EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE
FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV

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

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

Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2019

CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU IX

RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE

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

FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES IX

REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS
FROM AN INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

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

9. november 2018 / November 9, 2018

Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2019

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

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

Zostavovateľ / Editor:
PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Recenzenti / Editorial Consultants:
Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., Ph. D.
Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
Doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc.
Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD.
Doc. PhDr. Mgr. Tatiana Grigorjanová, PhD.
PhDr. Roman Kvapil, PhD.
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.
PhDr. Mária Bláhová, PhD.
PhDr. Jarmila Rusiňáková, PhD.
PhDr. Iveta Rizeková, PhD.
PhDr. Eleonóra Zsapková, PhD.
PhDr. Eva Maierová, PhD.
PhDr. Elena Smoleňová, PhD.
PhDr. Lucia Šukolová, PhD.
PhDr. Jana Perďochová, PhD.
PhDr. Elena Melušová, PhD.
PaedDr. Alexandra Mandáková, PhD.
PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.
PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.
Mgr, Martina Uličná, 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. Iveta Maarová, PhD.
Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.
Mgr, Ján Strelinger, PhD.
Mgr. Dominika Vargová, PhD.
Mgr. Diana Patrícia Varela Cano, PhD.

PhDr. Hana Pašková
PhDr. Ľubica Kurdelová
PhDr. Jana Pospíšilová
PaedDr. Darina Halašová
Ing. Mgr. Soňa Krajčík Danišová

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, 2019

Počet strán / Number of pages:
554

Náklad / Edition:
70 CD

ISBN 978-80-225-4614-0

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

OBSAH

PRÍHOVOR (13)
ÚVOD (15)

LINGVISTIKA

ĽUBOR KRÁLIK (17)
JAZYK, KULTÚRA, SPOLOČNOSŤ: O JAZYKOVOM STVÁRNENÍ POJMU *PENIAZ, MINCA* / LANGUAGE, CULTURE SOCIETY: ON LINGUISTIC FORMULATION OF THE NOTION OF *MONEY, COIN*

SILVIA ADAMCOVÁ (31)
KURZE CHARAKTERISTIK DES LAUTES INNERHALB EINIGER SPRACHWISSENSCHAFTLICHER THEORIEN / A SHORT CHARACTERISTICS OF SPEECH SOUND IN SOME SCIENTIFIC THEORIES

ZDENKO DOBRÍK (40)
LINGVISTICKÁ ANALÝZA ONLINE DEBATY O VYHLÁSENÍ PREZIDENTA ANDREJA KISKU NA TÉMU UTEČENCI / A LINGUISTIC ANALYSIS OF ON-LINE DEBATES ABOUT PRESIDENT ANDREJ KISKA´S PROCLAMATIONS ON MIGRANTS

OKSANA HAVRYLIV (51)
WIENER SCHMÄH ODER DAS BEGREIFEN DES KAUM GREIFBAREN WIENER SCHMÄH AS AN URBAN JOKING COMMUNICATION STYLE

FILIP KALAŠ (65)
ORIENTIERUNGSMETAPHERN IN DER BÖRSENSPRACHE / ORIENTATIONAL METAPHORS IN STOCK EXCHANGE LANGUAGE

ATTILA MÉSZÁROS (75)
MEHR DISKURS! EIN PLÄDOYER FÜR DIE INTEGRATION DER DISKURSLINGUISTIK IN DEN DAF-UNTERRICHT / MORE DISCOURSE! A PLEA FOR THE INTEGRATION OF DISCOURSE LINGUISTICS IN THE TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

LUCIA ŠUKOLOVÁ (87)
KREATIVE NUTZUNG VON PHRASEOLOGISMEN UND BILDERN / CREATIVE USE OF SET PHRASES AND PICTURES

JANA TABAČEKOVÁ (96)
DIE PROBLEMATIK DER ÄQUIVALENZ DER PRÄPOSITIONALEN WORTVERBINDUNGEN ALS PHRASEOLOGISCHEN EINHEITEN / THE PROBLEM OF EQUIVALENCE OF PREPOSITIONAL WORD COMBINATIONS AS PHRASEOLOGICAL UNITS

DOMINIKA VARGOVÁ (109)
SLOVOTVORNÁ ŠTRUKTÚRA LEXIKY JAZYKA V MÉDIÁCH / WORD-FORMATION STRUCTURE OF THE LEXIS IN THE LANGUAGE OF MEDIA

JANA VOZNÍKOVÁ (119)
A BILINGUAL TREND IN SLOVAKIA AND ITS DIMENSIONS / BILINGVÁLNY TREND NA SLOVENSKU A JEHO DIMENZIE

DIDAKTIKA A METODIKA

LÍVIA ADAMCOVÁ (130)
TEXT, TEXTKOMPETENZ, TEXTGESTALTUNG / TEXT, TEXTUAL COMPETENCE, TEXT PRODUCTION

JANA BÉREŠOVÁ, MICHAELA VLČKOVÁ (139)
SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY A JEHO APLIKÁCIA V OBLASTI OSVOJOVANIA SI ANGLICKEJ GRAMATIKY / COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND ITS IMPLICATIONS FOR ENGLISH GRAMMAR ACQUISITION

MARTINA BINDEROVÁ (149)
PRÍPRAVA A VYUŽITIE UČEBNÝCH MATERIÁLOV Z ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA PRE MIEROVÉ MISIE / DEVELOPMENT AND USE OF ESP MATERIALS FOR PEACEKEEPING MISSIONS

OĽGA CSALOVÁ (162)
ON DIFFERENT PERSPECTIVES ON TEACHING EAP / K PROBLEMATIKE VÝUČBY ANGLIČTINY PRE AKADEMICKÉ ÚČELY Z RÔZNYCH PERSPEKTÍV

BEÁTA CZÉREOVÁ, HELENA MAZUROVÁ (171)
JAZYKOVÁ PRIPRAVENOSŤ UCHÁDZAČOV O DOKTORANDSKÉ ŠTÚDIUM / LANGUAGE COMPETENCE OF APPLICANTS FOR DOCTORAL STUDIES

ANDREA DAWSON (180)
RIEŠENIE ÚLOH REČOVÉHO TYPU VO VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA / TASK-BASED LEARNING IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

PETRA FERENČÍKOVÁ (192)
TVORBA SKRÍPT ODBORNEJ ANGLIČTINY PRE MEDZINÁRODNÉ MIEROVÉ MISIE A OPERÁCIE KRÍZOVÉHO MANAŽMENTU / UNIVERSITY TEXTBOOK DEVELOPMENT – ENGLISH FOR INTERNATIONAL PEACEKEEPING MISSIONS AND CRISIS MANAGEMENT OPERATIONS

MÁRIA FÖRDÖSOVÁ, ANDREA HOLÚBEKOVÁ (203)
AKADEMICKÉ PÍSANIE NA VYSOKEJ ŠKOLE NEFILOLOGICKÉHO ZAMERANIA / ACADEMIC WRITING AT NON-PHILOLOGICAL COLLEGES

EDITA HORNÁČKOVÁ KLAPICOVÁ (214)
SQUIRMY THE WORMY: THE USE OF DRAMA IN TEACHING EFL TO PRESCHOOLERS / DÁŽĎOVKA SQUIRMY: VYUŽITIE DRÁMY PRI VÝUČBE ANGLIČTINY AKO CUDZIEHO JAZYKA U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

ERIKA JURÍKOVÁ (224)
LATINSKÝ JAZYK A JEHO POSTAVENIE VO VÝUČBE NEMEDICÍNSKYCH ZDRAVOTNÍCKYCH ODBOROV NA SLOVENSKU / THE LATIN LANGUAGE AND ITS POSITION IN THE EDUCATION IN NONMEDICAL HEALTH SERVICE PROGRAM PROGRAMS IN SLOVAKIA

INGRID KUNOVSKÁ, JANA KUCHAROVÁ (231)
LANDESKUNDE VERMITTELN – GRAMMATIK ÜBEN / IMPARTING REGIONAL STUDIES – PRACTISING GRAMMAR

MARTINA LIPKOVÁ (242)
UPLATŇOVANIE PRINCÍPOV CLIL NA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH / IMPLEMENTATION OF CLIL AT SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

MARINA MATYCINA, TATIANA GRIGORJANOVÁ (254)
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ / CURRENT PROBLEMS OF MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

ZUZANA ONDREJOVÁ (262)
DÔLEŽITOSŤ OSVOJOVANIA SI A ZVLÁDNUTIA SLOVNEJ ZÁSOBY VO VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA PREZENTÁCIOU METÓD NA TO URČENÝCH / IMPORTANCE OF SPECIALIZED VOCABULARY DEVELOPMENT AT ESP INSTRUCTION AND PRESENTATION OF TASKS USED AT ESP INSTRUCTION

MAGDALÉNA PATÉ (270)
MODERNÉ TECHNOLÓGIE A AUTENTICITA VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV / MODERN TECHNOLOGIES AND AUTHENTICITY IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

EDIT RÁCZ (278)
APOLOGIZING IN BUSINESS ENGLISH TEXTBOOKS A CASE STUDY ON *MARKET LEADER*

RITA RAFAJLOVIČOVÁ (293)
CONTEXTUALISED TESTS OF USE OF ENGLISH AS A MEASURE OF GRAMMATICAL COMPETENCE / KONTEXTUALIZOVANÉ JAZYKOVÉ TESTY AKO SPOĽAHLIVÉ MERADLO ÚROVNE JAZYKOVEJ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV

IVETA RIZEKOVÁ (302)
TVORBA NOVEJ UČEBNICE FRANCÚZSKYCH REÁLIÍ / CREATING A NEW TEXTBOOK FOR FRENCH AREA STUDIES

MICHAELA SEPEŠIOVÁ (312)
INNOVATIVE APPROACHES IN TEFL / AKTIVIZUJÚCE PRÍSTUPY VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA

KATARÍNA SERESOVÁ (325)
PRÄSENTATION DER PUBLIKATION DIDAKTISCHE STRATEGIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT / DIDACTIC STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

EVA STRADIOTOVÁ (334)
POČÚVANIE S POROZUMENÍM A JEHO VÝZNAM V KOMUNIKAČNOM PROCESE / LISTENING WITH UNDERSTANDING AND ITS IMPORTANCE IN THE COMMUNICATION PROCESS

KATALIN VARGA KISS (342)
THE MISUSE OF COLLOCATIONS IN ACADEMIC WRITING

JAZYK, KULTÚRA A KOMUNIKÁCIA

RENÁTA BOJNIČANOVÁ (352)
PODOBY A FUNKCIE ZBOJNÍCKEHO MÝTU V KATALÁNSKEJ KULTÚRE / FORMS AND FUNCTIONS OF BANDIT MYTHS IN THE CATALAN CULTURE

PAVOL BURCL (361)
SOCIOKULTÚRNE FENOMÉNY V ANGLO-AMERICKOM KONTEXTE A ICH REFLEXIA V SLOVENSKOM PROSTREDÍ / SOCIO-CULTURAL PHENOMENA IN THE ANGLO-AMERICAN CONTEXT AND THEIR REFLECTION IN THE SLOVAK SURROUNDINGS

TATIANA HRIVÍKOVÁ (368)
CULTURAL CONCEPTUALISATION AND LANGUAGE / KULTÚRNE KONCEPTUALIZÁCIE A JAZYK

JANA LAUKOVÁ (380)
INTERPRETÁCIA INAKOSTI NA PRÍKLADE LEXÉMY MIGRÁCIA V NEMECKOM POLITICKO-MEDIÁLNOM DISKURZE / INTERPRETATION OF OTHERNESS ON EXAMPLE OF LEXEME MIGRATION IN GERMAIN POLITICAL MEDIA DISCOURSE

IVETA MAAROVÁ (396)
LESK A BIEDA PERU / SHINE AND MISERY OF PERU

MOJMÍR MALOVECKÝ, MÁRIA MEDVECZKÁ (405)
HISTORICKÉ OSOBNOSTI A UDALOSTI ZO STREDNEJ EURÓPY V DIVADELNEJ TVORBE LOPEHO DE VEGA / HISTORICAL PERSONALITIES AND EVENTS FROM CENTRAL EUROPE IN THE THEATRE PRODUCTION OF LOPE DE VEGA

ALEXANDRA MANDÁKOVÁ (415)
THE REFLECTION OF COUNTER-EXTREMISM AND COUNTER–TERRORIST MEASURES IN SCIENTIFIC DISCOURSE AND THE LANGUAGE OF EXTREMISM AND RACISM / ODRAZ PROTIEXTRÉMISTICKÝCH A PROTITERORISTICKÝCH OPATRENÍ VO VEDECKOM DISKURZE A JAZYK EXTRÉMIZMU A RASIZMU

ELENA MELUŠOVÁ (423)
FRANCÚZSKA GASTRONÓMIA AKO SÚČASŤ UMENIA ŽIŤ / FRENCH GASTRONOMY AS PART OF THE ART OF LIVING

EVA MOLNÁROVÁ (432)
NEMECKÝ MIGRAČNÝ DISKURZ (PRÍKLAD KVANTITATÍVNO-KVALITATÍVNEJ KORPUSOVEJ ANALÝZY) / GERMAN MIGRANT DISCOURSE (EXAMPLES OF QUANTITATIVE AND QUALITATIVE CORPUS ANALYSIS)

IVETA NOVÁKOVÁ (443)
PRÁVO NA JAZYK – POLICAJT ALEBO MIGRANT? / LANGUAGE RIGHTS – A POLICEMAN OR A MIGRANT?

TERÉZIA ONDRUŠOVÁ (455)
JAZYKOVÁ POLITIKA MEDZINÁRODNÝCH ORGANIZÁCIÍ / LANGUAGE POLICIES OF INTERNATIONAL ORGANISATIONS

ANGELA ŠKOVIEROVÁ (462)
LATINSKÁ VZDELANOSŤ AKO VÝCHODISKO EURÓPSKEJ A SLOVENSKEJ KULTÚRY, VEDY A TERMINOLOGICKÝCH SYSTÉMOV / LATIN EDUCATION AS THE POINT OF DEPARTURE OF EUROPEAN AND SLOVAK CULTURE, SCIENCE AND TERMINOLOGICAL SYSTEMS

RADOSLAV ŠTEFANČÍK (470)
POLITICKÁ KOREKTNOSŤ V INTERDISCIPLINÁRNOM DISKURZE
POLITICAL CORRECTNESS IN AN INTERDISCIPLINARY DISCOURSE

ANDREA TUREKOVÁ (476)
ŽENSKÉ HRDINKY V ROMÁNOCH MARIE-JEANNE RICCOBONI: MEDZI TRADÍCIOU A INOVÁCIOU / FEMALE CHARACTERS IN MARIE-JEANNE RICCOBONI'S NOVELS: BETWEEN TRADITION AND INNOVATION

SOFIA TUŽINSKÁ (488)
ETA V DEJINÁCH A V UMENÍ / ETA IN HISTORY AND IN ART

MARIE VOŽDOVÁ (495)
TRADIČNÍ FRANCOUZSKÝ VAUDEVILLE JAKO KULTURNÍ FENOMÉN A JEHO SOUČASNÉ PODOBY NA MORAVSKÝCH DIVADELNÍCH SCÉNÁCH: SCRIBE, LABICHE, FEYDEAU, CAMOLETTI A VEBER / TRADITIONAL FRENCH VAUDEVILLE AS A CULTURAL PHENOMENON AND ITS CONTEMPORARY VARIATIONS IN MORAVIAN THEATER SCENES: SCRIBE, LABICHE, FEYDEAU, CAMOLETTI AND VEBER

TRANSLATOLÓGIA

TOMÁŠ HÁJIK (508)
VYBRANÉ ASPEKTY PREKLADU ZDROJOVEJ DOMÉNY V ODBORNOM JAZYKU / SELECTED ASPECTS OF SOURCE DOMAIN TRANSLATION IN SPECIALIZED LANGUAGE

RENÁTA MACHOVÁ (520)
MORPHOSYNTAKTISCHE ANALYSE DER MASCHINELLEN ÜBERSETZUNG / MORFO-SYNTAKTICKÁ ANALÝZA STROJOVÉHO PREKLADU

JOZEF ŠTEFČÍK (530)
AKO SI TLMOČNÍCI OSVOJUJÚ C-JAZYKY / HOW INTERPRETERS ACQUIRE THEIR C-LANGUAGES

OĽGA WREDE (541)
DIE ROLLE DES SACH- UND TEXTSORTENWISSENS BEIM ÜBERSETZEN VON RECHTSTEXTEN / THE ROLE OF LEGAL KNOWLEDGE AND TEXT LINGUISTICS IN TRANSLATING LEGAL TEXTS

Predslov

Vážené kolegyne, vážení kolegovia,

do rúk sa Vám dostáva zborník z 9. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa aj v roku 2018 konala na pôde Ekonomickej univerzity v Bratislave pod názvom Cudzie jazyky v premenách času. Konferencia je určená v prvom rade tak učiteľom cudzích jazykov, ako aj učiteľom, ktorí vyučujú odborné predmety, bez ohľadu na to, či ide o predmety z oblasti humanitných alebo spoločenských vied.

Deviaty ročník konferencie už jej organizátorov zaväzuje. Vytvára záväzok, že konferencia bude opäť na kvalitnej úrovni, že jej účastníkmi budú vedci a akademici z rôznych pracovísk, že príspevky prezentované na konferencii a následne publikované v konferenčnom zborníku budú zodpovedať vysokým nárokom, ktoré sa dnes kladú na akademických a vedeckých pracovníkov slovenských univerzít a vysokých škôl. Som preto rád, že aj uplynulý ročník prebehol v načrtnutých súradniciach. Účastníci konferencie opäť ukázali svoju vysokú erudovanosť a dôkladnú prípravu na prezentáciu výsledkov svojho vedeckého bádania, či už v oblasti cudzích jazykov, reálií alebo interkultúrnej komunikácie.

Potešilo ma, že sme na konferencii opäť mohli privítať kolegov nielen z iných domácich akademických či vedeckých pracovísk, ale že k nám opäť pricestovali naši priatelia zo zahraničných univerzít a vo vzájomných diskusiách jeden druhého obohacovali.

Mimoriadne vysoko by som chcel oceniť plenárnu prednášku etymológa PhDr. Ľubora Králika, CSc., o ktorej sa ešte dlho diskutovalo v kuloároch konferencie. Možno smelo povedať, že hoci išlo o otvárajúcu prednášku, svojou kvalitou a precíznou prípravou bola určite zároveň vyvrcholením celého vedeckého podujatia. Hoci doktor Králik nie je v súčasnosti učiteľom cudzích jazykov, z jeho prednášky bolo zjavné, prečo je cudzojazyčná kompetencia tak dôležitá aj pre iné vedné disciplíny. Sme preto radi, že sme ho mohli na našej konferencii privítať a tešíme sa na ďalšiu spoluprácu nielen s ním, ale aj s jeho kolegami z Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave.

V roku 2019 bude Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave hostiteľom jubilejného, desiateho ročníka konferencie. Pevne verím, že sa s viacerými jej pravidelnými účastníkmi uvidíme v priestoroch našej Ekonomickej univerzity v Bratislave opäť. Ovládanie cudzích jazykov totiž otvára nové dimenzie poznania. Pomáha preklenúť dávno vybudované prekážky medzi národmi, kultúrami či náboženstvami.

Výskumom cudzích jazykov nespoznávame len ich lingvistické aspekty, cez ovládanie cudzieho jazyka spoznávame aj kultúru jeho nositeľov, národov, kultúr a civilizácií. Som preto veľmi rád, že práve naša konferencia Cudzie jazyky v premenách času k tomuto zbližovaniu aspoň svojou malou mierou pomáha.

Radoslav Štefančík
dekan Fakulty aplikovaných jazykov
Ekonomickej univerzity v Bratislave

ÚVOD

„Na svete je jedna reč, ktorej všetci rozumejú. Je to jazyk nadšenia, vecí urobených s láskou a chuťou, túžbou dosiahnuť to, o čom snívame alebo čomu veríme.“
Paulo Coelho[1]

Dnešný pohľad na vedu sa diametrálne líši od minulých predstáv o jej fungovaní. Ako uvažuje Ondrejovič, ktorého si nesmierne vážim nielen ako sociolingvistu, ale aj ako človeka *„veda sa už nechápe prednostne ako súbor pravdivých, postupne dopĺňaných poznatkov, ale aj v tejto oblasti prevládlo dynamické ponímanie.“* Chápe ju totiž ako dynamický proces s nezastupiteľnou úlohou *„diskusnej komunikácie medzi vedcami, príp. skupinami vedcov.“* Viacerí, a celkom iste nepochybne, sú presvedčení o tom, že vo vede a vedeckom bádaní ide v podstate o komunikačnú záležitosť. Ak je podstatou komunikácie zdieľanie informácie (i vedeckej) o tom, čo nové sa udialo, vynašlo, objavilo, vyskúmalo, a teda zistilo najrôznejšími metódami, potom je namieste tieto zistenia odovzdávať iným, pretože okrem iného tu ide aj o to, že právo na informácie majú všetci bez akéhokoľvek rozdielu.

Jedným z najdôležitejších procesov po nadobudnutí potrebných informácií je ich samotná interpretácia. A interpretácia poznatkov (správna či nesprávna) by nemala ľudí rozdeľovať, ale skôr vypovedať o tom, že veci a javy okolo nás nie sú nikdy iba čierne alebo iba biele. Rôznorodosť, pestrosť, variabilita sú tu na to, aby sa získané informácie dostatočne spoľahlivo prediskutovali z viacerých uhlov pohľadu, aby tak došlo k istej objektivizácii funkčnosti vecí a javov v našej spoločnosti.

Objektivita by rozhodne nemala získavať trhliny, rozpoznávanie dôležitosti úlohy pozorovateľa (bádateľa, výskumíka) (aj podľa Ondrejoviča) pri výbere a zaznamenávaní údajov patrí k fundamentálnym procesom nielen lingvistu, učiteľa, ale všetkých, ktorí sa nielen svojou intuíciou, predstavivosťou, citovým vzťahom k predmetu výskumu, ale aj rozumom, presnosťou myslenia a vedeckou svedomistosťou podieľajú na riešení celého radu výskumných otázok v oblasti lingvistiky, didaktiky a metodiky, interkultúrnej komunikácie a translatológie, čo sú oblasti, ktorým sa venuje aj

[1] Paulo Coelho (nar. 24. 8. 1947 Rijo de Janeiro) – brazílsky spisovateľ. Predtým ako sa úplne začal venovať literatúre, pôsobil ako riaditeľ divadla a autor divadelných hier. Je známy aj ako skladateľ a žurnalista.

IX. ročník medzinárodnej vedeckej konferencie Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Na deviatom ročníku konferencie sa zúčastnilo celkovo 67 vedeckých pracovníkov z Fakulty aplikovaných jazykov a iných slovenských a zahraničných univerzít. Po úvodnom príhovore dekana fakulty nasledovala prednáška PhDr. Ľubora Králika, CSc., z Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied na tému *Jazyk, kultúra, spoločnosť: o jazykovom stvárnení pojmu peniaz, minca*. Po plenárnej prednáške sa rokovanie konferencie presunulo do štyroch sekcií, ktoré sa venovali témam lingvistiky, jazyku, kultúre a komunikácii, didaktike a metodike výučby cudzích jazykov a translatológii.

Na konferencii bolo prezentovaných 52 príspevkov vrátane plenárnej prednášky. Keďže jednotlivé príspevky boli tematicky rôznorodé a prednášali sa takmer vo všetkých jazykoch, ktoré sa na Fakulte aplikovaných jazykov študujú a v rámci Ekonomickej univerzity aj vyučujú, zostavovateľsky boli usporiadané do štyroch veľkých tematických skupín a vrámci nich abecedne usporiadané.

Sme presvedčení, že zborník *Cudzie jazyky v premenách času IX* sa stane už tradičným vhodným inšpiračným zdrojom na ďalšie vedecké a výskumné bádanie odborníkov v danej oblasti, ale aj širšej odbornej verejnosti, ktorá vidí paralely a medzipredmetové vzťahy medzi rôznymi odbormi ľudskej činnosti s jazykom, kultúrou a komunikáciou, didaktikou a metodikou a translatológiou.

Roman Kvapil
zostavovateľ

JAZYK, KULTÚRA, SPOLOČNOSŤ: O JAZYKOVOM STVÁRNENÍ POJMU *PENIAZ, MINCA*

LANGUAGE, CULTURE SOCIETY: ON LINGUISTIC FORMULATION OF THE NOTION OF *MONEY, COIN*

ĽUBOR KRÁLIK

Abstrakt
Príspevok je venovaný sémantickej motivácii výrazov, ktorými sa v rôznych (najmä európskych) jazykoch vyjadruje pojmový obsah „peniaz, minca“. Pod sémantickou motiváciou rozumieme významový príznak, ktorý bol relevantný pre vznik príslušného pomenovania, ako ho vysvetľuje etymológia, resp. historická lexikológia. Na základe lexikálneho materiálu rôznych jazykov možno vyčleniť rozličné typy sémantickej motivácie, ktoré prinášajú aj zaujímavé informácie kultúrnohistorického charakteru.

Kľúčové slová: lexikológia, etymológia, onomaziológia, sémantická motivácia, názvy mincí.

Abstract
The article deals with semantic motivation of words from various (mainly European) languages which express the concept “coin, a piece of money”. Semantic motivation is understood as a semantic feature which was relevant for the emergence of the respective name as explained by etymology or historical lexicology. Based on cross-linguistic lexical data, it is possible to identify various types of semantic motivation which may also yield interesting information on cultural history.

Keywords: lexicology, etymology, onomasiology, semantic motivation, names of coins.

Úvod

Primárnym cieľom etymologického bádania je dospieť ku komplexnej etymologickej interpretácii konkrétneho slova, t. j. objasniť jeho pôvod a rekonštruovať jeho vývin z hľadiska fonetického, slovotvorného (vrátane morfonologického) i významového, zohľadňujúc aj relevantné extralingvistické súvislosti (fakty z oblasti kultúrnej histórie, materiálnej i duchovnej kultúry ap.). – K metodológii etymologického výskumu porov. napr. syntetizujúcu monografiu R. Večerku a kol. (2006).

Sémantický aspekt etymologickej interpretácie zahrnuje identifikáciu pôvodného významu slova, resp. určenie jeho prvotnej sémantickej motivácie (t. j. zistenie motivačného príznaku, ktorý bol relevantný pri vzniku pomenovania či označenia príslušného denotátu), ako aj rekonštrukciu ďalšieho významového vývinu.

V sfére sémantickej rekonštrukcie sa prejavuje blízkosť etymológie a ďalšej lingvistickej disciplíny – onomaziológie, t. j. náuky o pomenúvaní, ktorá skúma, „ako sa predmetom a udalostiam, resp. ich pojmovému stvárneniu priraďujú jazykové znaky, dávajú mená“ (Mistrík et al., 1993, s. 306). Pre etymológiu sú osobitne cenné onomaziologické štúdie venované jednotlivým pojmom a spôsobom ich jazykového vyjadrenia, resp. onomaziologické analýzy slovnej zásoby patriacej do rôznych lexikálno-sémantických okruhov; ich poznatky prinášajú hodnotné argumenty v prospech etymologických interpretácií. Na druhej strane výsledky vlastného etymologického bádania, t. j. výklady pôvodu konkrétnych slov, môže využívať aj onomaziológia, resp. kognitívna lingvistika.

Naznačenú problematiku sa pokúsime ilustrovať na príklade výrazov s významom „peniaz, minca“ (v relevantných prípadoch aj s novšími významami „papierové platidlo“ či „menová jednotka“), aké sú známe z rôznych, najmä európskych jazykov. Vychádzajúc z poznatkov etymologického charakteru, budeme venovať pozornosť ich sémantickej motivácii, pričom poukážeme i na kultúrnohistorické aspekty jednotlivých pomenovaní, resp. na ich preberanie do iných jazykov.

„Peniaz, minca“: sémantická motivácia pomenovaní

1. Predmet (najmä kovový). – Po štádiu výmenného obchodu sa ako miera hodnoty, t. j. ako predchodca neskorších peňazí, využíval dobytok, zvieracie kožušiny, kusy látky, tkaninové šatky, ozdobné predmety ap. (k prehľadu problematiky porov. napr. Kolníková et al., 2009, s. 10 – 12; vo vzťahu k Slovanom Sztetyłło, 1970). Zo slovanského prostredia je známe napr. používanie kuních kožušín, ktorého jazykovým reflexom je výraz *kuna* vo význame „peniaz; peňažná jednotka“, doložený zo starej ruštiny či chorvátčiny; na takúto prax nadväzuje aj moderné použitie slova *kuna* na označenie menovej jednotky v Chorvátsku (porov. ESSJa XIII, s. 102 – 103, s. v. **kuna I*; Gluhak, 1993, s. 358 – 359). Aj slovanské sloveso **platiti* „platiť“ sa obyčajne etymologicky interpretuje ako odvodenina od psl. **platъ* „kus látky“ (jeho reflexom je napr. stsl. *platъ* „kus tkaniny, plátna“; porov. novšie ESJS X, s. 609, s. v. *otъplatiti*).

S rozvojom technológie sa neskôr vo funkcii platidiel začali využívať predmety zhotovené z kovu. Názvy takýchto kovových objektov sa ďalej preniesli na váhové jednotky (príslušné množstvo kovu) a ďalej i na

mincové platidlá (minca v hodnote určitého množstva kovu), ktoré sa v európskom kultúrnom okruhu objavujú od 7. stor. pred Kr., podľa antickej tradície spočiatku v maloázijskej Lýdii.

Grécky výraz *obolós* označoval kovový prút, ktorý slúžil ako jednotka hmotnosti aj ako platidlo; slovo sa neskôr stalo aj označením mince (porov. Beekes II, s. 1042, s. v. *óβελός*), v takomto význame sa používalo aj v období stredoveku (v rôznych krajinách). Šesť obolov tvorilo drachmu (gr. *drachmḗ*), jednotku hmotnosti aj meny; z etymologického hľadiska sa toto pomenovanie obyčajne usúvzťažňuje s gr. *drássomai* „chytám do hrsti“, t. j. pod drachmou by sa pôvodne rozumelo „za hrsť (t. j. obolov)“, existuje však i názor, že gr. *drachmḗ* je prevzatie z predgréckeho substrátu (porov. novšie Beekes I, s. 352, s. v. *δραχμή*). – Dodajme, že grécky výraz sa stal etymologickým východiskom aj pre názvy platidiel známe z ďalších jazykov východného Stredomoria či Blízkeho východu, porov. arab. *dirham* (Rolland, 2014, s. 81) či arm. *dram* (Ačaŕyan I, s. 691 – 692, s. v. **դրաւ*; prevzaté prostredníctvom iránskych jazykov, tam aj prehľad príslušných iránskych foriem).

V analogickom kontexte sa možno zmieniť o hrivnách, známych aj u Slovanov. Pomenovanie *hrivna* (reflex už psl. **grivьna*) je odvodené od slova *hriva* (psl. **griva*) v jeho pôvodnom význame „krk“; výraz pôvodne zrejme označoval ozdobu nosenú na krku (k problematike porov. novšie napr. SP VIII, s. 218 – 219; Žigo, 2017), neskôr aj kovový predmet používaný ako platidlo; porov. nálezy hrivien z veľkomoravského obdobia. Keďže podobné platidlá mávali určenú váhu, slovo *hrivna* nadobudlo u slovanských národov aj význam „jednotka hmotnosti“ (v staršej slovenčine „jednotka hmotnosti drahých kovov, 254 – 280 g“, HSSJ I, s. 448: s dokladmi od r. 1480), odtiaľ i „vyššia peňažná jednotka“ (tamže, doložené od r. 1589; doteraz zachované vo frazeologizmoch *prispieť svojou hrivnou* „pomôcť vlastným pričinením“ či *zakopať svoju hrivnu* „zanedbať, nevyužiť svoje schopnosti“, SSSJ I, s. 183). Hrivna (ukr. *hrývňa*) je od r. 1996 aj názov základnej jednotky ukrajinskej meny.

Z hľadiska prvotnej vecnej súvislosti je s hrivnou úzko spojený *rubeľ* – tento pôvodom ruský výraz (rus. *rubľ*) je odvodený od slovesa *rubíť* „rúbať, sekať“, spočiatku sa ním označoval odseknutý kus hrivny (Vasmer III, s. 511).

2. Jednotka hmotnosti. – V stredoeurópskom kontexte má takúto sémantickú motiváciu nem. *Mark* „marka“, kde význam „platidlo“ vznikol na základe staršieho „pol libry striebra alebo zlata“ (Kluge, 2011, s. 602, s. v. *Mark*[3]).

Lat. *lībra* „libra (hmotnostná jednotka)“ sa stalo etymologickým východiskom pre tal. *lira*, pôvodne označujúce peniaz v hodnote 1 libry kovu (Cortelazzo, Zolli, 1999, s. 850, s. v. *lìra*[1]).

Peso ako názov menovej jednotky a platidla v krajinách Latinskej Ameriky či na Filipínach pochádza zo španielčiny (*peso*); etymologickým východiskom slova je lat. *pēnsum* „(niečo) odvážené“ (použité zrejme i vo vzťahu ku kovom), od lat. *pendere*, *pēnsum* „vážiť na váhach“. Zdrobneninou od špan. *peso* je špan. *peseta*, názov španielskej menovej jednotky pred zavedením eura (Coromines, 2008, s. 428, s. v. *pesar*).

S uvedeným latinským slovesom etymologicky súvisí aj substantívum *pondus* „váha“, v stredoveku používané (v ablatívnom tvare) i v spojení *libra pondo* „váhou (t. j. čo do váhy, hmotnosti) libra“, ktoré poslúžilo ako východisko pre stangl. *pund*, angl. *pound* „libra“ (Onions, 1996, s. 701, s. v. *pound*[1]).

Často sa predpokladá, že zmienené lat. *pondus* sa v germánskych jazykoch mohlo stať aj základom pre vznik odvodených výrazov typu sthnem. *pfend-ing* (nem. *Pfennig*) či stangl. *pend-ing*, *pen(n)ing*, *penig* (angl. *penny*); porov. napr. Kluge (2011, s. 697, s. v. *Pfennig*). (K iným interpretačným možnostiam porov. najnovšie EWAhd VI, stĺpce 1397 – 1402, s. v. *pfending*, *pfenning*.)

Takýto germánsky derivát prenikol i k Slovanom, kde sa stal etymologickým východiskom pre neskoré psl. **pěnędzь* (novšie napr. ESJS XI, s. 638 – 639, s. v. *pěnędzь*), ktorého kontinuantom je aj slk. *peniaz*.

Zo slovanských jazykov je prevzaté maď. *pénz* „peniaz; peniaze“ (EWU II, s. 1142); poľ. *pieniądze* mn. „peniaze“ preniklo do hovorovej nemčiny, kde sa adaptovalo v podobe *Penunze* ž. „id.“ (Kluge, 2011, s. 693).

3. Kov. – Túto skupinu pomenovaní ilustrujú pomenovania typu *zlatý* (t. j. *peniaz* ap.), *zlatka* či názvy menových jednotiek ako poľský *złoty* (z poľ. *złoty* „zlatý“) alebo holandský *gulden* (pôvodne v spojení *gulden florijn* „zlatý florén“; EWN I, s. v. *gulden 1*). Využitie iných kovov na výrobu mincí môže ilustrovať napr. fr. *argent* „striebro; strieborná minca; akákoľvek minca; papierové bankovky“ (k sémantickej evolúcii porov. TLFi, s. v.) či slk. *medenák*, novšie doložené aj vo vzťahu k najmenším eurocentovým minciam (porov. SSSJ III, s. 144).

4. Technológia výroby (vyrazený kus kovu). – Takúto sémantickú motiváciu má angl. *coin* „minca“, ktoré má aj význam „razidlo na mince“: ide o prevzatie zo stfr. *coin*, ktorého etymologickým východiskom je lat. *cuneus* „klin“ (porov. Onions, 1996, s. 189; o fr. *coin* porov. TLFi, s. v. *coin*[1]); význam výrazu sa vyvíjal v smere „klin (na vybíjanie ap.)“ >

„razidlo na mince“ > „odtlačok razidla na minci“ > „(vyrazená) minca“ (porov. OED III, s. 454).

