďalej odvíja zápletka: trest v podobe „škodcovstva“ resp. jeho variantu – „nedostače“ (počas svadobnej noci najskôr Tanzaï, potom aj Néadarné „stratia“ orgány potrebné k spečateniu manželského sľubu) vedúcej k rozdeleniu hrdinov, ktorí sa obaja musia podrobiť skúške, aby mohlo dôjsť k náprave pôvodnej situácie a napokon k šťastnému koncu.

Okrem paródie ako základného naratívno-tematického prvku je pre libertínske rozprávky typická viac či menej skrytá spoločenská a politická satira. Napríklad, na prvý pohľad nemravná rozprávka *Tanzaï a Néadarné*, má ako pozadie ostrú polemiku vyvolanú pápežskou bulou Unigenitus. Postava Tanzaïho je taktiež ľahko identifikovateľná s Ľudovítom XV. a intrigy, vlastné záujmy či ambície vládnuce na šešiánskom dvore jednoznačne satirizujú zvyky vo Versailles (Hölzle, 2006). Crébillonova rozprávka je od prvých riadkov kritickou reflexiou o arbitrárnosti absolutistickej moci: *V tých časoch bol svet spravovaný vílami. Jeho chod však musel byť dosť zle nastavený, keďže, ako vieme, tieto bytosti sa riadili viac rozmarom než rozumom. Bezbrehá moc je len zriedkavo nezneužitá a ten, kto môže robiť čokoľvek, čo sa mu páči, neurčuje svoju vôľu vždy iba spravodlivosťou* (Crébillon, 2000, s. 275, prekl. aut.).

Inak tomu nie je ani v prípade *Acajou a Zirphile*, kde sa pod rúškou frivolnosti skrýva ostrá kritika vtedajšej spoločnosti. Východisková situácia predstavuje posledných dvoch potomkov zlého čarodejníckeho rodu – tými sú Podagrambo a Harpagine, ktorí dostanú od rady víl zákaz sobášiť sa a tak ďalej šíriť svoj rod. Jedinou výnimkou je prípad, že by si ich niekto vzal z lásky, čo sa zdá nemožné, keďže sú obaja veľmi zlí a hlúpi. Harpagine však vymyslí plán: niekto zverený im odmalička do výchovy ich určite bude musieť mať rád. V tom čase sa v dvoch susedných kráľovstvách narodí princ Acajou a princezná Zirphile. Harpagine získa do výchovy malého princa, ktorému sa od prvej chvíle snaží pokaziť úsudok. Najskôr to skúša čarami a chce dieťa nalákať na cukríky, z ktorých vyčaruje dva druhy: účinkom prvých je „pokazený vkus a pokrivený úsudok“, druhé sú „dražé namyslenosti a tvrdohlavosti“ (Duclos, 1993, s. 54, prekl. aut.). Acajou sa

však škaredej Harpagine zľakne a nechce zjesť ani jeden cukrík. Čarodejnica sa ich teda v beznádeji zbaví. Autorovo moralistické pero sa ihneď chopí príležitosti: *[…] darovala ich jednému pocestnému ako veľkú zaujímavosť, a pridala im schopnosť rozmnožovať sa. Cestovateľ ich priniesol do Európy, kde zožali obrovský úspech. Boli to prvé dražé, ktoré v Európe videli. Každý ich chcel mať: ľudia si ich navzájom posielali, nosili ich pri sebe v malých krabičkách, z galantnosti sa nimi obdarúvali, a tento zvyk sa zachoval dodnes. Nie všetky majú svoj prvý účinok, no tie pôvodné pastilky sa ešte úplne nevytratili* (Duclos, 1993, s. 57, prekl. aut.).

Cukríky sú jedným z prípadov banalizácie zázračna a spoločenskej satiry aj v *Angolovi*. Mladý princ, ako sme už povedali, sa učí pravidlám mondénneho správania na dvore víly Lumineuse. Napriek všetkým snahám dobrej víly sa Angola zaľúbi do princeznej Luzéide, o ktorú má však záujem aj zlý čarodejník Makis. Ten princeznú unesie a Angola sa podujme ju vyslobodiť. Tu nastáva situácia, ktorú Vladimir Propp nazýva „získanie čarodejného prostriedku“ (Propp, 1969, s. 50). Týmto čarodejným prostriedkom sú cukríky, bez ktorých sa žiadny aristokrat na úrovni nemôže zaobísť, a ktoré sa ukážu byť vhodnou „zbraňou“ proti monštrám strážiacim vchod do Makisovho paláca: *Cestu mu skrížili rôzne príšery, o ktorých mu vopred hovorili. Okamžite im hodil cukríky a ony sa hneď na ne vrhli. Najviac si pochutnávali na ambrových pastilkách, keďže šialenstvo módy preniklo až k nim* (Morlière, 1991, s. 176 – 177, prekl. aut.).

Morlièrova rozprávka je od začiatku do konca neľútostnou satirou na posadnutosť módou, ktorá ovláda vtedajšiu vybranú spoločnosť. Tejto satire neunikajú ani dobré postavy, resp. možno povedať, že morálne hodnoty dobra a zla sú pretavené do povrchného rozdielu medzi dobrým a zlým vkusom. Lumineuse by sme si darmo predstavovali ako milú starenku žijúcu niekde v lese; táto „víla“ je dokonalá dáma z vysokej spoločnosti, elegantná a majestátna, a jej dvor je obrazom všetkých zábav a rozkoší, ktorým sa vyberaná spoločnosť oddáva. Naproti tomu čarodejník Makis nielenže je hlúpy, no má tiež neohrabané spôsoby a provinčný vzhľad, čím sa hneď stáva terčom posmechu celej spoločnosti.

Duclos vo svojej rozprávke podobným spôsobom poukazuje na povrchnosť vtedajších mravov. Zatiaľ čo Acajou vyrastá v paláci zlej víly Harpagine, Zirphile je vychovávaná na dvore dobrej víly Ninette, kde najväčším umením je, podľa pravidiel dobrej spoločnosti, umenie konverzácie: *[…] nič nebolo také dokonalé ako konverzácia. Neviedli sa však reči založené na zdravom rozume; bol to prúd vtipných postrehov; každý sa niečo pýtal; nikto neodpovedal k veci a bolo úplne jedno, či jeden druhému rozumel alebo nerozumel, pre tých najduchaplnejších to vôbec nemá význam. Najväčšou a najobľúbenejšou módou bolo preháňať. Nebolo potrebné niečo*

hlboké cítiť alebo byť niečím dôležitým zaujatý, bolo však potrebné to patrične slovami vyjadriť: zmena počasia privádzala k šialenstvu, stužka či čačka bola tá najmilšia vec na celom svete, medzi dvomi odtienkami jednej farby sa nachádzal celý vesmír odlišností, zo všetkého bolo potrebné byť v najväčšom vytržení alebo v hlbokom zármutku […] (Duclos, 1993, s. 61, prekl. aut.).