5. Peniaz ako produkt mincovne. – Najznámejším predstaviteľom tohto sémantického modelu je nepochybne lat. *monēta* „minca“, etymologicky totožné s lat. *Monēta* ako atribútom rímskej bohyne Junóny; pri jej chráme na rímskom Kapitole sa nachádzala aj rímska mincovňa (lat. *oficīna Monētae*, doslova „dielňa Monety“) – preto je latinský výraz doložený aj vo významoch „mincovňa (všeobecne); razidlo na mince; minca, peniaz(e)“ (porov. OLD, s. 1130).

Priamymi kontinuantmi lat. *monēta* v románskych jazykoch sú výrazy ako tal. *moneta*, špan. *moneda* či fr. *monnaie* (s významami „minca a i.“); francúzske slovo bolo prevzaté do angličtiny a stalo sa východiskom pre vznik angl. *money* „peniaze“ (Onions, 1996, s. 586).

Latinský výraz prenikol aj do západných germánskych jazykov (**monīt-*). Kontinuantom takto rekonštruovaného výrazu je napr. sthnem. *munizza*, z ktorého sa ďalej vyvinulo strhnem. *münze* a nem. *Münze*, prevzaté do slovenčiny v podobe *minca* (porov. EWAhd VI, stĺpce 617 – 619; Kluge, 2011, s. 641; Newerkla, 2011, s. 284 – 285); rovnaké etymologické východisko má aj stangl. *mynet*, angl. *mint* „mincovňa“ (Onions, 1996, s. 579, s. v. *mint*[1]).

Novšími prevzatiami z latinčiny sú napr. rus. *monéta* „minca“, ktoré preniklo do ruštiny poľským prostredníctvom za čias Petra Veľkého (ESRJa X, s. 296), nem. hovor. *Moneten* mn. „peniaze“, pochádzajúce zo študentského prostredia (porov. Kluge, 2011, s. 632), a napokon i slk. *moneta*, vo význame „mena“ doložené od r. 1587 a vo význame „kovový peniaz, minca“ od r. 1713 (HSSJ II, s. 326); porov. i súčasné slk. *moneta* kniž. zastar. „kovový peniaz, minca“ ako derivačné východisko pre odborné termíny *monetárny*, *monetizácia* ap. (SSSJ III, s. 342).

Od tal. *zecca* „mincovňa“, prevzatého z arabčiny, je odvodený názov mince *zecchino*: slovotvorným významom výrazu je „súvisiaci s mincovňou“, pôvodný lexikálny význam sa rekonštruuje ako „nový (zlatý benátsky) dukát z mincovne“ (Cortelazzo, Zolli, 1999, s. 1848, s. v. *zécca*[2]).

Z českého prostredia je známy názov *zmrzlík* ako označenie pražského groša; odvodzuje sa od mena Petra Zmrzlíka zo Svojšína, ktorý ho v r. 1406 – 1419 razil v kutnohorskej mincovni (Hlinka, Radoměřský, 1981, s. 237).

6. Zemepisné názvy. – Sem patria pomenovania odvodené od názvov miest, kde sa razili príslušné mince, resp. kde sa získavali kovy potrebné na ich výrobu.

Na úvod možno pripomenúť pomenovanie *halier*, nemeckého pôvodu (strhnem. *Haller pfenninc* „hallský fenig“, *hallære* „id.“): pôvodne

sa takto označoval fenig razený od r. 1208 v meste Schwäbisch Hall (porov. Kluge, 2011, s. 409, s. v. *Heller*).

Z nemčiny pochádza aj názov *toliar*: východiskové nem. *Taler* vzniklo skrátením z nem. *Joachimstaler*, doslova „jáchymovský (t. j. peniaz ap.)“, odvodeného od *Sankt Joachimst(h)al* ako nemeckého názvu pre mesto Jáchymov v západných Čechách; pôvodne sa tak označovali mince razené z jáchymovského striebra (Kluge, 2011, s. 905, s. v. *Taler*). Nem. *Taler* prevzala aj angličtina (*dollar*, staršie *doler*, *dolor*, *dollor*; Onions, 1996, s. 282). Latinský názov mince *Ioachimicus* („jáchymovský“) bol prevzatý – poľským prostredníctvom (staršie poľ. *joachymik*, *joachimik*, *jachimek*) – aj do ruštiny (*jefímok*; Vasmer II, s. 29).

Čes. *vindra* „drobný malý peniaz“ (doteraz napr. v spojení *nemám ani vindru*) je prevzaté z nem. *Wiener (Heller, Pfennig)* „viedenský halier (fenig)“ (Newerkla, 2011, s. 408).

Florén ako označenie stredovekej zlatej mince je odvodené od názvu talianskeho mesta Florencia, kde sa pôvodne razil; jeho dobové latinské označenie (lat. *florenus*, uhorské lat. *florentinus liliatus* „florentská minca s ľaliou [použitou v mestskom znaku]“) tvorí zároveň etymologické východisko pre názov meny *forint* (EWU I, s. 411).

Možno sem patrí aj srb.-chorv. *nòvac* „peniaze“, odvodzované od spojenia *novobrdski p(j)enez (dinar)* „novobrdský peniaz“, podľa lokality Novo Brdo v dnešnom východnom Kosove, kde sa v minulosti ťažilo striebro a razili sa mince (porov. najnovšie ERHJ I, s. 722). K alternatívnej etymologickej interpretácii porov. bod 11.

7. Fyzikálne, resp. zmyslami vnímateľné vlastnosti. – Lat. *solidus* „pevný, tvrdý; (o minci) zhotovený z rovnorodého materiálu, z čistého, rýdzeho kovu ap.“ je známe aj ako názov zlatej mince (pôvodne zrejme v spojení *aureus solidus*) razenej v neskorej Rímskej ríši (porov. aj OLD, s. 1782). Priamym kontinuantom latinského výrazu je fr. *sou*, známe ako označenie rôznych starších francúzskych mincí (porov. TLFi, s. v.).

Názov *groš* pochádza zo strlat. *(denarius) grossus*, doslova „hrubý denár“ (Machek, 1957, s. 117). Naopak, *piaster* ako názov menových jednotiek v oblasti Stredomoria a Blízkeho východu vzniklo na základe tal. *piàstra* „tenký pliešok“ (Cortelazzo, Zolli, 1999, s. 1185).

Albus ako označenie mince známej od neskorého stredoveku z nemeckej oblasti je prevzaté z lat. *albus* „biely“; pomenovanie súvisí s vysokým obsahom striebra v tejto minci (porov. Hlinka, Radoměřský, 1981, s. 54).

Šiling (angl. *shilling*, nem. *Schilling* ap.) je starý germánsky výraz (germ. **skillinga*) s nedostatočne jasnou etymológiou, interpretovaný aj ako pôvodné **skeld-linga*, t. j. odvodenina od germ. **skeldu-* „štít“ (porov. angl.

shilt, nem. *Schild* „id.“ – Kluge, 2011, s. 805; Kroonen, 2013, s. 442); východiskovým významom mohlo v takom prípade byť „minca v tvare štítu“.

Karbovanec (ukr. *karbóvanec*) ako názov staršej ukrajinskej meny (aj v r. 1992 – 1996, pred zavedením hrivny) je odvodený od ukr. *karbuváty* „robiť zárezy (na obvode mince)“, čo je odvodenina od ukr. *karb* „zárez“, prevzatého poľským prostredníctvom z nem. *Kerbe* „id.“ (ESUM II, s. 387 – 388, s. vv. *карб*, *карбóванець*).

Maď. *pengő* ako označenie striebornej mince, neskôr i menovej jednotky v Maďarsku (1927 – 1946), vzniklo substantivizáciou maď. *pengő* „znejúci“ ako príčastia od zvukomalebného slovesa *peng* „znieť, vydávať zvuk“; pôvodne išlo o „cinkajúci peniaz“ (EWU II, s. 1141). Zvukomalebný pôvod sa predpokladá i pre nem. *Pinke*, obyčajne v reduplikovanej forme *Pinkepinke* „peniaze“ (výraz pochádzajúci z argotu; Kluge, 2011, s. 706); k pomenovaniu porov. špan. *moneda sonante* „kovové (doslova: znejúce) peniaze“.

Do tejto skupiny možno azda zaradiť aj gr. *leptó*, doslova „drobný peniaz“ (pôvodne *tò leptón [nómisma]* „id.“), od gr. *leptós* „tenký, úzky, tesný; jemný; riedky, chatrný; drobný a i.“; v novodobej gréckej histórii sa takto označovala stotina drachmy, názov sa preniesol aj na 1 eurocent. Plurálový tvar *(ta) leptá*, *leftá* má v súčasnej gréčtine všeobecný význam „peniaze“.

8. Použité obrazové motívy. – Mince môžu byť pomenované podľa zobrazeného panovníka, porov. napr. fr. *louis* či *napoléon* ako mince, ktoré dali pôvodne raziť Ľudovít XIII. (fr. *Louis*), resp. Napoleon I. (fr. *Napoléon*; porov. TLFi, s. vv. *louis*, *napoléon*). Asociáciu platidla s panovníkom potvrdzujú aj angl. *royal* či špan. *real* ako názvy rôznych mincí, odvodené od angl. *royal*, špan. *real* „kráľovský“ (v konečnom dôsledku obidvoje z lat. *rēgālis* „id.“). Špan. *real* sa stalo východiskom aj pre názov *rial*, v súčasnosti označujúci menové jednotky vo viacerých krajinách Blízkeho východu (porov. Rolland, 2014, s. 91, s. v. *riyāl*).

Blízku skupinu tvoria zobrazenia náboženských postáv. V maďarčine je už v r. 1635 doložený výraz *máriás* „strieborná minca“, odvodzovaný od vyobrazenia Panny Márie (porov. EWU II, s. 938, s. v. *máriás*[1]); slovenčina pozná tento výraz v podobe *mariáš* „dvojtoliar z čias Márie Terézie“, vládnucej v r. 1740 – 1780 (porov. SSJ II, s. 97, s. v. *mariáš*[2]: hist.). Sem patria aj názvy ako fr. *angelot*, doslova „anjelik“, použité aj vo vzťahu k staršej zlatej minci s motívom archanjela Michala (porov. TLFi, s. v. *angelot*).

Pomenovania mincí môžu takisto reflektovať rôzne predmety, ktoré sú na nich zobrazené – porov. napr. *šterling* (angl. *sterling*), pôvodne

asi označenie raných normanských mincí s motívom hviezdy (Onions, 1996, s. 868), *grajciar* (z nem. *Kreuzer*, pôvodne „minca s ležatým krížom“, od nem. *Kreuz* „kríž“; Kluge, 2011, s. 541, s. v. *Kreuzer*[2]) či *kopejka* (z rus. *kopéjka* < **kopéjnaja monéta* „kopijová minca“, podľa starších mincí s vyobrazením cára sediaceho na koni s kopijou [rus. *kopjó*] v ruke; ESRJa II/8, s. 303).

Takéto predmety môžu symbolizovať autoritu (osobu či inštitúciu), ktorá emituje platidlá. Na minciach sa objavuje ozdoba hlavy ako odznak panovníckej hodnosti (odtiaľ *koruna* ako peňažná jednotka v rôznych krajinách), resp. erb panovníckeho rodu, neskôr štátny znak. Ten môže byť umiestnený na erbovom štíte, podľa toho napr. špan. *escudo* či fr. *écu* s významami „štít“ i „minca“; motívom použitým v erbe môže byť aj zviera – odtiaľ napr. názvy menových jednotiek ako bulharský *lev* či rumunský *leu*, doslova „lev“ (BER III, s. 336; Ciorănescu, 2002, s. 466).

9. Nápisy na minciach. – Názov *frank* (fr. *franc*) sa obyčajne odvodzuje od latinského nápisu *Francorum rex* „kráľ Frankov“ na stredovekých minciach z oblasti Francúzska (porov. TLFi, s. v. *franc*[2]).

Označenie *dukát* sa pôvodne vzťahovalo na zlatú mincu razenú od r. 1284 v Benátkach, na ktorej bol nápis obsahujúci slovo *ducatus* „hodnosť vojvodu; vojvodstvo“ (Cortelazzo, Zolli, 1999, s. 499, s. v. *dùca*), údajne *Sit tibi, Christe, datus, quem tu regis, iste Ducatus* „nech ti je, Kriste, zverené toto vojvodstvo, ktorému vládneš“ (Du Cange et al., s. v. *4. Ducatus*; porov. aj Hlinka, Radoměřský, 1981, s. 101).

Zo slovenského prostredia je známa minca s názvom *libertáš*, razená v r. 1703 – 1711 na území ovládanom stúpencami Františka II. Rákociho; pomenovanie súvisí s nápisom *Pro libertate* „za slobodu“, ktorý sa na nej nachádzal (porov. i HSSJ II, s. 216).

10. Číselná motivácia. – Zdá sa, že takýto sémantický model je z chronologického hľadiska relatívne neskorší; minca sa tu už nepomenúva izolovane, ale ako súčasť zložitejšej sústavy platidiel, t. j. ako násobok či zlomok inej jednotky.

Menové sústavy väčšiny krajín sú v súčasnosti organizované na centezimálnom princípe (napr. 1 euro = 100 centov ap.), ktorý však možno odvodiť od princípu decimálneho (t. j. 100 jednotiek = 10 × 10 jednotiek).

Zodpovedajúcu, t. j. desatinnú sústavu ilustruje už názov *denár*, pochádzajúci z lat. *dēnārius* (odvodenina od lat. *dēnī* „po desať“) ako pôvodného označenia rímskej mince v hodnote 10 asov; kontinuanty tohto výrazu v časti románskych jazykov (tal. *denaro*, špan. *dinero*) nadobudli aj všeobecný význam „peniaze“. Latinské slovo prevzala aj gréčtina (*dēnárion*), kde sa v byzantskom období dlhý vokál *ē* začal vyslovovať ako [i]: s takouto výslovnosťou bol grécky výraz prevzatý do arab. *dīnār*

(Rolland, 2014, s. 86), ale aj do srb.-chorv. *dìnār* (porov. najnovšie ERHJ I, s. 166), označujúceho základnú menovú jednotku v bývalej Juhoslávii a dnešnom Srbsku. Macedónsko ako jedna z nástupníckych krajín Juhoslávie však v r. 1992 zaviedlo novú menu s názvom prevzatým priamo z latinčiny – denár (maced. *denar*).

Cent ako stotina dnešného eura je podľa angl. *cent*, v konečnom dôsledku od lat. *centum* „sto“ (porov. Onions, 1996, s. 157); slovo sa pôvodne vzťahovalo na stotinu amerického dolára, ktorá bola ako čiastková menová jednotka s takýmto názvom oficiálne zavedená v r. 1786 (OED II, s. 1031, s. v. *cent*[1]). Prvou menou na svete, ktorá sa delila na 100 jednotiek, sa údajne stal v r. 1704 ruský rubeľ, ktorému bola za vlády Petra Veľkého určená hodnota 100 kopejok (porov. Decimalisation, cit. 29. 10. 2018; tam i ďalšia literatúra). V Európe sa takéto delenie menových jednotiek rozšírilo najmä pod francúzskym vplyvom, porov. fr. *centime* ako označenie stotiny franku, zavedené v r. 1793 (porov. TLFi, s. v.); zo slovotvorného hľadiska ide o odvodeninu od fr. *cent* „sto“, utvorenú analogicky podľa fr. *décime* „desiatok; desatina franku“, čo je prevzatie z lat. *decima (pars)* „desiata časť“ (TLFi, s. v.). Prirodzeným hláskovým vývinom latinského výrazu v živom jazyku vzniklo fr. *dîme* „desatina; desiatok, dežma“, ktoré bolo prevzaté aj do angl. *dime* „desiatok; desatina dolára“ (TLFi, s. v.; Onions, 1999, s. 268).

Pokiaľ ide o číselné hodnoty využívané pri platidlách, v prípade eura sa okrem desiatok a stoviek stretávame v podstate len s dvojnásobkom (2 centy, 2 eurá a ich desať- a stonásobok) a päťnásobkom (t. j. polovica desiatky) základnej jednotky, z histórie sú však známe aj iné násobkové, resp. podielové hodnoty. O niektorých z nich svedčia aj názvy doložené zo staršej slovenčiny, ako sú napr. *polturák*, čo je odvodenina od *poltura* ako prevzatia zo staršieho poľ. *pólwtora* „poldruha“ (pôvodne o poľskej minci s hodnotou 1,5 groša razenej od r. 1614; Doruľa, 1993, s. 88), *trojník* „uhorská medená minca malej hodnoty (3 denáre)“ (HSSJ VI, s. 103), neskôr o minci s hodnotou 3 haliere (SSJ IV, s. 589: zastar.), alebo *sedmák* „minca v hodnote 7 grajciarov“ (HSSJ V, s. 229); na našom území však fungovali napr. aj 4-, 15- či 17-grajciarové mince (porov. Kolníková et al., 2009, s. 91 – 93, 96 – 100, 132 a i.).

Identifikácia číslovky, ktorou bolo motivované označenie platidla, nemusí spôsobovať ťažkosti, presná rekonštrukcia významového vývinu pomenovania však nie je možná bez adekvátneho poznania historických reálií, resp. dobových peňažných sústav. Tak napr. maď. *fìllér* (dnes stotina maďarského forintu) je prevzaté z nem. *Vierer*, označujúceho mincu drobnej hodnoty, ktorej názov je odvodený od nem. *vier* „štyri“; nie je však

jasné, či nemecký výraz označoval mincu v hodnote 4 ďalších jednotiek alebo ¼ nejakej finančnej jednotky (porov. DWB, s. v. *Vierer*).

Pri zmenách peňažných sústav navyše často dochádza aj k posunom vo význame už existujúcich názvov platidiel, ktoré nemusia zanikať; namiesto toho neraz začínajú označovať menové jednotky s novou hodnotou, pričom dochádza k zatemneniu kedysi priezračnej motivácie pomenovania. Príkladom tu môže byť slovo *šesták*, v slovenčine najskôr doložené vo význame „peniaz, minca v hodnote 6 denárov“ (HSSJ VI, s. 614: s dokladmi od r. 1704); vzhľadom na svoj slovotvorný význam sa zrejme mohlo vzťahovať aj na mincu v hodnote 6 grajciarov, razenú už za vlády Leopolda I. (uhorský kráľ v r. 1655 – 1705), ktorá po r. 1754 zodpovedala desatine rakúskej zlatky (nem. *Gulden*, maď. *forint*), vtedy rozdelenej na 60 grajciarov. Po reforme uskutočnenenej v r. 1857 sa rakúska zlatka začala deliť na 100 grajciarov, a preto šesták ako jej desatina nadobudol hodnotu 10 grajciarov; v r. 1892 sa zlatka začala deliť na 2 novozavedené koruny a šesták – stále jej desatina – začal označovať 20 halierov. Takýto význam slova *šesták* zaznamenáva aj najnovšie vydanie Krátkeho slovníka slovenského jazyka (KSSJ, s. 736: „1. rakúsko-uhorská minca... 2. hovor. dvadsaťhaliernik al[ebo] iná drobná minca“). – Podobne čes. *pětka* pôvodne označovalo bankovku v hodnote 5 zlatých, ktorá od r. 1892 zodpovedala 10 korunám; odtiaľ doteraz neoficiálne české *pětka* „desaťkorunáčka“ (Hugo et al., 2009, s. 307).

11. Iné motivačné príznaky. – Gr. *nómisma* „čo je bežne používané a prijímané; peniaz, minca“ (k významu porov. slk. *berná minca*) je odvodené od od gr. *nómos* „čo sa bežne používa; zvyk; zákon“, *nomízō* „bežne používam“. Slovo bolo prevzaté aj do latinčiny (lat. *numisma*, gen. *numismatis*) a v novoveku sa stalo východiskom pre vznik termínu *numizmatika* „náuka o minciach a mincovníctve“. – Rovnaký koreň má azda aj lat. *nummus* „peniaz, minca; rímsky strieborný peniaz sestercius“, vysvetľované ako pravdepodobné prevzatie z gr. *nómimos* „obyčajný, zaužívaný; náležitý, riadny, zákonný“ (porov. napr. Ernout, Meillet, 2001, s. 451).

Vyššie zmienené srb.-chorv. *nòvac* „peniaze“ (porov. bod 6.) sa podľa alternatívneho výkladu odvodzuje aj priamo od adjektíva *nȍv* „nový“; pôvodným významom tu mohlo byť „niečo nové; nový peniaz“ – azda vo vzťahu k novým peniazom, slúžiacim ako platidlo, na rozdiel od starých mincí, ktoré sa pre svoj obsah drahých kovov mohli využívať už iba na ozdobné účely, ako súčasť náhrdelníkov ap. (porov. Skok II, s. 526 – 526, s. v. *nȍv*).

Záver

Výsledky podobne orientovaných lingvistických výskumov môžu byť prínosom nielen pre vlastnú lingvistiku (etymológia, historická lexikológia, onomaziológia, výskum jazykových kontaktov ap.), ale aj pre iné vedné odbory, ako sú napr. kultúrnohistorické štúdiá (v zmysle konceptu „history of ideas“, použitého o. i. v podtitule klasického diela C. D. Bucka, 1949) či výskum kognitívnych procesov. Domnievame sa, že špecifické využitie môžu akiste nájsť aj v pedagogickej praxi, najmä vo vyučovaní cudzích jazykov, kde vhodne zaradené upozornenie etymologického charakteru sprostredkuje študentom zaujímavé informácie z dejín krajiny, ktorej jazyk si osvojujú, upozorní ich na eventuálne paralely či súvislosti s naším jazykovo-kultúrnym prostredím, resp. prehĺbi ich všeobecný kultúrny rozhľad a tým prispeje k formovaniu ich osobnosti.

Literatúra

AČAŘYAN, H. 1971 – 1982. *Hayeren armatakan baŕaran*. [Arménsky etymologický slovník.] 5 zv. Erevan: Erevani Hamalsarani Hratarakčowtʿyown.

BEEKES, R. 2009. *Etymological Dictionary of Greek*. 2 zv. Leiden – Boston: Brill.

BER – *Bălgarski etimologičen rečnik*. 1962 n. Sofija: Izdatelstvo na Bălgarskata akademija na naukite (Akademično izdatelstvo „Prof. Marin Drinov“).

BUCK, C. D. 1949. *A Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages. A Contribution to the History of Ideas*. Chicago: The University of Chicago Press.

CIORĂNESCU, A. 2002. *Dicţionarul etimologic al limbii române*. Bucureşti: Saeculum.

COROMINES, J. 2008. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. 3.ª edición muy revisada y mejorada, 14.ª reimpresión. Madrid: Editorial Gredos.

CORTELAZZO, M., ZOLLI, P. 1999. *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Seconda edizione in volume unico. Bologna: Zanichelli.

Decimalisation (last edited on 26 October 2018, at 11:27 [UTC]). Dostupné na: https://en.wikipedia.org/wiki/Decimalisation

DORUĽA, J. 1993. *Tri kapitoly zo života slov*. Bratislava: Veda.

DWB – *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm auf CD-ROM und im Internet*. Dostupné na: http://dwb.uni-trier.de/de/

DU CANGE et al. 1883 – 1887. *Glossarium mediæ et infimæ latinitatis*. Niort: L. Favre. Dostupné na: http://ducange.enc.sorbonne.fr/

ERHJ – MATASOVIĆ, R. et al. 2016. *Etimološki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

ERNOUT, A., MEILLET, A. 2001. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. *Histoire des mots*. Retirage de la 4e édition... Paris: Klincksieck.

ESJS – *Etymologický slovník jazyka staroslověnského*.1989 n. Praha (Brno).

ESRJa – *Etimologičeskij slovar russkogo jazyka*. 1963 n. Moskva: Izdateľstvo Moskovskogo universiteta.

ESSJa – *Etimologičeskij slovar slavianskich jazykov*. *Praslavianskij lexičeskij fond*. 1974 n. Moskva: Nauka.

ESUM – *Etymolohičnyj slovnyk ukrajinskoji movy*. 6 zv. 1982 – 2012. Kyjiv: Naukova dumka.

EWAhd – *Etymologisches Wörterbuch des Althochdeutschen*. 1988 n. Göttingen etc.: Vandenhoeck & Ruprecht.

EWN – PHILIPPA, M. et al. 2003 – 2009. *Etymologisch Woordenboek van het Nederlands*. 4 zv. Amsterdam: Amsterdam University Press.

EWU – *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen*. 3 zv. 1993 – 1997. Budapest: Akadémiai Kiadó.

GLUHAK, A. 1993. *Hrvatski etimološki rječnik*. Zagreb: August Cesarec.

HLINKA, B., RADOMĚŘSKÝ, P. 1981. *Peníze celého světa*. Praha: Mladá fronta.

HUGO, J. et al. 2009. *Slovník nespisovné češtiny*. *Argot, slangy a obecná mluva od nejstarších dob po současnost*. *Historie a původ slov*. 3., rozšířené vyd. Praha: Maxdorf.

KLUGE, F. 2011. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearb. von E. Seebold. 25., durchgesehene und erweiterte Aufl. Berlin – Boston: De Gruyter.

KOLNÍKOVÁ, E. et al. 2009. *Kronika peňazí na Slovensku*. *Od najstarších čias do roku 2009*. Bratislava: Fortuna Libri.

KROONEN, G. 2013. *Etymological Dictionary of Proto-Germanic*. Leiden – Boston: Brill.

KSSJ – *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4., doplnené a upravené vyd. 2003. Bratislava: Veda.

MACHEK, V. 1957. *Etymologický slovník jazyka českého a slovenského*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.

MISTRÍK, J. et al. 1993. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor.

NEWERKLA, S. M. 2011. *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen*. 2., durchgehend überarbeitete und aktualisierte Aufl. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang GmbH.

OED – *Oxford English Dictionary*. 2nd ed. 1989. 20 zv. Oxford: Oxford University Press 1989.

OLD – *Oxford Latin Dictionary*. 1968. Oxford: Oxford University Press.

ONIONS, C. T. et al. 1996. *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford: Oxford University Press.

ROLLAND, J.-C. 2014. *Étymologie arabe. Dictionnaire des mots de l'arabe moderne d'origine non sémitique*. [s. l.]: Éditions Lulu.com.

SKOK, P. 1971 – 1974. *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. 4 zv. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.

SP – *Słownik prasłowiański*. 1974 n. Kraków etc.

SSJ – *Slovník slovenského jazyka*. 6 zv. 1959 – 1968. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

SSSJ – *Slovník súčasného slovenského jazyka*. 2006 n. Bratislava: Veda.

SZTETYŁŁO, J. 1970. Pieniądz pozakruszcowy. In: *Słownik starożytności słowiańskich. Encyklopedyczny zarys kultury Słowian od czasów najdawniejsczych do schyłku wieku XII*. Tom czwarty (P – R), część pierwsza (P). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1970, s. 90 – 94.

TLFi – *Trésor de la Langue Française informatisé*. Dostupné na: http://atilf.atilf.fr/

VASMER (Fasmer), M. 1986 – 1987. *Etimologičeskij slovar russkogo jazyka*. Perevod s nemeckogo i dopolnenija O. N. Trubačova. 4 zv. Moskva: Progress.

VEČERKA, R. a kol. 2006. *K pramenům slov. Uvedení do etymologie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

ŽIGO, P. 2017. Hrivna – motivácia jej pomenovania, významy a ekvivalenty v staroslovienskych textoch. In: *Musaica Archaeologica*, roč. 2, č. 2, s. 23 – 36.

Použité skratky jazykov

angl. – anglický, arab. – arabský, arm. – arménsky, fr. – francúzsky, germ. – germánsky, gr. – grécky, chorv. – chorvátsky, lat. – latinský, maced. – macedónsky, maď. – maďarský, nem. – nemecký, poľ. – poľský, psl. – praslovanský, rus. – ruský, slk. – slovenský, srb. – srbský, stangl. – staroanglický, stfr. – starofrancúzsky, sthnem. – starohornonemecký, strhnem. – stredohornonemecký, strlat. – stredoveký latinský, stsl. – staroslovienskу, špan. – španielsky, tal. – taliansky, ukr. – ukrajinský.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 2/0136/16 *ETYMO – etymologická databáza slovenskej lexiky (1. etapa).*

Kontakt:
PhDr. Ľubor Králik, CSc.
Slovenská akadémia vied
Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra
Panská 26, 811 01 Bratislava 1
Slovenská republika
Email: lubor.kralik@juls.savba.sk

KURZE CHARAKTERISTIK DES LAUTES INNERHALB EINIGER SPRACHWISSENSCHAFTLICHER THEORIEN

A SHORT CHARACTERISTICS OF SPEECH SOUND IN SOME SCIENTIFIC THEORIES

SILVIA ADAMCOVÁ

Abstrakt
Der Laut gilt im Deutschen als kleinstes sprachliches Zeichen, das sich laut N.S. Trubetzkoy von einem Phonem unterscheidet. Jede Sprache hat ein anderes Lautsystem und die einzelnen Laute unterliegen Regelungen. Im Deutschen bedeuten einige spezifische Laute große Ausspracheschwierigkeiten. Auch darüber, aber auch über die theoretisch-empirische Charakteristik der deutschen Laute berichtet der vorliegende Beitrag.

Schlüsselwörter: der Laut, Sprachsystem, Laut- und Buchstabenbeziehungen, Strukturalismus, Ausspracheregeln.

Abstract
The sound is in German the smallest linguistic sign, which according to N.S. Trubetzkoy is different from a phoneme. Each language has a different sound system and the individual sounds are subject to regulations. In German, some specific sounds mean great pronunciation difficulties. This article reports on this topic, but also on the theoretical-empirical characteristics of the German sound.

Keywords: the sound, language system, sound and grapheme relation, structuralism.

Einleitung

Kommunikative Sprachkompetenz verlangt eine Ausbildung der Grundfertigkeiten im Bereich der Linguistik. Die wichtigste Voraussetzung für die Erlangung der kommunikativen Kompetenz bildet im mündlichen Bereich die Orthoepie, Phonetik, Phonetik, Prosodie und im schriftlichen Bereich die Graphematik und Orthografie. Auch andere Kompetenzbereiche spielen im Kommunikationsprozess eine grundlegende Bedeutung und zwar die soziolingvistische und pragmatische Kompetenz.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einem der zentralen Begriffe der Linguistik – mit dem Laut – der die Grundlage der Standardaussprache im Deutschen bildet. Dem Laut wird in der universitären Germanistikausbildung eine grundlegende Bedeutung zugewiesen. Aus diesem Grunde wird im Beitrag der Versuch genommen dem Laut sowohl aus theoretischen wie auch aus praktischen Gründen zu beleuchten, wobei unterschiedliche theoretische Positionen und Aussichten herangezogen werden.

Theoretische Konzeptionen zum Laut

Die Laute kann man *„als das gebräuchlichste und natürlichste Medium der Sprache ansehen, aus den folgenden Gründen: Zum einen ist längst nicht jede Sprache schriftlich fixiert… Zum zweiten erwirbt jedes gesunde Kind zunächst die Lautsprache…“* (Volmert, 2000, S. 55).

Auch mit diesen Worten könnte man wesentliche Funktionen des Lautes ausdrücken. Unter den verschiedenen Mitteln, die zur Kommunikation in der Gesellschaft verwendet werden, haben die lautsprachlichen Mittel unbestreitbar die Führungsposition. In ihnen ist die ganze Reichhaltigkeit der menschlichen Sprache enthalten (Inhalt) und in ihrer äußeren Form spiegeln sich die Bewegungsvorgänge wider, die die Sprechorgane beim Sprechen vollziehen müssen, um sie zu erzeugen.

Der Laut – einerseits als die wichtigste Voraussetzung für eine mündliche Kommunikation, andererseits als kleinster kaum wahrgenommener Bestandteil des gesprochenen Wortes betrachtet. Diese streitbaren Gedanken haben uns bis zur Auswahl vorliegenden Themas geführt, dem Wesen und der Funktion des Begriffs „Laut“ in vergangenen und gegenwärtigen Zeiten nachzugehen. Wir halten es wissenschaftlich wie auch praktisch für wichtig, die Natur der lautlichen Substanz zu erforschen, weil sie einen Einblick in Wesen und Werden der Sprache, des Sprechens und Erlernens einer Fremdsprache vermittelt.

In der Begriffsbestimmung des Lautes herrscht heutzutage eine große Uneinheitlichkeit, d. h. zahlreiche Linguisten haben über den Laut unterschiedliche Meinungen. Diese Inkonsequenz im Bereich des Lautes verursacht zahlreiche unterschiedliche Grundpositionen der deutschen und ausländischen Phonetiker über dieses kleinste sprachliche Segment. Nach dem gründlichen Studium der wissenschaftlichen

linguistischen Literatur sind wir zur Annahme gekommen, dass dieser Bereich immer noch nicht abgeschlossen ist. Eine große Hilfe leistet bei der Erörterung des Problems ´Laut´ kontrastive Linguistik, in deren Mittelpunkt zur Zeit die kleinsten sprachlichen Segmente stehen (gründlicher befasst sich damit z. B. kontrastive Phonetik).

Wir neigen zur Auffassung der älteren Linguisten, die sich auf den Begriff „Sprachlaut“ berufen (z.B.: H. Glück, H. Fiukowski, C. und P. Martens), obwohl einige Phonetiker in neuster Zeit den Terminus „Sprechlaut“ bevorzugen (z. B. H. H. Wängler, U. Hirschfeld, L. Valaczkai, M. Pétursson/J. M. H. Neppert).

H. Glück (1993, S. 354) definiert Laut als *„die kleinste zeitlich sequentielle, artikulatorisch minimale Analyseeinheit (Segment) einer lautsprachlichen Äußerung (auch: Phon, Sprachlaut), die nach artikulatorischen und akustischen Parametern näher beschrieben und klassifiziert werden kann“*, im Gegensatz zu H.-H. Wänglers Definitionen (1974: 30): *„Der Laut ist ein akustisches Phänomen psycho-physiologischen Ursprungs, nichts sonst. […] Der Sprechlaut ist ein realiter ´gesprochener´ Laut. […] Der Sprachlaut ist die kleinste lautliche Zeicheneinheit, die in einer Sprache differenzierende und (damit auch) bedeutungsunterscheidende Funktion repräsentiert.“*

Sprachlaute können von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet werden, diachronisch und synchronisch (innerhalb der Phonetik). In Lexiken gibt es zahlreiche Termini, die sich auf den Laut unmittelbar beziehen, z. B. Lautbild, Lauteinschaltung, Lautersatz, Lautgesetz, Lautmalerei, Lautschrift, Lautsymbolik, Lautklasse, Lautstärke, Lautverschiebung, Lautveränderung usw.

Im Folgenden wollen wir den Laut ins Zentrum der Untersuchung stellen und einige von den erwähnten Begriffen tiefer behandeln. Zunächst verfolgen wir die Geschichte des Sprachlautes, bzw. Ansichten über diese Einheit aus der Sicht einzelner sprachwissenschaftlicher Schulen und Richtungen.

Der Laut als kleinste sprachliche Einheit wurde zum Bestandteil mancher linguistischen Theorien. Im Laufe der Zeit und mit jeweiligen Vertretern wird er mehr oder weniger relevant und oft unter unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet.

Über den Sprachlaut haben in vorchristlicher Zeit schon die Inder, Ägypter und Denker des klassischen Altertums bedeutende Erkenntnisse gesammelt. In der Literatur wird im Zusammenhang mit der Sprachgeschichte oft der Name *´Panini´* erwähnt, der sich im 4. Jh. v. Ch. um eine prägnante Beschreibung der Laute bemüht hat. Basis eines

Wortes war Stimmton (Stimmklang = *svara*) und seine kleinste Einheit die Silbe.

Bei Platon kamen diese sprachlichen Segmente auch schon in Vordergrund, als er ihnen zentrale Rolle beim Sprechen zugeschrieben hat. Aus dem Sprachsystem hebt er gerade die Laute hervor, die für menschliche Verständigung entscheidend sind. Dem entsprechend bildete Platon das Wesen der Dinge in Lauten und Silben ab.

Sein Schüler Sokrates verbreitete seine Gedanken weiter, indem er eine Analysemethode vortrug:

- das rollende R entsprach der Bewegung,
- das schmale I dem Dünnen und Zarten,
- die Verschlusslaute der Hemmung und dem Stillstand,
- das L dem Glatten und Schlüpfrigen,
- das O dem Runden usw. (vgl. Borsche, 1996, S. 23).

Im klassischen Altertum waren Laute nach der Klangfarbe, Artikulationsart und Artikulationsstelle geteilt und als Vokale, Halbvokale und Konsonanten bezeichnet. Einige Linguisten sind der Annahme, dass die Termini gerade von ihrem Charakter (der Selbst-laut, der Mitlaut) abgeleitet sind (vgl. Černý 1996, S. 62).
„Als Konsonant wird ein Laut definiert, der durch ein Hindernis im Ansatzrohr oder in der Glottis gebildet wird und normalerweise nicht den Silbengipfel bildet. Als Vokal wird ein Laut definiert, der ohne Hindernis im Ansatzrohr gebildet wird, der nahezu immer stimmhaft ist und normalerweise den Silbengipfel bildet“ (Pétursson, Neppert, 2002, S. 87).

Diese Einteilung der Laute in Vokale und Konsonanten ist manchmal für funktionale Art angesehen. Im phonetischen Sinne sprechen einige Phonetiker in der Gegenwart von Vokoiden und Kontoiden (vgl. Hakkarainen, 1995, S. 23).

Bis zum 17. Jh. entstanden in Europa mehrere Grammatiken. Innerhalb der Beschäftigung mit der Orthographie behandelte man das Verhältnis von Laut und Buchstabe. Aber noch im nächsten Jahrhundert zeigte sich eine unvollkommene Lautbeschreibung, obwohl fast jede Grammatik eine Beschreibung der Laute und Grundregeln enthielt.

Im 19. Jahrhundert richtete sich die Aufmerksamkeit auf das Aufstellen praktischer Regeln für den Sprachgebrauch, bezogen auch auf die Lautung (geregelte Aussprache). Mit lautphysiologischen

Beschreibungen kam es schließlich zur eindeutigen Unterscheidung von Laut und Buchstabe.

In der Epoche des Strukturalismus (20. Jh.), der die Sprache als abstraktes, isoliertes System ansah, wurde der Laut von anderen sprachlichen Elementen deutlich abgegrenzt. Es gibt heutzutage zahlreiche Sprachtheorien und -konzeptionen, die sich mit dem Phänomen Laut beschäftigen. Aus dieser Vielzahl konzentrierten wir uns nur auf einige von ihnen. Der Ausdruck und dessen lautliche Aspekte wurden zum Schwerpunkt moderner Linguistik anfangs des 20. Jahrhunderts, die sich im Rahmen synchroner Methoden auf isolierte Sprachelemente konzentrierte. Der Strukturalismus, präsentiert von F. de Saussure (1857 – 1913), ging dabei von den kleinsten Einheiten der Sprache – von den Lauten aus. Fruchtbar war sein bilaterales Zeichenmodell, in dem er das Lautbild mit der Vorstellung verbindet. Laut als Einheit erklärt er folgendermaßen: *„Laut ist nur das Werkzeug des Gedankens und existiert nicht für sich selbst. Der Laut, eine zusammengesetzte akustisch-stimmliche Einheit, bildet seinerseits mit der Vorstellung eine zusammengesetzte Einheit, die physiologisch und geistig ist“* (Saussure, 2001, S. 10).

Zwischen den Lauten (Formen) und Bedeutungen galt das Prinzip der Arbitrarität, d. h. kein logischer oder natürlicher Zusammenhang. Für die Existenz der Laute waren sowohl akustische als auch artikulatorische Eindrücke entscheidend. Von dem Philosophen W. von Humboldt übernahm F. de Saussure die Koartikulation (Bildung der Laute nicht isoliert, sondern durch gegenseitiges Beeinflussen).

Mit F. de Saussure und folglich mit N. S. Trubetzkoy hat sich die wissenschaftliche Betrachtung des Lautes als funktionstragendes Abstraktum im Rahmen sprachlich relevanter Beziehungen ausgebildet (=Phonem). Mit der kommunikativ-pragmatischen Wende in den 70er Jahren wird die Sprache nicht mehr isoliert, mit einzelnen Schwerpunkten untersucht, sondern sie wird in die Gesellschaft, ihre Kommunikation und soziale Interaktion eingebettet. Der Meinung nach ist dabei die strukturelle Linguistik nicht völlig abzugrenzen. Sprachliche und gesellschaftliche Kommunikation wird durch das bereits gut untersuchte Sprachsystem aktualisiert, indem dies die Abbilder der außersprachlichen Realität in syntaktisch, morphologisch und phonologisch organisierte Lautsprache umsetzt.

Die einzelnen sprachlichen Einheiten bekommen hier ihren Sinn, bzw. ihre Funktion erst dann, wenn sie ganz bestimmten Zweck oder Absicht erfüllen. Auch für die kleinsten Einheiten (Sprachlaute)

bedeutete diese Umwandlung neue Aufgaben. Sie wurden nicht nur als abstrahiertes Objekt beschrieben, sondern in konkreter Kommunikation als Mittel des Ausdrucks verwendet und gesellschaftlich, im Rahmen verschiedener Teildisziplinen, determiniert.

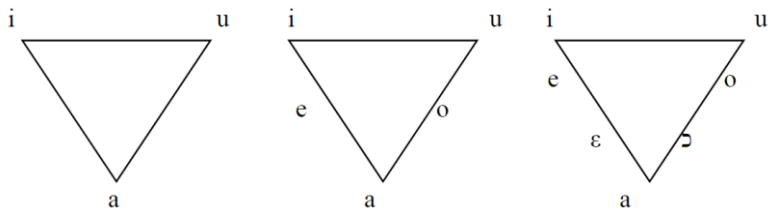
In der Literatur zum Thema *Textlinguistik* bleibt der Laut fast unbeachtet. Untersuchungsgegenstände werden meistens in Bezug auf den geschriebenen – explizit ausgedrückten – Text gerichtet. Auch in dieser Richtung ist der Übergang vom Materiellen zum Nichtmateriellen zu merken. Allerdings dienen die Laute zur mündlichen Durchführung der größten sprachlichen Einheiten (Texte). Sie bilden eine der wichtigen Voraussetzungen für die Realisation der Sprachäußerungen, was man in den Studien oft vergisst.

In die *Psycholinguistik* wird die lautliche Seite der Sprache miteinbezogen, indem man erforscht, welche linguistischen Einheiten der Lautebene psychologisch relevant sind. Man untersucht z. B. die Wahrnehmung von Lauten (beim Lernen von Fremdsprachen), Bilingualismus, phonetische Interferenz, Lautnachahmung und Lautsymbolik.

Die Kindersprache und ihre Entwicklung bilden auch den Gegenstand der Psycholinguistik. In den letzten Jahren bestätigte man in verschiedenen Ländern einige Thesen Roman Jakobsons, der sich außer der Theorie der binären Oppositionen mit dem Spracherwerb befasste. Der Aufbau des Lautsystems von Sprachen steht im Zentrum seiner Arbeit *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze* (1942). Ihre Schwerpunkte fasst J. Černý (1996, S. 356) vereinfacht zusammen:

1. *„princip maximálního kontrastu,*
2. *postup od jednoduchého k složitému,*
3. *postup od bezpříznakových členů k příznakovým.“*

Folgende Schemata stellen den Erwerb von deutschen Vokalen nach dem ersten Prinzip dar (Černý, 1996, S. 357):



Innerhalb der *kognitiven Linguistik* wird der mentale Prozess des Produzierens und Verstehens beim gesprochenen Text geklärt. Die menschlichen Sprachschalle sind nämlich schwieriger zu analysieren als die Schrift. Die Form der Einzellaute ändert sich mit dem Alter und Geschlecht des Sprechenden, ihre Aussprache hängt von der Stellung im Wort, von der Umgebung ab, und es gibt manchmal verschiedene Aussprachedefizite. Aus der akustischen Sicht besitzt jeder Laut unbeschränkte Zahl von Variationen. Aus diesen Gründen steht noch kein Modell zur Verfügung, das der komplizierte Analyseverlauf der sprachlichen Schallform darstellen würde (vgl. Černý, 1996).

Auch in der *Soziolinguistik*, die die Sprache und Sprechen in ihrem sozialen Kontext untersucht, dürfen die Laute nicht unbeachtet bleiben. Sie erforscht die Äußerung der sozialen Determination der Sprache auch auf der lautlichen Ebene.

Bei der Untersuchung der gesellschaftlichen Varietäten spielt die Aussprache und das Lautsystem eine wichtige Rolle. Im Rahmen der Soziolinguistik ist es gelungen, nach den Aspekten Alter, Geschlecht und soziale Stellung eine gründliche Beschreibung der Sprachveränderungen zu ermitteln. Zu erwähnen verdient der Amerikaner W. Labov (1972), der in der Sprache der Einwohner von New York die Aussprache von „r“ im Auslaut untersuchte, als eine soziolinguistisch relevante Erscheinung. Er kam zum Schluss, dass die Aussprache von „r“ je nach dem Alter und sozialer Stellung der Sprecher unterschiedlich klingt.

Schlussbemerkungen

Zahlreiche Theorien und Phonetikautoren der deutschen Sprache versuchten in der Vergangenheit und in der Gegenwart die Definition des Lautes vorzulegen. Es gibt mehrere theoretische Auffassungen über den Laut, wobei allen Theorien gleich ist das ihre Beschreibung und Aneignung die Perzeption und Produktion von Standardaussprache Deutsch erleichtern und ermöglichen. Die Beherrschung der Orthoepie und der phonetischen Kompetenzen sind nicht nur für die Wahrnehmung des Gesprochenen von Bedeutung, sie gehören im Allgemeinen auch zum Erkennen neuer lautlicher Hörmuster und der eigenen Sprachproduktion in der deutschen Sprache. Heute wird von den Lehrern und Didaktikern ein wichtiges Lernziel im Deutschunterricht angestrebt – eine sogenannte „komfortable Verständlichkeit“, die ein relativ müheloses Verstehen gewehrleistet (vgl. Hirschfeld, Reincke, 2018, S. 17).

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.

BORSCHE, T. 1996. *Klassiker der Sprachphilosophie: von Platon bis Noam Chomsky*. München: Beck.

BOSE, I. et al. 2016. *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Gunter Narr.

ČERNÝ, J. 1996. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.

DIELING, H., HIRSCHFELD, U. 1995. *Phonetik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut.

FIUKOWSKI, H. 1967. *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

GLÜCK, H. 1993. *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

HIRSCHFELD, U., SIEBENHAAR, B. 2013. Aussprachevielfalt im Deutschland. In: *Deutsch als Fremdsprache.* 3. Quartal 2013, Heft 3 – 50. Jahrgang, S. 131 – 140.

HIRSCHFELD, U., REINKE, K. 2018. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmid Verlag.

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.

KOHLER, K. J. 1995. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin.

KRECH, E. M. u. a. 2009. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/New York: De Gruyter.

LABOV, V. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

MARTENS, C. P. 1965. *Phonetik der deutschen Sprache. Praktische Aussprachelehre*. München: Max Hueber Verlag.

PÉTURSSON, M., NEPPERT, J. M. H. 2002. *Elementarbuch der Phonetik*. Hamburg: Buske.

SAUSSURE, de F. 2001. *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin, New York: de Gruyter.

VALACZKAI, L. 1998. *Atlas deutscher Sprachlaute*. Wien: Edition Praesens.

VOLMERT, J. 2000. *Grundkurs Sprachwissenschaft*. München: Fink.

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

LINGVISTICKÁ ANALÝZA ONLINE DEBATY O VYHLÁSENÍ PREZIDENTA ANDREJA KISKU NA TÉMU UTEČENCI

A LINGUISTIC ANALYSIS OF ON-LINE DEBATES ABOUT PRESIDENT ANDREJ KISKA´S PROCLAMATIONS ON MIGRANTS

ZDENKO DOBRÍK

Abstrakt
Stredobodom pozornosti je lingvistická analýza online debaty, pozostávajúcej z príspevkov čitateľov internetových novín, v ktorých reagujú na vyhlásenie prezidenta republiky na tému utečenci, ktoré uskutočnil v roku 2015, v čase vrcholiaceho prílivu migrantov a utečencov do Európy. Východiskom ich analýzy je: a) teória konverzačných implikatúr, prostredníctvom ktorej zisťujeme, či sú jednotlivé online príspevky koherentné jednak s vyhlásením prezidenta a jednak navzájom; b) xenolingvistický prístup s dôrazom na identifikáciu xenoznakov v online príspevkoch.

Kľúčové slová: online debata, kultivovaná komunikácia, teória konverzačných implikatúr, xenoznaky.

Abstract
The focus of this paper is a linguistic analysis of an online debate consisting of the online posts of Internet newspaper readers responding to President of the Slovak Republic Andrej Kiska's statement on refugees in 2015 – at the time as the tide of migrants and refugees into Europe was culminating. The analysis proceeds from: a) conversational implicature theory, by which we determine whether individual online posts are coherent, both with the President's statement and with each other; b) a xenolinguistic approach, with an emphasis on identifying xenofeatures in online posts.

Keywords: online debate, sophisticated communication, conversational implicature theory, xenofeatures

Úvod

V septembri 2015, v čase vrcholiaceho prílivu utečencov najmä zo Sýrie, ktorá bola v tom čase výrazne zasiahnutá vojnou, predniesol prezident SR Andrej Kiska vyhlásenie k utečeneckej kríze (dostupné na: https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/366862-kiska-prijatie-utecencov-bezpecnost-slovenska-a-jeho-hodnoty-neohrozi/ [cit. 07. 09. 2015]. Vo

vyhlásení o. i. apeloval na občanov, aby pomohli vojnou zasiahnutým utečencom. Súčasťou vyhlásenia sú vysvetlenia, prečo je ich dočasná pomoc pre utečencov veľmi dôležitá aj pre Slovensko. Okrem toho v ňom varoval pred šíriacim sa extrémizmom, fašizmom, xenofóbiou a ľahostajnosťou mnohých spoluobčanov k nim. Vyhlásenie, ktoré vyvolalo rozsiahlu online debatu, uverejnil v plnom rozsahu denník *Pravda* – najstarší mienkotvorný denník na Slovensku.

Teoreticko-metodologické východiská online debaty

V nasledujúcej analýze sa sústredíme na interakčný vzťah medzi vyhlásením prezidenta Kisku a debatnými príspevkami (prehovormi) čitateľov internetovej verzie denníka *Pravda* v online debate. Zameriame sa tiež na komunikačnú interakciu medzi aktérmi komunikačného aktu (debatujúcimi), t. j. na to, či a do akej miery existuje koherencia (sémantická a pragmatická súvislosť) medzi debatnými príspevkami jednotlivých čitateľov. Východiskom analýzy interakčného jazykového správania aktérov dialógu je teória intencie a konverzačných implikatúr. V našom prípade ju použijeme aj napriek tomu, že pôjde iba o analýzu „nerozvinutého dialógu“, t. j. minidialógu (podnet odosielateľa – reakcia prijímateľa). Základná myšlienka teórie intencie a konverzačných implikatúr znie, že každé sociálne správanie, a teda aj jazykové správanie (rečová činnosť), sa riadi istými pravidlami. Autor teórie Herbert Paul Grice vychádza z poznania, že v normálnej situácii účastníci dialógu kooperujú na základe toho, že sledujú určitý cieľ alebo aspoň istý smer rozhovoru. Keďže ide v našom kontexte o žáner online debaty, ktorá je súčasťou politického a mediálneho diskurzu, zameriame sa na to, či účastníci sledujú istý smer rozhovoru. Najvšeobecnejšie pravidlo rečovej činnosti je pravidlo kooperácie, ktoré sa v odbornej literatúre najčastejšie označuje ako princíp kooperácie. Princíp kooperácie obsahuje konkrétne pravidlá (postuláty, maximy), ktoré sa rozčleňujú do štyroch kategórií: kategória kvantity, kategória kvality, kategória vzťahu a kategória spôsobu (podľa: Dolník, 2009, s. 257 – 270). Rozsah analýzy a interpretácie online debaty výrazne zužuje skutočnosť, že okrem prezidenta sú ostatní debatujúci anonymné osoby, nepoznáme ich identitu (vek, stupeň vzdelania, pohlavie, osobné skúsenosti a kontakty s osobami z iných kultúr, vierovyznanie a i.).

Prostredníctvom interakčnej analýzy si všimneme aj prítomnosť konceptov cudzosť a inakosť v rečovej činnosti v tom zmysle, ako ich vymedzuje Juraj Dolník v rámci jeho teórie cudzosti a inakosti (2015). Cudzosť je to, čo indivíduum alebo určitý kolektív nemôže alebo nechce prijať do svojho motivačného alebo hodnotového sveta. Inými slovami, cudzosť je neakceptovateľná inakosť. Ako príklad možno uviesť slová potrat

a eutanázia. Pre mnohých ľudí vystupujú obidva slová ako xenoznaky (xenos znamená cudzosť), pretože ich obsah sa príkro prieči ich hodnotovému svetu. Okrem neakceptovateľnej inakosti existuje akceptovateľná inakosť, ktorú indivíduum alebo určitý kolektív dokáže prijať do vlastného sveta.

Analýza online debaty

Z celkového počtu debatných príspevkov reagovala iba menšia časť prvoplánovo na tému vyhlásenia. Príspevky, reagujúce na tému vyhlásenia, sú názorovo heterogénne, čo potvrdzuje, že aj sociálny problém súčasných utečencov sa konštruuje ako intersubjektívna realita. Z príspevkov, v ktorých autori dodržali princíp kooperácie, t. j. rešpektovali základný smer dialógu a postulát relevantnosti „neodkláňaj sa od témy“, uvádzame nasledovné:

„Zbytočná hystéria okolo migrantov, na druhej strane chýbajúce riešenia. Preto treba aj naďalej vyvíjať tlak zdola, len nech je to tlak racionálny, nie nejaké primitívne rasistické zmýšľanie. To nikam nevedie, my sa predsa nemôžeme zavrieť do konzervy a kašlať na to, čo sa deje okolo nás.“

„Utečenci sú smutná kauza, nepaušalizovala by som ich, lebo tak ako vo všetkom, aj v utečencoch je pravda niekde uprostred. Niekedy je mi milší moslim než agresívny a nekresťanský kresťan.“

Autor nasledujúceho debatného príspevku formuluje do určitej miery vecne, ktoré skutočnosti mu v prezidentovom vyhlásení chýbali. Avšak nie úplne všetko, čo mu chýbalo, súvisí s témou vyhlásenia.

„Prezident Kiska zabudol vo svojom vystúpení na niekoľko základných vecí:
1. Predovšetkým sa mal vyjadriť k agresiám na Blízkom východe, ktoré k tejto utečeneckej vlne viedli a priznať zodpovednosť Západu.
2. Mal sa poďakovať tým, ktorí v roku 2013 protestovali proti bombardovaniu Assadovej Sýrie a ktorí upozorňovali, že proti sýrskej vláde bojujú fundamentalisti. A mal by si uvedomiť, čo vtedy hovoril Bútora.
3. Kiska síce žiadal solidaritu, nemal ju však žiadať pre „našich partnerov", ale hlavne pre krajiny ako Libanon, kde sa ocitá viac utečencov zo Sýrie než v celej EÚ.
4. Kiska mal žiadať aj zrušenie sankcií EÚ proti sýrskej vláde, pretože na jej území sa nachádzajú milióny ľudí, ktorí utekajú pred ISIL. Sankcie ich situáciu sťažujú.
5. Kiska mal upozorniť aj na ďalšie humanitárne katastrofy, napr. v Jemene, odsúdiť saudskú agresiu a bombardovanie miest Jemenu...“
2x prezident apeluje... nepomôže oživovať delenie na staré a nové členské štáty, na štáty západné a východné. To len v prípade, že sú problémy v štá-

toch západných. Prečo je to delenie oživované a dodnes uplatňované pri platoch alebo v kvalite potravín na Slovensku? Prečo prezident neapeluje aspoň za to. No je to charakter!"

Pozitívom debatného príspevku je, že s niektorými tvrdeniami prezidenta vstupuje do vecnej polemiky, ktorá však nemôže z objektívnej príčiny pokračovať, pretože prezident nemôže bezprostredne reagovať na podnet komunikačného aktéra. Jazyk debatného príspevku je zo štylistického hľadiska nepríznakový, až na záverečné hodnotenie osoby prezidenta: *„No je to charakter!"* Použitie slova *charakter* v čitateľovom zvolaní potvrdzuje, *„... že pojem jazykového významu sa analyzuje prostredníctvom pojmu mieniť. Mieniť znamená prostredníctvom vyrieknutých jazykových znakov sledovať istý úmysel"* (Dolník, 2009, s. 256). Vyjadrenie *„No je to charakter!"* je zjavne mienené ironicky. Z hľadiska logickej súvislosti medzi povedaným a mieneným ide o protiklad.

Veľká časť debatných príspevkov nereagovala prvoplánovo na tému vyhlásenia, ale na osobu prezidenta. Napriek tomu, že za pozitívnym, resp. negatívnym hodnotením osoby prezidenta môže byť nepriame akceptovanie, resp. neakceptovanie jeho prejavu, základné pravidlo dialógu princíp kooperácie títo debatujúci nedodržali. Aktéri debaty nezaujali *konkrétne* stanoviská k téme utečenci, čím porušili postulát relevantnosti „neodkláňaj sa od témy".

„Kiska a politik? :))) S veľmi silným mandátom priamej voľby, keď zdrvujúco porazil svojho oponenta."
„Páči sa mi, že niekde sa dá prezident „defenestrovať" za to, že nie národu, ale iným slúži..."
„Dobrý Anjel Kiska je najdôveryhodnejší politik Slovenska! S jeho prácou je spokojných 71,9 % Slovákov [...] *Pán Prezident SR Kiska sa zodpovedá tak ako každý politik na Slovensku svojim voličom, a preto si ho zvolíme aj na ďalšie obdobie 2019 – 2024:-)".*
„Kiska, Porošenko, Saakašvili = akoby ich jedna mater spoza veľkej mláky vychovala. Kiska si hanba Slovenska. Spakuj sa, ty úžerník."

V uvedených príspevkoch sa často vyskytujú expresívne hodnotiace slová. Ide o negatívne hodnotiace slová (*spakuj sa, agent, úžerník, defenestrovať prezidenta*). Z perspektívy autorov príspevkov sú to xenoznaky, ktoré stigmatizujú a súčasne aj exkludujú osobu prezidenta z krajiny. Prezident predstavuje pre nich neakceptovanú inakosť (cudzosť). Autori ďalších uvedených príspevkov použili vo vzťahu k osobe prezidenta pozitívne hodnotiace slová – slovné spojenie *dobrý Anjel Kiska*, aj iné nejazykové pozitívne

hodnotiace znaky (emotikony – smajlíky). Veľké začiatočné písmeno v slove Anjel sa dá interpretovať dvojako: a) ako prostriedok zosilňovania výpovede v tom zmysle, že Kiska je výborný prezident; b) ako pravopisná chyba.

Aj medzi jednotlivými príspevkami v online debate sa často vyskytuje koherenčný nesúlad, t. j. mnohé príspevky nereagujú na predchádzajúce ani z hľadiska sémantiky, ani z hľadiska pragmatiky jazykového znaku. Z pohľadu konverzačných implikatúr opäť nedodržali autori príspevkov základné pravidlo dialógu – princíp kooperácie, konkrétne postulát relevantnosti. Príkladom sú znenia prvých štyroch príspevkov v poradí, ako sú uvedené v online debate:

„Napíšem to stručne, Slizka je protislovenský agent."
„Ťažko ničiť niečo, čo neexistuje. Aké hodnoty zostali v tomto štáte? Vymenujte aspoň jednu, mne už nič nenapadá. Kam sa otočím, vidím len morálnu púšť a bahno."
„Ešte sú tú životy našich detí a žien, tí sa nevedia účinne brániť, viď znásilnenia v Škandinávii. Musíme sa postaviť na odpor voči svojvôli nevolenej EK. Ide aj o princíp (zaraziť diktatúru). V opačnom prípade tu môžeme zrušiť voľby a dobrovoľne nastúpiť do lágrov, kde budú bachári z radov IS. Do niektorých francúzskych giet sa už neodváži ani polícia (načo potom je). To už vlastne zanikol právny štát."
„Nekonečne veľa sprostých rečí..."

Vo viacerých debatných príspevkoch sa vyskytujú vzájomné explicitné alebo implicitné urážky ich autorov, napr.:

„Pán Kiska zrádza každým svojim vystúpením záujmy SR a občanov SR. Mal by sa zamyslieť nad svojimi vystúpeniami a abdikovať na funkciu prezidenta SR. To by bol z jeho strany najväčší prínos pre SR a jej budúcnosť."
„Vrav za seba a nie za občanov SR."
„Hovorí za nás a ***ty radšej drž...*** *"*
„Utečenci sú smutná kauza, nepaušalizovala by som ich, lebo tak ako vo všetkom, aj v utečencoch je pravda niekde uprostred. Niekedy je mi milší moslim, než agresívny a nekresťanský kresťan."
*„Dievča, rozmýšľaš vôbec o tom, prečo vznikla migračná kríza, kto ju vyvolal a stále vyvoláva, pred KÝM utekajú migranti, KTO zruinoval ich krajiny a kto by mal prevziať na seba zodpovednosť za tento migračný marazmus a aj ho riešiť****? Geopolitika a kuchynská vareška sú veľmi rozdielne veci. Mala by si zostať pri tej druhej****."*

Pomerne častým javom v analyzovanej online debate sú príspevky, v ktorých dochádza k prelínaniu diskurzných fragmentov. Diskurzný fragment používame vo význame podľa Siegfrieda Jägera (2004). Do primárneho diskurzného fragmentu o migrácii preniká sekundárny diskurzný fragment o populačnom vývine v Európe:

„Vojnu s islamom sme si dávno prehrali sami. Podľa prognóz Infostatu z roku 2002 na 50 rokov síce ešte porastie počet obyvateľov Slovenska, ale to len preto, že my starci budeme v tom čase žiť dlhšie, než naši rodičia. Index starnutia, t.j. pomer ľudí nad 65 rokov k ľuďom do 17 sa za 50 rokov zmení z 0,5 na 2. Priemerná žena má v SR 1,9 dieťaťa.“
„Ktovie, čím to je, že čím bohatšia krajina, tým menšia pôrodnosť... spoliehanie sa na sociálny systém?“

Následne prenikajú do sekundárneho diskurzného fragmentu repliky o poklese obyvateľstva, ďalšie vyjadrenia o udržateľnosti života na zemeguli, o povahe spoločenského systému, sociálnom štáte atď.

„Sme len zodpovední (aj k planéte) – nemáme po desať detí, ktoré by sme nevedeli uživiť. Je snáď cieľom ľudstva rozmnožovať sa geometrickým radom?“
„Práveže teraz zavádzaš. Celá Európa, vrátane nás, a je jedno či chudobná alebo bohatá krajina, v nej má menej ako 2,1 dieťaťa na ženu, teda v dlhodobom pohľade vymiera bez imigrácie.“
„Panujúci /anti/spoločenský režim je schopný plodiť len státisíce nezamestnaných a vy chcete ich rady rozširovať plodením detí? Zvrátená filozofia (nielen vaša).“
„Každopádne sa domnievam, že vlády a politická elita EU majú riešiť, ako motivovať vlastných obyvateľov k zvýšenej pôrodnosti."
„Prestaňte už konečne veriť tej hlúpej táranine, že ľudstvo prežije len vtedy, ak sa bude zvyšovať jeho počet !!!
„Zdroje na tejto planéte sú obmedzené.
Zvýšenie životnej úrovne sa dosahuje vyššou produktivitou práce a tým, že stroje nahradzujú človeka vo výrobe i službách....“

Z pohľadu teórie a intencie konverzačných implikatúr nemáme do činenia so skutočnou interdiskurzívnosťou, ktorá je usúvzťažnená obsahovo a zmyslovo na východiskový text, t. j. slúži ako argumentačné podporenie či nepodporenie toho, čo je v texte povedané či mienené. Vzhľadom na to, že uvedené debatné príspevky nie sú prepojené obsahom a zmyslom

s východiskovým textom – s vyhláseniami prezidenta Kisku, možno hovoriť z nášho pohľadu o pseudointerdiskurzívnosti.
Objektmi sociálnych xenoreakcií zo strany účastníkov online debaty sú okrem prezidenta Kisku (pozri vyššie) aj migranti a utečenci:

„Poviem to pánu Kiskovi... Ono je to o tom, že ak sa raz otvorí kohútik... potom ide prítok... potom potok... potom riava... rieka... A potom to už nezastavíš... Základ poučky o nechcenom prívale...“

V citovanom debatnom príspevku sa vyskytuje prírodná metafora, ktorá prirovnáva prichádzanie migrantov a utečencov k povodni: *až sa raz otvorí kohútik* (otvoreným kohútikom sa rozumie otvorenie hraníc), potom ide prítok... potom potok... potom riava....rieka. A potom to už nezastavíš... Obrazné jazykové vyjadrenia navodzujú pocit životu nebezpečného ohrozenia a emóciu strachu. Súčasťou použitia prírodnej metafory je stupňovanie prírodného javu.
V nasledujúcom prehovore je mnoho negatívnych hodnotiacich slov vzťahujúcich sa na migrantov a ich nediskurzné praktiky. Strešným konceptom migrantov je agresor: (*správajú sa ako agresívna horda, ktorá si nič neváži a potrebuje za sebou zanechať špinu a všetko rozbité, prišli nám vziať životný priestor, prišli zdemolovať Európu* atď.):

„Tí migranti, ktorí sa dostali do Európy, nie sú chudáci utečenci, správajú sa ako agresívna horda, ktorá si nič neváži a potrebuje za sebou zanechať špinu a všetko rozbité. Je to invázia a prišli zdemolovať Európu, prišli nám vziať životný priestor a nič na tom nemení ani fakt, že tam je mizivé percento rodín, ktoré možno prichádzajú, aby si zachránili život. 98% sú mladí muži, ktorí určite neplánujú budovať blahobyt v Európe.“

V nižšie uvedenom debatnom príspevku sa migranti prirovnávajú k Rómom, ktorých autor označuje ironicky ako „prispôsobiví“. Charakteristika „prispôsobiví“ je ironickou alúziou na sociálnu neprispôsobivosť časti rómskeho obyvateľstva. Medzi povedaným a mieneným pri slove „prispôsobiví“ je vzťah kontrastu. V implicitnej podobe je v prehovore obsiahnuté či mienené, že migrantov a Rómov spája sociálna neprispôsobivosť, preto príchod migrantov nemožno akceptovať. Zosilnenie výzvy a upozornenie neprijímať migrantov sa dosahuje niekoľkonásobným použitím interpunkčného znamienka – výkričníka:

„Štát, ktorý sa nedokáže postarať a asimilovať vlastnú populáciu „prispôsobivých" ktorých, máme na Slovensku takmer 500 000, si nie že nemá, ale

nemôže dovoliť ani pomýšľať na prijímanie ďalších tisícov, ktorých bude zrejme treba tiež asimilovať!!!!!!!! Ak sa taký človek, ktorý sa o takýto nezmysel pokúša, nájde, tak ho treba patrične presvedčiť o jeho nepatričnosti, alebo, lepšie povedané, o nepríčetnosti!"

Autor nasledujúceho prehovoru reaguje odmietavo na pasáž z vyhlásenia, v ktorej prezident hovoril o tom, že *„... treba rozlišovať medzi strachom z neznámeho a otvorenou nenávisťou"*.
Podľa autora nejde o strach z neznámeho, ale o strach z reálnych udalostí – teroristických útokov. Jeho tvrdenie sa opiera o médiami sprostredkovanú empirickú skúsenosť. V tomto rečovom prehovore majú zosilňovaciu funkciu opäť interpunkčné znamienka:

Aký strach „z neznámeho"??? Metro v Londýne, vlak v Španielsku, redakcia časopisu a potravinový obchod vo Francúzsku, letisko v Moskve a WTC v New Yorku atď. sú neznáme udalosti??? Je prejavom xenofóbie to, že na základe takýchto katastrofálnych udalostí ľudia rozmýšľajú, čo bude ďalej, a to nielen o týždeň, ale o rok, o desať rokov?"

Vo vzťahu k migrantom a utečencom sa v niektorých debatných príspevkoch vyskytujú sociálne xenoreakcie, ktoré sa vyznačujú čiastočným odmietaním. Z najbližšieho rečového prehovoru je zrejmé, že kardinálnym problémom, či prijať alebo neprijať migrantov, nie sú migranti ako takí, ale ich vierovyznanie. Koncept *moslimovia* obsahuje z pohľadu autora prehovoru negatívne vlastnosti (tvrdohlavosť, neochota konvertovať na kresťanstvo), pre ktoré ich nemožno prijať. Z rečového prehovoru, ktorý je predovšetkým výzvou, sa dá usudzovať, že moslimovia sú pre autora vyjadrenia iba tí zlí, a naopak, kresťania iba tí dobrí. Aj v tomto prípade je výzva zosilnená prostredníctvom opakovaného použitia interpunkčného znamienka:

Jedine kresťanov!!!! Lebo moslimovia, oni sa nebudú chcieť stať kresťanmi!!!! To vidím ako hlavný problém islamu, že nechcú konvertovať ku kresťanstvu!!!!!! Tá ich tvrdohlavosť, že chcú byť len moslimami. Môžeme brať len kresťanov alebo aj tých moslimov, ktorí prejdú náboženskou konverziou na hraničnom prechode. Inak sorry."

Menšia časť debatných príspevkov sa vyznačuje otvorenosťou k rasovej inakosti aj k inakosti vierovyznania. Niektoré z nich sme už citovali, ale v inej súvislosti. Postoje autorov nasledujúcich dvoch príspevkov súzvučia s filozofiou nominalizmu, podľa ktorej treba pripisovať pozitívne a negatívne vlastnosti jednotlivým ľuďom až na základe konkrétnej skúsenosti s nimi,

teda a posteriori, a nie bez skúsenosti – apriórne, ako je to v predchádzajúcom debatnom príspevku.