Autori tak čitateľovi podávajú dokonalý obraz vtedajšej aristokratickej spoločnosti, v ktorej sa každý hlbší cit či myšlienka musí ukryť pod masku ležérnosti a frivolnosti. Paródia a satira sú pritom previazané s hlavnou témou prechádzajúcou všetkými dielami, a tou je láska. Tak ako libertínsky román, aj libertínska rozprávka zobrazuje určitý typ vzťahov, ktorý je pesimistickou negáciou „romaneských" zidealizovaných predstáv o čistom spojení dvoch sŕdc a ktorý naopak zdôrazňuje fyzickú stránku vzťahov medzi mužom a ženou.

Príbeh Morlièrovho *Angolu* je založený na tradičnej téme výchovy mladého princa, ktorého modelom vo francúzskej literatúre je Fénélonova pedagogická rozprávka *Telemachove dobrodružstvá* (*Les Aventures de Télémaque*, 1699). V libertínskej rozprávke sa však hrdina neučí „umeniu vládnuť", ale „umeniu milovať". Ide tu o obľúbený motív libertínskeho románu, od Crébillonových *Blúznení srdca a rozumu* (*Les Égarements du cœur et de l'esprit*, 1736) až po Laclosove *Nebezpečné známosti* (*Les Liaisons dangereuses*, 1782).

Angolova „citová výchova" odráža situáciu vo vysokej spoločnosti 18. storočia, kde je láska chápaná len ako hra s presne stanovenými pravidlami (Stewart, 1973). Hoci láska je hlavnou témou každej konverzácie, úprimný cit vo vzťahu nemá miesto. Nie je dôležité skutočne milovať, ale vedieť lásku rafinovane a elegantne vyjadriť. Žena tak môže predstierať, že vyznaniu lásky verí a zdôvodniť tým svoje „pochybenie" vo chvíľke slabosti. Samotné „pochybenie" je pritom kodifikované rôznymi stratégiami. Kto ich nepozná, vystaví sa nedorozumeniu a posmechu. To je aj údel neskúseného princa Angolu. Na dvore víly Lumineuse spozná krásnu Zobéide, ku ktorej zahorí vášňou. Večer v opere je zakončený konverzáciou medzi štyrmi očami, ktorá už speje k Angolovmu „víťazstvu", keď odrazu Zobéide zničohonič upadne do mdlôb. Princ, vyvedený z miery, zavolá pomoc, no odmenou mu je chladné vykázanie z domu. Až priateľ Almaïr vysvetlí nešťastnému Angolovi, akej neodpustiteľnej chyby sa dopustil: *Čože! krásna žena vás ľúbi, povie vám to do očí, zahrnie vás nežnosťami, úpenlivo žiada, aby ste nepokračovali ďalej a obozretne zamdlie, a vy to nevyužijete? […] Vôbec nie som prekvapený, že Zobéide sa hnevá. Nie je nič ukrutnejšie pre krásnu ženu ako zamdlieť nadarmo* (Morlière, 1991, s. 716, prekl. aut.).

Morlièrov hrdina sa po počiatočných neúspechoch premení na dokonalého elegantného libertína, a hoci po prekonaní prekážok sa dostane k skutočnej láske a sobášu s princeznou Luzéide, rozuzlenie rozprávky a šťastný koniec sú len konvenciou. Autori v zásade túto konvenciu rozprávkového žánru rešpektujú, avšak dôležitý v príbehu nie je tento moment oslavujúci konečné víťazstvo lásky hlavných hrdinov, ale naopak peripetie, ktoré mu predchádzajú a ktoré na pozadí rozprávkového zázračna ukazujú libertínskych autorov ako skeptických moralistov.

Vo vývoji rozprávkového žánru vo francúzskej literatúre predstavuje libertínske obdobie jedinečný a neopakovaný moment, spätý s obdobím vlády Ľudovíta XV., s ležérnosťou rokoka a s umením galantnosti. Produkciu rozprávok ako módnu záležitosť môžeme teda skutočne pokladať za istý kultúrny fenomén, ktorému neuniknú ani tí najserióznejší autori – sám Jean-Jacques Rousseau je autorom parodickej rozprávky *Fantaskná kráľovná* (*La Reine fantasque*, 1756).

„Zlatý vek“ francúzskej rozprávky počínajúci Charlesom Perraultom sa symbolicky končí rokom 1789, rokom Francúzskej revolúcie, v ktorom vychádza posledný zo 41 dielov *Kabinetu víl* (*Cabinet des fées*, 1785 – 1789). Ide o kompiláciu rozprávok, ktoré vyšli za celé storočie, a ktorej cieľom je podľa autora a editora rytiera de Mayer uchrániť ich pred zabudnutím, hoci vedome vynecháva práve libertínsku časť produkcie rozprávok. Uzatvárajúc storočie neuveriteľne bohatej rozprávkovej tvorby, Mayerova kolekcia autorských rozprávok je akousi predzvesťou práce zberateľov ľudových rozprávok nasledujúceho storočia.

V 19. storočí preberajú „žezlo“ nad rozprávkou bratia Grimmovci, ktorých úsilie pri zbieraní ľudových rozprávok predstavuje základ etnografických a folkloristických štúdií, vedúcich na začiatku 20. storočia k priekopníckym dielam ako je Proppova štrukturalistická analýza ľudovej rozprávky či medzinárodne uznávaná klasifikácia Aarneho a Thompsona. 19. storočie je tiež obdobím, v ktorom sa rozprávka definitívne orientuje smerom k detskému publiku (hoci nemožno povedať, že by v 18. storočí detské publikum bolo úplne opomínané; práve naopak, mnohé ženské autorky využívajú tento žáner ako edukačný prostriedok v rámci povolania vychovávateliek a podobne).

Francúzske 18. storočie zostáva kultúrne výnimočné a spojené s úžasnou produkciou autorskej rozprávky (označovanej spomínaným termínom *conte de fées* oproti spojeniu *conte merveilleux* označujúcemu ľudovú rozprávku), v ktorej víly sú elegantné dámy v diamantových šatách, majúce pod ochranou odvážnych princov a krásne princezné žijúcich na kráľovských dvoroch a konajúcich v súlade s ich aristokratickou výchovou a postavením. Napokon štyridsiate roky a parodicko-libertínske texty sú

ukážkou duchaplnej zábavy s prísnym kritickým podtextom, odhaľujúce jednu z mnohých tvárí storočia osvietenstva.

Použitá literatúra:

CRÉBILLON, C. 2000 [1734]. *Tanzaï et Néadarné, histoire japonaise*. In: CRÉBILLON, C. *Œuvres complètes. Tome I.* Paris: Classiques Garnier, s. 235 – 439.

DUCLOS, Ch. 1993 [1744]. *Acajou et Zirphile*. Paris: Desjonquères.

HÖLZLE, D. 2006. Écriture parodique et réflexion politique dans trois contes exotiques du XVIIIe siècle. In: *Féeries*, n°3, s. 87 – 103.

JASMIN, N. 2008. Naissance du conte féminin. Madame d'Aulnoy. In: AULNOY, Mme de. *Contes des Fées*. Paris: Champion, s. 9 – 81.

LA MORLIÈRE, J. R. de. 1991 [1746]. *Angola, histoire indienne, ouvrage sans vraisemblance*. Paris: Desjonquères.

PERRIN, J.-F. 2005. L'invention d'un genre littéraire au XVIIIe siècle. Le conte oriental. In: *Féeries*, n°2, s. 9 – 27.