„*Všetko je iba vecou vnútorného nastavenia.* [...] *Nerozlišujem ľudí podľa farby pleti a vierovyznania. Blbci môžu byť v koži každej farby, a vierovyznania.*"
„*Utečenci sú smutná kauza, nepaušalizovala by som ich, lebo tak ako vo všetkom, aj v utečencoch je pravda niekde uprostred. Niekedy je mi milší moslim, než agresívny a nekresťanský kresťan.*"

Autor nasledujúceho debatného príspevku vníma sociálny problém vyvážene v tom zmysle, že si uvedomuje na jednej strane jeho závažnosť, na druhej strane nepodlieha panike. Vyjadruje otvorený prístup k inakosti, ktorý musí mať pravidlá:

„*Zbytočná hystéria okolo migrantov, na druhej strane chýbajúce riešenia. Preto treba aj naďalej vyvíjať tlak zdola, len nech je to tlak racionálny, nie nejaké primitívne rasistické zmýšľanie. To nikam nevedie, my sa predsa nemôžeme zavrieť do konzervy a kašľať na to, čo sa deje okolo nás.*"

Dá sa predpokladať, že autori nasledujúcich dvoch príspevkov sú veriaci, ktorí sa odvolávajú: a) v prvej exemplifikácii na Evanjelium podľa Matúša b) v druhom prípade na cirkevnú autoritu:
„*Lebo som bol hladný a dali ste mi jesť; bol som smädný a dali ste mi piť; bol som pocestný a pritúlili ste ma; bol som nahý a priodeli ste ma; bol som chorý a navštívili ste ma; bol som vo väzení a prišli ste ku mne. Vtedy mu spravodliví povedia: ‚Pane, a kedy sme ťa videli hladného a nakŕmili sme ťa, alebo smädného a dali sme ti piť? Kedy sme ťa videli ako pocestného a pritúlili sme ťa, alebo nahého a priodeli sme ťa? Kedy sme ťa videli chorého alebo vo väzení a prišli sme k tebe?' Kráľ im odpovie: ‚Veru, hovorím vám: Čokoľvek ste urobili jednému z týchto mojich najmenších bratov, mne ste urobili'.*"
„*Ako povedal predseda Konferencie biskupov Slovenska Mons. Stanislav Zvolenský: ‚Utrpenie a smrť utečencov sa týkajú každého z nás. Neodvracajme zrak'.*"

Záver

Iba veľmi malá časť debatných príspevkov je v súlade s princípom kooperácie, t. j. reaguje na tému vyhlásenia prezidenta – na problém utečencov. Veľa diskusných príspevkov sa nezaoberalo utečencami, ale migrantmi aj napriek tomu, že prezident sa vo vyhlásení zreteľne a opakovane

vyjadril, že migrantov treba odsunúť do bezpečných domovských krajín. Mnohí autori diskusných príspevkov porušili princíp kooperácie aj tým, že sa v nich zamerali na hodnotenie osoby prezidenta – buď ho stigmatizovali a exkludovali z krajiny, alebo obdivovali. Okrem toho dominuje v debatných príspevkoch apriórne poznanie pred aposteriórnym. Jedným z vysvetlení môže byť nižší stupeň vzdelania. Časté porušovanie princípu kooperácie je badateľné aj pri online debatách na iné spoločenské témy, resp. sociálne problémy (školstvo, zdravotníctvo, ekonomika atď.). Tieto početné a podstatné nedostatky v jazykovej komunikácii signalizujú, že je nevyhnutné venovať podstatne viacej pozornosti komunikačnej výchove a vzdelávaniu na všetkých stupňoch edukačného procesu.

Použitá literatúra

DOLNÍK, J. 2009. *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 375 s.

DOLNÍK, J. et al. 2015. *Cudzosť – jazyk – spoločnosť*. Bratislava: Iris. 315 s.

JÄGER, M., JÄGER S. 2007. *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskurstheorie. Medien – Kultur – Kommunikation*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften. 320 s.

Pramene

Kiska: Prijatie utečencov bezpečnosť Slovenska a jeho hodnoty nehrozí. [online]. Citované: 07. 09. 2015. Dostupné na:https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/366862-kiska-prijatie-utecencov-bezpecnost-slovenska-a-jeho-hodnoty-neohrozi/

Kiska: Prijatie utečencov bezpečnosť Slovenska a jeho hodnoty nehrozí. [online].

Citované: [07. 09. 2015]. Dostupné na:

http://debata.pravda.sk/debata/366862-kiska-prijatie-utecencov-bezpecnost-slovenska-a-jeho-hodnotyneohrozi/?view_mode=vlakna&ordering=od_najnovsieho&strana=14

Kontakt
Doc. PaedDr. Zdenko Dobrík, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: zdenko.dobrik@umb.sk

WIENER SCHMÄH ODER DAS BEGREIFEN DES KAUM GREIFBAREN

WIENER SCHMÄH AS AN URBAN JOKING COMMUNICATION STYLE

OKSANA HAVRYLIV

Abstract
Der Beitrag widmet sich dem in der Sprachwissenschaft nicht erforschten scherzhaften urbanen Kommunikationsstil *Wiener Schmäh*. Es wird zuerst auf die Bedeutungsdiffusität des Begriffs eingegangen, im Weiteren werden die Besonderheiten dieses Kommunikationsphänomens auf der lexikalisch-semantischen und pragmalinguistischen Ebene skizziert. Parallel werden Perspektiven für künftige komplexe Erfassung von *Wiener Schmäh* dargestellt.

Schlüsselworte: Kommunikationsstil, Scherzkommunikation, Wiener Urbanolekt, fiktive verbale Aggression.

Abstract
The article is dedicated to the jocular urban communication style *Wiener Schmäh* that has not been explored in linguistics. At first it explains the diffusity of the semantic meaning of the term. In the following, the peculiarities of this communication phenomenon are treated on the lexical-semantic and pragmalinguistic level. At the same time, perspectives for future complex coverage of Viennese humor are outlined.

Keywords: communication style, joke communication, Viennese urban language, fictitious verbal aggression.

1. Einleitung: Der Weg zum Wiener Schmäh

Im Laufe der im Rahmen von zwei FWF-Forschungsprojekten (Lise meitner-Programm 2006 – 2008 und Elise Richter-Programm 2012 – 2016) durchgeführten schriftlichen (538) und mündlichen (72) Umfragen (insg. 610 Wienerinnen und Wiener zwischen 14 und 90 aus verschiedenen sozialen Gruppen) wurde ein hoher Prozentsatz des scherzhafter Gebrauch von Pejorativa sowie aggressiver Sprechakte festgestellt (kosend-laudativ im Freundes- und Familienkreis oder den nahe stehenden Kolleginnen und Kollegen gegenüber). Bei diesem Gebrauch aggressiver Sprechakte handelt

es sich um fiktive verbale Aggression: Lokution und Proposition stimmen mit denen der echten verbalen Aggression überein, nicht aber der illokutive und der perlokutive Aspekt.

In der scherzhaften Kommunikation kann jeder aggressive Sprechakt funktionieren, wobei einzelne Sprechakte häufiger als die anderen mit dieser Intention erfolgen. So wird der Sprechakt „Drohung“ im Wienerischen, wie die Ergebnisse schriftlicher und mündlicher Umfragen belegen, vorwiegend scherzhaft gebraucht (laut Angaben der Befragten werden z.B. unten angeführte Drohungen scherzhaft verwendet: *Ich skalpier dich gleich! Ich bring dich um! I reiß da a Beuschel auße! I reiß da den Oarsch auf! I dreh dir den Schäd´l um!*)

Auch der Sprechakt „Verwünschung“, mit dem der Adressatin bzw. dem Adressaten verschiedenes Unglück gewünscht wird und der im Deutschen/Wienerischen selten ist (im Gegensatz z. B. zu den slawischen Sprachen), wird im Wienerischen vorwiegend scherzhaft eigesetzt: *Du sollst Krätze am Oasch bekommen und zu kurze Hände zum Kratzen!* und *Alle Zähne sollen dir ausfallen bis auf einen – fürs Zahnweh!* Bei diesem Typ von Verwünschungen (für die zweiteilige Struktur kennzeichnend ist, wobei die Verwünschung im zweiten Teil verstärkt wird) handelt es sich um Entlehnungen aus dem Jiddischen, das auf diesem Gebiet eine „geradezu dichterische Fluchkultur entwickelt hat“ (Kiener, 1983, S. 288).

Scherzhaft gemeint sind oft auch aggressive Aufforderungen – der Sprechakt, der von befragten Wienerinnen und Wienern generell häufig erwähnt wird. Aus meinem umfangreichen Materialkorpus möchte ich einige besonders bildhafte Aufforderungen anführen, für die erweiterte Form typisch ist: *Hupf in Gatsch und schlage Wellen! Rutsch mir den Buckel runter und brems mit der Zunge! Geh in Oasch wann in Hümme kummst eh net/da hast du’s nicht weit! Moch dir ein Loch im Knie und schieb a Gurkerl rein!*

Unter den situativen kommunikativen Bedingungen (enge freundschaftliche Beziehungen, gegenseitige Kenntnisse über die „schwachen Stellen“, Wertesysteme, Lebenserfahrungen und Reaktionen der kommunizierenden Personen) können Pejorativa mit laudativer und kosender Intention gebraucht und entsprechend wahrgenommen werden (laut Angaben der Befragten – sogar starke Nationalschelten wie *Hurentschusch* oder *stinkender Kanack*). Der Gebrauch von Pejorativa im Freundeskreis ist somit ein Zeichen enger Beziehung und signalisiert: „Unsere Freundschaft ist so stark und die Verbundenheit so eng, dass sie das Spiel mit den sonst beleidigenden Wörtern verkraften kann“ (Kotthoff vertritt auch die Meinung, dass eine Kultur des Aufziehens und Auf-die Schippe-Nehmens einen Index von Verbundenheit darstellt (2013, S. 74)).

Zudem gehört der provokante Humor, „dessen Lesearten manchmal an die Grenze der persönlichen Toleranz führen“ (Ibid., S. 118) zur Integration.

Zur fiktiven verbalen Aggression gehört auch das künstlerische/theatralische Schimpfen. Diese Form erfolgt mit dem Ziel der Selbstrealisierung durch sprachliche Kreativität, als Wortspiel und Witz, zur Publikumsaufheiterung – Funktionen, die der Scherzkommunikation im Allgemeinen eigen sind.

Auf diese Weise näherte ich mich dem Funktionsbereich für den scherzhaften Gebrauch aggressiver Sprechakte, der als Wiener Schmäh[1] bekannt ist und in dem der ambivalente Charakter aggressiver Sprechakte am besten zum Ausdruck kommt.

Das Ambivalenzprinzip als „Fundament des Humors“ (Ehalt, 2015, S. 8) wird von anderen Autorinnen und Autoren ebenfalls hervorgehoben: von Müller, die Schmäh als „freund- und feindselige Annäherung“ bezeichnet (2012, S. 241) oder Lichtblau, der die „aggressive Facette des Schmähs“ betont und ebenfalls vom „liebevoll-bösartigen Spiel mit der Aggression“, „einer Annäherung durch Provokation“ spricht (Zitat nach Müller, 2012, S. 241). Das Ambivalenzprinzip äußert sich in der Scherzkommunikation/im Wiener Schmäh neben den hier erwähnten auch in folgenden Zügen: Intentionen zwischen Humor und Beleidigung, zwischen „(Fremden)feindlichkeit und besonderer Freundlichkeit“ (Müller, 2012, S. 242), das Spiel in Annäherung und Distanz, unterhaltsame gegenseitige Provokation.

Die Funktionen der Scherzkommunikation stimmen auch mit denen der verbalen Aggression überein (und im Falle des scherzhaften Gebrauchs von aggressiven Sprechakten kann dementsprechend vom Intensivieren dieser Funktionen die Rede sein). Zu erwähnen sind in erster Linie der Superioritätsansatz – Funktion des Humors, sich lachend über andere zu erheben (Kotthoff, 2013, S. 234) sowie die Spannungsabbau- und Trostfunktionstheorien (vgl. Freud (1927/1994, S. 278) über die tröstende Funktion des Humors und seine Rolle dabei, die Schwierigkeiten der Realität zu ertragen und zu überwinden).

Meine Forschungsergebnisse zur verbalen Aggression zeigen, dass es sich dabei um ein komplexes Phänomen handelt, dem mehrere

[1] Eine Sammlung von scherzhaft-derben und (selbst)ironischen Äußerungen aus dem realen Leben und vor allem aus den literarischen Texten stellt das vor Kurzem erschienene Buch von Richard Weihs „Wiener Witz. Der Schmähführer“ dar, in dem den großen Teil aggressive Sprechakte wie bildhafte Beschimpfungen, Drohungen, Aufforderungen, beleidigende Vergleiche annehmen.

Intentionen zugrunde liegen können, wobei die beleidigende Intention eine unwesentliche Rolle spielt (Tabellen 1 und 2[2]). Damit bestätigte sich die These, dass für die verbale Aggression nicht die beleidigende Intention, sondern die des Emotionsabbaus vordergründig ist.

Abreagieren negativer Emotionen	Beleidigung der Adressatin/des Adressaten	scherzhafter Gebrauch (laudativ, kosend, als kreative Selbstdarstellung)
64%	11%	25%

Tabelle 1: Funktionen verbaler Aggression (Havryliv, 2009, S. 24).

Abreagieren negativer Emotionen	Beleidigung der der Adressatin/des Adressaten	scherzhafter Gebrauch (laudativ, kosend, als kreative Selbstdarstellung)
73%	11%	16%

Tabelle 2: Funktionen verbaler Aggression (Ergebnisse des Forschungsprojektes „Verbale Aggression und soziale Variablen Geschlecht – Alter – sozialer Status“/FWF, 2012 – 2016).

Dem scherzhaften Gebrauch von Pejorativa kommt ebenfalls eine wichtige Rolle zu. Wie aber aus den Tabellen ersichtlich, beobachten wir das Zurücktreten des scherzhaften Gebrauches von aggressiven Sprechakten zugunsten der kathartischen Funktion. Interessant dabei ist, dass das Zurücktreten des scherzhaften Gebrauchs von Pejorativa von den Befragten durch die steigende Multikulturalität erklärt wir: Die Personen würden sich viel seltener als früher trauen, zu einem/einer Unbekannten einen verbalaggressiven Sprechakt scherzhaft zu gebrauchen, da sie die Reaktionen von Personen aus anderen Kulturkreisen nicht voraussagen können und somit die Angst haben, dass auf scherzhafte verbale Aggression physische Aggression folgen könnte.

2. Forschungsstand

Hinsichtlich seines Forschungsstandes weist das Phänomen

[2] Die jeweils 36 mündlich befragten Personen wurden gebeten, die Intentionen, die ihrer verbalen Aggression zugrunde liegen, prozentuell abzubilden, so dass sie in der Gesamtsumme 100% ergeben.

„Wiener Schmäh“ ebenfalls Parallelen zu dem der verbalen Aggression auf: es weckt großes Interesse der populärwissenschaftlichen Literatur während es nur wenige (beim Wiener Schmäh – kaum) sprachwissenschaftliche Arbeiten gibt. Um das Wienerische komplex zu erfassen, reicht es nicht, seine phono-phonologischen, morphologischen, lexikalisch-grammatischen und syntaktischen Besonderheiten im Vergleich zur Standardvariante hervorzuheben, ohne den Wiener Schmäh als scherzhaften urbanen Kommunikationsstil in die Forschung miteinzubeziehen.

Die wenigen Arbeiten, die dem Wiener Schmäh gewidmet sind, behandeln das Phänomen aus kulturhistorischer (Hein, 2007, Müller, 2012, Suchy und Krejci, 2015) und sprachanthropologischer Perspektive (Agar, 1992). Aus linguistischer Sicht ist Wiener Schmäh bislang weitgehend unerforscht geblieben. Helga Kotthoff, die sich mit der Scherzkommunikation von der gesprächslinguistischen Perspektive befasst, widmet in ihrem Buch „Spaß verstehen“ (1998) dem Wiener Schmäh ein Unterkapitel (5.3.3.), das weniger als eine Seite beansprucht (S. 133 – 134). Kotthoffs Arbeiten zur Scherzkommunikation bilden aber eine solide Basis für die Erforschung Wiener Schmähs als eines scherzhaften urbanen Kommunikationsstils.

Noch eine Besonderheit, die Wiener Schmäh mit der verbalen Aggression verbindet, ist die Tatsache, dass die beiden oft von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erforscht werden, die nicht aus diesem Sprachmilieu stammen bzw. nicht Muttersprachträger oder Muttersprachträgerinnen sind (Agar, Kotthoff, auch bei der Autorin dieses Beitrags trifft es zu). Dies wirkt sich, meines Erachtens, positiv auf den Forschungsprozess aus, denn es schafft zusätzliche Distanz zum Forschungsgegenstand, die in der Wissenschaft generell und beim Erforschen von tabuisierten bzw. identitätsstiftenden Themen („rich piece of language“ (Agar, 1992, 6), zu denen auch Schmäh zählt), schwerer zu halten ist.

3. Zur Diffusität des Begriffs „Wiener Schmäh“

Der Begriff „Wiener Schmäh“ kam nach Müller literaturgeschichtlich bis Ende der 1970er Jahre nicht vor: „Bis dahin ist nur von der Wiener Gemütlichkeit, der Wiener Gastfreundschaft oder dem 'köstlichen' Wiener Humor die Rede“ (Zit. nach Ralser, 2008). Der Begriff „Schmäh“ wird heute in vielen Bedeutungen (von den engen zu den breiten) gebraucht:

a) 1. Schwindel, Betrügerei (z.B. Politschmäh, Ökoschmäh); 2. etwas nicht ganz der Wahrheit entsprechendes 3. witzige, originelle Bemerkung, Pointe oder Scherz 4. typisch österreichisch angesehene, gelegentlich auch als oberflächliche Freundlichkeit empfundene, charmante

Grundhaltung, die besonders im Westen Österreichs den Wienern zugeschrieben wird (Ammon, 2004, S. 675);

b) 1. billiger Trick, Schwindelei, Ausflucht; 2. oberflächliche Höflichkeit, Sprüche und Scherze (Brockhaus-Wahrig, 1983, S. 594);
c) 1. Rede, Gefasel, (unwahres) Geschwätz, Ausrede, List, Täuschung; 2. Witz, Gag, Pointe (Hornung, Grüner, 2002, S. 706);
d) Kunstgriff, billiger Trick, Schwindelei, Unwahrheit; 2. Unterhaltsame Redeweise, vor Geist und Witz sprühend (Sedlacek, 2011, S. 231f);
e) 1.Scherz 2. Trick 3. Geschwätz, Umschreibung, Ausrede. 4. vor allem eine speziell wienerische Art des Sprechens und Handelns, die niemals ganz ernst sein will und nichts auf direktem Wege anstrebt (Teuschl, 2007, S. 256);
f) Gag, Pointe, Aufschneiderei, Unterhaltung (Wehle, 1980, S. 265).

Die breite Auffassung des Begriffs „Wiener Schmäh“ haben auch die von mir befragten Personen:

a) Erzählen einer Geschichte;
b) sich über etwas lustig unterhalten *(Mia hom in gonzn Obnd long Schmäh gfiat! („Wir haben den ganzen Abend Spaß gehabt“);*
c) Schimpfwörter hin und her scherzhaft gebrauchen.

Kennzeichnend ist, dass der Begriff „Wiener Schmäh“ im Rahmen der Bedeutungserweiterung auch die Bedeutungsverbesserung erlebt hat: erste Erwähnungen (in Jakobs „Wörterbuch des Wiener Dialektes mit einer kurzgefassten Grammatik“ (1929) und Sassmanns „Wienerisch. Was nicht im Wörterbuch steht“ (1935)) enthalten nur pejorative Bedeutungen „Rede, Gefasel, Lüge“ und „Gefasel, Aufschneiderei“.

Im breiten Sinne wird unter dem Wiener Schmäh der Verhaltens- und Kommunikationsstil und noch breiter – die Mentalität und die Lebenseinstellung verstanden: Ehalt bezeichnet den Schmäh als „spezifisch wienerische Form, sich mit Verhältnissen und Beziehungen, Ereignissen und Gegebenheiten auseinanderzusetzen“ (2015, S. 7) und Agar spricht von einer „Weltanschauung“, „Haltung und Lebensgefühl“ und „einer Art und Weise, Ereignisse und Lebenslagen als „nicht ernst“ zu betrachten, allerdings auf eine spezifisch unernste Weise“ (1992, S. 8, 12).

Kotthoff (1998, S. 18) geht in der Suche nach den alternativen methodischen Zugängen von der Gesprächsanalyse aus und unterscheidet die typischen Schmäh-Kommunikationssequenzen. Die Struktur des Schmähs, „die als Angriff und Gegenangriff vor Publikum und seiner Gebundenheit an informellen Austausch durchaus sequentielle und situative Musterhaftigkeit aufweist“ (1998, S. 134) gibt ihr dabei die Grundlage, vom Schmäh als Gattung zu sprechen.

Agar erklärt die terminologische Unbestimmtheit des Begriffs „Wiener Schmäh“ dadurch, dass er den so genannten „rich piece of language“ (wörtlich: „ein Stück Sprache“) darstellt (1992, S. 6), in dem sich die kulturellen Kontexte und verschiedene Verwendungsweisen verdichten und auch ein überdurchschnittlich tiefes soziokulturelles Hintergrundwissen notwendig ist, um dieses Phänomen in seiner gesellschaftlichen Vieldeutigkeit und Multifunktionalität zu verstehen.

Auch bezüglich der Etymologie vom „Schmäh“ gibt es keine Einigkeit: DUDEN (2003, S. 1388) leitet das Wort vom mhd. smaehe – „Beschimpfung“, „verächtliche Behandlung“. Andere Autorinnen und Autoren (Müller (2012, S. 240), Wehle (1980, S. 265)) stellen das Wort mit dem Jiddischen „schemá“ – „Erzählung“ bzw. „schmuo“ – „Gerücht, Erzählung, Geschwätz“ in Verbindung. Jede dieser etymologischen Deutungen offenbart wichtige Kennzeichen des Wiener Schmähs – seine expressiv-emotive/pejorative Komponente und die für ihn charakteristische interaktionale Kompetenz des Sprechhandelns (Schmähführens). Der Schmäh ist deshalb nicht mit einem Witz gleichzusetzen, der sich durch eine abgeschlossene Pointe und somit den monologischen Charakter kennzeichnet; Wiener Schmäh als „eine nicht immer bewusste, aber stets aktiv-offensive Handlung“ (Öhner, Zit. nach Ralser, 2008) ist auf die Interaktion und deshalb auf den Dialog ausgerichtet.

4. Die interkulturell-urbane Kontextualisierung des Wiener Schmähs

Die Sprache als ein Teil unserer Realität reagiert auf die gesellschaftlichen Veränderungen. Die Tendenzen zur zunehmenden Mobilität und Globalisierung haben in den letzten Jahren negative Prognosen bezüglich der Zukunft von Dialekten verursacht. Doch gerade in unserem mobilen Zeitalter bieten Dialekte, die den Sprachträgerinnen und Sprachträgern im Vergleich zur Hochsprache näher sind und für sie ein „sprachliches Zuhause“ (Wehle, 1980, S. 286) darstellen, das Gefühl des Vertrauten, der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, erfüllen die identitätsstiftende Funktion.

In einer multikulturellen und vielsprachigen modernen Metropole, wie es Wien ist, gehört das Zusammenkommen von Leuten unterschiedlicher Herkunft zum täglichen Leben. Der Kommunikation, darunter insbesondere der Scherzkommunikation, kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu. Sie spielt die Rolle des Blitzableiters in Konfliktsituationen, ist eine Art „Schutzmantel“ und ermöglicht es, in abgeschwächter Form auf ernsthafte Probleme hinzuweisen. Urbane scherzhafte Kommunikationsstile waren und sind großen bzw. multikulturellen Städten eigen (vgl. *Berliner Schnauze*, *Pariser Esprit*, den scherzhaften, ironischen Kommunikationsstil

von NewYorkerInnen oder den EinwohnerInnen Odessas wie auch meinen muttersprachlichen *Lviver/Lemberger balak*), wo sich verschiedene Kulturen, Sprachen, Sitten und Bräuche treffen. Kennzeichnend für sie ist ein ausgeprägter Humor, mit dessen Hilfe alltägliche Konflikte abgeschwächt werden und somit ein Beitrag zur friedlichen Koexistenz geleistet werden kann. Müller führt die Geschichte des Schmähs ebenfalls auf die Geschichte der Urbanisierung, des Aufeinandertreffens ethnisch, sprachlich und kulturell heterogener Bevölkerungsgruppen zurück und betrachtet ihn als Umgangsform des Wieners mit den (vorläufigen) Nicht-Wienern sowie als Reaktion auf Ohnmachtserfahrungen, die durch die besondere politische Kultur Österreichs bzw. der Habsburgermonarchie und die dort herrschende „Untertanengesinnung“ bedingt ist (2012, S. 244).

Kotthoff (2013, S. 133) formuliert deshalb hinsichtlich der Scherzkommunikation die These, die auch in Bezug auf Wiener Schmäh als ihrer Form anwendbar ist: durch Komik können viele heikle Themen bearbeitet und auch viele Probleme der Migrationsgesellschaft besser aufgegriffen werden. Denn der Humor ist, so Kotthoff, „/…/ eine spezifische Form der Wirklichkeit zu begegnen, sie sprachlich abzutasten, neu anzuordnen und zu bewerten“ und ermöglicht, „/…/ Dinge, die nur schwer zu bewältigen erscheinen, zu profanieren und dadurch die Beziehung zumindest und erst einmal verbal zu verändern“ (2013, S. 267 – 268). Auf diese Weise kann der komische Diskurs auch zur Bearbeitung und Gestaltung der eigenen Position in einer Migrationsgesellschaft beitragen (Kotthoff, 2013, S. 268).

Wie meine Forschungsergebnisse zeigen (Tabelle 1 und 2), können wir von der Einengung des Funktionsbereichs von Wiener Schmäh sprechen, der jetzt nur selten im öffentlichen Bereich stattfindet, sondern auf geschlossene Kreise wie „Freunde- und Freundinnen“ oder „Kolleginnen und Kollegen“ begrenzt ist. Dadurch gehen diejenigen Züge von Wiener Schmäh verloren, die ihn als Kommunikationsstil hervorheben – das langsame sich Herantasten an den Fremden, das Austesten von seinen Wahrnehmungen und Reaktionen. Wiener Schmäh hat sich vor dem multikulturellen Hintergrund der Habsburgermonarchie als Kommunikationsstil mit dem Fremden herausgebildet: „Im Schmäh habe die als Spannung empfundene Unsicherheit im Umgang mit dem Fremden im Eigenen ein Medium verbalen Ausagierens gefunden“ (Müller, 2012, S. 241); worauf weder von dieser noch von anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern hingewiesen wird: es handelte sich um einen Fremden aus demselben oder nahen Kulturkreis, was die Kenntnisse über die Kommunikationsmuster und adäquate Reaktionen ermöglichte. Die moderne globale Mobilität dagegen stellt für den Wiener Schmäh eine Herausforderung dar, eröffnet aber gleichzeitig neue Entwicklungswege.

5. Besonderheiten auf der lexikalisch-semantischen und pragmalinguistischen Ebene

Auf der lexikalisch-semantischen Ebene sind für den Kommunikationsstil Wiener Schmäh folgende rhetorische Figuren charakteristisch:

- bildhafte ironische Nominierungen, die alltägliche Dinge und Realien im Blickwinkel des Komischen darstellen: *Zahnprotese* (Klavier), *Russenluster* (Glühbirne), *Bauernkaviar* (Sellerie), *Lausallee* (Scheitel), *Bauplotz*, *Eislaufplotz* (Glatze), *Cognacpumpe* (das Herz), *Kanäuforön/Kanalforelle* (Ratte), *Erdöpfequetschmaschin/Kartoffelpressemaschine* (Mund), *Hoftrauer* (Schmutz unter den Fingernägeln), *Giftnud'l* (Zigarette), *Friedhofsspargel* (Zigarre), *Friedhofsjodler* (Husten).
- blumige Ausdrucksweisen, die den Bezeichnungen eine Komik verleihen: *Ein Bröselteppich mit Chinesenschotter (für Wiener Schnitzel mit Reis).*
- scherzhafte Euphemismen: *Winterkirsch´n* (Hämorroiden), *Eiercognac* (Sperma), *Holzpyjama* (Sarg) und andere euphemistische Bezeichnungen für „sterben", mit denen die Angst vor diesem unvermeidlichen Prozess verschleiert wird: *hopsgehen, hamgehen, die Ecke machen, einen Abgang machen, sich den Oasch auskegeln, fareckn, einen Holzpyjama anziehen, in die Kiste/Grube hüpfen, die Erdäpfel/das Gras von unten wachsen sehen, den Löffel abgeben, die Batsch'n strecken, a Bretz´n mochn/reißen* (von der Form einer Bretzel, die an gefaltete Hände des Verstorbenen erinnert).
  Bruno Kreisky gilt als „großer Meister der verschleiernden Sprachbildern" (Vogl, 2013, S. 194): „Als die Konjunktur als Folge des ersten Erdölschocks in den 70er Jahren einbrach, sprach er vom *Nullwachstum.* Und die Journalisten rapportierten es unkritisch. Als wenn eine Null ein Wachstum bedeuten könnte. Als es wirtschaftlich noch schlechter wurde, sprach Kreisky gar vom *Minuswachstum*".
- Dysphemismen: *eine Eitrige* (für eine Wurstsorte/Käsekrainer), *Suppenbrunzler* (für eine Lampe, die über dem Esstisch hängt), *Schasvagoder* (Ventilator), *Hurendiesel* (billiges Parfüm), *Brunzodrom* (Pissoir), *Beutelsteuer* (Alimenten), *Stiag'nscheißer* (wegen abführender Wirkung für Weinstadium „Sturm") u.a.
- Phraseologismen und idiomatische Redewendungen, in denen (wie in jeder Sprache) die im Laufe von Jahrhunderten gewonnene Lebensweisheit sich wiederspiegelt und die unkomplizierte Lebenseinstellung der Wienerinnen und Wiener zum Vorschein kommt: *Da kamma nix machen; G'schegn is g'schegn; Hätt'n ma's net, so tät'n ma's net* bzw. *hätt'n ma's, so tät'n ma's; Guat ist ganga nix ist gschehn; Fragen kost nix; Nutzts nix, so schadts nix.*
- Das Spiel mit den Schimpfwörtern und aggressiven Sprechakten, die im Kontext ihre Pejorativität verlieren und sich zu den Kosewörtern entwickeln

oder zur Steigerung der Expressivität verwendet werden können: z.B. *Leck mich, der Film (das Essen) war gut!* oder beim Verabschieden: *I reiß o / I hau o / I schleich mi / I hau mi über d Heisa* um die Endgültigkeit des Vorhabens zu unterstreichen. Das Spielen mit den politisch nicht korrekten Wörtern und Wendungen äußert sich auch neben dem scherzhaften Gebrauch von Nationalschelten im Freundeskreis auch in deren Verwendung zur Selbstbezeichnung (im Namen des Restaurants *„Kümmeltürk“* oder der Musikband „*Wiener Tschuschenkapelle*“). Die für den Wiener Schmäh charakteristische Selbstironie kann ihren Ausdruck auch in Form von Selbstbeschimpfungen finden – wie im folgenden Beispiel, wo sie zur Intensivierung in die Entschuldigung eingebaut wird:
Da bin i a hoagliche (heikle) Sau (wenn ich die angebotene Speise nicht essen möchte).
Entschuldige, ich bin ein Trampel.

- Bildhafte Vergleiche: *dumm wie Brot/Stiefelabsatz, schiach wia da Zins/wie die*

Nacht, ågschitt wia a hydrant“ („angeschüttet“ = betrunken), *ang'soff'n wia ra Badschwamm/ Häusltschick.*

- Verschleierte zweideutige Formulierungen (Bodi (1996, S. 140) spricht hier vom

„Double speak“ - doppelbödiger Rede und Kommunikation) und Wortspiele, z.B. wie in einer Situation aus meinem Materialkorpus:

Frage des Kunden: Wonach schmeckt der Römerschinken?
Antwort: Nicht nach den römischen Katakomben!

Dem Aspekt der Wahrnehmung von Sprechakten wird, wie auch dem perlokutiven Aspekt der Sprachakte generell, immer noch wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Schon die Sprechakttheoretiker wie Austin, Searle oder Wunderlich haben die Erforschung der Perlokution vermieden, weil die damit verbundenen Wirkungen auf die adressierte Person den Bereichen der allgemeinen Handlungstheorie und Psychologie nahe stehen. Wollen wir den Wiener Schmäh als interaktionalen dialogisch angesetzten Kommunikationsstil erfassen, spielen dabei die Wahrnehmung von sprachlichen Äußerungen und die Reaktionen der Kommunizierenden eine vorrangige Rolle. Kotthoff formuliert bezüglich des Wiener Schmähs noch eine Besonderheit, die er mit der verbalen Aggression gemeinsam hat – die Ausrichtung auf den Sieg: „/…/ und es auch darum ginge, zu gewinnen und den anderen sprachlos zu machen („schmähstad“ – O.H.) (1998, S. 134). Sie sieht Schmäh als provokanten Austausch, der „/…/ eine besondere Schlagfertigkeit für sowohl den Angriff als auch die Reaktion verlangt“ (Ibid., S. 133). Dabei handelt es sich mit einigen Ausnahmen (z.B.

idiomatische Redewendung als Antwort auf die Verwünschung *„Zerreisen soll s di in lauter Tausender – „Und das größte Stück soll dich treffen!“)* nicht um vorgefertigte Antworten, sondern um spontane schlagfertige Reaktionen.

Von den befragten Wienerinnen und Wienern werden häufig die für den Wiener Schmäh typischen scherzhaft-ironischen Fragen oder Antworten als Reaktionen auf aggressive Sprechakte angegeben, z.B. als Reaktion auf die Aufforderung *Leck mich am Arsch!: Reinigend oder zum Genuss?* oder: *Hängen Sie ihn (den Arsch) an die Wand und machen Sie's selbst!* In einer Konfliktsituation können diese Reaktionen die Situation entschärfen, indem die angreifende Person durch die scherzhafte verbale Reaktion „sprachlos“ (schmähstad) wird oder (wenn der Angreifer/die Angreiferin ebenfalls die Kunst des Schmähführens beherrscht und mit schlagfertigen Antworten reagiert) sich im kreativen Wortkampf auflösen und das Publikum aufheitern: Wie aus der Erzählung einer Interviewten, die auf die brutale Aufforderung *„Leck mich am Arsch!“* in der Straßenbahn seitens eines unhöflichen Fahrgastes *„Danke für das Angebot, aber ich tue es nicht bei jedem!“* geantwortet und durch diese Antwort die anderen Fahrgäste aufgeheitert und die Spannung entschärft hat. Eine ähnliche Reaktion stammt von einem Lehrer, der auf die Äußerung *„Leck mich am Arsch!“* seitens eines schwierigen und aggressiven Schülers, die auf seine Adresse vor der ganzen Klasse erfolgte, ruhig *„Ich mag das nicht, ich krieg dann Sodbrennen“* antwortete. Die Klasse war begeistert vom coolen Benehmen des Lehrers und klatschte Beifall.

Raffiniert sind Reaktionen, die auf Verwirrungstechniken beruhen: etwa wenn die aggressive Aufforderung in die höfliche Rede eingebaut wird und dadurch noch stärker zur Geltung kommt: Ein Befragter berichtete, auf die Beschimpfung eines anderen Autofahrers *„Finden Sie nicht, dass die Art, wie Sie mit mir reden, Sie unter Ihrem Wert verkauft?“* geantwortet und nach der Pause *„Und gehen Sie scheißen!“* hinzugefügt zu haben.

Im ähnlichen höflichen Kontext gebraucht diese Aufforderung auch jene literarische Figur, die für viele vulgäre Sprechweise bzw. das Schmähführen verkörpert – Edmund Sackbauer (Mundl): *„/.../ und euer Goldenes könnt ihr euch auf den Hut stecken! /.../ Glück wird euch das keines bringen! Soll euch alle miteinander der Krebs fressen! Habe die Ehre und leckt´s mich am Arsch!“* (Hinteberger, 1995, S. 279). Im letzten Satz verbinden sich gehobene Äußerung *„Habe die Ehre“* und vulgäre Aufforderung *„Leckt's mich am Arsch*!“, was der ganzen Aussage eine sarkastische Färbung verleiht.