PIFFAULT, O. 2001. « Le Chaudron des contes ». In: PIFFAULT, O. (éd.) *Il était une fois… les contes de fées*. Paris: Seuil / Bibliothèque nationale de France, s. 13 – 19.

PROPP, V. 1969 [1928]. *Morfológia rozprávky*. Preložila Nadežda Čepanová. Bratislava: Tatran.

ROBERT, R. 1972. Un avatar du conte de fées dans la première moitié du XVIIIe siècle : le rébus. In: *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, vol. 89, s. 1357 – 1371.

ROBERT, R. 1982. *Le Conte de fées littéraire en France de la fin du XVIIe à la fin du XVIIIe siècle*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

ROBERT, R. 1987. Introduction. In: ROBERT, R. (éd.) *Contes parodiques et licencieux du 18e siècle*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, s. 3 – 30.

SERMAIN, J.-P. 2005. *Le conte de fées du classicisme aux Lumières*. Paris: Desjonquères.

SORIANO, M. 1968. *Les contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires*. Paris: Gallimard.

STEWART, Ph. 1973. *Le masque et la parole. Le langage de l'amour au XVIIIe siècle*. Paris: Corti.

VERSINI, L. 1994. Introduction aux *Bijoux indiscrets*. In: *VERSINI, L.* (éd.) *Diderot. Œuvres. Tome II. Contes*. Paris: Robert Laffont, coll. « Bouquins », s. 19 – 23.

Článok vznikol v rámci projektu KEGA 030EU-4/2016 Reálie Francúzska a frankofónnych oblastí – nová koncepcia predmetu.

Kontakt:
Mgr. Andrea Tureková, PhD.
Ekonomická Univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: andrea.turekova@euba.sk

OD TEXTU K OBRAZU: MADAME BOVARY NA DIVADELNÍ SCÉNĚ

FROM TEXT TO VISUALIZATION: MADAME BOVARY ON STAGE

MARIE VOŽDOVÁ

Abstrakt:
Článek se zabývá fenoménem adaptací kanonických děl minulosti a novými způsoby zpřístupnění těchto děl širší veřejnosti. Na konkrétním příkladu tří dramatizací (Baty, Stehlík, Buraj) Flaubertova románu *Paní Bovaryová* jsou ukázány postupy volné dramatizace i transpozice. V další části se příspěvek soustředí na postupy, jakými se z prozaického textu, a to zejména z popisných pasáží, stává dramatický dialog.

Abstract:
The article deals with the phenomenon of canonical works' adaptations and new ways how to make them available to the general public. Three dramatizations of Flaubert's novel *Madame Bovary* written by Baty, Stehlík and Buraj serve as an example where the methods of loose dramatization and transposition are shown. The second part of the text focuses on methods of transformation of the prosaic text into dramatic dialogue with special focus on descriptions.

Klíčová slova: Adaptace, dramatizace, Flaubert, Madame Bovary.

Keywords: Adaptation, dramatization, Flaubert, *Madame Bovary*

Touha po divadelním úspěchu a snahy o dramatizaci románu

„V mých snech je sál plný světla a zlata, tleskající ruce, výkřiky, … volají autora, autor! Autor! Ten autor, to jsem já, je to moje jméno, já, já, hledají mě v ložích, vyklánějí se, aby mě viděli, opona se zvedá, kráčím vpřed, jaké opojení! Dívají se na mě, obdivují mě, závidí mi […], viděli mě a jsou připraveni mě milovat", píše Gustave Flaubert ve vzpomínkách z mládí (Flaubert, 1991, s. 365 – 366). Je známo, že Flaubert stejně jako někteří další velcí romanopisci devatenáctého století toužil ovládnout divadelní prkna. Drama představovalo nejvyšší žánr a být uváděn na scéně pak způsob, jak vejít v povědomí širokého publika a stát se slavným.

S prvky teatrality se u Flauberta setkáváme často: figuruje v jeho románech jako forma zobrazení, odráží se v konkrétních motivech (viz Ema Bovaryová v divadle na představení *Lucie di Lamermoor* nebo Bouvard a Pécuchet hrající *Faidru* a *Tartuffa*), a je přítomná i v podobě vlastních autorových dramatických aktivit – coby herec hrál v soukromí pro své přátele nejrůznější výstupy, rád imitoval například slavnou herečku Marii Dorvalovou v roli Adèle v Dumasově *Antonym* a další. Dramatický žánr rovněž rámuje Flaubertovu dráhu spisovatelskou. Svou literární činnost začíná i končí psaním dramat. V roce 1838 píše romantické drama *Louis XI.* Před svou smrtí vydává jako dramatický text v časopise La Vie moderne feérii *Le Château des cœurs*, napsanou s Louisem Bouilhetem a Charlesem d´Osmoyem v letech 1862 – 1863. Jeho jedinou hrou uvedenou na divadle je v roce 1874 *Candidat*, který však u publika v divadle Vaudeville propadne. Zajímavostí je, že na rozdíl od románů píše Flaubert své divadelní hry velmi rychle, například s posledně jmenovaným dílem je hotov za dva a půl měsíce (Leclerc, 2002, s. 59). Podle Flauberta by měl autor dokázat kombinovat čtyři typy sekvencí: vyprávění, popis, analýzu a dialog, a kdo umí psát dialogy, může tím pádem napsat divadelní hru. Avšak zatímco divadelní dialog je přímý a bezprostřední, ten Flaubertův se od něj velmi liší. Je propracovaný, nejednoznačný, plný náznaků a střídání perspektiv, což může být jednou z příčin neúspěchu jeho divadelních pokusů.

Román *Madame Bovary* vychází v roce 1857 a hned několik divadelníků má zájem o jeho dramatizaci (například Henry Monnier, Raymond Deslandes nebo Georges Taylor), mezi nimi je i Adolphe Dennery, který zdařile uvedl na jeviště Dumase. Flaubert odmítá s tím, že podle něj nejde o divadelní námět. Je totiž, například na rozdíl od Zoly, přesvědčen, že každá myšlenka má svou jedině možnou formu a že románový námět nelze převést v divadelní. Opakovaně se v tomto smyslu vyjadřuje ve své korespondenci (Leclerc, 2002, s. 27). Jeho dědicové ale práva k dramatizaci udělují, takže zhruba padesát let poté, v roce 1906, tvoří adaptaci *Paní Bovaryové* francouzský dramatik, režisér a libretista William Busnach, který adaptoval pro divadlo například Zolu (*Zabiják, Nana)*. Hra se setkává s naprostým odmítnutím publika i kritiky.

Dramatizace Gastona Batyho

Třicet let po Williamu Busnachovi, v roce 1936, píše pro pařížské divadlo Théâtre Montparnasse stejnojmennou adaptaci Gaston Baty, slavný režisér a člen Kartelu. Hra vychází v časopise La Petite illustration, na scénu přichází v témže roce a o pět let později (1941) v obnovené premiéře. Gaston Baty hru dělí na devatenáct kratších obrazů. Divadelník tak podle

něj může podobně jako romanopisec vytvořit dojem plynutí času a také lépe v jednotlivých obrazech odrazit proměny Emina vnitřního života. První část zahrnuje v šesti obrazech období od příjezdu Bovaryových do Yonville po Leonův odjezd do Paříže, druhá část čítá obrazy sedm až třináct a odvíjí se od zemědělské slavnosti po konec vztahu s Rudolfem, a konečně třetí část, tj. obrazy čtrnáct až devatenáct, zobrazuje vztah s Leonem a Eminu smrt. S výjimkou elipsy na počátku hry autor v hrubých rysech respektuje Flaubertovu dějovou linii. Podle Batyho tón představení neudává vnější příběh (tj. příběh vesnického lékaře a jeho ženy, která se nudí, najde si milence, ten ji opustí, najde si druhého a z důvodů zadlužení se zabije), ale příběh vnitřní, který odráží citový život Emy Bovaryové. Za tímto účelem uvádí Baty do hry kromě klasických postav jakýsi antický chór padlých Krásek (les Belles), které glosují Emino počínání, jsou jejím svědomím, hlasy jejích představ a vidin, v závěru pak ukazují Emu jako trpící ženu a ospravedlňují ji a Ema svého činu v náznacích lituje.

Gaston Baty nabízí divákovi kouzelný pikturální zážitek, inscenaci plnou scénických efektů. Nádherné obrazy následují jeden za druhým, může vnímat barvy, světlo, stíny, zvuky a snít spolu s Emou. Představení využívá vizuálních a zvukových evokačních možností, klade důraz na hru světla a stínu, zvuků a ticha, důležitou roli hraje hudební složka, znějí veselé pijácké písně, zbožné nápěvy z kostela, odkudsi se ozývá valčík, fanfáry, Ema hraje na klavír a Leon zpívá písně o lásce. Celkově tak dochází oproti Flaubertovi k určitému významovému posunu, poetizaci příběhu, z realistického románu se stává jakási dvouvrstvá hra, kde střízlivý dialog střídají patetické melodramatické výlevy.

Originální česká dramatizace Miloslava Stehlíka

Autorem originální české adaptace Flaubertova románu je Miloslav Stehlík, dramaturg a režisér pražského Divadla na Vinohradech. Vychází z českého překladu Bohumila Jirdy, který vyšel knižně v nakladatelství Odeon. Stehlík psal svou adaptaci původně pro televizi jako filmový scénář, jehož rukopis vydalo divadelní vydavatelství. Podobně jako Baty rovněž Stehlík rozdělil hru na vícero přesněji patnáct kratších obrazů, které rozprostřel do čtyř dějství. (1., 2., 3., dějství 4 obrazy, 4. dějství 3 obrazy). Vystupuje v ní sedm základních postav. První dějství začíná příjezdem Bovaryových do Yonville a končí návratem ze zámeckého plesu (Stehlík tento určující moment tužeb hlavní hrdinky tedy nevynechal, ale časově ho posunul až do pobytu v Yonville), druhé dějství se otevírá zemědělskou slavností a Eminým setkáním s Rudolfem a završuje se osudovou chvílí, kdy Ema dostává a čte Rudolfův dopis, třetí dějství se odvíjí od Emina

znovusetkání se s Leonem, směřuje k její cestě do Rouenu a nevěře s Leonem v hotelovém pokoji, poslední dějství pak počíná Eminým návratem z maškarního plesu, nástupem exekutora v jejich domě a končí Eminou smrtí a ovšem i udělením řádu lékárníku Homaisovi.

Lékárník Homais je postavou, které patří první i poslední replika hry. Důrazem na tuto figurku jako by byla předznamenána celková atmosféra díla. Ihned při příjezdu manželů Bovaryových se Homais představuje: *„Šířím osvětu. V celém kraji mi neujde ani jediná zapálená stodola, zlomená noha, přejetý pes, žebrák, o všem podávám zprávu našemu občanstvu, veden láskou k pokroku“* (Stehlík, 1959, s. 7). Při Emině předsmrtném utrpení si nevšímá cizí bolesti, čte noviny, uvidí své jméno mezi těmi, komu byl udělen záslužný kříž, zbožně pozvedne oči k nebi a nadšeně si povzdychne, že spravedlnost zvítězila. Postava směšného nabubřelého hlupáka je divadelnicky vděčná a čtenář i divák jí hned rozumí.

Stehlíkův dialog výstižně zrcadlí vztah mezi Karlem a Emou, jejich vzájemné neporozumění a jinakost, rozdílnost představ o manželském životě: *„Karel (nešikovně Emu muchlá) Jsi šťastná? Ema: Vyznej mi lásku! Karel: Mám tě rád. Moc. Ema: Vyznání, chci vyznání! Jsme na terase zámečku, na břehu modrého moře, ve vůni citroníků, laguna, hvězdy, gondoly tiše plují, a ty mi šeptáš…Karel: (štastně) Jsme doma a mám tě rád a k večeři bude hovězí na šťovíku. Ema: Ach… (zklamaně) Karel: Ty nerada hovězí na štovíku?“* (Stehlík, 1959, s. 10). Podobně po Leonově náhlém odjezdu do Paříže touží rozechvělá Ema dál žít okouzlení, které cítila vedle Leona. V jakési hysterii zoufale prosí Karla, aby z jejího srdce vykřesal alespoň jedinou jiskru. Karel jí namísto toho přináší prášky na uklidnění. Střetávají se zde Emina touha po romantice a Karlova po klidném rodinném životě.

V dramatické zkratce Stehlík dobře vystihne zevšednění vztahu mezi Emou a Rudolfem. Ema ho nazývá svým skutečným manželem a poté se dožaduje sladkých a ohnivých slov, která jí dříve říkával. Rudolf odpovídá, že jsou přece manželé, čili se milují klidně a pokojně. Stehlíkův divadelní dialog je jasný, krátký, svižný. Stejně tak působí paralelní monology řečníka při zemědělské výstavě a Rudolfa k Emě, které vycházejí přímo z Flaubertova textu, přičemž v české dramatizaci je Rudolf navíc ve chvíli, kdy prakticky získává Emu téměř jaksi metaforicky oceněn za svého teplokrevného hřebce a Karel mu k tomu nadšeně blahopřeje. Scéna má silný ironický podtón, končí tmou, v níž je slyšet vzdálený řečníkův hlas vyzývající vítěze, aby stiskli ruku poraženým. Homais mluví střídavě s Bovarym, čte z listiny oceněných a opodál je Rudolf s Emou, podobně jako u Flauberta se i ve Stehlíkově dramatizaci střídají dvě pasáže: *„Rudolf (tiše a naléhavě): Chápete, že jsme si souzení? Homais (opodál čte Bovarymu*

z listiny): Panu Bizetovi za používání umělých hnojiv. Rudolf: Nebo budu jen stínem, který se mihl vaším životem? Homais: Panu Bainovi za Merinovu ovci. Rudolf: Kývněte a zůstanu po celý život u vašich nohou! Homais: Panu Belotovi za chov ušlechtilých prasat. Rudolf: Neodmítejte spřízněnou duši. Homais: Panu Lerouxovi za moderní lisování oleje. Rudolf (je si už jistý): Jsme dvě řeky, které tekou, aby se spojily. Homais (slavnostně): Panu Boulangerovi z Huchette za teplokrevného hřebce. Karel (přistupuje k Rudolfovi: Blahopřeji vám pane k dnešnímu vítězství! (Rudolf mu milostivě mu podá ruku). […] Vzdálený hlas řečníka: Nechť je tato výstava mírumilovnou arénou, kde vítěz tiskne ruku poraženému bratří se s ním!" (Stehlík, 1959, s. 37 – 38). Divadlo si zde souběhem dvou paralelních dějů na scéně pomáhá k vyjádření ironie manželského života Karla Bovaryho.