Ausblick

Da es sich beim Wiener Schmäh um ein aus sprachwissenschaftlicher Hinsicht kaum erforschtes Phänomen handelt, ist das Spektrum der Forschungsaufgaben, die sowohl strukturell-statische als auch prozedural-dynamische Herangehensweisen verlangen, dementsprechend breit:

- Auf der empirischen Grundlage (Audioaufnahmen von Gesprächen) können Charakteristika von Wiener Schmäh auf der gesprächsanalytischen Ebene festgestellt werden: typische Gesprächspraktiken, Kommunikationssequenzen, Organisationsprinzipien der Führung eines Gesprächs im betreffenden Kommunikationsstil;
- Typologie von Situationen und Kommunikationsteilnehmerinnen und Kommunikationsteilnehmern; Die Rolle des Publikums;
- Kommunikative Funktionen des Schmähführens;
- Wiener Schmäh im multikulturellen Kontext. Sprachkontakte;
- Feststellung geschlechtsspezifischer und sozialer Besonderheiten des Kommunikationsstils. Auch hier finden sich Parallele zu der verbalen Aggression: beide werden eher den niedrigen sozialen Schichten und eher den Männern als Frauen zugeschrieben, was einige Autorinnen in Frage stellen (Kotthoff, 1998, 134, Müller Zit. nach Ralser, 2008): „Sich durch Schmähführen öffentlich in Szene zu setzen, ist einen Eigenschaft, die mit dem männlichen Geschlecht assoziiert wird. Wer aber glaubt, dass Frauen keinen Schmäh haben, dem rate ich zu einem Besuch der Damensauna im Wiener Amalienbad“. In Bezug auf das Schimpfen werden diese Zuschreibungen durch mein Belegmaterial widerlegt. Hinsichtlich des Wiener Schmähs gilt es, diese intuitiv vertretene und bis jetzt nicht empirisch bestätigte These zu überprüfen. Zudem wäre es interessant festzustellen, wie die Kommunikation in gemischtgeschlechtlichen Gruppen funktioniert und worin die Besonderheiten je nach der geschlechtlichen Disposition bestehen;

Die Variable „Alter“ spielt dagegen für das Ausüben dieses Kommunikationsstils eine wichtige Rolle. Rituelle Beschimpfungen der Jugendlichen weisen zwar Parallele mit dem Wiener Schmäh auf, doch „Schmähführen“ ist eine spontan-kreative Fähigkeit, die Sprachfertigkeit und Witz verlangt, nicht mit Hilfe von vorgefertigten Konstruktionen und Witzen erfolgt und die erst mit den gewissen Lebenserfahrungen angeeignet wird.

Literatur

AGAR, M. 1992. The Unspoken Corpus and Malinowski's Ghost. In: *KONTRA, M., VARÁDI, T. Studies in Spoken Languages: English, German, Finno-Ugric.* Budapest: Hungarian Academy of Sciences, p. 1 – 13.

AMMON, U. u.a. 2004. *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin u. New York: de Gruyter.

BINAL, I. *Der Wiener Schmäh – Ein Führer durch die Österreichische Seele* <http://www.dradio.de/dlr/sendungen/kompass/3428577> Deutschland Radio Berlin vom 28.01.2005 [27.03.2013].

BODI, L. 1996. Sprachregelung als Kulturgeschichte. Sonnenfels: Über den Geschäftsstil (1784) und die Ausbildung der österreichischen Mentalität. In: *WUNBERG, G. (Hg.) Pluralität. Eine Interdisziplinäre Annäherung.* Wien u. a.: Böhlau, S. 122 – 148.

BROCKHAUS WAHRIG**.** 1983. *Deutsches Wörterbuch.* In sechs Bänden. WAHRIG, G. u.a. (Hg.). Bd. 5 P-STD. Wiesbaden: Brockhaus: Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.

DUDEN. 2003. Deutsches Universalwörterbuch. 5. überarbeitete Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

EHALT, Ch. 2015. Vorwort. In: *SUCHY, I., KREJCI, H. Schmäh als ästhetische Strategie der Wiener Avantgarden.* Weitra: Bibliothek der Provinz, 2015. S. 7 – 10.

FREUD, S. 1994. Der Humor. In: *MITSCHERLICH, A. STRACHEY, J., RICHARDS, A. Studienausgabe Bd. IV*, 8 Auflage. F.a.M.: Fischer, S. 275 – 282.

HAVRYLIV, O. 2009. *Verbale Aggression. Formen und Funktionen am Beispiel des Wienerischen.* F.a.M., Wien u. a: Lang.

HEIN, J. 2007. Wienerlied und Wiener Schmäh – eine Annäherung, vor allem mit Blick auf das „Wiener Volkstheater". In: SLAWINSKI, I. (Hg.) *Der Mnemosyne Träume.* Tübingen: Francke, S. 125 – 135**.**

HORNUNG, M., GRÜNER, S. 2002. *Wörterbuch der Wiener Mundart.* Wien: öbv&hpt.

JAKOB, J. 1929. *Wörterbuch des Wiener Dialektes mit einer kurzgefaßten Grammatik.* Wien und Leipzig: Gerlach&Wiedling.

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

KOTTHOFF, H., JASHARI S., KLINGENBERG, D. 2013. *Komik (in) der*

Migrationsgesellschaft. Konstanz u. a.: UVK-Verl.-Ges.

KOTTHOFF, H. 1998. *Spaß verstehen: zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Tübingen: Niemeyer.

MÜLLER, S. 2012. Tractatus, „Schmäh“ und Sprachkritik: Überlegungen zu einer Alternativen Genealogie der Wiener Modernen. In: *BALOGH, A.F., LEITGEB CH. (Hg.) Zwei- und Mehrsprachigkeit in Zentraleuropa.* Wien: Praesens, S. 233 – 258.

RALSER, B. *Mit Schmäh, Charme und Raunzerei* http://dieuniversitaetonline.at/beitraege/news/mit-schmah-charme-und-raunzerei/10/neste/124.html Archiv der Onlinezeitung der Universität Wien vom 31.Juli 2008 [27.02.2017].

SASMANN, H. 1935. *Wienerisch. Was nicht im Wörterbuch steht.* München: Piper.

SEDLACZEK, R. 2011. *Wörterbuch des Wienerischen.* Innsbruck, Wien: Haymon.

SUCHY, I. 2015. Einleitung. In: *SUCHY, I., KREJCI, H. (Hg.) Schmäh als ästhetische Strategie der Wiener Avantgarden*. Weitra: Bibliothek der Provinz, S. 11 – 17.

TEUSCHL, W. 2007. *Wiener Dialektlexikon.* 3. überarbeitete Auflage. St. Pölten und Salzburg: Residenz.

VOGL, G. 2013. *Wort-Gefechte. Sprachliche Gemeinheiten aus Politik, Kunst, Wirtschaft & Sport.* Wien: Kremayr & Scheriau.

WEHLE, P. 1980. *Sprechen Sie Wienerisch?* Wien: Ueberreuter.

WEIHS, R. 2015. *Wiener Witz. Der Schmähführer.* Wien u. a.: Pichler.

Literarische Quellen

HINTERBERGER, E. 1995. *Mundl. Ein echter Wiener geht nicht unter.* Wien: Deuticke.

Kontakt:
Doz. Dr. Oksana Havryliv
Universität Wien
Kulturologisch-historische Fakultät
Institut für Germanistik
Universitätsring 1, 1010 Wien
Austria
E-Mail: oksana.havryliv@univie.ac.at

ORIENTIERUNGSMETAPHERN IN DER BÖRSENSPRACHE

ORIENTATIONAL METAPHORS
IN STOCK EXCHANGE LANGUAGE

FILIP KALAŠ

Abstrakt
Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Orientierungsmetaphern in der Börsensprache. Die Orientierungsmetapher versteht sich als die Untergruppe der sogenannten konzeptuellen Metapher, die zum ersten Mal von den Linguisten Lakoff und Johnson im Werk „Leben in Metaphern" präsentiert und beschrieben wurde. Die Intention des Beitrags ist zu beweisen, dass die Anwesenheit solcher Metaphern innerhalb der Börsensprache sehr bedeutend und üblich ist. Die angeführten Beispiele orientieren sich vornehmlich auf den Begriff Aktie.

Schlüsselwörter: Orientierungsmetapher, Börse, Aktie.

Abstrakt
Predložený príspevok sa zameriava na orientačné metafory v burzovom jazyku. Orientačná metafora sa chápe ako podskupina takzvanej konceptuálnej metafory, ktorú prvýkrát predstavili jazykovedci Lakoff a Johnson vo svojom diele *Metafory, ktorými žijeme*. Zámerom príspevku je dokázať, že prítomnosť týchto metafor v jazyku burzy je bežný a podstatný. Uvedené príklady sa viažu predovšetkým na slovo akcia.

Kľúčové slová: orientačná metafora, burza, akcia.

Ein paar Worte über die Kognitive Semantik

Seit Anfang der 1980er Jahren, wenn das bekannte Buch „Metaphors We Live By" vom Linguisten Goerge Lakoff und Sprachphilosophen Mark Johnson zum ersten Mal veröffentlicht wurde, begann sich ein neuer linguistischer Teil, die sogenannte kognitive Linguistik, zu entwickeln. Sie ist als Opposition zur Generativen Grammatik von Noam Chomsky entstanden, deren Vertreter Kritik an der formal orientierten Syntax und der Vernachlässigung der Semantik übten. Des Weiteren ist anzudeuten, dass man die Sprache als kein autonomes Modul des menschlichen Gehirns, sondern als Teil allgemeiner kognitiver Fähigkeiten wahrnehmen soll. Die kognitive

Linguistik ist eine interdisziplinäre Wissenschaft, die andere Teilgebiete durchdringt, wie z. B. Semantik und Grammatik.

Eben die kognitive Semantik ist für diesen Beitrag von großer Wichtigkeit. Dieses Teilgebiet hat die Antworten auf die Fragen zu finden, wie die Kategorisierung, die Sprache und ein grundlegendes kognitives Vermögen sich beeinflussen. Die fundamentalen Gegenstände der kognitiven Semantik sind gemäß Lakoff und Johnson die Untersuchungen der Metaphern und Metonymien. Der Grund für die Analyse besteht in der Tatsache, dass durch Metaphern schwer begreifbare Konzepte und Erfahrungen auf leichter körperlich erfahrbare Konzepte und Erfahrungen reproduziert werden.

Was die kognitive Metaphertheorie angeht, steht fest, dass sie das Modell der mentalen Repräsentation von metaphorischen Strukturen generiert. Die Entwicklung der kognitiven Metaphertheorie hängt mit der konzeptuellen Metaphertheorie zusammen. Mikuláš (2013) fügt hinzu, dass ihre Hauptprämise sei, dass die Metapher neben der sprachlichen auch die kognitive Dimension aufweist. Darüber hinaus ist anzudeuten, dass die überwältigende Mehrheit der Konzeptsysteme unserer Wirklichkeit aus Metaphern zusammengesetzt wird. Aus diesem geht hervor, dass die Metaphern nicht nur irgendwelche sprachliche Phänomene sind. Gleichzeitig stellen Metaphern konzeptuelle Strukturen dar, die unsere mentalen Repräsentationen wiedergeben. Dies steht im Gegensatz zur Substitutionstheorie, weil Aristoteles die Auffassung vertrat, dass es für jeden bildhaften Ausdruck ein wörtliches Äquivalent gibt. Mit anderen Wörtern lässt sich sagen, dass ein Ausdruck durch einen anderen ersetzt werden kann.

Es gibt unterschiedliche Werke und Analysen, die die Metaphern aus der kognitiven Sicht ansprechen und analysieren. So zum Beispiel *The Contemporary Theory of Metaphor* von Lakoff betont nachdrücklich, dass die Metaphorik kein reines Sprachphänomen ist. Die Metaphorik hilft uns komplexe und abstrakte Phänomene mit Hilfe von einfachen Konzepten aufzufassen. In der Publikation unter dem Namen *Philosophy in the Flesh* weisen die beiden Autoren auf die Tatsache hin, dass es sich schon lange her vor der kognitiven Metaphertheorie unterschiedliche Behauptungen über die kognitive Dimension der Metaphern im europäischen linguistischen Kontext verbreitet haben. Der Theorie der mentalen Räume liegt zum Beispiel die Untersuchung der komplexen kognitiven Prozesse aufgrund der metaphorischen Bedeutungsübertragung.

Aus all dem kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Metaphern Denkmodelle darstellen, die unser Handeln organisieren. Es sind nicht nur rhetorische Stilmittel, die jeweilige Rede bunter und intensiver machen.

Orientierungsmetapher

Im kognitivlinguistischen Zugang wird dem ganzen Begriffssystem, im Rahmen dessen man denkt und handelt, bestimmte metaphorische Eigenschaft zugeschrieben (Lakoff, Johnson, 2002). Es gibt drei große wesentliche Arten von Metaphern, die Bestandteile der sogenannten konzeptuellen Metapher sind – strukturelle Metapher, ontologische Metapher und Orientierungsmetapher.

Was die Orientierungsmetapher betrifft, ist diese Subgruppe auf gewisse Weise mit der Raumorientierung verbunden. Demnach unterscheidet man verschiedene gegensätzliche räumliche Konzepte – *oben – unten, innen – außen, vorne – hinten, an – aus, tief – flach, zentral – peripher*. Die Vertreter dieser Konzepte vermuten, dass eine solche metaphorische Orientierung keinesfalls zufällig ist. Die Basis für ihre Verwendung stellen unsere physischen und kulturellen Erfahrungen dar. An dieser Stelle muss betont werden, dass die Orientierungsmetaphern, die auf kulturellen Erfahrungen beruhen, in bestimmten Kulturen unterschiedlich sein können. *„Die Zukunft ist beispielsweise in einigen Kulturen vor uns, während in anderen Kulturen hinter uns“* (Lakoff, Johnson 2002, S. 26). Als Beispiel der Orientierungsmetaphern lassen sind folgende Bereiche anführen:

- glücklich ist oben, traurig unten
  - *er war oben auf; er sank in Depression*
- bewusst ist oben, unbewusst unten
  - *Wach auf! Er sank in ein Koma.*
- Gesundheit und Leben sind oben, Krankheit und Tod unten
  - *Er ist in einer Topverfassung, er fiel vor Verdun.*
- hoher Status ist oben, niederer Status unten
  - *ein hoher Offizier, die Untergrenze der Menschheit*
- mehr ist oben, weniger unten
  - *Mein Lohn ist gestiegen. Er ist unter der Altersgrenze.*
- gut ist oben, schlecht unten
  - *die Spitzenleistung, tief gesunken*
- moralisch ist oben, amoralisch unten
  - *Es war ein hoch stehender Mann.*
- rational ist oben, emotional unten
  - *Diskussion auf einem intellektuellen Niveau, Emotionen unterliegen*

In der kognitiven Linguistik beruht die Grundlage der Orientierungsmetapher auf Körperlichkeit. Daraus folgt, dass zwei wichtige Bereiche die Ausgangsbasis der Orientierungsmetapher darstellen, die in einem engen Zusammenhang stehen. Auf der einen Seite sind das unsere spezifischen Körper, auf der anderen die spezifische Weise, wie die Körper in der physischen

Umgebung funktionieren. Was die physische Grundlage der Orientierungsmetapher anbelangt, werden darunter elementare Äußerungen der Menschen verstanden. Zu diesen zählen aufrechte Haltung, die der Träger einer positiven Stimmung ist, gesenkte Haltung jedoch gibt negative Emotionen wieder. Die physische Größe korreliert laut Kesselová (2013) mit Kraft und der Sieger ist typischerweise oben. Glück, Gesundheit, Autorität werden als positive Qualitäten geschätzt, und dementsprechend ist die physische Basis nach oben orientiert.

Daraus lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen. Die Verbundenheit der Attribute gut, glücklich, gesund, rational, lebendig wird im kognitivlinguistischen Zugang aufgrund unserer sensomotorischen und kulturellen Erfahrungen beleuchtet. Für einen lebendigen, gut gelaunten und von anderen akzeptablen Mann ist eine aufrechte Haltung charakteristisch im Unterschied zum beklommen, traurigen, unakzeptablen und kranken Mann. Die Attribute müssen an unsere Vorstellungen über etwas Positives oder Negatives angeknüpft werden. Diese Vorstellungen sind natürlich in unserer Kultur verankert. Die Gut-ist-oben-Metapher ergibt sich von den Vorstellungen, die mit bestimmten Attributen im Zusammenhang stehen.

Analyse der Orientierungsmetaphern

Die Konzeption der gegenwärtigen kognitiven Metaphertheorie lässt sich in unterschiedlichen Wirtschaftsthemen, in denen man manche Orientierungsmetaphern benutzt, anwenden. Der Wirtschaftsdiskurs setzt sich mit Teilgebieten wie Finanzen, Börse, Immobilien, Geldanlage und andere auseinander. Für diese Gebiete sind verschiedene funktionale Stile charakteristisch, zu denen publizistischer, wissenschaftlicher und Handelsstil zählen.

Das Leitmotiv des Beitrags beschränkt sich auf die Analyse der Orientierungsmetaphern lediglich im Börsendiskurs. An dieser Stelle schneidet sich die Frage an, ob die Börsensprache gleichermaßen dieser Typ der konzeptuellen Metapher verwendet, wie es in der Alltagssprache üblich ist. Wir gehen davon aus, dass man heutzutage eine große Aufmerksamkeit der kognitiven Metaphern und deren Analyse nur im Hinblick auf die Alltagssprache schenkt. Der Beitrag hat zum Ziel, die Untersuchungslücken im Bereich der Wirtschaft aufzufüllen und vielleicht neue Ergebnisse zu gewinnen.

Die Metapher dient dem Verfasser der Wirtschaftsartikel, den Prozess der Wahrnehmung der Wirtschaftsinformation zu regulieren. Dem Leser hingegen hilft die Metapher, den ablaufenden Prozess klar und verständlich zu beleuchten.

Um die Analyse durchzuführen, muss man über das genügende Sprachmaterial zu verfügen. Was diesen Beitrag angeht, wurden viele Artikel bezogen auf das Börsengeschehen bearbeitet. Bei der Bearbeitung hat man

sich überwiegend auf das Lemma *Aktie* orientiert, während auch ihre Kollokationen, deren semantischer Profil die Bewegung andeutet, behandelt wurden. Es wurden Online-Artikel präferiert, weil sie jeden Tag aktuelle Informationen vermitteln und sie leicht zu finden sind. Es wurden nicht beliebige Artikel analysiert, sondern nur diejenigen, die in gut etablierte und renommierte Online-Zeitungen wie *Frankfurter Allgemeine Zeitung* und *Wirtschaftswoche* hochgeladen wurden. Zu diesen zählt auch die Seite boerse.ard.de, die nicht nur aktuelle Informationen über Märkte und Aktien zur Verfügung stellt, sondern auch interessanten Fakten aus der Börsengeschichte anspricht.

Die Börsenartikel sind natürlich eine gute Quelle für das Exzerpieren der Kollokationen des Wortes Aktie. Eine Sache ist sicher - die Verbindungen sind verschiedenartig. Es wurde festgestellt, dass das Wort Aktie feste Wortverbindungen kreiert, die sich häufig in einem Text wiederholen. An dieser Stelle muss man anmerken, dass die Bearbeitung der Texte von großer Bedeutung ist, man stellt unter anderem auch schöne bildhafte Verbindungen fest, die sehr charakteristisch für den Wirtschaftsdiskurs sind. Eine solche Analyse ist bedauerlicherweise nicht hinreichend, man kann nicht jeden Tag am Computer sitzen und die Artikel zu lesen. Aus diesem Grund bedient man sich der Textkorpora, die Unmenge der historischen und gegenwartssprachlichen Belege speichern und mit deren Hilfe man in der Lage ist, die meist verwendeten Wortverbindungen herauszubekommen. Anders gesagt, verrät uns ein Korpus das Kollokationsprofil eines bestimmten Wortes. Bei diesem Recherchieren wurde das *Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache* (DWDS) verwendet, um möglichst breite Skala der Informationen zu gewinnen. Die exzerpierten Metaphern wurden zunächst in drei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe beinhaltet die Metaphern, deren semantischer Profil eine bestimmte Richtung nach oben aufweist. Beim Kollokationsprofil muss man auf die Position des Wortes *Aktie* in einem Satz achten. In Bezug auf diese Tatsache wurden die aufgelisteten Orientierungsmetaphern wiederum in kleinere Untergruppen gegliedert. Die Bezeichnung der Untergruppen beruht auf der Valenztheorie und ihrer Termini. Es wird jetzt jede Untergruppe kurz dargestellt und beschrieben:

1. **Aktie steht als Subjekt eines Satzes** – den folgenden Beispielen ist zu entnehmen, dass die Semantik der Verben uns besagt, ob die beliebige Aktie sich in Richtung nach oben oder unten bewegt. In diesem Falle brauchen keine Adverbien oder Attribute verwendet zu werden, die uns näher diese Richtung beleuchten würden. Des Weiteren ist zu entnehmen, dass die Börsensprache manche Ausdrücke zur Beschreibung einer Richtung benutzt. Ja, das stimmt. Die Bedeutung dieser Verben beruht auf der

steigenden Richtung einer Aktie. Für die Börsenmakler ist jedoch wichtig zu wissen, auf welche Art und Weise und mit welcher Geschwindigkeit die Aktie steigt. Die Antworten auf diesen Fragen befinden sich im jeweiligen Verb. Nimmt man als Beispiel die Verben *steigen, klettern, springen, explodieren*, ist einem klar, dass alle Verben die Richtung nach oben ausdrücken aber auf unterschiedliche Weise.

„Die Erwartungen der Analysten wurden übertroffen, die Aktie stieg nachbörslich zunächst um rund ein Prozent" (21. 07. 2017, boerse.ard.de). Aus der Bedeutung des Verbs *steigen* ergibt sich, dass die Aktie sich aufwärts, in die Höhe bewegen wird. Es handelt sich um eine allmähliche Bewegung, die bestimmte Zeit fordert. In diesem Falle geht es um einen neutralen Ausdruck.

„In den vergangenen zwölf Monaten kletterten die Aktien um mehr als 60 Prozent" (24. 07. 2017, boerse.ard.de). Wenn die Aktien klettern, gelangen sie nach oben, aber ein wenig mühsam. Wiederum kann die Aktie nicht sofort an der Spitze sein, sondern es dauert ein bisschen, bis sie den gewünschten Punkt erzielt.

„Apple-Aktie springt in die Höhe" (27. 07. 2016, wiwo.de). Man springt, um schneller irgendwohin zu gelangen. Dabei kommt es oft vor, dass man springend unterschiedliche Hindernisse vermeidet. In diesem Falle bewegt sich die Aktie relativ schneller nach oben als bei vorangegangenen zwei Verben.

„Baumot – eine Aktie explodiert" (21. 07. 2017, boerse.ard.de). – bei diesem Verb ist bemerkenswert, dass seine Bedeutung eigentlich etwas Negatives darstellt. In der Börsensprache und vornehmlich in Verknüpfung mit der Aktie versteht sich darunter der Schoß der Aktie nach oben, d. h. die Aktie ist im Nu oben.

Damit setzt man sich zum Ziel, dass die Semantik der Verben eine außerordentliche Rolle in der Börsensprache spielt. Die Sprache der Börse ist die Sprache über das Geld und für die Börsenmakler ist äußerst wichtig, ob das Geld sofort oder nach ein paar Tagen verdient wird.

Natürlich, gibt es andere Verben, die die Richtung nach oben präsentieren. Zu den folgenden zählen: *Aktie legt zu* (allmählich / schnell), *Aktie steigt an* (allmählich), *Aktie klettert* (allmählich), *Aktie entwickelt sich* (allmählich), *Aktie explodiert* (schnell), *Aktie steigt* (allmählich), *Aktie zieht an* (allmählich / schnell), *Aktie springt* (schnell), *Aktie schießt* (schnell), *Aktie schnellt* (schnell), *Aktie stuft herauf* (allmählich), *Aktie springt an* (schnell). In den Klammern ist die Geschwindigkeit des Steigens einer Aktie angedeutet. Manchmal kommt es vor, dass die Bedeutung des Verbs in einem Kontext unterschiedlich von der Bedeutung einer Wortverbindung ist. Wenn die Aktien anzogen, versteht man darunter das

Aktiensteigen. Wenn die Aktien aber stark anzogen, geht es schon hierbei um einen schnellen Augenblick. Die Adverbien spielen demnach wichtige Rolle bei der spezifischen Bedeutungserklärung.

2. **Die Aktie als Objekt eines Satzes** – in der Börsensprache dominiert die Vorherrschaft der Verben *beflügeln* und *(nach oben) treiben*, wenn die Rede von einer Aktie ist. Hier ein paar Beispiele in Sätzen:

„Börsenaufstieg wird die Aktie beflügeln“ (6. 9. 2018, aktienlust.tv).

„Analystenempfehlungen treibt Nike-Aktie auf Rekordhoch“ (20. 08. 2018, finanzen.net).

„CR 7 treibt die Juve-Aktie“ (12. 09. 2018, boerse.ard.de).

„Aktienrückkauf beflügelt Aktienkurs vom Toshiba“ (13. 06. 2018, faz.net)

Neben den erwähnten Ausdrücken werden auch folgende sehr häufig benutzt: *Aktie beflügeln, Aktie heraufstufen, Aktie treiben, Aktie aufstocken, Aktie zukaufen, Aktie aufstufen, Aktie katapultieren, hochjazzen.*

3. **Komplemente und Ergänzungen beim Wort Aktie –** Diese Untergruppe beinhaltet solche Ausdrücke, die die Kollokationen nicht nur mit einem Verb bilden. Hierbei handelt es sich um unterschiedliche Wortverbindungen, die die Bedeutung der nach oben Richtung stärken und hervorheben. Oftmals haben diese Ausdrücke einen übertragenen Sinn, wie z. B. *der Aktie Flügel verleihen*, was bedeutet, dass die Aktie hochfliegt. Darüber hinaus kann man folgenden Wortverbindungen begegnen: *Aktie befindet sich im Aufwärtstrend, Aktie setzt den Aufwärtstrend fort, Aktie liegt im Plus, Aktie kennt die Richtung steil nach oben, Papier nach oben spülen, der Aktie Flügel verleihen, der Aktie einen Anstieg zutrauen*

4. **Substantivische Wortverbindungen** – die Richtung nach oben lässt sich nicht nur mit Hilfe von Verben regulieren. Eines steht fest. Die Verben sind die herkömmlichsten Hilfsmittel, die diese Richtung darstellen. Nichtsdestominder findet man im Börsendiskurs folgende substantivische Ausdrücke:

   „Was für eine Aktienrally: Seit Ende Juni hat sich der Kurs der Baumot-Aktie verdreifacht“ (21. 07. 2017, boerse.ard.de).

   „Sie vertrauten dabei auf wissenschaftliche Ergebnisse, dass langfristig diese sogenannten „Low-Vola-Aktien“ höhere Erträge erbringen als riskantere Wachstumsaktien“ (11. 05. 2018, faz.net)

   „OHB-Aktie mit Raketenantrieb“ (21. 09. 2017, boerse.ard.de)

Die zweite Gruppe der Orientierungsmetaphern richtet sich auf die Verben und Ausdrücke, die durch eine entgegengesetzte Richtung gekennzeichnet werden als in der ersten Gruppe. Es geht um die Richtung nach unten. Wiederum werden vier Untergruppen präsentiert.

1. **Aktie steht als Subjekt eines Satzes** – diese Gruppe ist genauso reich an unterschiedlichen Verben, zu denen zählen: *Aktie fällt* (allmählich / schnell)), *Aktie bricht* (schnell), *Aktie stürzt ab* (schnell), *Aktie rutscht* (allmählich, schnell), *Aktie rutscht ab* (allmählich / schnell), *Aktie sinkt* (allmählich), *Aktie fällt zurück* (allmählich), *Aktie streut* (schnell), *Aktie bricht ein* (schnell), *Aktie gibt nach* (allmählich / schnell). Aus den angeführten Beispielen lässt sich ableiten, dass es wiederum der Adverbien bedarf, um eine spezifischere Bedeutung der Geschwindigkeit des Aktiensinkens zu entlarven, d. h. die Aktien können fallen und sie können auch rasch fallen. Jedenfalls muss man darauf achten, dass jedes Verb anders übersetzt werden soll, ohne auf die Bedeutung der Geschwindigkeit zu verzichten.
2. **Aktie steht als Objekt eines Satzes** – hierbei handelt es sich um folgende Wortverbindungen: *Aktie drücken, Aktie reduzieren, Aktie absacken, Aktie abschneiden, herunterprügeln.* Die Verben „absacken" und „herunterprügeln" können expressiv klingeln.

„Später dann kann man zu Lasten der Unentschlossenen die Aktien regelrecht <u>herunterprügeln</u>, denn die Aktien der den Markt anführenden Akteure werden dann davon nicht mehr betroffen sein" (21. 07. 2018, godmode-trader.de)

„So wurde die Aktie zuerst bis November auf 175 Euro hochgejazzt und dann wieder auf 120 Euro heruntergeprügelt" (05. 05. 2018, onvista.de). Im zweiten Satz ist zu bemerken, dass man dort zwei Orientierungsmetaphern finden kann – „hochjazzen", die die Richtung nach oben demonstriert und das Verb „herunterprügeln", die dessen Gegenteil ist. Bedauerlicherweise steht das Verb im Passiv, sodass es keine Objektposition hat.

3. **Komplemente und Ergänzungen beim Wort Aktie –** Die Sprache der Börse ist zwar die Sprache über Zahlen, Geld, Investitionen, die für einen Laien unverständlich sein können. An der anderen Seite kann man dort solche Äußerungen finden, die diese Komplexität leichter machen. Was diese Wortverbindungen angeht, verfügen manche von ihnen über eine übertragene Bedeutung, wie z. B. *Aktie dreht ins Minus, Aktie befindet sich auf Talfahrt, Aktie verliert an Wert, Aktie büßt an Wert ein, Aktie kennt die Richtung nach unten, Aktie erreicht den tiefsten Stand, Aktie fällt auf den tiefsten Stand,*
4. **Substantivische Wortverbindungen** – die letzte Untergruppe wird nur von einem Mitglied gebildet, der im nachfolgenden Satz zu finden ist:

„Der starke Euro und der <u>Niedergang der Auto-Aktien</u> waren die Gründe für den Ausverkauf zum Wochenende" (23. 07. 2017, boerse.ard.de)

Bis jetzt wurden die Orientierungsmetaphern, die die Richtung nach oben und unten darstellen, behandelt. Diese Gruppe ist ohne Zweifel die größte und reichste an Ausdrücken. Es gibt jedoch auch andere Richtung, auf die sich die Aktien begeben können. Die Richtung ist nach hinten und nach vorne. Zu diesen zählen: *Aktie hinkt etwas hinterher, Aktie bleibt hinter den Erwartungen zurück, verschlafender Titel, Aktie stuft zurück, Aktie herunterstufen, Aktie herabstufen, Aktie zurückgeben, Papiere eindämmen, zurückfallen, Aktie setzt fort, Aktie rückt vor, Aktie bewegt sich.* Den Beispielen ist zu entnehmen, dass das Lemma Aktie auch in anderen Formen im Börsendiskurs verwendet wird. Die Rede geht an dieser Stelle über die Ausdrücke *Titel* und *Papiere*, die zum Börsenjargon gehören und die eigentlich als Aktie wahrgenommen werden. Bemerkenswert ist die metaphorisch benutzte Wortverbindungen *verschlafender Titel*. Dieser bunte Ausdruck bezeichnet eine Aktie, die irgendwo hinten stecken blieb und die sich nirgendwohin bewegt. Eigentlich handelt es sich hier um keine Richtung, sondern einen Zustand. Trotz dieser Tatsache kann ihre Zugehörigkeit zur Gruppe „nach hinten Metaphern" dadurch unterstützt werden, dass ihr semantisches Charakter andeutet, dass sie sich inzwischen keinesfalls fortsetzten wird. Sie hinkt demnach hinter und mal sehen, was mit ihr passiert. Zu dieser Metapher könnte auch die Wortverbindungen *Aktie dümpelt* zugeteilt werden. In der übertragenen Bedeutung gibt sie etwas, was nicht vorankommt, wieder.

„Das Deutsche Bank-Papier, zuletzt durch zahlreiche negative Analystenkommentare zusätzlich belastet, dümpelt knapp unter der Marke von elf Euro" (23. 05. 2018, boerse.ard.de).

Die angeführten Belege haben bewiesen, dass die Börsensprache über Sprachmittel verfügt, die die Richtungen nicht nur nach oben und nach unten, sondern auch nach hinten und nach vorne ausdrücken können. Bei den einzelnen Wortverbindungen geht sowohl um die Richtung, als auch um die Geschwindigkeit, mit welcher sich die Aktie in dieser Richtung bewegt.

Schlussfolgerung

Die Orientierungsmetapher, als ein wichtiger Bestandteil der konzeptuellen Metaphern, hat ihren bedeutsamen Platz in der Börsensprache. Dieser Beitrag wollte feststellen, ob die wirtschaftsorientiere Sprache gleichermaßen dieser Typ der Metapher verwendet, wie es in der Alltagssprache üblich ist. Die Orientierungsmetaphern in der Alltagssprache wurden bereits von Lakoff und Johnson beleuchtet. Dank den exzerpierten Metaphern wurde festgestellt, dass man im Börsendiskurs gleiche Konzepte kennt. Die bearbeiteten Metaphern wurden in drei große Gruppen gegliedert, je nach der Richtung der Bewegung. Dementsprechend unterscheidet man die Richtung nach oben, nach unten, nach hinten und nach vorne. Im Rahmen der dritten Gruppe

trennte sich eine kleine Gruppe ab, zu welcher nur zwei Wortverbindungen aus dem Korpus gehören. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Börsensprache keinesfalls langweilig, nur auf Zahlen orientiert und unfassbar ist. Diese Ausdrücke helfen einem, diese Barrieren zu beseitigen.

Literatur

DWDW – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache

KALUGINA, Ju. V. 2012. *Kognitivnye orientacionnye metafory v ekonomicheskih tekstah (na materiale angloyazychnoj pressy).* Čeľjabinsk: s. 76-79

KESSELOVÁ, J. 2013. *Orientačná metafora a osvojovanie si reči.* In: SVOBODOVÁ, J. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi.* Brno: Universitas ostraviensis, s. 5 – 19.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. 2002. *Metafory, kterými žijeme.* Brno: Host, s. 142.

MIKULÁŠ, R et al. 2013. *Hyperlexikón literárnovedných pojmov a kategórií.*

Kontakt
Mgr. Filip Kalaš
Universität der Hl. Kyrill und Method in Trnava
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Námestie Jozefa Herdu 577/2, 917 01 Trnava
Slowakei
Email: filipkalas109@gmail.com

MEHR DISKURS! EIN PLÄDOYER FÜR DIE INTEGRATION DER DISKURSLINGUISTIK IN DEN DAF-UNTERRICHT

MORE DISCOURSE! A PLEA FOR THE INTEGRATION OF DISCOURSE LINGUISTICS IN THE TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ATTILA MÉSZÁROS

Abstract
Die Diskurslinguistik zeigt sich heute als innovative und integrative wissenschaftliche Disziplin. Weniger Beachtung findet dabei der Aspekt, wie Diskurse als Sprachmaterial bzw. als Mittel vom Wissenstransfer im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Im Rahmen des Beitrags wird es auf die Problematik eingegangen, inwieweit Diskurse für den DaF-Unterricht tauglich gemacht und wie diese zugleich als innovative didaktische Mittel eingesetzt werden können.

Schlüsselwörter: Diskurs, DaF, Korpus, Landeskunde, Sprachmittlung.

Abstract
The discourse linguistics appears today as an innovative and integrative scientific discipline. Less attention is paid to the aspect of how discourses can be used as a language material or as a means of transferring knowledge in the teaching of German as a foreign language. The article deals with the question to what extent discourses are suitable for the DaF lesson and how they can be used as innovative didactic resources.

Keywords: discourse, German as a foreign language, corpora, intercultural content, language transfer.

Einleitung

Obwohl der Diskursbegriff spätestens mit Foucault (1973) Eingang in die linguistische Forschung gefunden hat, eine allgemein akzeptierte Definition zu Diskurs liegt bis heute nicht vor. Dementsprechend ist es auch schwierig, die Diskurslinguistik als jene Disziplin, die sich mit Diskursen beschäftigt, klar von anderen linguistischen Zweigen abzugrenzen. Das wäre auch kaum möglich, da sie als besonders stark interdisziplinär ausgerichtet gilt, die u.a. Bereiche der Korpuslinguistik, der Textlinguistik, der

Semantik, aber auch die der Politolinguistik und der Soziologie in sich verbindet. Dank dieser integrativen Perspektive kann man die Diskurslinguistik zugleich als besonders innovative Disziplin betrachten, die primär auf den alltäglichen Sprachgebrauch gerichtet ist und somit wertvolle Kenntnisse über Themen und Einstellungen liefern kann, die die Öffentlichkeit beschäftigen.

Es ist gerade diese innovative Kraft, die die Diskurslinguistik auch für den DaF-Unterricht attraktiv machen könnte. Gemeint wird das hier in einem erweiterten Sinne, wo DaF-Unterricht auch die Ausbildung von zukünftigen DaF-Lehrern beinhaltet. Ein Schritt in diese Richtung wäre unbedingt erforderlich, weil in dieser Hinsicht noch Defiziten bestehen. Als Grund könnte man die kaum sichtbare Präsenz der Diskurslinguistik im germanistischen Studium in der Slowakei erwähnen, wodurch auch das Interessenhorizont der Lerner eingeschränkt bleibt. Der vorliegende Beitrag möchte daher auf die Frage eingehen, wie diskurslinguistische Zugänge für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache fruchtbar gemacht werden können. Potentiale bieten sich insbesondere in den folgenden Bereichen:

- Vermittlung von sprachzentrischen Inhalten;
- Vermittlung von kulturzentrischen Inhalten;
- Sensibilisierung der Lerner für aktuelle Probleme des Ziellandes;
- Perspektivenerweiterung der Lerner durch die Konfrontation von Diskursen über das gleiche Thema.

Wie es aus den obigen Ausführungen deutlich ist, das Forschungsinteresse gilt hier mehr der praktischen Seite als theoretischen Überlegungen. Die Grundlage dazu bildet ein korpusbasiertes Diskursverständnis im Sinne von Busse und Teubert (1994) (vgl. auch Hermanns, 1995), die unter Diskursen grundsätzlich Korpora von Texten verstehen. Auch wenn eine solche Auffassung mehrmals kritisiert wurde (vgl. etwa Spitzmüller und Warnke, 2011, S. 25), aus forschungspraktischer Sicht lässt sich behaupten, dass Diskurse für linguistische Untersuchungen am leichtesten gerade mittels Textkorpora zugänglich gemacht werden können. Auf der anderen Seite darf man auch nicht vergessen, dass sich Diskurse grundsätzlich nicht nur auf Texte beschränken, sondern multimodal sind (vgl. Bubenhofer und Scharloth, 2013). Die Textzentriertheit, die die Mehrheit der diskursanalytisch ausgerichteten Arbeiten der letzten Zeit kennzeichnet, bedeutet daher notwendigerweise den Ausschluss von Aspekten, die für die Deutung des jeweiligen Diskurses ebenfalls von Relevanz wären. Diese Einseitigkeit ist wohl auch der Tatsache zu danken, dass bisher veröffentlichte als Basis von Diskursanalysen dienende methodologische Instrumentarien lediglich mit Texten operieren. Im heute häufig als Standard betrachteten DIMEAN-

Modell (Spitzmüller und Warnke, 2011) erscheint zwar die visuelle Textstruktur, aber auch nur im Rahmen der textorientierten Analyse. Medien über den Text hinaus werden vorerst völlig außer Acht gelassen. Eine Änderung stellt in dieser Hinsicht die 2016 veröffentlichte Arbeit Jana Tereicks (Tereick, 2016) dar, wo der Klimawandel anhand crossmedialer Korpora untersucht wird. In diese Richtung geht zugleich die Tätigkeit des durch die DFG geförderten wissenschaftlichen Netzwerks „Diskurse – digital: Theorien, Methoden, Fallstudien", das einerseits das Forschungsinteresse auf die Diskurse in digitalen Medien erweitern und andererseits ein methodisches Instrumentarium bereitstellen möchte, das die Spezifika dieser Diskurse berücksichtigt.

Textkorpora als Basis von Diskursanalysen

Eine korpusbasierte Annäherung zum Diskurs zeigt sich auch deswegen fruchtbar, weil eine Definition von Diskurs vor dem Hintergrund der vertikalen Reihung Phonem – Morphem – Wort – Satz – Text als die höchste Ebene kaum möglich ist. Diskurse stellen nämlich weder als Textsammlungen noch als Aussagesysteme keine Einheit dar, die auf einer transtextuellen Ebene angesiedelt werden könnte. Wie jedoch oben bereits angedeutet, eine Gleichsetzung von Korpus und Diskurs ist ebenfalls nicht angemessen, vielmehr sind letztere „irgendwo zwischen der Wort-, Satz und Textebene anzusiedeln" (Jung, 2001, S. 40)

Im DaF-Unterricht empfiehlt es sich trotzdem, die Korpuslinguistik als Hintergrund zur Begegnung mit dem Diskursbegriff zu benutzen. Es ist nämlich anzunehmen, dass Korpora etwa in der Ausbildung von DaF-Lehrern sowohl direkt, als didaktische Mittel – z.B. als Lernerkorpora zur Fehleranalyse – als auch als indirekt, als textuelle Basis für die eigene Forschung dienen können.

Korpusanalysen etablierten sich bereits seit Jahren als effektives Instrument von linguistischen Untersuchungen, wo die Erkenntnis (auch) auf der Auswertung von statischen Daten liegt. Diese Entwicklung ist in großem Maße dem technischen Fortschritt zu danken, wobei nicht mehr nur komplexe, nicht selten auch tiefgreifende Programmiererkenntnisse erfordernde Software verfügbar sind, sondern auch solche, die einem durchschnittlichen Benutzer mit nur geringem technischem Vorwissen genügend Funktionen bieten, unterschiedliche Analysen anhand mittelgroßer Korpora durchzuführen. Zu erwähnen sind hierbei Konkordanzprogramme wie *WortSmith*, *AntConc* oder *TextStat*. Diese eignen sich in erster Linie für lexikometrische Untersuchungen von Textkorpora (s. hierzu Vogel, 2012). Man darf jedoch nicht vergessen, dass Diskurse als Ensembles von Aussagen zu verstehen sind, wo Wörter und Wortkombinationen, sog. Sprachge-

brauchsmuster ebenso als Diskursmarker fungieren wie etwa jene Texte, die in der Rolle von sog. Schlüsseltexten auftreten. Somit darf auch die Korpusanalyse nicht als das ultimative Instrument für diskurslinguistische Untersuchungen betrachtet werden. Sie dient grundsätzlich zur Durchführung von quantitativen Analysen des Sprachmaterials, die Diskursanalyse bemüht sich hingegen primär um die qualitative Auswertung von sprachlichen Daten, um die Spuren des thematisierten Diskurses aufzudecken.

Korpora im Überblick

Eine Übersicht über die verfügbaren Korpora der deutschen Sprache findet sich bei Lemnitzer und Zinsmeister (2006, S. 115–126). Die Mehrheit davon zählt sich zu den sog. Spezialkorpora, die für spezifische Zwecke wie etwa maschinelles Lernen erstellt wurden. Für den DaF-Unterricht sind jedoch die öffentlich verfügbaren Korpora interessant, wie das über die Webanwendung Cosmas II recherchierbare Deutsche Referenzkorpus (kurz: DeReKo), sowie das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (kurz: DWDS). Über eine Relevanz zeichnen sich auch die digitalen Archive der bedeutenden deutschsprachigen Zeitungen, u.a. das der *F. A. Z.* oder das Archiv der *Süddeutschen Zeitung*. Diese bieten eine fast unendliche Menge vom authentischen Sprachmaterial. Wegen der thematischen Vielfältigkeit sind die hier archivierten Artikel für Untersuchungen dem Gebiet der Diskurslinguistik besonders geeignet. Da diese Texte einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten umfassen, können sie die Basis sowohl von synchron orientierten Untersuchungen bilden als auch die Grundlage für Analysen, die auf die Darstellung eines diskursiven Wandels im Sinne einer historischen Semantik (vgl. Busse, 1987) gerichtet sind.

Die oben aufgeführten Optionen sind eher für wissenschaftliche Zwecke in der Deutschlehrerausbildung interessant. Für Studienzwecke sind hingegen Lernerkorpora geeignet, die als digitale Textsammlungen im Fremdsprachenerwerb optimal eingesetzt werden können. Ein typisches Beispiel stellen Korpora dar, die zur Erstellung und Auswertung von Fehlertypologien der Sprachlerner dienen. Somit kann man die Korpuslinguistik als wichtige Schnittstelle zwischen der Fremdsprachendidaktik, der Lehrwerkforschung und der Spracherwerbsforschung betrachten. Durch den Einbezug von korpuslinguistischen Verfahren können nämlich authentische fremdsprachliche Texte didaktisch aufbereitet und für das Sprachstudium optimiert werden. Dadurch kann darüber hinaus auch die Kluft zwischen den häufig künstlichen Texten der DaF-Lehrwerke und dem realen Sprachgebrauch vermindert werden.

Anwendung von Textkorpora in der Sprachvermittlung

Die Anwendung von Korpora in der (Fremd)Sprachvermittlung gehört bereits seit den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu den häufig diskutierten Fragen der DaF-Didaktik (Lüdeling und Walter, 2009). Die ersten größeren Lernerkorpora wurden zwar für das Englische kompiliert (vgl. Mukherjee, 2002), die Anzahl der Sprachen, die über mindestens ein Lernerkorpus verfügen, ist jedoch inzwischen wesentlich größer geworden. Im Falle des Deutschen ist das fehlerannotierte Lernerkorpus „Falko" das wohl bekannteste Projekt, das schriftliche Texte von ausländischen DaF-Lernern enthält. Erwähnenswert sind auch jene Experimente (z.B. Augsburger DaZ-Korpus, vgl. Schmidt, 2010, S. 560), die auf die Erstellung von Korpora im DaZ-Bereich vor dem Hintergrund u.a. des Türkischen oder des Russischen gerichtet sind.

Fragt man nach die Anwendung von Korpora im DaF-Unterricht, sind mehrere Annäherungen möglich und zwar nach der Art

a) des Zugangs zum Korpus: direkt (data-driven) und indirekt (corpus-based);
b) der Auswertung des Korpus: quantitativ und qualitativ;
c) der übermittelten Inhalte: sprachzentrisch und kulturzentrisch.

Im nachfolgenden Abschnitt werden die hier aufgeführten Perspektiven beschrieben und um Beispiele ergänzt.

Data-driven learning vs. corpus-based learning

Je nach dem Zugang zum jeweiligen Korpus kann man zwischen direkter und indirekter Anwendung des Korpus im DaF-Unterricht differenzieren. Arbeitet man direkt mit dem Korpus, dann kann das als datengesteuertes Lernen (data-driven learning) betrachtet werden (vgl. Aston, 2000; Scharloth und Bubenhofer, 2012). Es handelt sich dabei um ein induktives Vorgehen. Die Lerner müssen anhand der Belege Gesetzmäßigkeiten erkennen und so Generalisierungen ableiten. Die Daten fungieren hierbei also als Grundlage, als jenes Material, wo die Regeln der zu erlernenden Sprache im authentischen Kontext eingebettet erscheinen. Beim korpusbasierten Lernen funktioniert es umgekehrt. Die Grammatik, d.h. die Definitionen, Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die im Lehrwerk aufgeführt sind, müssen am Korpus überprüft werden. Die Funktion des Korpus beschränkt sich dabei auf die Ergänzung und Illustration.

Zu den typischen Anwendungsszenarien der oben beschriebenen Verfahren zählt z.B. die Interiorisierung bestimmter grammatischer Phänomene, etwa von Tempusformen. In Hinsicht auf die Anwendung von diskurslinguistischen Kenntnissen zeigt sich jedoch die Wortschatzarbeit als jener Bereich, wo nicht einfach Kenntnisse über den dem Korpus zugrunde

liegenden Diskurs erworben werden können, aber auch einige Arbeitsmethoden der Diskursanalyse selbst eingeübt werden können. Hierzu gehört u.a. das Aufspüren diskursrelevanter Wortschatzelemente, d.h. das Aufzeigen von Schlüsselwörtern. Zum Einsatz kommen dabei die oben aufgelisteten Software. Diese Konkordanzprogramme können durch Korpusabfragen Wortlisten nach unterschiedlichen Kriterien erstellen, die zugleich zum Erkennen größerer Diskurssegmente – etwa von sog. Sprachgebrauchsmustern – ebenso geeignet sind. Wichtig ist, dass durch diese Arbeit zusätzlich auch landeskundliche Inhalte vermittelt werden können, indem die oben erwähnten Diskursspuren aktuelles Geschehen im Zielland und die einschlägigen öffentlichen Reaktionen widerspiegeln.

Qualitative Analysen

Qualitative Analysen sind auf die Auswertung von Korpusdaten im Kontext gerichtet. Realisiert werden kann dies entweder anhand individueller Beispiele oder systematisch, mit Hilfe von Konkordanzen. Insbesondere letztere sind für das Erkennen und die Sensibilisierung von bestimmten Gesetzmäßigkeiten geeignet. Die Erstellung von Konkordanzlisten gilt daher als grundlegendes Verfahren im hier thematisierten Bereich. Diese ermöglichen dem Lerner, sich für authentischen Sprachgebrauch zu sensibilisieren und anhand der Beispiele konkrete Gebrauchsregeln abzuleiten und anzuwenden (vgl. auch Lüdeling, Walter, 2009, S. 4). Es wird hier die Ansicht vertreten (vgl. Siepmann, 2009, S. 326), dass die induktive Arbeit, hier also die selbständige Exploration von Korpora die Aufnahme und die Verarbeitung des fremdsprachlichen Inputs wesentlich besser fördert als z.B. die Gruppenarbeit, die im DaF-Unterricht bis heute als effektives Lernmittel eingesetzt wird.

Für Korpusabfragen lassen sich u.a. die folgenden konkreten Anwendungsszenarien feststellen:

- Ermittlung von korrekten Genusformen;
- Ermittlung von Präpositionen;
- Ermittlung von Richtungsangaben (Differenzierung zwischen Dativ und Akkusativ);
- Ermittlung von Mehrworteinheiten.

Die so ermittelten Belege, insbesondere wenn diese auch im Fließtext dargestellt werden, eignen sich als Basis für Lückentextaufgaben. Diese gehören zum Standard-Werkzeugkasten im DaF-Unterricht und stellen ein exzellentes Mittel dar, spezifische grammatische Phänomene auf einfache Weise zu interiorisieren. Da die einzelnen Texte bzw. die auszufüllenden Lücken auf Korpusbelegen basieren, disponieren die Lerner bei solchen Aufgaben bereits über ein Vorwissen (aus der früheren Arbeit mit dem Korpus), das

das Lösen des Lückentextes erleichtert und auch das Fixieren der dadurch erworbenen Kenntnisse fördert.

Die oben beschriebenen Verfahren setzen den Akzent primär auf die korpuslinguistische Arbeit. Darüber hinaus sind noch jene Aspekte von qualitativen Analysen zu erwähnen, die hingegen das diskurslinguistische Instrumentarium betonen. Insbesondere im Rahmen von akteurzentrischen Diskursanalysen wird der Schwerpunkt auf die Aussagen versetzt, d.h. auf jene Seite, die für manche Sprachwissenschaftler, die in diesem Bereich tätig sind, die Quintessenz von Diskursanalysen darstellt. Fokussiert man auf die Akteure, dann muss man notwendigerweise auch deren Äußerungen unter die Lupe nehmen und umgekehrt: wenn man Aussagen als Segmente des Diskurses untersuchen möchte, dann ist deren Ursprung, d.h. die Akteure ebenfalls zu berücksichtigen. Die Teilnehmer des Diskurses sind nämlich diejenigen Entitäten, die durch ihre Aussagen den Diskurs überhaupt konstituieren. Die systematische Erschließung und Bewertung dieser Äußerungen kann daher über den jeweils thematisierten Diskurs wichtige Aufschlüsse geben (vgl. Schneider, Janning, Leifeld, Malang, 2009). Praktisch heißt das die manuelle Analyse des jeweiligen Korpus, wobei einzelne Akteure und deren Aussagen einerseits identifiziert und andererseits auch bewertet bzw. bestimmten im Voraus aufgestellten (subjektiven) Kategorien zugeordnet werden müssen. Da ein solches Verfahren in erster Linie hochentwickelte Lesekompetenzen voraussetzt, kann diese Technik etwa im Bereich des Leseverstehens eingesetzt werden. Arbeitet man z.B. mit einem Korpus über die Kernkraftdebatte in Deutschland, dann müssen die Lerner im Korpus jene Aussagen identifizieren und entsprechend bewerten, die den Einsatz der Kernkraft unterstützen und ebenfalls jene, die gegen die Kernkraft sind. Wegen der erforderlichen Kompetenz eignet sich diese Technik eher für fortgeschrittene Lerner; als Software kann z.B. das Programm Discourse Network Analyzer von Schneider et al. (2009) eingesetzt werden.

Quantitative Analysen

Während die Ergebnisse von qualitativen Analysen auch im Falle von kleineren Korpora relativ einfach gedeutet werden können, quantitative Analysen richten sich auf die Auswertung von großen Datenmengen. Das erfordert in der Regel komplexe Kenntnisse in der Statistik und der Mathematik. Aus diesem Grund empfiehlt sich die Anwendung solcher Analysen eher im sekundären Bereich, etwa auf dem Gebiet der Lehrwerkforschung. Liegt z.B. ein Korpus von schriftlichen Arbeiten der Sprachlerner vor, kann dieses zur Fehleranalyse auch quantitativ ausgewertet werden. Anhand der ermittelten Daten können Konsequenzen gezogen werden, welche sprachlichen Phänomene ein Problem für DaF-Lerner bedeuten. Da zeigen sich

auch die Vorteile von DaZ-Korpora, da in diesen einzelne Phänomene vor dem Hintergrund einer konkreten Sprache systematisch dargestellt werden können. Die durch die Analyse solcher Korpora erworbenen Kenntnisse können im Weiteren bei der Erstellung und Optimierung von DaF bzw. DaZ-Lehrwerken angewendet werden.

Sprachzentrische vs. kulturzentrische Inhalte

Von der Prämisse ausgehend, dass das Lernen einer Sprache nicht ausschließlich den Erwerb der Fremdsprache, sondern auch die Erkenntnis der fremden Kultur bzw. des fremden Landes bedeutet, lassen sich hinsichtlich der Anwendung von diskurslinguistischen Aspekten im DaF-Unterricht einige Unterschiede festgestellen. Einerseits sind jene Techniken zu erwähnen, die direkt auf die Sprachmittlung gerichtet sind. Hierzu gehören insbesondere Verfahren zur Vermittlung der fremdsprachigen Grammatik. Andererseits muss man jedoch auch jene Techniken berücksichtigen, die die Vermittlung von Inhalten über die Grammatik hinaus fördern. Zu erwähnen sind hier die auf den landeskundlichen Transfer orientierten Verfahren.
Im Falle des Deutschen kommt den landeskundlichen Inhalten mehrfach eine besondere Bedeutung zu, u.a. in den folgenden Kontexten:

a) Deutschland, Österreich und die Schweiz als Zentren einer plurizentrischen Sprache;
b) Die deutsche Sprache – eine Sprache mit vielen Facetten;
c) Bundesländer – große Regionen oder kleine Staaten mit eigenständigem Charakter;
d) Deutschland als Motor der Europäischen Union;
e) Deutschland, das multikulturelle Paradies (?).

Korpora können bei der Sensibilisierung der Lerner für regionale Besonderheiten des Deutschen optimal eingesetzt werden. Typisch sind z.B. Aufgaben, die auf die Erkennung von Unterschieden zwischen dem deutschen und dem österreichischen Wortschatz gerichtet sind. Dies kann vor unterschiedlichen Hintergründen erfolgen, bevorzugt wird oft aber die Gastronomie. Gerade heute, wo die Grenzen praktisch der Vergangenheit angehören und insbesondere die deutschsprachigen Länder bei Jobsuchenden beliebt sind, bringen solche Aufgaben doppelte Früchte. Einerseits wird damit die bloße Wortschatzerweiterung gemeint, andererseits jedoch die Entwicklung jener kulturellen Kompetenz, die für ein authentisches Auftreten im hier thematisierten Ausland von grundlegender Bedeutung ist.

Es wird davon daher auch die Problematik von Fachsprachen berührt. Während beim durchschnittlichen Sprecher die Unkenntnis fachspezifischer oder regionaler Ausdrücke nicht als grober Fehler bewertet wird, bei

Experten – etwa bei professionellen Sprachmittlern wie Übersetzern und Dolmetschern – weisen solche Mängel auf wesentliche Lücken in der kulturellen Kompetenz hin. Die (fach)sprachliche Vorbereitung, insbesondere in Fällen, wo das weitere Ziel auch eine gute berufliche Position ist, darf daher nicht lediglich auf einige ausgewählten Bereiche der Zielsprache beschränkt werden. Wobei der Erwerb des zielsprachlichen Fachwortschatzes ebenfalls von großer Bedeutung ist, empfiehlt es sich, die Perspektive auch auf größere „Einheiten" zu erweitern. Gerade dabei kann die Diskurslinguistik auch helfen, indem thematisch relevante, aktuelle und authentische Textsammlungen als Basis des Spracherwerbs dienen, wo nicht isolierte Wörter identifiziert und gelernt, sondern diese in deren breiteren Umgebung beobachtet, gedeutet und verstanden werden. Wenn dies erfolgt, dann kann erst der (fach)fremdsprachliche Transfer als gelungen betrachtet werden.

Fazit

Obwohl die Diskurslinguistik in der germanistischen Forschung zu den relativ neuen Disziplinen gehört, sie öffnet bereits in ihrem jetzigen Zustand manche neuen Perspektiven, insbesondere in die Richtung der interdisziplinären Kooperation. Eine besonders enge Zusammenarbeit lässt sich mit der Korpuslinguistik beobachten, da diese über jene Techniken verfügt, die auch im Rahmen einer sog. diskurslinguistisch orientierten Analyse effektiv eingesetzt werden können. Da letztere zugleich für die DaF-Didaktik interessant ist, zeigte sich selbst die Diskurslinguistik als eine Disziplin, die für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache neue Erkenntnisse und innovative Verfahren liefern kann.

Grundsätzlich sind es die Sprachvermittlung und die Spracherwerbsforschung, wo (diskursbasierte) Korpora effektiv zur Anwendung kommen. Im Bereich der Sprachvermittlung ist die Rolle des sog. datengesteuerten Lernens (data-driven learning) hervorzuheben, wo im Lernprozess die Lerner von den Korpusdaten geleitet werden. Dadurch können sie anhand des Korpus unterschiedliche Abfragen durchführen. Die explorative Perspektive trägt hierbei der Sensibilisierung für fremdsprachliche Phänomenen wesentlich besser bei, als würden die Korpora zu passiven Illustrationswecken der vorgegebenen Beispiele dienen.

Die Aufmerksamkeit muss noch auf zwei wichtige Aspekte geleitet werden. Erstens, Voraussetzung der Arbeit mit Korpora ist selbst in der (hoch)wissenschaftlichen Tätigkeit eine hervorragende EDV-Kompetenz. Eine entsprechende *corpus literacy* muss daher nicht nur bei den Lernern, sondern selbst bei den Lehrern der Fremdsprache vorliegen, um diese Potenziale im Sprachunterricht effektiv auszunutzen. Zweitens, wie es die in den vorangehenden Abschnitten aufgeführten Überlegungen und Beispiele

zeigen, Diskurse zeigen sich als multidimensionale Phänomene, die wirklich in manchen Bereichen der Lerner- sowie der Lehrerausbildung Früchte bringen können. Auch wenn dieser Wirkung hier neben der Betonung von korpuslinguistischen Aspekten nicht immer eindeutig ist, der sekundäre Effekt ist immer eine übertragene Wirkung, in erster Linie auf dem Gebiet der Landeskunde.

Es wäre daher wünschenswert, die Disziplin der Diskurslinguistik in die hochschulische Lehrerausbildung in einer solchen Form zu integrieren, die diese nicht nur als eine erweiterte Textlinguistik präsentiert, sondern auch jene Potenziale aufzeigt, die der Einbezug der diskurslinguistischen Perspektive für den DaF-Unterricht bringen kann. Eine solche Kompetenz beschränkt sich nämlich nicht nur auf die bloße korpuslinguistische Arbeit, sondern eröffnet eine Schnittstelle, wo Fertigkeiten und Fähigkeiten aus unterschiedlichen Bereichen des Spracherwerbs in ein komplexes Wissen integriert werden können.

Literaturverzeichnis

ASTON, G. 2000. Learning English with the British National Corpus. In: *BATTANER, M. P., LÓPEZ, Carmen (ed.). VI jornada de corpus lingüístics.* Barcelona, S. 15 – 40.

BECKER, M. 2015. *Der Asyldiskurs in Deutschland. Eine medienlinguistische Untersuchung von Pressetexten, Onlineforen und Polit-Talkshows*. Frankfurt am Main: PL Academic Research.

BUBENHOFER, N. 2009. *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin: de Gruyter.

BUBENHOFER, N., SCHARLOTH, J. 2013. Korpuslinguistische Diskursanalyse. Der Nutzen empirisch – quantitativer Verfahren. In: *MEINHOF, U. H. (Hrsg.) Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik*. Berlin: De Gruyter, S. 147–168.

BUSSE, D. 1987. *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta.

BUSSE, D., TEUBERT, W. 1994. Ist *Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: BUSSE, D., HERMANNS, F., TEUBERT, W. (Hrsg.) Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10–28.

FOUCAULT, M. 1973. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

GARDT, A. 2007. Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: *WARNKE, Ingo H. (Hg.). Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 27 – 52.

GÜR-ŞEKER, D. 2012. *Transnationale Diskurslinguistik. Theorie und Methodik am Beispiel des sicherheitspolitischen Diskurses über die EU-Verfassung in Deutschland, Großbritannien und der Türkei*. Bremen: Hempen.

HERMANNS, F. 1995. Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte. Überlegungen zu Sinn und Form und Gegenstand historischer Semantik. In: *GARDT, A. (Hrsg.). Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien*. Berlin: De Gruyter, S. 69 – 101.

JUNG, M. 2001. Diskurshistorische Analyse - eine linguistische Perspektive. In: *KELLER, R. (Hrsg.). Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 29 – 51.

LEMNITZER, L., ZINSMEISTER, H. 2006. *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Narr: Tübingen.

LÜDELING, A., WALTER, M. 2009. Korpuslinguistik. In: *KRUMM, H.-J., FANDRYCH, Ch., HUFEISEN, B., RIEMER, C. (Hrsg.). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter, 2009. S. 315 – 322.

MUKHERJEE, J. 2002. *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung*. Frankfurt: Peter Lang.

SCHARLOTH, J., BUBENHOFER, N. 2012. Datengeleitete Korpuspragmatik. Korpusvergleich als Methode der Stilanalyse. In: *FELDER, E., MÜLLER, M., VOGEL, F. (Hrsg.). Korpuspragmatik. Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analysen*. Berlin: de Gruyter, S. 195 – 230.

SCHMIDT, K. 2010. Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung. In: *EĞIT, Y. (Hrsg.). Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur*. Izmir: Universitätsverlag, S. 555 – 573.

SCHNEIDER, V., JANNING, F., LEIFELD, P., MALANG, T. 2009. *Politiknetzwerke. Modelle, Anwendungen und Visualisierungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SIEPMANN, D. 2009. Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. In: *JUNG, U. (Hrsg.). Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 321 – 330.

SPIEß, C. 2011. *Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte*. Berlin, Boston: de Gruyter.

SPITZMÜLLER, J., WARNKE, I. H. 2011. *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston: De Gruyter Studium.

TEREICK, J. 2016. *Klimawandel im Diskurs. Multimodale Diskursanalyse crossmedialer Korpora*. Berlin, New York: De Gruyter.

VOGEL, F. 2012. Das LDA-Toolkit. Korpuslinguistisches Analyseinstrument für kontrastive Diskurs- und Imageanalysen in Forschung und Lehre. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (57). S. 129 – 165.

Online-Quellen

https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web

https://www.dwds.de

https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/standardseite

(alle zuletzt gesehen am 27.10.2018)

Kontakt:
Dr. phil. Attila Mészáros, Mgr.
J.-Selye-Universität
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur
Bratislavská 3322, 94501 Komárno
Slowakei
Email: meszarosa@ujs.sk

KREATIVE NUTZUNG VON PHRASEOLOGISMEN UND BILDERN

CREATIVE USE OF SET PHRASES AND PICTURES

LUCIA ŠUKOLOVÁ

Abstract
Der folgende Beitrag widmet sich der Nutzung von Phraseologismen aus dem Kern der Phraseologie in der Koexistenz mit Bilderarten wie Gemälden, Plakaten, Werbebildern und Karikaturen. Eine Koexistenz des Bildes und des Phraseologismus ist nur natürlich, da der Charakter der idomatischen Phraseologismen bildhaft ist. Es ist deshalb nicht überraschend, dass nicht nun kodifizierte, sondern auch modifizierte und aktualisierte Phraseologismen mit realen Bildern genutzt werden, womit weitere Wirkungsmöglichkeiten entstehen.

Schlüsselwörter: Phraseologismus, Bild, Modifikation, Aktualisierung, Nutzung.

Abstract
The contribution focuses on the use of set phrases from the core of phraseology in coexistence with real pictures such as paintings, posters and cartoons. The coexistence of picture and set phrase is natural because the character of idiomatic set phrase is pictorial. Therefore, it is not surprising to use not only original but also modified and updated pictures of set phrases. Creative use of set phrases opens up new possibilities.

Keywords: set phrase, picture, modification, update, use.

Einleitung

Phraseologismen begleiten die Menschen schon seit langem, jedoch kam es erst in den letzten Jahrzehnten zu einer kreativen Veränderung bei ihrer Benutzung. Auf einmal begann man die eingeführten Lexikalisierungsregeln, die eins der Merkmale von Phraseologismen waren, zu brechen. Es entstand eine kreative Möglichkeit der Formveränderung, wie auch bei der Aktivierung einzelner Ebenen – der literalen/wörtlichen und der figurativen/phraseologischen. Das kumulative Potenzial und das Bild in den idiomatischen Phraseologismen wurden genutzt, und oft wurden Gebrauchsrestriktionen gebrochen. Vajičková (2002) behauptet, dass die Ver-

änderungen (Aktualisierung und Modifikation) im Interesse der Rezeption und des Verstärkungseffektes geschehen.

Bei der Aktualisierung handelt es sich um die Aktivierung von beiden Ebenen, der phraseologischen wie auch der literalen. Eine der Ebenen kann in den Vordergrund treten, oder beide Ebenen funktionieren auf einmal und stehen nebeneinander. Die Aktualisierung bewirkt keine Formveränderung des Idioms. Das Idiom tritt maximal in einer seiner Varianten auf.

Die Modifikation hat eine andere Grundlage. Sie basiert auf einer Formveränderung. Die Änderung aber, und dies muss als Bedingung angesehen werden, kann nur im Rahmen der Erkennbarkeit geschehen. Um eine Modifikation handelt es sich nur dann, wenn eine sichtbare Beziehung zu dem ursprünglichen Phraseologismus besteht. Anderenfalls wäre es keine Modifikation des Idioms, sondern nur eine normale Produktion. Konkrete Realisierungen des Modifikationsprinzips sind okkasionell und nicht in der Form kodifiziert. Die Modifikation entsteht entweder im Inneren des Idioms, oder in seiner Umgebung (Vajičková, 2008).

Beide Formen, Aktualisierung wie auch Modifikation, werden in der Gegenwart stark genutzt und bedienen sich nicht nur der Worte, sondern auch der Bilder (hauptsächlich für Werbezwecke). Somit entsteht eine weitere Ebene, die die Nutzung und das Verständnis beeinflusst. Koexistenz der Phraseologismen mit den Bildern ist kein Phänomen der Neuzeit, wie im Beitrag gezeigt wird. Die Wurzeln reichen bis in das 16. Jh., wo das Genre der Massenabbildungen genannt „Wimmelbilder“ von Phraseologismen auf einem Bild entstand.

Im Beitrag werden verschiedene Phraseologismen analysiert, die in einer Verbindung mit Gemälden oder anderen Bilderarten zusammenwirkend auftreten. Durch diese Verbindung öffnet sich eine neue Möglichkeit der Perzeption der Phraseologismen wie auch der Bilder.

Der Turmbau zu Babel -- babylonische Sprachverwirrung

Es existieren mindestens zwei Versionen mit dem Thema des Turmbaus, die Pieter Bruegel der Ältere (1525 – 1569) gemalt hat. Die bekannteste der beiden Versionen, der so genannte **Große Turmbau**, entstand 1563 und ist im Kunsthistorischen Museum in Wien ausgestellt. Eine andere Version, auch 1563 datiert, trägt den Namen **Kleiner Turmbau** und befindet sich im Museum Boijmans van Beuningen in Rotterdam.

Beim Titel dieses Werkes handelt es sich um keinen Phraseologismus. Da dem Bild eine biblische Geschichte zugrunde liegt, die die Entstehung der Weltsprachen erklärt, impliziert es Phraseologismen, die thematisch mit der Geschichte zusammenhängen: „babylonische Sprachverwirrung“/„babylonisches Sprachengewirr“, mit der Bedeutung einer Vielfalt

von Sprachen, die an einem Ort gesprochen werden und deren Sprecher einander nicht richtig verstehen. Die Etymologie der Geschichte der Sprachverwirrung, und somit auch der Phraseologismen, wie auch des Turmbaus, reicht bis hin zu der Bibel. Diese Fügung geht auf das Alte Testament zurück, wo es heißt, dass „*nach der Zerstörung des Turmes von Babel die Sprachen der Menschen verwirrt wurden*“ (Moses 11, 9) (Duden 11, 1992, S. 78). Die Menschen entschieden sich, einen Turm zu bauen, den Turm zu Babel, womit sie Gott beweisen wollten, dass ihre Macht der göttlichen gleicht. Gott hat dies nicht gefallen, und so verwirrte er die Sprachen der Menschen, damit sie den Bau nicht beenden konnten. Seit der Zeit sprechen die Menschen verschiedene Sprachen.

Bild 1. Turmbau zu Babel (Wiener Version), 1563, Pieter Bruegel der Ältere.

Das Bild Der Turmbau zu Babel (Bild 1) wird für ein Testament von P. Bruegel dem Älteren gehalten. Der gigantische Turm wird in verschiedenen Baustilen und Bauetappen gezeigt, was auch die Dauer des Baus andeuten soll – es zieht sich durch verschiedene kulturgeschichtliche Etappen. Die Arbeit am Bau ist unsystematisch und deswegen kann es nie zu einer Vollendung kommen. Die Umgebung sieht fremd aus, so als ob der Turm dort nicht hingehört. P. Bruegel der Ältere setzte den Turm zu Babel in eine europäische Landschaft.

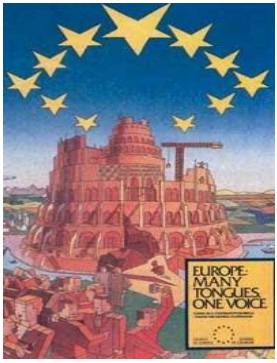


Bild 2. Europe – Many Tongues One Voice

Dieses Werk von P. Bruegel dem Älteren fand auch Verwendung in der heutigen Zeit. Durch Präsentation in einem anderen Kontext, erhielt es eine neue Bedeutung. Die ganze Geschichte der Sprachverwirrung wurde für einen pro-europäischen Gedanken ausgeliehen. Jetzt heißt es: Europe – Many Tongues One Voice, Europa – viele Sprachen eine Stimme (Bild 2). Womit gesagt wird, dass die Verschiedenheit der Sprachen keine Barriere für die europäische Einigkeit sei. Im Bild kommt, es in ikonographischer Tradition von P. Bruegel der Ältere durch die Veränderung der

ursprünglichen Bedeutung, zu einer Neubewertung des alten Symbols. Das bekannte Bild wird benutzt, um einen modifizierten Sinn auszudrücken. Die negative Konnotation fällt weg und wird durch positive Inhalte ersetzt. Dank der Ikonografie und auch des Turmsymbols wirken beide Ebenen nebeneinander.