Miloslavu Stehlíkovi se v této originální adaptaci daří předat děj, Eminy pocity, deziluzi, rozdílnost povah s Karlem, charaktery postav. Vzniká hra s ironickým akcentem, postava Homaise je propracovanější, scénicky vděčná, scény nasycené humorem a sarkasmem jsou zvýrazněny a mají živější tempo. Zaniká tak ovšem ona Flaubertem navozená unylá atmosféra každodennosti, stagnující a stále se opakující všední život. Za jediný melodramatický prvek symbolického významu lze považovat zpěv slepého žebráka, který se v průběhu děje několikrát opakuje a stává se jakýmsi leitmotivem Eminých nenaplněných tužeb a marné lásky. Ozývá se vždy ve vypjaté citové situaci nebo očekávání, při Emině příjezdu do Yonville, při Leonově odjezdu, při čteni Rudolfova dopisu, při Emině umírání. (Flaubert v románu uvádí tuto postavu na scénu až v souvislosti s cestami do Rouenu za Leonem.)

Od prozaického textu k dramatickému

Ve své studii věnované technice Flaubertova románu Antonín Zatloukal v minuciózním detailu zkoumá Flaubertovo umění realistického a přitom náznakového popisu, přičemž popis je podle něj jednou z nejsilnějších Flaubertových stránek. Často není pouhým doprovodem k určité scéně, nýbrž sám přechází ve scénu i děj. *„Čím by byla Paní Bovaryová bez popisů?"*, táže se Zatloukal (Zatloukal, 1995, s. 208). Jde jak o popis postav, tak i o popis interiérů, který sám má schopnost evokovat například kontrast mezi realitou a snem v Emině životě, a zejména pak o popis exteriérů, a to ještě ponejvíce krajiny, který je stručný, roztroušený do vyprávění a je v umělecké zkratce nositelem emočního napětí a expresivní síly. Takové popisy krajiny jsou vždy nějak spojeny s Emou. V první části románu Flaubert zachycuje Emu doprovázenou Leonem na cestě od kojné. Flaubert popisuje téměř nehybnou letní krajinu v poledne, jediný pohyb tu

představuje tiše plynoucí řeka a hmyz na vodní hladině, vše jako by ukolébávalo svou nehybností. Tyto zdánlivě zanedbatelné detaily dávají tušit vnitřní rozpoložení hrdinů. Vedou všední dialog, který ale není důležitý, jak uvádí Zatloukal, *„pravý rozhovor vyvolaný atmosférou mlčenlivé letní krajiny je v kadenci jejich kroků, v šustotu Eminých šatů, jež mají napovědět vznikající lásku“* (Zatloukal, 1995, s. 214). Tuto pasáž pro její dramatizační neuchopitelnost ovšem obě námi analyzované adaptace vypouštějí.

Uvedeme si jiný příklad popisu krajiny nasyceného emocemi. Je vzat z druhé části románu před Eminým odevzdáním se Rudolfovi. Ema při projížďce s Rudolfem vnímá nepřetržité míhání kmenů při jízdě, jež vyvolává závrať, cítí, jak se jí kapradí zaplétá do třmenů, vidí palouky kvetoucího vřesu, blankyt nebe, vnímá ticho, vlahou a smyslnou atmosféru krajiny. Vše působí na Eminy smysly, odráží její rozpoložení, napovídá jemně, co se přihodí, i když vlastně není nic řečeno. Autor vtáhne čtenáře nenápadně do okruhu Emina vzrušení a její vzdání pak vyjádří jedinou větou *„Zvrátila svůj bílý krk, jenž se dmul povzdechem, a omdlévajíc, vzlykajíc, poddávala se mu, chvějíc se po celém těle a ukrývajíc si tvář“* (Flaubert, 1966, s. 100). Zatloukal podtrhuje, že nejde o žádnou triviálnost, ale spíše o bílé místo zaplněné popisem krajiny, z něhož je nutno usuzovat, že jde o krajinu, jak se se jevila ležící Emě. Ema vidí nad sebou, jak se snášejí stíny večera, jak sluneční paprsky pronikají větvemi, klouzají po listech a tvoří na zemi světelné skvrny podobné hnízdům kolibříků. Pocit ticha, které panuje kolem ní nikoliv v ní, je podtržen antiteticky zvukem který Ema zaslechne. Flaubert píše: *„Všude panovalo ticho, zdálo se, že cosi sladkého vychází ze stromů, cítila, jak jí znovu začíná bušit srdce a krev proudit v těle jako mléčná řeka. A tu zaslechla v dáli, za lesem, na protějších pahorcích neurčitý, protáhlý výkřik, vleklý zvuk, a naslouchala mu mlčky, kterak splývá jako hudba s posledními záchvěvy jejích vzrušených nervů“* (Flaubert, 1966, s. 100 – 101). Výkřik sám dle Zatloukala může být skutečným výkřikem ptáka nebo zvěře, může být také přičítán halucinaci vzrušené Emy, může být i výkřikem svědomí. Citová tonalita a krajina se v tomto popisu dokonale prostupují.

Čím by tedy byla *Paní Bovaryová* bez těchto popisů? Jak si má s takto delikátními a přitom významotvornými popisnými pasážemi poradit autor dramatizace? Dobrá divadelní hra je vystavěna na situacích a dialozích, má mít spád, pro popis jako takový je v ní místo jen v didaskaliích. Jak jsme viděli výše v Batyho zpracování, je možné vytrhnout popisné části textu a vložit je do úst protagonistům v mluvených dialozích jako hotové pasáže. Také jsme ale viděli, že to není nejšťastnější řešení a že se nad ním kritika pozastavuje. Jak se s uvedenou pasáží vyrovnali Gaston Baty a Miloslav Stehlík? V devátém obrazu hry Gastona Batyho se za zvuků houslí

objevují již zmíněné Krásky a namísto popisu Emina aktu nevěry zrcadleného skrz okolní krajinu promlouvají jejich hlasy: *„O jednu víc, která se dala chytit do pasti… Stačilo, aby přišel a řekl slovo, na které tolik čekala. …[…] Dusot koní. Cesta lesem. Ticho a vlažná vůně podzimního listí… Kvetoucí vřes. Zlaté koruny stromů. Hořká…přesladká vůně podzimu… Ema: Mám milence… mám milence… Krásky: Milenec… jak nádherné slovo… plné lásky, něhy…[…] Konečně ses našla. Volání, které nelze neslyšet. Vichřice, před kterou není úkrytu… Přijďte, přijďte bouře, po kterých tolik toužíme! […] Opojení objetí. Extáze… Zničit sama sebe, ale milovat, milovat!“* (Baty, 1978, s. 73 – 74).