Bild 3. EU-Parlamentsgebäude in Straßburg

Ein interessanter Gedanke ist auch, dass das EU-Parlamentsgebäude (Bild 3) durch das Bruegelsche Bild des Turmbaus zu Babel inspiriert sein könnte. Wenn wir das Gebäude als ein Turmsymbol ansehen, fällt auch hier die negative Konnotation weg, und aus dem nicht beendeten Turm wird auf einmal ein interessantes Konzept für das Parlamentsgebäude, das ein entgegengesetztes „image“ der Offenheit und Vielfalt verkörpern soll, oder sogar eine Lösung der Situation von vielen Sprachen ergeben soll.

Genau wie der Turm zu Babel das Zentrum von Babylon war, ist auch das Gebäude in Straßburg in eine europäische Landschaft versetzt worden.

Die großen Fische fressen die kleinen

„Die großen Fische fressen die kleinen“ ist ein seit der Antike in zahlreichen Sprachen überlieferter Phraseologismus. In diesem Wortlaut ist die deutschsprachige Geschichte des internationalen Sprichwortes erst seit 1604 belegbar, doch gibt es vor allem lateinische Texte, die schon früher als Lehnübersetzungen in anderen Sprachen auftreten. Hinzu kommt eine reichhaltige ikonographische Tradition, die von Hieronymus Bosch und P. Bruegel der Ältere sowie barocken Emblemen bis hin zu modernen Karikaturen und Witzzeichnungen reicht. Ganz besonders verbreitet ist das Fische Motiv jedoch in Schlagzeilen, Karikaturen und Werbungen der Massenmedien. Sie alle lassen erkennen, dass die so genannte Logik der Fische, wo die Stärkeren die Schwächeren überwältigen, weiterhin als menschliches Verhaltensmuster gilt (Mieder, 2003).

Außer dem sprichwörtlichen Ausdruck im Bild Die niederländischen Sprichwörter, der die Fische und auch einen nicht weit entfernten Fischer darstellt, malte P. Bruegel der Ältere das Motiv auch als selbständiges Bild. Die großen Fische fressen die kleinen (1557), ist eine der ersten

seiner Sprichwortbearbeitungen. Der Druck zeigt viele kleine und große Fische, die sich aus dem Maul eines enormen Fisches ans Ufer ergießen. Eine kleine Figur mit Helm sticht den Bauch des Fisches auf, was das Bild mit noch mehr Lebewesen ausfüllt. Im Vordergrund wird ein Vater vom Sohn begleitet, der auf die Szene zeigt. Die Bedeutung der Geste wird durch eine unten angebrachte flämische Beschriftung erläutert. Die Übersetzung lautet: „Sieh mal Sohn, ich wusste schon lange, dass die großen Fische die kleinen fressen“. Während der Vater, als Erwachsener, eher auf die Fische, den Fischer nicht dazu zählend, zeigt (die literale Bedeutungsebene), scheint der Sohn, als Kind, die breitere Auslegung (die figurative Ebene), wahrzunehmen. Dieses Verständnis wird durch seine Zeigegeste, die auf den Fischer gerichtet ist, ersichtlich. Der Gedanke wird abgeschlossen. Der Autor aktiviert bewusst beide Ebenen des Verständnisses und erklärt den Phraseologismus (Mieder, 2003). Interessant ist, dass das Kind, hier als ein Mensch, der die Metapher versteht, dargestellt wird. Dagegen wirkt der Erwachsene in seinem Verständnis begrenzt und dumm. Es scheint, als ob P. Bruegel der Ältere andeuten wollte, dass nur Erwachsene die Dummköpfe sind, auf die die Phraseologismen zutreffen (Mieder, 2003), (Bild 4.).

Bild 4. Die großen Fische fressen die kleinen,1556, Pieter Bruegel der Ältere

Eine Erörterung des Entstehungsgrundes führt zu der Frage, ob P. Bruegels „Fische“ außer der phraseologischen Darstellung auch eine sozialkritische Funktion hatten, oder nur rein sprachliche und didaktische Motive verfolgten.

Bild 5. The Big Fish Eats the Little Fish, 1940, **Luis Quintanilla**

Ein späteres Werk „The Big Fish Eats the Little Fish“ von Luis Quintanilla, der in der Abbildungstradition von P. Bruegels „Fischen“ steht, bringt in sein Bild eine weitere Bedeutungsebene ein. Man könnte sagen, dass er eine Konkretisierung anhand einer Situa-

tion (des Faschismus) durchführt. Somit entsteht eine Schichtung und Kumulation von Informationen, die sich durch die sozialpolitische Situation ergeben. Quintanillas Bild kommt aus einer Reihe von Tierdarstellungen, gemalt für seinen Sohn, die den Schrecken des Krieges in sich bergen (Bild 5.).

Das Motiv der Fische ist so populär und bekannt, dass es auch in Breitenbachs Proverbidioms zu finden ist.

Rette sich, wer kann!

Auch im Bereich der Politik und Wirtschaft findet sich ein Beispiel für das Zusammenwirken von Bild und Phraseologismus. Eine gelungene Modifikation im Inneren des Phraseologismus „*rette sich, wer kann*“ (Duden 11, 1992, S. 584) entstand durch eine kleine Formveränderung zu „Rette, wer kann!“ (Bild 6.). Der Appell ist also nicht sich selber „zu retten“, sondern „retten“, was möglich ist. Ein Hilferuf aus der abgebildeten Titanic, die kurz vor dem Untergang steht. Die Anspielung an die Titanic soll zeigen, dass der Hilferuf vergeblich ist. Man kann nichts retten, was schon verloren ist. Eine Filmszene imitierend, steht vorne die Bundeskanzlerin A. Merkel und hinter ihr die „Welt“, die Politiker wie z. B. der ehemalige US-Präsident Obama.

Bild 6. Rette, wer kann!

Der Untertitel: „Wie der Untergang der Weltwirtschaft verhindert werden soll“ ist eine ironische Bemerkung zur Situation, die wieder auf das Bild der Titanic verweist mit einem Hinweis auf den Film mit Leonardo Dicaprio. Eine Katastrophe ist unvermeidlich. Was dem Leser Sorgen bereitet, sind die lächelnden und grinsenden Gesichter der Politiker, die den Schein wahren wollen. Das Bild ist hier der Träger der meisten Informationen mit vielen Assoziationen und wird durch den Phraseologismus illustriert. Es wird auf die wirtschaftliche, politische Lage verwiesen, doch versucht man das Thema mit phraseologischem Wortwitz, Geschichte- und Filmparallelen ad absurdum zu ziehen.

Reif für die Insel

Bild 7. Reif für die Insel

Diese Werbung bezieht sich auf einen relativ neuen Phraseologismus „reif für die Insel sein“ (Duden, 11, 1992, S. 579), der dem Werbeprodukt nach auf einen „Reif“ – „Reifen für die Insel“ (Bild 7.) modifiziert wurde. Der Phraseologismus selbst ist nicht ein Teil des Bildes, sondern ein Teil des Werbetextes. Der Text wie auch das Bild aktivieren die phraseologische und modifizierte Ebene nur durch das Zusammenwirken. Die nicht modifizierte Version ist durch die sehr populären Inselurlaubsreisen motiviert. Wer „reif für die Insel“ ist, braucht Erholung von der Zivilisation. Die Bedeutungsebene des Bildes und des Werbeprodukts stimmen so mit der Bedeutung des Phraseologismus überein. Für die deutschen Touristen sind die Inseln eine willkommene Urlaubsdestination geworden. Die Bedeutung nimmt auf den Massentourismus der heutigen Zeit Bezug. Die Ikonographie des Phraseologismus wird nach Dobrovoľskij und Piirainen (2005)

durch den Kulturaspekt der materiellen Welt beeinflusst. Hier ist die Insel ein Teil des Rahmens Urlaub und Entspannung.

Das Motiv der Insel ist auch in idiomatischen Phraseologismen anderer Sprachen zu finden, deren kulturelle Grundlage anderen materiellen Aspekten der Kultur zugeschrieben werden kann. Die materielle Kultur wird an vielfältigen Bildern der Quellendomänen ersichtlich. In Holland werden die historischen Kenntnisse einer ehemaligen Seekultur kumuliert: „we zitten hier niet op een eiland“ (wir sitzen hier nicht auf einer Insel), was wir leben sich hier nicht schlecht, uns geht es gut, bedeutet. Die Bedeutung hängt eng damit zusammen, dass Seemänner auf Inseln verbannt wurden, weit weg vom Festland, was mit einem Gefühl der Hoffnungslosigkeit verbunden war. Hier wird die Insel als ein Teil von Seefahrten verstanden, wogegen sie in der japanischen Kultur das Zuhause repräsentiert: „tori tsuku shima mo nai“ (es gibt keine Insel, zu der man schwimmen könnte) mit der Bedeutung ohne Hilfe bleiben, auf eigene Vorrichtungen angewiesen sein. Da die japanischen Inseln ein Zuhause für die Japaner darstellen, einen Ort der Geborgenheit und Sicherheit, wird ihre Auffassung der Insel dadurch determiniert (Piirainen, 2007).

Fazit

Die Phraseologismen bilden eine Brücke zwischen der Sprache und dem Visuellen. Der Phraseologismus ist ein Phänomen der Sprache, in diesem Sinne also linear produziert und aufgefasst. Doch wird er nicht als die Summe seiner einzelnen Teile verstanden, sondern als ein mehrwertiges Ganzes und das ist das Bildhafte der Phraseologismen. Auch Mlacek (1984, S. 24) spricht von einer semantischen „*Neubewertung*“.

Der Grund, wieso ein Mensch in einem konkreten Kontext lieber einen Phrasologismus verwendet, besteht in seinem semantischen Mehrwert. Der Mehrwert wird durch das mentale Bild, den gängigen Kontext, die Motiviertheit, kulturelle Kenntnisse und all die Faktoren, die einen Teil des Ganzen des Phraseologismus bilden, manifestiert. Diese charakteristischen Züge der Phraseologismen werden in letzten Jahren oft aufgegriffen und zu Zwecken der Aufmerksamkeitserregung in Werbung und Presse genutzt. Doch oftmals handelt es sich nicht nur um ein rein sprachliches Phänomen, sondern es werden auch Möglichkeiten gesucht, das Zusammenwirken mit Bildern zu nutzen, und somit weitere Ebenen des Verständnisses zu aktivieren. Gerade diese Beziehung der modifizierten und aktualisierten Phraseologismen, der mentalen Bilder und der realen Bilder (Gemälde, Plakat, Werbung, …) ermöglichen eine enorme Kreativität bei der Benutzung, die oft Witz und Inhalt in sich vereint.

Literatur

DOBROVOĽSKIJ, D., PIIRAINEN, E. 2005. *Figurative Language. Cross-cultural and cross – linguistic perspectives.* Amsterdam.

DUDEN Band 11 1992. *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*. *Idiomatisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von G. Drosdowski und W. Scholze – Stubenrecht. Mannheim.

MIEDER, W. 2003. *Die großen Fische fressen die kleinen.* Praesens Verlag, 2003, S. 238.

MLACEK, J. 1984. *Slovenská frazeológia*. 2. vyd. Bratislava: SPN 1984.

PIIRAINEN, E. 2007. Phrasemes from a cultural semiotic perspective. In: *Phraseologie. Phraseology. Ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research.* Hrsg. von Harald Burger, Dmitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn, Neal R. Norrick. Band 1. Berlin, New York. 2007, S. 208–219.

VAJIČKOVÁ, M. 2002. *Handbuch der deutschen Phraseologie unter fremdsprachendidaktischen Aspekten*. 1. vyd. Bratislava: Lingos, 2002.

VAJIČKOVÁ, M. 2008. Textgestaltende Funktionen von Phrasemen in der Presse. In: *EUROPHRAS 2008. Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz von 13. –16.8. 2008 in Helsinki*. Hrsg. J. Korhonen, W. Mieder, E. Piirainen, R. Piňel. 2008, S. 180–190.

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

DIE PROBLEMATIK DER ÄQUIVALENZ DER PRÄPOSITIONALEN WORTVERBINDUNGEN ALS PHRASEOLOGISCHEN EINHEITEN

THE PROBLEM OF EQUIVALENCE OF PREPOSITIONAL WORD COMBINATIONS AS PHRASEOLOGICAL UNITS

JANA TABAČEKOVÁ

Abstract
Die präpositionalen Wortverbindungen mit rekurrenter Nullstelle, bzw. mit der obligatorischen Fusion der Präposition und des Artikels (z. B. *im Nu, in Kürze*) werden von den Linguisten immer intensiver untersucht. Eines der gemeinsamen Forschungsziele ist die Erfassung der Äquivalenz dieser Konstruktionen. In meinem Beitrag möchte ich auf konkreten Beispielen auf die innovative Lösung hinweisen, die auf das Problem des Mangels an Äquivalenten dieser phraseologischen Einheiten, ihrer Angemessenheit und ihrer authentischen Anwendung gerichtet ist.

Schlüsselwörter: präpositionale Wortverbindungen, Phraseologie, Äquivalenz

Abstract
The prepositional word combinations (preposition + noun, e.g. im Nu, in Kürze) have progressivily become a subject of an intense linguistic research. One of the aims of the research is the determination of the equivalence of such word clusters. In this paper, by means of specific examples, I would like to focus on an innovative concept which addresses the problems of insufficiency of the equivalents, of their inappropriateness and of their non-authentic usage.

Keywords: prepositional word combinations, phraseology, equivalence

Einleitung

Das Thema der präpositionalen Wortverbindungen und ihrer Äquivalenz wird im Rahmen meiner Dissertation unter der Leitung von Professor Ďurčo (Universität der heiligen Kyrill und Method in Trnava) bearbeitet. Als Ausgangspunkt gilt das Arbeitsmodul Präpositionale Wortverbindungen im Rahmen des internationalen Projektes PREPCON am Institut

für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim unter der Leitung von Kathrin Steyer.

Das Ziel dieses Artikels ist die exemplarische Schilderung der Problemstellen in der Äquivalenz der präpositionalen Wortverbindungen, darunter der „Porosität“ in der Auswahl der Entsprechungen in den geläufigen Nachschlagewerken (nicht zuletzt im World Wide Web), der Insuffizienz bzw. Inadäquatheit der Äquivalente und der Absenz der situativen Sprachkontexthinweise, die den authentischen Gebrauch gewährleisten. Die kritische Auseinandersetzung folgen praktische Demonstrationen der innovativen Methode (Steyer), derer Einsatz der Frage der Äquivalenz effektiv nachgeht.

Die Problematik der Äquivalenz der präpositionalen Wortverbindungen

Der aktuelle Stand der lexikographischen Darstellung der präpositionalen Wortverbindungen lässt sich anhand des empirischen Beweismaterials als ungenügend beschreiben. Diese festen Wortverbindungen, die sich qualitativ den phraseologischen Einheiten zuordnen lassen, gehörten lange nicht das übliche Portfolio der linguistischen Untersuchungsgegenstände. Ein frappantes Beispiel dafür ist die lückenhafte Bearbeitung in Bezug auf die Äquivalenz, die bei der kontrastiven Analyse besonders markant wird.

Unter präpositionalen Wortverbindungen (PWV´s) verstehen wir die Präposition-Nomen-Verbindungen (z.B. im Handumdrehen, bei Gelegenheit, in Sekundenschnelle etc.), die syntaktisch die Funktion eines Adverbs und semantisch einer holistischen Einheit (eines Gestalts oder Chunks) ausüben. Die statistischen Mittel des korpuslinguistichen Ansatzes, der relativ jung ist, haben zu der Anerkennung der PWV´s als phraseologischen Einheiten beigetragen (Schwerpunkt: Merkmale der Festigkeit, Stabilität, Reproduzierbarkeit, Polylexikalität und Lexikalisierung, alle quantitativ nachweisbar).

Lexikographische Bearbeitung der PWV - exemplarische Analyse

Im nächsten Schritt wird der aktuelle Stand der lexikographischen Bearbeitung der PWV aus kontrastiver Sicht (DE-SK) demonstriert, so dass die gravierenden Mängel in der nachfolgenden Auseinandersetzung ins Visier genommen werden können.

Beispiel: **PWV- in Kürze** kontrastiv**:** allgemein zugängliche Nachschlagewerke (Oktober 2018)

Tabelle 1

DEUTSCH: LEMMA ´KÜRZE´	SLOVAKISCH ´ KÜRZE´
DUDEN 1. geringe zeitliche Dauer Wendungen, Redensarten, Sprichwörter: *1.bald, 2. demnächst: der Film läuft in Kürze an* *2. kurze Form* Wendungen, Redensarten, Sprichwörter *in der Kürze liegt die Würze (eine knappe Darstellung ist oft treffender als eine ausführliche)* **DWDS** *1.geringe Zeitdauer, 2.nach kurzer Zeit, 3.bald, 4. gedrängte Form, Knappheit* Beispiel: er berichtete davon *in (aller, gebotener, äußerster) Kürze* sprichwörtlich *in der Kürze liegt die Würze (= Knappheit ist besser als Weitschweifigkeit)* **WORTBEDEUTUNG.INFO WÖRTERBUCH** Anwendungsbeispiele**:** 1. *Das Wichtigste in Kürze:* 2. *In der Kürze der Zeit* hat er Gewaltiges geleistet. 3. Ich bin *in Kürze* wieder da. Sprichwörter: *In der Kürze liegt die Würze.* Typische Wortkombinationen: *in Kürze* **WAHRIG** *in Kürze* – bald *etw. in aller Kürze erzählen –*	**SLOVNIK AZET** ***in Kürze*** *1.v krátkosti, 2.v krátkom čase, 3.za okamih* ****in Kürzem*** *1.zakrátko, 2.v blízkom čase, 3.zanedlho, 4.o krátky čas* **WEBSLOVNIK** ***in Kürze*** *1.v krátkom čase,* *2.v krátkosti, 3.za okamih* ***in aller Kürze*** *1.v celej krátkosti,2.v skratke, 3. v úplnej krátkosti* *****in der Kürze*** *1.onedlho, 2.v skratke, 3.čoskoro* *****In der Kürze zeigt sich der Meister.** (Goethe)- V stručnosti spoznáš majstra. (Goethe). **LINGEA** Phrasen: **in Kürze:**1.(*čo)skoro, 2.zakrátko, 3.onedlho* ******in aller Kürze**: 1.*v krátkosti, 2.v stručnosti* *odpovedať skrátka*: in aller Kürze antworten *povedať vo všetkej stručnosti: et w.* in aller Kürze sagen **DEUTSCH-SLOWAKISCHES WÖRTERBUCH (SPN)**

schnell, mit wenigen Worten *Würze* (nur Hinweis)	**in Kürze:** 1. za krátky čas, 2. o chvíľu **in aller Kürze:** krátko a stručne (Sprich.): **In der Kürze liegt die Würze.** *****Kto rýchlo dáva, dvakrát dáva.*

Kommentar 1

Die Tabelle zeigt uns den aktuellen Stand der lexikographischen Bearbeitung des Lemmas ´Kürze´ im Deutschen (mit dem Fokus auf die lexikographische Darstellung der PWV *in Kürze*) und der Äquivalente der PWV im Slowakischen. Es fällt sofort auf, dass die deutsche Auffassung erweiterte Kombinationsmuster der PWV anführt (Deskription erfolgt im Sinne und mit Anwendung der Terminologie des UWV-Modells von Kathrin Steyer):
a) interne Variabilität: in *aller, gebotener, äußerster* Kürze
b) externe Variabilität: z.B. *Das Wichtigste* in *Kürze.*

Im Gegensatz dazu steht die slowakische Beschreibung, die zwar typische Erweiterungs- und Satzkonstruktionen erwähnt (in *aller* Kürze**),** jedoch

a) nicht authentisch: **in Kürzem*. Diese Form wurde in Lexika, in World Wide Web und im Korpus DeTenTen13 nicht gefunden, stattdessen ist die Form *in Kurzem* gebräuchlich.

b) nicht konsequent in ihrer lexikalisierten, d.h. überproportional rekurrenten Form: **in der Kürze, stattdessen *in der Kürze der Zeit* (aus 6,920 Treffer der CQL- Anfrage [word=="in“] [word=="der“] [word=="Kürze"] im Korpus DeTenTen13 waren folgende Kookkurrenzen quantitativ signifikant: 1. *in der Kürze der Zeit* - 3,721, 2.*in der Kürze liegt die Würze* – 880).

c) nicht korrekt: ***In der Kürze zeigt sich der Meister. (Goethe). Das richtige Zitat aus dem Sonett ´Natur und Kunst´ (1800) von Goethe ist Folgendes: „*In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister, Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.*“ Das Sprichwort *In der Kürze liegt die Würze*, das sich statistisch als hochfrequente Satzerweiterung der PWV erwiesen hat, wird nicht miteinbezogen. Das einzige Nachschlagewerk, das das Sprichwort lexikographisch bearbeitet, ist das letztgenannte Deutsch-Slowakisches Wörterbuch (SPN 1991). Diese Bearbeitung erweist sich allerdings ebenfalls als nicht korrekt. *****Kto rýchlo dáva, dvakrát dáva* entspricht im Deutschen einem anderen Äquivalent: *Wer schnell gibt, gibt*

doppelt (http://www.sprichwort-plattform.org). Das Sprichwort *In der Kürze liegt die Würze*, dessen Ursprung sich auf Shakespeares Hamlet zurückführen lässt, findet im Slowakischen sein Pendant in *V jednoduchosti je sila vtipu* (https://slovniky.lingea.sk).

d) nicht ausführlich: ****in aller Kürze als einziges Beispiel der internen Variabilität erweist sich als allzu insuffizient. Die Kookkurrenzanalyse der PWV ergibt folgende statistisch signifikante Erweiterungen:

interne Slotbesetzungen (nach dem Schema ***in X Kürze***): in *der gebotenen/ gedrängter/ lakonischer / aphoristischer / prägnanter/ lapidarer/ epigrammatischer* Kürze (DeTenTen13)

externe Slotbesetzungen (nach dem Schema X ***in Kürze X,*** bis zu 5 Positionen links und rechts): X ***in Kürze:*** *das Wichtigste/ Infos/ Fakten in Kürze* (DeTenTen13), Beispiele aus dem World Wide Web: *Der Gerichtshof/die Sitzung/Pflegetipps/Release/ Nachrichten in Kürze*

Details/ Beschreibung/ Termine folgen in Kürze

in Kürze X: in Kürze erhältlich/wieder verfügbar/erscheinend

Eine umfassende Auseinandersetzung mit der internen und externen Variabilität der PWV und mit der Auswirkung der internen und externen Slotbesetzungen auf die Kernbedeutung der PWV bzw. auf das (Kern)Äquivalent würde den Umfang dieses Beitrags sprengen.

Es ist zu beachten, dass die lexikographische Darstellung keine konsequente Differenzierung zwischen der autonomen PWV *in Kürze* und der P+Artikel+N Wortkombination *in der Kürze* vornimmt. Der Artikel transformiert die zweite Konstruktion in eine neue Einheit, die ein weiteres Element benötigt, um selbstständig zu werden: *in der Kürze der Zeit*. Die autonome PWV (mit adverbialer Funktion) ist mit der Konstruktion *in der Kürze* (mit präpositionaler Funktion) nicht austauschbar, worauf in den Nachschlagewerken nicht hingewiesen wird. Diese Situation kann zu inadäquater Verwendung der zwei unterschiedlichen Einheiten im Sprachgebrauch führen: z.B. etw. ~~*in der Kürze erklären*~~ statt etw. *in Kürze erklären*, ~~*Nachrichten folgen in der Kürze*~~ statt *Nachrichten folgen in Kürze* etc.

PWV- in Kürze kontrastiv: allgemein zugängliche Nachschlagewerke
World Wide Web als komparatives Korpus (Oktober 2018)

Tabelle 2

DEUTSCH	SLOWAKISCH
Das Wichtigste in Kürze http://international.ruhr-uni-bochum.de/ausland/praktikum/erasmus/ kurzinfo.html.de 24 sept. 2018 - Erasmus+-Auslandspraktika: Das wichtigste *in Kürze*. **In Kürze mehr**-Thoma Holz https://www.thoma.at/in-kuerze-mehr/ Hier kommt *in Kürze* mehr. Diese Seite befindet sich gerade noch im Aufbau – bald finden Sie hier die gewünschten Informationen.	**About the EU-EUROPA | Európska únia** https://europa.eu/european-union/about-eu_sk15 oct. 2018 - Základné informácie. EÚ *v skratke* Termálne Kúpele Trenčianske Teplice: Oficiálna stránka: Gastro večer https://www.kupele-tepli-ce.sk/volny_cas/kultura/gastro_vecer/ **Gastrovečer "Jesenné chute". Kedy? 05. októbra 2018. Bližšie informácie *onedlho* doplníme.**

Kommentar 2

Bei der Suchanfrage *in Kürze* in der Suchmaschine Google wurde konstatiert, dass die PWV in den Titel-Zeilen der Web-Links am häufigsten in der Bedeutung *in gekürzter Form* vorkommt. Nur 3 Treffer (insgesamt 10 Seiten mit 10 Links) haben auf die Bedeutung *bald, demnächst* hingewiesen. Aus Analyse der komparativen Online-Texten im Slowakischen hat sich ergeben, dass die höchstfrequente Entsprechung der deutschen PWV in diesem Kontext die slowakische PWV *v skratke* ist. Diese PWV ist in slowakischen Wörterbüchern bei der invarianten Basisform *in Kürze* allerdings nicht verzeichnet.

Die Webseite sk.linguee.com, die als allgemein zugängiges Parallelkorpus funktioniert, bringt die Entsprechung *v blízkej budúcnosti* zum Ausdruck, derer frequentes Vorkommen nicht zu ignorieren ist:
„eine Agentur, ... prüfen muss, ob der Betroffenen nicht auf eine andere bestehende oder — etwa, weil die betreffende Agentur neue Kompetenzen erhalten hat — in Kürze neu einzurichtende Planstelle ernannt werden kann“ - ktoré má byť ***v blízkej budúcnosti*** *vytvorené na základe pridelenia nových právomocí dotknutej agentúre“.*

Das UWV-Modell

Das von Steyer erarbeitete UWV (Usuelle Wortverbindungen) - Modell weist eine starke Orientation auf die Verhältnisse und Eigenschaften der Kontexte auf, in denen die PWV´s zum Ausdruck kommen und auch auf die kontextinternen Interaktionen, die den Gebrauch der PWV´s und dementsprechend das Äquivalent determinieren. Der korpusgesteuerte Ansatz und Bottom-Up Methode ermöglichen eine tiefgehende Beobachtung der PWV´s in ihrer natürlichen Umgebung und erstatten Basis für eine qualitative Merkmalanalyse. (Steyer, Brunner, 2009, S. 2).

Modus Operandi

Die Ausgangsbasis ist die Bestimmung der Kernbedeutung und des Kernäquivalents, bzw. der Kernäquivalente der PWV. Das Innovative dieser Herangehensweise ist allerdings woanders: Das Novum der UWV-basierten kontrastiven Analyse „*liegt in der Erweiterung der Beschreibung der Kernbedeutung(en) und ihrer Kernäquivalente um die Gebrauchsspezifika der Verwendung der äquivalenten PWVs und ihrer einbettenden Muster*." (Ďurčo, 2018). Er setzt fort, in dem er dieses Novum als Abkehr von der Tradition der Lexikographen bezeichnet, die nur den denotativen Kern bzw. die konnotativen Merkmale der Einheiten berücksichtigt hat, ohne auf die Gebrauchsspezifika, auf die kontextuellen Besonderheiten und auf die typischen Satelliten zu achten, die bei der Äquivalenzproblematik eine fundamentale Rolle spielen. Das prototypische Äquivalent wird weiterhin in Bezug auf Gebrauchsaspekte der PWVs (darunter auch auf typische Verbsatelliten und situative Besonderheiten), auf interne und externe Variabilität und auf typisches Vorkommen in Satzkonstruktionen untersucht (Ďurčo, 2018).

Gebrauchsspezifika/Gebrauchsaspekte

Aus dem in der Tabelle 1 gesammelten Material lassen sich zwei Kernbedeutungen der polysemantischen PWV ableiten: *1. etw. wird abgekürzt zusammengefasst. 2. etw. passiert bald, in kurzer Zeit, demnächst*. Der ersten Kernbedeutung entsprechen stilistisch adäquate Pendants ***v skratke*** im allgemeinen (ALL) und journalistischen Gebrauch (PRESSE) und ***v skrátenej verzii*** (*in gekürzter Fassung*) in der Amtssprache (AMT).

PRESSE*: Das Wichtigste in Kürze. Die Fakten zu den Attentaten vom 13. November 2015 in Paris*. (https://www.tagesanzeiger.ch/ausland/attentate-in-paris/das-wichtigste-in-kuerze/story/12437728) – *Najdôležitejšie informácie v skratke.* (Übersetzung J. T.)

Typische Merkmale der PWV in der Pressesprache: Ellipse, Vorkommen in Schlagzeilen bzw. Titeln (Artikel, Webseite etc.). Das Wort *Wichtigste* ist der häufigste Lückenfüller der PWV; der Satz *Das wichtigste* ***in Kürze***. weist folglich einen hohen Lexikalisierungsgrad auf.

Für allgemeinen Gebrauch (ALL), dagegen, sind typisch verbale Kollokationspartner wie: *erklären, zusammenfassen.*

ALL: *Unser Wein-ABC gibt Aufschluss über einige der wichtigsten Begriffe rund um das Thema Wein: Alphabetisch geordnet und* ***in aller Kürze*** *erklärt.* (https://www.linguee.com/german-english/translation/nach+abc+geordnet.html) – *Náš sprievodca vínom vysvetľuje niektoré z najdôležitejších výrazov na tému víno. Výrazy sú zoradené v abecednom poradí a vysvetlené* ***v skratke****. (Bzw. so stručným vysvetlením- mit kurzer Erklärung).* (Übersetzung J.T.)
AMT*: Eine entsprechende Aufforderung zur Angebotsabgabe gemäß Artikel 4 Absatz 1 Buchstabe d wird* ***in Kürze*** *im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften veröffentlicht.- Príslušná výzva na predkladanie návrhov podľa článku 4 ods. 1 písmeno d) sa uverejní* ***v skrátenej verzii*** *v Úradnom vestníku Európskeho spoločenstva.* (Parallelkorpus SNK/ https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX:52005XC0914(04))
Die zweite Kernbedeutung benötigt mehrere Äquivalente, je nach den Gebrauchsspezifika der deutschen PWV. Der erste Gebrauchsaspekt ist 1. Vorstellung eines Produktes (CD, Film, Gerät, etc.), die bald erfolgen wird: ***(už) čoskoro*** *(bald),* ***(už) onedlho*** *(demnächst)*. Typische Verbsatellite sind Verbe: *folgen, erscheinen, veröffentlichen, zur Verfügung stehen, ablaufen, verfügbar sein, auf den Markt kommen.*
Ein vegetarisches Menü soll ***in Kürze*** *folgen. (http://blog.visitberlin.de/de/blog-archive/201011). – Vegetariánske menu v ponuke* ***(už) onedlho***. (Übersetzung J.T.)

2. Milieu des Kundendienstes mit dem Akzent auf die Unmittelbarkeit der Aktion, wobei die sprachliche Konvention bzw. die Authentizität die Wahl des Äquivalents bestimmen:
hneď *(gleich),* ***obratom*** (*im Handumdrehen*).

Dienstleistungen vor Ort
"Herzlich willkommen, nehmen Sie Platz, ***in Kürze*** *wird ein Mitarbeiter ganz zu Ihren Diensten sein, Sir."(STE07/APR.00190 Stern, 26.04.2007; Oh kommet, ihr Kunden!) – Srdečne Vás vítame. Prosím, usaďte sa, môj kolega Vám bude* ***hneď*** *k službám* (Übersetzung J. T.).

am Telefon
Bitte legen Sie nicht auf, Ihr Anruf wird ***in Kürze*** *beantwortet. Das dauert ungefähr zwei Stunden.* (STE00/APR.00224 Stern, 19.04.2000; WASCHBÄREN - WAS SONST?) -*Zostaňte na linke,* ***hneď*** *sa Vám budeme venovať.* (Übersetzung J.T.)

per Mail
Sie erhalten ***in Kürze*** *von uns eine Auftragsbestätigung per E-Mail. (http://www.henry-david-thoreau.de/henry_david_thoreau_buch_bestellen.html) –* ***Obratom*** *Vám pošleme e-mail s potvrdením objednávky.* (Übersetzung J.T.)

3. Ereignisse, die in absehbarer Zukunft erfolgen werden – ***v blízkej/dohľadnej budúcnosti, v blízkej /dohľadnej dobe (****in absehbarer Zukunft*)**.** Exemplarische Kontextpartner: *(Vertrag) abschließen, mit (Regel) rechnen, (Mittel) freigeben*

"Der Wertverlust von Fahrzeugen steigt enorm", klagt Europcar-Geschäftsführer Philippe Guyot, und sein Kollege Detlef Pätsch, Vorstandsmitglied bei Sixt, hat "keine allzu große Hoffnung, dass sich die Lage ***in Kürze*** *bessert".* (STE00/JUN.00189 Stern, 21.06.2000; Kampf um jeden Preis) – *…... a jeho kolega Detlef Pätsch, člen představenstva firmy Sixt, si nerobí veľké nádeje, že by sa situácia* ***v dohľadnej dobe*** *zlepšila.* (Übersetzung J.T.)
4. nur eine Frage von Minuten: ***o chvíľu*** *(in einem Moment),* ***každú chvíľu, čo nevidieť*** *(jeden Augenblick),* ***každú minútu*** *(jede Minute).* Typischer verbaler Satellit: *beginnen.*
Sport-Informations-Dienst, 3.11.2015 Eine Minute oben drauf. - Die Nachspielzeit beginnt ***in Kürze****.* (SID/C15.00055 Sport-Informations-Dienst.) – *Nadstavený čas sa začne* ***každú chvíľu/minútu.*** (Übersetzung J.T.)

Dorin Goian wird vom Feld getragen. - Es sieht nicht gut aus für den angeschlagenen Rumänen. Asteras wird wohl ***in Kürze*** *wechseln müssen.* (SID/U15.00012 Sport-Informations-Dienst.) – *Asteras bude musieť* ***každú chvíľu*** *striedať.* (Übersetzung J.T.)
5. Negative Einbettung und Hinweis auf Folgen, wenn etw. nicht durchgeführt wird. Typisches Merkmal: *wenn nicht in Kürze, (dann) -* ***ak čo najskôr*** (*möglichst bald*) + ***Negation***
Die Pariser sind, so scheint es, nicht schwindelfrei. Jedenfalls mögen sie im Prinzip nichts, was höher ist als ein Haussmann-Haus; das begann schon

mit dem Eiffelturm. "Ich frage mich, was man von unserer Generation halten wird, wenn diese lange, magere Pyramide aus eisernen Leitern, dieses scheußliche Riesenskelett, ***nicht in Kürze****, gelegentlich einer Volkserhebung, wieder zerstört wird", meckerte Guy de Maupassant über die Konstruktion.* (STE99/NOV.00081 Stern, 04.11.1999; ÜBER DEN DÄCHERN) – *Pýtam sa sám seba, čo si budú myslieť o našej generácií,* ***ak čo najskôr nezničíme*** *túto dlhú, železnú pyramídu …* (Übersetzung J.T.)

Kommentar 3

Die systematische Beobachtung der kontextuellen Merkmale und der Gebrauchsaspekte führt neue Entsprechungen der deutschen PWV ans Licht. Die Kookkurrenzenanalyse des Kollokationsfeldes der PWV weist auf typische Kontextpartner bzw. auf Gebrauchsbesonderheiten hin, die einer qualitativen Interpretation unterzogen werden. Die Kontrastierung der authentischen Daten in entsprechenden Kontexten gibt uns Auskunft über konvergierende und divergierende Konzepte der jeweiligen Sprache.