Ve Stehlíkově české originální adaptaci se jedná o šestý obraz, Rudolf k Emě promlouvá: *„Rudolf: Potřebuji vás k životu. Vaše oči, váš hlas, vaše ruce! Nepustím tě! Zemřel bych smutkem. Držím své štěstí oběma rukama, oběma koleny! Ema: Jsem šílená, že vás poslouchám. Rudolf: Buď mým andělem… Emo. Ema: (tiše zvrátí své bílé hrdlo) Rudolfe…“* (Stehlík, 1959, s. 40 – 41) Následuje tma a konec obrazu, žádný vzdálený zvuk nebo další detaily. Vidíme, že oproti Batyho patetičnosti má Stehlíkova dramatizace zcela realistické kontury, vlastní Flaubertův text z popisu se zde stává součástí metatextu.

K recepci Batyho a Stehlíkovy dramatizace

Za nesporný ukazatel úspěšnosti dané dramatizace můžeme zajisté považovat reakci dobové kritiky a publika. Nejprve si všimneme prvních reakcí pařížského publika a divadelních kritiků na dramatizaci Gastona Batyho. Pro divadelníka Gastona Batyho hraje scénická realizace stejně důležitou, ne-li důležitější roli než text. Proti tomuto pojetí divadla vystupují zastánci textu, pro které je již samotná dramatizace Paní Bovaryové zločinem. Vytýkají Batymu elipsu, kterou učinil na začátku hry, neboť celá první důležitá část knihy, kde poznáváme Emin charakter, je obětována z důvodů divadelních technik. Pokud jde o celkovou kompozici hry, jedni neschvalují rozdělení díla na nespočetné obrazy, jiní v tomto postupu naopak vidí novátorství, které si zaslouží chvály. Všichni kritikové ovšem svorně negativně hodnotí zařazení mystického chóru padlých Krásek. Dost možná, že Gastona Batyho přivedlo k tomuto ne právě šťastnému nápadu pár vět z románu, kde totiž poté, co se oddala Ema Robertovi, Flaubert píše: *„Tu si připomněla hrdinky knih, které kdysi četla, a lyrický sbor těch cizoložných žen se jí v paměti rozezpíval sesterskými hlasy, okouzleně jim naslouchala“* (Flaubert, 1966, s. 144).

Samotné zakončení hry také vyvolává rozpačité reakce. V prvním nastudování Emu obklopují tajemné krásky a jejich hlasy, až se nakonec

stane jednou z nich: *„Smíření. Vykoupení. Zklamání předla síť tvých mladých let... Počestnost. Vášeň. Rozkoš. Co jiného jsi mohla dělat, než utéci se k té, která tě nikdy nezklame. Ale život… ten ti dal jen samé lži. Neboj se. Smrt splní svůj slib… Konečně … Už nebudeš po ničem toužit. Už nebudeš muset klamat. Je dobře, když si člověk sám určí svou hodinu. Otevři dveře! Překroč práh! Odhoď svůj žal! […] Emo, pojď mezi nás. My jsme také marně čekaly na splnění svých snů…“* (Baty, 1978, s. 143, 147). V pozdější scénické verzi nastudování Ema umírá v Karlově přítomnosti. Obě dvě zakončení jsou kritikou nepříliš kladně přijata. Nicméně i přes bouřlivé reakce některých kritiků se Batyho počin setkal s obecně kladným hodnocením. Při prvním nastudování v roce 1936 měla hra 250 repríz a stála se velkou událostí pařížské sezóny. Rovněž druhé nastudování v roce 1941, jakkoli se opět neobešlo bez kritických hlasů, bylo korunováno úspěchem.

V Československu je Batyho dramatizace *Paní Bovaryové* uvedena dva roky po pařížském nastudování v březnu roku 1938 (premiéra 1. 3. 1938) souborem Národního divadla v Praze na scéně činohry Stavovského divadla. Vychází z překladu Františka Götze a režie se ujímá Jiří Frejka. Před premiérou se kritika netají velkým očekáváním, představuje dílo, v Emě vidí ženu plnou iluzí a tužeb být zbožňována, která však neunese malost mužů, se kterými se setkává. Ve Frejkově inscenaci ztvárňují hlavní role Olga Scheinpflugová a František Smolík. Scénický prostor (výprava Vlastislava Hofmana) je modelován pomocí světla a tylových závěsů, za kterými se zjevuje ženský chór. Tyto zhmotnělé hlasy Eminých představ bohužel zabírají na jevišti tolik místa, že pro herce už zůstává velmi málo prostor. Herečce Olze Scheinpflugové je hlavní postava vzdálena, jde o střízlivou ženu a Emin rozpor očekávání a skutečnosti u ní není vidět, neuspokojuje ani lhostejný doktor Bovary v podání Františka Smolíka. „Kolikrát už pařížský divadelní úspěch vedl u nás k předčasným nadějím“, posteskne si autor recenze (Brousil, 1932, s. 8), a ohlasy tohoto nastudování se nesou převážně v kritickém duchu.

Téměř po padesáti letech se k Batyho adaptaci vrací brněnské tehdejší Divadlo bratří Mrštíků a uvádí ji v roce 1984 v režii Pravoše Nebeského v novém překladu Idy de Vries, který v knižní podobě vydala Dilia Praha v roce 1978. Pravoš Nebeský je režisérem i autorem scénické hudby, scénu a kostýmy navrhl Emil Konečný, jedná se o hru o dvou dílech. Kritika hodnotí kladně zejména scénicky působivé provedení a tak se vlastně příliš neliší od té pařížské.

Českou originální Stehlíkovu dramatizaci v rozmezí let 1960 až 1972 postupně uvádí Východočeské divadlo v Pardubicích (1960), Městské oblastní divadlo v Kolíně (1960), Divadlo E. F. Buriana v Praze (1963), Divadlo Vítězslava Nezvala v Karlových Varech (1969) a Slezské divadlo

Zdeňka Nejedlého v Opavě (1972). Kritikové se ve svých hodnoceních celkem vzácně shodují, naříkají, jak jsou velké románové předlohy dramatizací vždy ochuzeny, zkráceny, zjednodušeny a zvulgarizovány. Vytýkají autorovi dramatizace, že postavy zjednodušil, lékárníka Homaise nastylizoval do jednostranné karikatury, celou první část příběhu posunul do komické polohy a z druhé části naopak udělal divoké milostné dobrodružství postavené na tělesné touze. Oceňují se pouze výkony hlavních protagonistek, roli Emy dostávaly totiž vždy nejlepší herečky, například v divadle E. F. Buriana šlo o slečnu Blanku Bohdanovou. V kolínském nastudování se navíc po každé jednotlivé scéně spouští opona, čímž se roztříštěnost příběhu ještě více podtrhuje. Vcelku lze tedy uvedení Stehlíkovy dramatizace na českých scénách podle dobových kritických ohlasů hodnotit jako nepříliš zdařilé.