Folgende Übersicht beweist die Relevanz des UWV-Modells, indem sie die Ergebnisse der traditionellen lexikographischen Bearbeitung (1) der PWV *auf Anhieb*, die als einzige aktuell zu Verfügung stehen, mit den Ergebnissen der Gebrauchsaspektenanalyse im Rahmen der kontrastiven Fallstudie des PWV-Moduls (2) in Kontrast setzt.

(1)

na prvý raz (beim ersten Mal), *na prvý pokus* (beim ersten Versuch), *na prvý pohľad* (auf den ersten Blick), *z fleku* (vom Fleck weg), *ihneď* (umgehend), *bleskovo* (blitzartig), *spontánne* (spontan), *na prvý šup* (beim ersten Mal),

(2)

a) na prvé počutie (aufs erste Hören), *b) len tak z brucha* (so aus dem Bauch heraus), *c) okamžite* (sofort), *d) spočiatku* (am Anfang), *e) ľahko, poľahky* (leicht, einfach), *f) v prvej chvíli* (im ersten Moment)

Ohne Einsatz der Gebauchsaspekte und ohne Miteinbeziehung der kontextuellen Kookkurrenzpartner und ihrer Auswirkung auf die Kernbedeutung der PWV bzw. des (Kern)Äquivalentes, hätte es für folgende Treffer in aktueller lexikographischen Darstellung keine adäquaten Entsprechungen gegeben:

a) *Es war* ***auf Anhieb*** *hörbar, dass man es mit ausgereifter Elektronik zu tun hat, die durch gezielte Entwicklung auf stimmigen Klangoptimiert wurde.* (avguide.ch) - ***Na prvé počutie*** *bolo zrejmé….* (Übersetzung J.T.)

b) *Andere schlagende Gründe fallen mir – jedenfalls so* ***auf Anhieb*** *– nicht ein.* (http://www.matthias-zipfel.de/author/mz-admin_01/). *– Ďaľšie pádne dôvody mi – každopádne* ***len tak z brucha*** *– nenapadaju.* (Übersetzung J.T.)

c) *Es war ein sehr herzliches Treffen, die Chemie stimmte* ***auf Anhieb****.* (http://blog.wemakeit.ch/projekt-der-woche-uzivo-frau-stirnimaa/) - *Bolo to srdečné stretnutie, chémia* ***okamžite*** *zaúčinkovala.* (Übersetzung J.T.)

d) *Das wissen die Frauen aber auch* ***nicht auf Anhieb****, wenn man gerade so eine Familie gründet.* (http://www.loick.de/blog/?p=734)*– To ale ani ženy* ***spočiatku*** *ani nevedia, keď si zakladajú rodinu.* (Übersetzung J.T.)

e) *Einfach TOP. Alles läuft* ***auf Anhieb****, super leichte Install und ja der Support: einer der Besten den man kriegen kann.* (http://www.modsbar.de/Modifications/70/userprofil/) *– Skutočne TOP. Všetko ide* ***ľahko****, veľmi jednoduchá inštalácia a zákaznícky servis: najlepší, aký existuje.* (Übersetzung J.T.)

f) *Dabei hatte der Bundeskanzler, als der General 1958 wieder das Ruder in Paris übernahm,* ***auf Anhieb*** *nicht begeistert, sondern mißtraurisch reagiert.* (DWDS: Brand, Willy: Erinnerungen, Berlin: Ullstein 1997 [1989], S.223) *– Pritom spolkový kancelár ...* ***nereagoval v prvej chvíli*** *nadšene, ...* (Übersetzung P.Ď.), (Ďurčo, 2018)

Fazit

Die exemplarische Studie der PWV *in Kürze* stellt mehrere Aspekte der aktuellen lexikographischen Bearbeitung in Frage. Sie bringt den Beweis dafür, dass die Darstellung der autonomen PWV *in Kürze* und der nicht autonomen Wortverbindung *in der Kürze* ohne expliziten Hinweis auf ihren unterschiedlichen System-Charakter, ihren unterschiedlichen Gebrauch und ihre unterschiedlichen Funktionen keine erforderliche Auskunft gibt. Des Weiteren macht sie deutlich, dass die Problematik der Äquivalenz kein einfaches Unterfangen ist. Eine totale Übereinstimmung der PWV´s auf allen Ebenen des Sprachsystems ist rar und die Hypothese des prototypischen Äquivalents der PWV lässt sich daher nur selten bestätigen, bzw nur als eine verallgemeinerte Abstraktion auf der Systemebene als kontextloses Konstrukt festlegen. Vielmehr, die Interaktion der kontextuellen Spezifika der PWV spiegelt sich in der Existenz der konkurrierenden bzw. komplementären Entsprechungen wider. Die kontrastive Analyse am Beispiel der PWV *in Kürze* weist gleichermaßen darauf hin, dass das Äquivalent von der kontextuellen Umgebung bestimmt wird. Der Kontext, die

typischen Kookkurrenzpartner (verbale oder nominale Satelliten, Partikel, negative Einbettung etc.), externe und interne Variabilität und nicht zuletzt die Einbettung der PWV in den komplexen Satzstrukturen bestimmen die Intension bzw. die Extension des jeweiligen Gebrauchaspektes und die des Äquivalents. Das UWV-Modell bringt in der kontrastiven Analyse die kontextuellen Faktoren zum Ausdruck, die für die Bestimmung des Äquivalents, bzw. der Äquivalente entscheidend sind. Lexikographisch ist das Modell von enormer Relevanz für eine fehlerfreie, ausführliche, authentische, quantitativ bewiesene und qualitativ interpretierte kontrastive Darbietung der PWV´s.

Literatur

ČIERNA, M. et al. 1991. *Deutsch-Slowakisches Wörterbuch.* Bratislava.

ĎURČO, P. 2018. *Faktoren der konvergenten und divergenten Äquivalenz der präpositionalen Wortverbindungen deutsch-slowakisch.* In: Steyer, K. (Hrsg.) *Sprachliche Verfestigung. Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

STEYER, K., BRUNNER, A. 2009. *Das UWV-Analysemodell. Eine korpusgesteuerte*

Methode zur linguistischen Systematisierung von Wortverbindungen. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

WAHRIG, G. 1997. *Deutsches Wörterbuch.* Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Sekundäre Literatur

HEIN, K., ĎURČO, P., MELLADO BLANCO, C., STEYER, K. 2018. *Am Anfang – na začiatku – al principio. Eine musterbasierte Fallstudie im Sprachvergleich.* IDS Mannheim In: Steyer, K. (Hrsg.) *Sprachliche Verfestigung. Wortverbindungen,* Muster, Phrasem-Konstruktionen.Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

STEYER, K. 2018. *Lexikalisch geprägte Muster – Modell, Methoden und Formen der Onlinepräsentation.* In: Steyer, K. (Hrsg.) *Sprachliche Verfestigung. Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Online-Quellen (letzter Zugriff am 29.Oktober 2018):

http://www1.ids-mannheim.de/lexik/uwv/prepcon.html

https://sk.linguee.com/nemeck%C3%BD-slovensk%C3%BD/preklad/in+k%C3%BCrze.html

https://europa.eu/european-union/about-eu_sk

https://www.wortbedeutung.info/K%C3%BCrze/

https://webslovnik.zoznam.sk/nemecko-slovensky/?s=in-k%C3%BCrze

http://slovnik.azet.sk/preklad/nemecko-slovensky/?q=in+K%C3%BCrze

http://www1.ids-mannheim.de/lexik/uwv/prepcon.html

https://www.duden.de/rechtschreibung/Kuerze

http://international.ruhr-uni-bochum.de/ausland/praktikum/erasmus/kurzinfo.html.de

https://www.thoma.at/in-kuerze-mehr/

https://www.kupele-teplice.sk/volny_cas/kultura/gastro_vecer/

https://www.gutzitiert.de/zitat_autor_johann_wolfgang_von_goethe_thema_beschraenkung_zitat_32435.html

https://sk-de.dict.cc/

http://www.sprichwort-plattform.org

https://www.redensarten-index.de

Online Korpora

DeTenTen13 https://www.sketchengine.eu/

DeReKo https://cosmas2.ids-mannheim.de

CCDB http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/

DWDS https://www.dwds.de/wp/K%C3%BCrz

Kontakt
Mgr. Jana Tabačeková
Universität der heiligen Kyrill und Method in Trnava
Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik
J.Herdu 2, 917 01 Trnava, Slowakei
Email: janahujsi@gmail.com

SLOVOTVORNÁ ŠTRUKTÚRA LEXIKY JAZYKA V MÉDIÁCH

WORD-FORMATION STRUCTURE OF THE LEXIS
IN THE LANGUAGE OF MEDIA

DOMINIKA VARGOVÁ

Abstrakt
V článku sa venujeme slovnej zásobe periodika Newsweek, anglojazyčného periodika, ktoré sa venuje aktuálnym témam celosvetového diania. Slová sme excerpovali podľa ich funkcie a typov slovotvorných procesov, ktoré sú v textoch zastúpené. Zahrnuli sme lexikálne jednotky z oblasti politiky, ekonomiky, kultúry a všeobecnej slovnej zásoby. Nevynechali sme ani praktické príklady využitia získaných informácií v procese výučby.

Kľúčové slová: lexika, slovotvorné procesy, didaktika.

Abstract
In the submitted article, we study the lexis of the English-language periodical Newsweek that has been informing about the current world events. Lexical units were excerpted according to their function and the represented word-formation processes. We include lexical units from the field of politics, economy, culture and general vocabulary. We did not omit practical examples of using the acquired knowledge in the teaching process.

Keywords: lexis, word-formation process, didactics.

Úvod

V článku sa pokúsime o zmapovanie špecializovanej lexiky periodík The Economist a Newsweek, predovšetkým z hľadiska ich funkcie a slovotvornej štruktúry. Okrem hospodárskej slovnej zásoby zahrnieme do nášho korpusu lexikálne jednotky z príbuzných odvetví (právo, politológia apod.) a všeobecnej slovnej zásoby, ktoré nevyhnutne kontextovo sprevádzajú pozorované jazykové registre. Z pohľadu pedagógov na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave spomenieme aj praktické príklady využitia získaných údajov v didaktike anglofónnej odbornej lexiky, ako aj nefilologických akademických predmetov.

Charakteristika periodika Newsweek

Britský týždenník Newsweek začal písať svoju históriu v roku 1933. Vychádza v štyroch edíciách v anglickom jazyku a dvanástich celosvetových rôznojazyčných vydaniach. Prečítať si ho môžu v Japonsku, Južnej Kórei, Latinskej Amerike, Čiernej Hore, Poľsku, Srbsku, Veľkej Británii, či na Blízkom východe. Počnúc rokom 2012 aj v digitalizovanom formáte. Časopis vďaka svojej prehľadnosti vzbudzuje pocit dobrej čitateľnosti. Medzi pravidelné rubriky týždenníka Newsweek patria názory, reportáže, rozhovory, komiksy a rubriky s názvom editorial (úvodný komentár), big shots (informuje o hlavných udalostiach týždňa), svet (podáva spravodajstvo zo sveta), civilizácia (o výdobytkoch vedy a techniky), kultúra (od hudby cez film až po informácie zo súkromia slávnych osobností) a flashback (v našich periodikách nájdeme túto rubriku často pod názvom „kronika"). Viaceré rubriky sú charakteristické jazykovými jednotkami spadajúcimi do kategórie odbornej terminológie alebo špecializovanej lexiky. Vzhľadom na to, že články sa venujú rôznym témam, vyskytujú sa v nich pojmy z rôznych vedných odborov, množstvo ekonomických termínov a špecializovaných výrazov, ktoré prechádzajú procesom terminologizácie alebo kontextovo doplňajú odbornú lexiku. Reagujú na dynamiku súčasnej doby, meniace sa poznatky v konkrétnych odboroch, a tým aj na zmeny komunikačnej situácie.

Periodikum Newsweek využíva zrozumiteľný a jednoduchý jazyk. Okrem hovorových výrazov v ňom však nachádzame aj výrazy odborné. Cieľovou skupinou sú nielen odborníci, ktorých chce časopis svojou argumentáciou presvedčiť, ale aj laici, ktorých chce určitými rubrikami zaujať. Vďaka pestrému jazyku a rôznorodým témam si vo všetkých krajinách, v ktorých Newsweek vychádza, nachádza široké spektrum čitateľov. Týždenník má v tlačenej verzii dizajn časopisu s lesklým papierom. Grafické spracovanie je kvalitné, spoločne s formátom a typom písma robí časopis prehľadný a doplnené vizuálne materiály, fotografie, ilustrácie a karikatúry vhodne spestrujú informačne nasýtené stránky.

Charakteristika odbornej lexiky vybraného periodika

Dynamický rozvoj jazyka je priamou reflexiou pokroku vedy a techniky. Aby boli ľudia dostatočne flexibilní a dokázali byť aktívnymi členmi spoločnosti a uplatnili sa na trhu práce, musia tento jazyk ovládať a dokázať najnovšie výdobytky a fenomény súčasného rýchlo sa meniaceho sveta pomenovať. Pôvodná definícia odborného termínu ako ustálenej jednovýznamovej jednotky, ktorá je zo štylistického hľadiska výrazne bezpríznaková stráca svoju jednoznačnosť, keďže sa v jazyku objavujú *„nestabilné pojmy, ktorých pomenovania sa terminologizujú paralelne so vznikom*

nových synonymných pendantov, rôznych krížených slov, skrátenín a udomácňovaním cudzích výrazov. Vo viacerých prípadoch pozorujeme zmenu štylistickej platnosti termínov, napríklad postupným prechodom z odbornej do publicistickej a hovorovej lexiky" (Lančarič, Fifiková, 2018, s. 56 – 57). Pri excerpovaní slovnej zásoby časopisu Newsweek sme zistili, že zo slovotvorných postupov bola najčastejšia konverzia a kríženie slov. Vysoký bol počet kompozít, skratiek, ale aj frazeologizmov. Detailnejší pohľad ponúkame v časti o slovotvornej štruktúre periodika.

Didaktické využitie anglojazyčného periodika Newsweek

Prácu s časopisom Newsweek a periodikami blízkeho charakteru považujeme za zaujímavý didaktický materiál s viacúčelovým využitím, resp. využitím v rôznych oblastiach praxe, v ktorých sa absolventi našich kurzov vedia uplatniť.

V súčasnosti internacionalizácia hospodárskeho života zvyšuje požiadavky na inštitúcie, ktoré pripravujú budúcich odborníkov pre prax. Dôsledkom toho sa zvyšujú nároky na absolventov, od ktorých sa očakávajú komplexné vedomosti z viacerých odborov a rýchle prispôsobenie sa meniacim okolnostiam hospodárskeho prostredia. To dnes výrazne podlieha globalizácii a jednému z jej aspektov – internacionalizácii. Internacionalizácia pôsobí na hospodárske vzťahy, ovplyvňuje priebeh obchodnej komunikácie a vzájomné interkultúrne pôsobenie medzi používateľmi odborného anglického jazyka. Jednotlivé hospodárske odvetvia a podniky tvoria súčasť medzinárodných hospodárskych vzťahov, ktorých hlavným predpokladom je úspešné ústne a písomné dorozumievanie sa v cudzom jazyku. Náš absolvent sa stane súčasťou tohto komplexu vzťahov a situácií, preto by úlohou pedagóga mala byť jeho dôkladná príprava.

Pedagógovia pôsobiaci na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave majú vďaka študijným plánom a osnovám priestor na to, aby napĺňali svoje ciele a zároveň aj ciele študentov – vyhovieť požiadavkám praxe. V pedagogickom procese sa riadia tým, že ovládanie všeobecného cudzieho jazyka nie je dostačujúce, preto si za úlohu vytyčujeme kultiváciu odborného jazyka používaného v konkrétnej pracovnej oblasti hospodárstva. V tomto kontexte sa interdisciplinárne štúdium spájajúce teoretické poznatky z jazykovedy a ďalších vedných disciplín jasne odráža v obsahu seminárov, ktoré vedieme, a na ktorých využívame vybrané texty z excerpovaného periodika. Ako píše Zelenická (2014, s. 196): *„Poznanie nielen samotného jazyka, ale aj jazykovej oblasti, vedomosti o kultúre, histórii či hospodárskom vývoji napomáhajú pri všestrannej príprave študentov na ich budúce povolanie"*. Preto excerpujeme články z rubrík, ktoré sa venujú politike, medzinárodným hospodárskym vzťahom,

ekonomike, finančníctvu a kulúre. Texty uverejnené v okruhu spomínaných tém vnímame z pohľadu dvoch rovín, ktoré pokladáme za východiskové pre proces výučby. V rovine jazykovej slúžia ako zdroj rozširovania lexiky a v rovine teoretickej informujú študentov o fenoménoch sveta ekonomiky a financií. Okrem uvedeného považujeme časopis za vhodnú didaktickú pomôcku aj z dôvodu aktuálnosti jeho obsahu – každé nové vydanie reflektuje dynamickosť hospodárskeho jazyka a je zdrojom najnovšieho spravodajstva.

Týždenník typu Newsweek vieme využiť ako didaktickú pomôcku vo výučbe viacerých predmetov tak, aby sme priamo prepojili teóriu s praxou, a tým pádom aj zatraktívnili predmet v očiach študentov. Vďaka tomu sa študenti do vzdelávacieho procesu zapájajú viac a nezostávajú pasívnymi poslucháčmi výkladu pedagóga. Prekladový seminár, akademické písanie, jazyk hospodárstva, hospodárska korešpondencia – to je zopár príkladov akademických predmetov, vo výučbe ktorých môžeme Newsweek využiť ako hlavnú alebo doplnkovú didaktickú pomôcku.

Slovotvorná štruktúra lexiky periodika Newsweek

Niektoré reálie sú objektom mladej vednej disciplíny, lingvoreálií, ktorá skúma lingvistický aspekt reálií krajiny, t. j. jazykové jednotky pomenúvajúce špecifiká kultúry daného národa (Dulebová, 2012). Príkladom je *draconian* = drakonický, inými slovami krutý, prísny. Toto adjektívum je odvodené od vlastného mena aténskeho zákonodarcu a štátnika, ktorý pôsobil v 7. storočí pred Kristom a pravdepodobne je autorom prvých písaných zákonov v Aténach. Tresty za ich nedodržanie boli veľmi tvrdé – odtiaľ význam slova „drakonický“. Toto slovo a jeho význam veľa študentov nepoznalo ani v slovenskom jazyku, vďaka článku, v ktorom sa objavilo, si obohatili slovnú zásobu nielen cudzieho, ale aj svojho, materinského jazyka. Viacero farieb je obsiahnutých v adjektíve *Skittles-colored,* ktoré v preklade znamená *pestrofarebný* a je odvodené od značky ovocných žuvacích cukríkov, ktoré majú rôzne farby. Článok sa odkazovalo na film, ktorý sa vyznačoval pestrosťou prostredia, v ktorom sa jeho dej odohrával. Za zmienku stojí sloveso *palinate*, ktoré sa používa vo význame *odmietnuť odpovedať na položenú otázku a namiesto nej odpovedať na takú, ktorú si želáme, aby nám položili*. Sloveso vzniklo na základe mena americkej političky, bývalej guvernérky Aljašky Sarah Palinovej, ktorá týmto štýlom odpovedala na otázky moderátorov predvolebných debát či týmto spôsobom ignorovala otázky svojich politických súperov. *Blue candidate* označuje kandidáta demokratov v Spojených štátoch amerických, *red candidate* zas kandidáta Republikánskej strany.

V článkoch sme identifikovali pomerne vysoký počet frazeologizmov a kolokácií. Medzi inými to boli napr. slovesné idiómy *run an operation* (spustiť proces), *make do* (vystačiť si s tým, čo je dostupné), *be on hand* (byť poruke), *open a window* (dať voľný priechod), *pick up knives* (ísť do boja) atď. Newsweek uverejnil zaujímavý článok o začínajúcich podnikoch, ktorých fenomén sa rozšíril už aj u nás – o startupoch. Tento typ projektov je príznačný pre technologické či internetové firmy, ale nevyhýba sa ani iným odborom. Počet startupov v poslednom období tak narástol, že pomenovanie „startup" sa stalo základovým slovom tvorenia ďalších kolokácií, napr.: *startup hub, innovation startup, startup project, startup idea, startup job* a pod. V textoch článkov autori použili obrazné pomenovania, ktoré na základe vonkajšej podobnosti pomenúvajú javy, ktoré sú v sfére hospodárstva 21. storočia nové, alebo označujú osoby či predmety také, ktoré síce nie sú novými objavmi, ale jazyk na ne promptne zareagoval a priblížil ich význam širšiemu publiku. Patria medzi ne nasledovné metafory: *friendly skies* – priaznivé ovzdušie, vhodná chvíľa;rotten treatment – v kontexte „rotten treatment of women" má význam nerovné zaobchádzanie so ženami v zmysle ich platového ohodnotenia v porovnaní s mužmi; *unicorn strategy* – unicorn je súkromná malá spoločnosť, startup s hodnotou vyše 1 miliardy dolárov, termín prvýkrát použila investorka Aileen Lee v roku 2013, ktorá si mýtické zviera unicorn, v preklade jednorožec, zvolila ako symbol vzácnosti, s akou sa podniky takéhoto typu objavujú. Slovné spojenie unicorn strategy teda označuje stratégiu, taktiku, ktorá je originálna a výnimočná, inovatívna.

Metaforizovanej lexiky sme identifikovali v článkoch viac, ako sme predpokladali. *Rosy global econonomy* vo význame sľubnej globálnej ekonomiky, *flat rate* – paušálna sadzba; *liquid assets* – likvidné aktíva; *pool of data* – rozsiahly subor dát atď.: *manna* – vo vete „Such numbers would seem like manna for the Democrats..." je "manna" použitá vo význame *záchrana*. Boh zoslal Izraelitom manu ako pokrm, ktorý ich na ceste po vyprahnutej púšti zachránil; *the great blue hope* – ... the great blue hope running for the seat, Jon Ossoff, wound up losing by 5 percent, Joe Ossof je teda významným kandidátom Demokratov; *keep (banks) on a tight leash* – regulovať činnosť bánk; *be a close second* – byť v tesnom závese. *These were the latest signals that China could be a close second to America – and perhaps even ahead of it-in some areas of AI.*

Pri súčasnom množstve informácií a životnom štýle sa tvorcovia textov snažia z hľadiska úspornosti o ekonomizáciu vyjadrovania (Bakošová-Kišová, 2008, s. 18 – 19). V záujme čo najväčšej stručnosti sa v textoch čoraz častejšie vyskytujú skratkové slová, abreviatúry, napomáhajúce zhut-

neniu textu. Z abstrahovaných článkov sa dozvedáme, že niektoré sú už také zaužívané, že sa ich celé znenie a/alebo význam vôbec neuvádza. Študenti by si ich preto mali osvojiť a poznať ich prekladové ekvivalenty v slovenčine.

Z medzijazykového hľadiska pozorujeme na úrovni vyexcerpovaných anglických iniciálových skratiek niekoľko zaujímavých možných prekladových riešení vo vzťahu k slovenčine ako cieľovému jazyku:

- skratky typu *AI* sa v preklade nemenia, ale ich plné znenie sa prekladá (AI – umelá inteligencia);
- skratky typu *GDP* sa v preklade menia podľa znenia slovenského neskráteného ekvivalentu (HDP – hrubý domáci produkt);
- skratky typu *KPMG* sa neprekladajú; ich plné neskrátené znenie slovenská verejnosť pozná zriedka (Klynveld Peat Marwick Goerdeler);
- skratky typu *CEO* nemajú v slovenčine skratkový ekvivalent; prekladáme ich neskrátenými lexémami (výkonný riaditeľ);
- skratky typu *MP* sa prekladajú, nejde však o inicializmus alebo akronym, ale o slovo (poslanec).

V článkoch sa objavil aj typ skratiek, ktoré zjednodušujú neekonomické lexikálne útvary. Vznikajú skrátením slova, odseknutím jeho koncovky bez toho, aby boli rešpektované morfologické alebo fonotaktické hranice východiskovej formy. Nazývame ich trunkácie – apokopy. Sú to napríklad: *tech giant* – technologický gigant, označuje veľkú spoločnosť, ktorá pôsobí v oblasti rozvoja technológií, ako Google, Apple, Microsoft, Facebook a ďalšie; *ad product* – reklamovaný, propagovaný výrobok, vzniklo skrátením adjektíva *advertised*; *the Dems* – z plného The Democrats, členovia demokratickej strany, pričom finálna trunkácia si zachovala člen a koncovku plurálu z pôvodnej formy.

Blending alebo kríženie slov je ďalší typ slovotvorného procesu, ktorý pomáha texty zostručniť. Nižšie uvádzame pár príkladov kompozít, ktoré sa v časopise použili v súvislosti s politickou témou alebo témou hospodárstva: *chatbot* – konverzačný robot, počítačový program, ktorý sa vie so svojím majiteľom rozprávať ľudskou rečou; blend vznikol v 90. rokoch 20. storočia krížením slovesa to chat – rozprávať a podstatného mena a robot; *blueprint* – návrh, plán, ktorého dôsledné dodržiavanie napomôže úspechu, v texte použité nasledovne: *The Conservatives drew up a blueprint to keep the post-Brexit economy competitive...; crowdfunding* – kolektívne financovanie; *cryptonation* – virtuálne spoločenstvo, ktoré využíva kryptomenu; *outlier* – outsider, človek, ktorý nikam nezapadá; *cyber-security law* – rovnako aj tomto prípade hovoríme o dvoch fenoménoch slovotvorby v anglickom jazyku: krížení, konkrétne pri spojení *cyber* a

security (blend má v preklade do slovenčiny formu substantíva a znamená kyberbezpečnosť) a konverzii, kedy blend v spojení so substantívom preberá funkciu adjektíva. V preklade *zákony o kyberbezpečnosti*.

Absencia práce so slovníkom, resp. absencia znalostí o správnom používaní slovníka a o správnom výbere významu slovníkového hesla podľa kontextu článku, v ktorom sa vyskytuje, často medzi študentmi spôsobuje dezinterpretáciu textu, čoho následkom je aj posun významu celej výpovede. Zdôrazňujeme viacvýznamovosť slova a potrebu všímať si aj syntaktico-sémantické a sémantické údaje (výklad hesla) (Müglová, 2009, s. 272). Ako príklad uvedieme *paper*. V preklade papier ako materiál, ale aj noviny, písomka, esej, seminárna práce, a v prípade použitia v časopise Newsweek *článok, príspevok – A paper in the current issue of JAMA*.
V oblasti politiky môže byť paper oficiálnou listinou či dokumentom a v oblasti ekonomickej v spojení s adjektívom *financial* označuje aktíva vo forme dlhopisov a akcií, t. j. v bezhotovostnej podobe.

V časopise Newsweek sa vyskytlo množstvo slov, ktoré vznikli slovotvorným procesom – konverziou. V anglicku je konverzia mimoriadne produktívna; jej výsledkom je zmena slovnodruhovej kategórie východiskového slova. Rozhodli sme sa v tomto príspevku uviesť denominálne adjektíva, ktorých počet bol najvyšší.

association agreement – asociačná dohoda, dohoda o vstupe/pričlenení;
out-of-pocket payments – platby vyplácané zo súkromných zdrojov;
hedge fund – investičný fond;
trust business – správcovské služby (v zmysle spravovať účty, úver);
party roll – stranícke dokumenty, v uvedenom kontexte výplatná listina politickej strany: *Administrators hold the power. They can doctor corporate accounts, delete titles from land registries or add names to party rolls...*;
a set-up – štruktúra, systém, pasca, tu: nastavenie a pod. *Clever minds quickly saw that such a set-up can be used for things other than money*;
pilot project – pilotný, a teda hlavný project;
to test ground/testing ground – overovať podmienky (laboratórium, testovacie miesto, zariadenie; miestnosť, kde prebieha skúška fungovania strojov, zariadení a pod.); toto slovné spojenie sme uviedli ako príklad, v ktorom sa sloveso z kolokácie pridaním *-ing* koncovky konvertuje na adjektívum a vytvorí týmto spôsobom z verbálno-nominálneho slovného spojenia spojenie adjektívno-nominálne;
savings rates – miera úspor a pod. Often, they lure new customers with attractive savings rates that last for just a year, before dropping to negligible levels;

all-out (war) – môžeme hovoriť o viacúrovňovom slovotvornom procese, pretože blendovaním *all* a *out* vzniklo adjektívum, ktoré v spojení s podstatným menom *war* znamená *totálna vojna*.

Odvodeniny vznikajú pridávaním prefixu alebo sufixu ku slovotvornému základu. Tento proces, mimochodom mimoriadne produktívny nielen v anglickom jazyku, nesie názov derivácia. Zvyčajne predpony či prípony okrem lexikálneho významu nemenili slovný druh základného slova, avšak v príkladoch, ktoré sme v tomto príspevku uviedli, môže čitateľ postrehnúť, že derivatívne afixy v súčasnom anglickom jazyku, aj keď nie všetky (Plag, 2002, s. 20), túto schopnosť majú.

to unwind – slovník nám poskytne prekladové ekvivalenty 1. uvoľniť sa, relaxovať; 2. odmotať (sa), odvinúť (sa). V článku v uvedenej vete má však význam *znížiť*: *... the Fed was on course to unwind the asset portfolio it had accumulated since the financial crisis and to continue with rate rises*.

Brexiteer – na príklade tohto slova vieme demonštrovať dva slovotvorné procesy. Prvým z nich je blending, spojenie Britain a exit, ktorého významom je známa udalosť európskych dejín, a to možný odchod Veľkej Británie z Európskej únie. Druhým je derivácia, keď sa ku kríženému slovu *brexit* pripojila koncovka -eer, aby v konečnej podobe označilo človeka, ktorý je zástancom brexitu; *bankable* – financovateľný. V článku použité v spojení *bankable projects*; *paperless* – virtuálny, *Last year Dubai announced that it wants all government documents secured on a blockchain by 2020, a prerequisite for agencies to become completely paperless*.

Slová cudzieho pôvodu sa v článkoch časopisu Newsweek objavovali často. Prevzaté z gréčtiny, španielčiny, francúzskeho jazyka, arabčiny či ďalších jazykov, nielenže v angličtine slúžia na pomenovanie rovnakých predmetov či javov ako v jazyku východiskovom, teda tom, z ktorého ich angličtina prevzala, ale získavajú aj nové významy podľa oblasti, v ktorej ich používatelia jazyka používajú.

behemoth – z hebrejčiny, príšera, monštrum, bibl. obrovské zviera. V texte článkov časopisu Newsweek boli ako *behemoth* označené spoločnosti Google, Facebook, Huawei a ďalšie *technologické giganty*;

bonanza – zo španielčiny dobré počasie, bezvetrie, ale v oblasti biznisu výnosná investícia, prosperujúci podnik, výhodné podnikanie, ako napr. vo vete *Virtual currencies are also a potential bonanza for money launderers, online blackmailers and cybercriminals – especially in Russia...*;

guerrilla – partizán, vzbúrenec, zo španielskeho "guerra" – vojna; vo funkcii adjektíva označuje využívanie takých myšlienok, nápadov či produktov, ktoré vedia zaujať a získať si pozornosť svojou originálnou, nezvyčajnou podobou, napr. guerilla marketing;

zeitgeist – z nemčiny, duch času, atmosféra konkrétneho obdobia dejín.

Záver

Študenti sa dnes vďaka vyspelým IT výdobytkom dokážu dopátrať informácií z rôznych sfér. Čo však rozhoduje o úrovni a kvalite ich informovanosti, nie je jednoduchosť prístupu k týmto informáciám, ale ich spoľahlivosť a relevantný zdroj, z ktorého čerpajú. Navyše sa stáva, že jazyk (či už v ústnej alebo písomnej podobe), ktorým sa tieto poznatky podávajú, deformuje ich vierohodnosť a schopnosť čitateľov správne interpretovať ich obsah. Často absentuje definícia termínu a samotný študent si ju nedohľadá. Všímame si teda nedostatky pri používaní odborného jazyka a slabé ovládanie terminológie cudzieho, ale aj slovenského jazyka. Práca s anglojazyčnými periodikami je jednou z možností ako obohatiť výučbu lingvisticky, ale aj odborne zameraných predmetov a predovšetkým naplniť stanovený cieľ výučby – posilniť jazykovú a zároveň aj odbornú kompetenciu študentov. Články časopisu Newsweek ilustrujú zákonitosti gramatiky, syntaxe, bohatosť lexiky a aktuálne poznatky z rôznych spoločenských a vedných oblastí na atraktívne graficky spracovaných stranách o relevantných témach. Všetko toto považujeme za pádne dôvody, prečo môžu periodiká takého typu, akým je Newsweek, poslúžiť ako pomocný materiál pre pedagógov a študentov. Pridanou hodnotou je široké využitie na rôznych predmetoch filologického, aj nefilologického zamerania, ktoré sú na Ekonomickej univerzite v Bratislave zastúpené.

LITERATÚRA

BAKOŠOVÁ-KIŠOVÁ, J. 2008. Miesto neologizácie v dynamike jazyka. In: *ONDREJOVIČ, S. (eds.) Varia XV. Zborník materiálov z XV. kolokvia mladých jazykovedcov.* Bratislava: Ofprint, s. 16 – 24.

DULEBOVÁ, I. 2012. Reálie a lingvoreálie alebo o otázke kulturologického smerovania cudzojazyčnej edukácie. In: *Vyučovanie ruštiny ako cudzieho jazyka vo viackultúrnom priestore : zborník vedeckých príspevkov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 67 – 77. Dostupné na:

http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Petrikova5/pdf_doc/7_dulebova.pdf

LANČARIČ D., FIFIKOVÁ D. 2018. Analyse der Wirtschaftssprache Englisch anhand der Beispiele aus den Wirtschaftsmagazinen The Economist und Newsweek. In*: LIŠKOVÁ, D., ŠTEFANČÍK, R. et al. Wirtschaftssprache im Wandel. Eine Forschungsstudie in vier Sprachen, fokussiert auf den Fremdsprachenunterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 56 – 57.*

MÜGLOVÁ, D. 2009. *Komunikácia, tlmočenie, preklad alebo Prečo spadla Babylonská veža?* Bratislava: Enigma, s. 272.

PLAG, I. 2002. *Word-formation in English*. Siegen, DE: Cambridge University Press, s. 20. Dostupné na:

http://www2.uni-siegen.de/~engspra/plag-in-press.pdf

ZELENICKÁ, E. 2014. Jazyk – súčasť a odraz kultúry. In: *Akta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni. Č. 1*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 192 – 207.

Kontakt
Mgr. Dominika Vargová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: dominika.vargova@euba.sk

A BILINGUAL TREND IN SLOVAKIA AND ITS DIMENSIONS

BILINGVÁLNY TREND NA SLOVENSKU A JEHO DIMENZIE

JANA VOZNÍKOVÁ

Abstract
Bilingualism is a world-wide phenomenon, the occurrence of which in Slovakia is on the uptrend. This paper provides a short insight into the historical and theoretical background of bilingualism with the main focus on the historical and current status of bilingualism in Slovakia. The particular objective of the paper is to introduce three major issues of bilingualism in Slovakia: language use of ethnic minorities, second language learning at schools and transmission of a foreign language from parents to children.

Keywords: bilingualism, intentional bilingualism, language acquisition, bilingual first language acquisition, language use.

Abstrakt
Bilingvizmus je celosvetový fenomén, ktorého výskyt na Slovensku je na vzostupe. Tento príspevok poskytuje stručný náhľad do historického a teoretického pozadia bilingvizmu, pričom hlavným bodom záujmu je historické a súčasné postavenie bilingvizmu na Slovensku. Osobitým cieľom tohto príspevku je predstaviť tri hlavné prúdy bilingvizmu na Slovensku: používanie jazyka etnických minorít, výučba cudzích jazykov na školách a prenos cudzích jazykov z rodičov na deti.

Kľúčové slová