Hledání smyslu a možností interpretace kanonických děl minulosti

Na tomto místě je nezbytné položit si otázku po smyslu a hodnotě adaptací románu, jakož i opodstatnění žánrového či významového posunu. K jejímu zodpovězení považujeme za vhodné krátce zmínit ještě jedno české jevištní zpracování *Paní Bovaryové*, a to z roku 2015. Jestliže totiž obě dvě analyzované adaptace i jevištní inscenace byly i přes všechny zmíněné slabiny do značné míry věrné originálu, zde se jedná o transpozici do moderní doby a vzniklá „aktualizovaná“ experimentální hra si od Flaubertova díla zachovává již značný odstup. Posuďme sujetovou linii: Krásná moderní Ema žije v nuzném příbytku, touží po něčem lepším, nudí se, přistupuje na výhodnou půjčku, podepíše směnku, vybaví byt novým nábytkem, hraje na kytaru, zpívá na zemědělské slavnosti, seznámí se s Rudolfem, prožije s ním vášnivý románek, chce zpívat v Paříži, ocitá se tam v drogovém doupěti, nedaří se jí, vrací se domů, nemá z čeho splácet a zastřelí se. Takto hru přepsal divadelník a režisér Ivan Buraj a jedná se o počin Centra experimentálního divadla Brno (Ha divadla), který byl v premiéře uveden 17. 11. 2015 a jehož posláním je „radikálně interpretovat kanonická díla minulosti a současně má za cíl revizi naší kultury, kterou tato kanonická díla utvářejí“. Tento originální přepis románu nese vysvětlující podtitul „Cesta posedlosti sebou samým a hledání výjimečností vlastního já v kulisách naší současnosti.“

Čím se tedy v průběhu doby stává *Paní Bovaryová* bez Flaubertových popisů? Pikturálním místy téměř onirickým počinem, realistickou ironicky zabarvenou skicou z maloměstského života nebo provokujícím experimentem? Dílem, kde se původní text deskriptivních pasáží dramatizací stává jednak metatextem a jednak mluveným dialogem nebo bokem

pronášeným aparté, přičemž ani jedno z těchto řešení není nejšťastnější. Obě analyzované dramatizace v podstatě do značné míry věrně zachovávají sujetovou linii románu, nicméně cítíme jasné nuance v jeho významovém vyznění a především ztvárnění charakterů postav. Je samozřejmě nemožné ztvárnit na scéně román v celé jeho šíři, autor adaptace se musí uchýlit k četným elipsám. V tomto smyslu Flaubert opodstatněně trval na jedinečnosti spojení obsahu s určitou formou a dramatizaci svého románu odmítal. Zároveň je však těmito dramatizacemi jaksi metaforicky završen autorův sen být uveden na divadle před početným publikem, ocitnout se v záři světel a pocítit rozkoš úspěchu.

Existuje několik filmových adaptací Flaubertova románu, jejichž srovnáním a vyhodnocením se zabývá mimo jiné Thierry Lefebvre (Lefebvre, 1991, s. 331 – 334), dále například opera autora Heinricha Sutermeistera o dvou jednáních a deseti obrazech (v Československu provedena v Divadle F. X. Šaldy v Liberci v roce 1967), právě v těchto dnech se chystá v režii Petera Gábora nové nastudování *Paní Bovaryové* v Národním divadle moravskoslezském v Ostravě s premiérou 16. listopadu 2017 atd. Román *Paní Bovaryová* tedy svým tématem stále láká k dalším zpracováním a jejich následnému studiu. Domníváme se, že podobné umělecké počiny adaptací nejrůznějších podob mají v moderní kultuře své místo i opodstatnění. Nedají totiž zapomenout na velká díla minulosti a znovu přivádějí čtenáře i diváka (ať už se k nim staví obdivně nebo kriticky) k textům původním. Neboť teprve znalost těchto původních textů umožní plně pochopit a objektivně zhodnotit jejich adaptace.

Použitá literatura:

BATY, G. 1936. Madame Bovary. In: *La Petite Illustration 401*. Dostupné na: (11. 6. 2017) http://flaubert.univ-rouen.fr/derives/Bovary_theatre/critique.html.

BATY, G. 1978. *Paní Bovaryová*. Praha: Dilia. Překlad Ida de Vries.

BROUSIL, A. M. 1932. O dramatisaci a inscenaci slavného Flaubertova románu. In: *Venkov 33/ 52*, s. 8.

FLAUBERT, G. 1910. *Madame Bovary. Mœurs de province.* Paris: Louis Conard.

FLAUBERT, G. 1966. *Paní Bovaryová.* Praha: Odeon. Překlad Miloslav Jirda.

FLAUBERT, G., 1991. Souvenirs, notes et pensées intimes (1839 – 1841). In: *Mémoires d´un fou, Novembre et autres textes de jeunesse*, Paris: Flammarion, s. 365 – 366.

LECLERC, Y. 2002. L´Éducation théâtrale de Flaubert. In: *CHARDIN, P. et al. La tentation théâtrale des romanciers*. Paris: Sedes, s. 25 – 29.

LEFEBVRE, T. 1991. Sur quelques adaptations de Madame Bovary. In: *Revue d´histoire de la pharmacie 79/ 290*, s. 331 – 334.
STEHLÍK, M. 1959. *Paní Bovaryová*. Praha: Dilia.
ZATLOUKAL, A. 1995. Technika Flaubertova románu *Paní Bovaryová*. In: *Studie o francouzském románu.* Olomouc: Votobia, s. 207 – 251.

Tento článek vznikl za podpory projektu IGA_FF_2017_043 Románské jazyky a literatury: mezi konfliktem a dialogem – Romance Languages and Literatures: Between Conflict and Dialogue.

Kontakt:
Doc. PhDr. Marie Voždová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Křížkovského 10, 779 00 Olomouc
Česká republika
Email: marie.vozdova@upol.cz

MOST COMMON MISTAKES MADE IN TRANSLATION OF PROFESSIONAL TEXTS IN EUROPEAN UNION DOCUMENTS

NAJČASTEJŠIE CHYBY PREKLADOV ODBORNÝCH TEXTOV V DOKUMENTOCH EURÓPSKEJ ÚNIE

JÁN STRELINGER

Abstract:
Specific problems of the translators in the European Union institutions is the need of standardization on one side and requirements for the quality of translations on the other. In our work we want to point at the most frequent mistakes made in translations, how to improve translations and compare incorrect versions with the correct ones.

Abstrakt:
Špecifickým problémom prekladateľov, ktorí pôsobia v Európskych inštitúciách, je potreba štandardizácie prekladov vyplývajúca z niektorých potrieb a na druhej strane požiadavky na kvalitný preklad na zodpovedajúcej úrovni. Príspevok sa zaoberá najčastejšími chybami prekladov v dokumentoch EÚ a ich porovnávaním so správnymi verziami.

Keywords: translators, translations, documents, professionality, texts, European Union.

Kľúčové slová: prekladatelia, preklady, dokumenty, profesionalita, texty, Európska únia.

Introduction

On concrete examples mentioned below we want to demonstrate that the work of translators in the European Union is demanding and difficult and requires professionality, hard work, long-time practice and help of professionals. We point out at the most common mistakes done in translations of the texts from the Slovak language into the English language giving examples of the incorrect and wrong versions and compare them with the correct ones. We decided to put them in a subsequent order:

1. Simplifying the content of the sentences.
2. Translations and the use of pronouns.
3. Gender specific expressions.

4. Use of acronyms and abbreviations.
5. Use of adjectives.
6. Translations of nationalities and citizenships.

Simplifying the content of translated sentences

Vývoj bankovníctva prebieha dynamickým tempom
/ The development of banking is proceeding at a dynamic tempo.
☺ *Banking is developing very fast.*

Nedošlo k zmenám na rozsahu zákona.
/ Changes to the scope of the Act did not come about.
☺ *The scope of the Act was not changed.*

Financovanie projektov sa môže realizovať rôznymi spôsobmi.
/ The financing of projects may be implemented in different ways.
☺ *Projects may be financed in different ways.*

Translations and the use of pronouns

Certain problem occurs in translation and use of pronouns. There are pronouns used in the third person in some languages. English language use the second person instead which makes a big difference. For English is natural something else, important is the use of the correct form.

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.*

There are several problematic situations with pronouns. In the Slovak language are frequently used the words as uvedený, spomínaný, príslušný, dotknutý. Use of English expressions "the aforementioned", "the said", "the…in question" doesn´t form an equivalent. They are too formal to replace Slovak expressions, such translation doesn´t correspond reality.

Translators get instructions not to be afraid to use unanimous subject with active verbs in translation into English. Its correct in this language. In this case i tis a difference in understanding of the language and its rules. Material gives examples for explaining these differences between Slovak and English language.

V kapitole 6 je zhrnutá….
/ In Chapter 6 there is contained…
☺ Chapter 6 contains….

v tabuľke sa zobrazí…
/ In the table there is displayed…
☺ The table displays…

Gender specific expressions

Substitution of gender specific expressions for gender neutra lis sometimes problematic. It is possible to substitute specific gender in the term "layman" for term "lay person", "salesgirl" for "sales assistant", resp. "workman" for "worker" etc . Many English words are neutral as: teacher, doctor, artist etc. The main problem occurs in using pronouns. Suitable solution is to use a plural to sound more naturally and less formally:

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.

It is not suitable to translate a Slovak expression only with English ´hereinafter´ referred to ´as´. There exist several reasons for that. Material mentions formal use of this expression in English and its use mainly in legal and other official texts That´s why it isn´t an equivalent translation of a Slovak word. It is recommended to eliminate it as in given examples. Examples show a Slovak text, incorrect translation and two examples of correct translations from which more recommended is to use the last one.

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.*

Use of acronyms and abbreviations

Another very frequent problem that occurs in translations in European institutions is linked with the use of acronyms and abbreviations. As an example is the use of SR which stands for Slovenská Republika but in English language its loses its meaning. As another good example is UK which in English means United Kingdom. In translation we should use abbreviation SK which doesn´t have any tradition in Slovak language and i tis an abbreviation without content in a wider context. Its use is then useless.

I tis not necessary and inevitable to use acronyms and abbreviations only because they are mentioned in an original text. I tis often more suitable to avoid using them for better quality. Simple solution is to use the term Slovakia instead of SR.

If in the text occurs an abbreviation or acronym several times i tis necessary to decrease its usein full meaning at the beginning and consequently point at it with abbreviation respectively parts of this word e.g. ´System´. I tis also possible to use also the term ´to´, respectively ´it´.There are several examples mentioned by the author. For our needs we mentioned an example of using abbreviation 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.

Particular position in translations have also the prepositions. It is possible to use them but it is important to pay attention to their correct use with respect to the noun followed after them. Below mentioned example deals with the expression in SR, respectively in Slovak Republic:
/ / in SR (grammatically incorrect)
/ in the SR (grammatically correct, but unlikely to be understood)
/ in the Slovak Republic (grammatically correct, but spelt wrong)
in the Slovak Republic (grammatically correct, correctly spelt, but in most cases unnecessarily formal)
in Slovakia (the clearest and usually most stylistically appropriate form).

Essential in translations is also the proper use and correct structure of the word order in English language. Word order in Slovak language is not so firm. Incorrect use of word order can lead to fundamental change of the meaning of the sentence. As an example are given the sentences: Pes pohrýzol poštára a poštár pohrýzol psa. In such a situation is recommended to emphasize the meaning in a several way:
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.).

Use of adjectives

Quite a big problem that occurs is the use of adjectives.It is not important to use them only because they were used in a translated language. I tis important to consider if its use is in accordance with the meaning of translated version from the point of view of the content. Sometimes are used adjectives that are irrelevant ina given context. As an example i sused the term ´príspevková´ organizácia. In translation we tend to use the term contribution (príspevok). Príspevková organizácia however doesn´t mean contributory organisation, but organisation recieves contributions . Use of the above mentioned adjective would mean contributing, helping organization what makes a big difference in meaning.

Slovak adjectives can be formed in a different way which doesn´t have to correspond with English expressions. Examples are given in the terms detský and morský which exist in the Slovak language only in this form:

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

In forming adjectives translator frequently tries to adjust himself to translated language and forms a word which doesn´t exist or doesn´t make a sense. We mention several examples when adjectives are formed according to original language:

"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 constraints
urbanistický kontext
// urbanistic context
☺the layout of the city
☺the way the city is laid out

"contentual"
…ktoré sú v zásade obsahovo totožné…
// … which are basically contentually identical…
☺… which basically have the same content…

Translation of nationalities and citizenships

Translation of nationalities and citizenships belongs to problematic areas as well. They can include various possibilities because they refer to ethnic groups, national identity, cultural group, ethnic origin, minority, race

etc In translation of a word národnosť is recommended to use the term nationality, because the term which is often used for this translation - citizenship refers to different meaning.It is also important to differentiate Slovak národnosť a štátna príslušnosť. This is closely connected with the translation of the word občan, respectively also verejnosť.

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.

Conclusion

Examples of the most common mistakes made in translations of the professional texts and documents point at the spheres in which translators must be very attentive and careful in translating them correctly and precisely. We believe that such manuals and instructions worked out by the professionals together with more and more sophisticated softwares and databases can lead to more professionality and effectiveness in translating difficult and problematic texts and documents.

Sources:

CANSDALE, G. 2015. *Tips for Slovak translator translating from Slovak into English.* Brusel: Európska komisia. Dostupné online na http://ec.europa.eu/translation/english/guidelines/documents/tips_translator_slovak_english_eu.pdf

POOL, J. 2011. Optimal language regimes for the European Union. In: *International Journal of the Sociology of language, volume 121, pp. 150 – 180.*

VARSÍK, B. 2008. *Preklad a prekladateľstvo v inštitúciách EÚ.* Dostupné online na http://www.exu.sk/.

TRANSLATION TOOLS AND WORKFLOW (March 2007). Directorate General for Translation of the European Commission. Dostupné online na http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/tools_and workflow_eu.pdf

TRANSLATION FOR A MULTILINGUAL COMMUNITY (February 2007). Directorate General for Translation of the European Commission. Dostupné online na http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/brochure_eu.pdf

ŠÍBL, D. 1998. *Európska únia – encyklopédia (výkladový slovník A-Ž)*. Bratislava: Sprint vfra.

TITO, Ľ. 2013. Jazyková politika Európskej únie a súčasnosť. In: *ĽUPTÁK, DEÁK, DANIHELOVÁ. 2013. Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika vicjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen: Ústav cudzích jazykov.

Kontakt:
Mgr. Ján Strelinger, PhD
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: jan.strelinger@euba.sk

FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV

FAJ

EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE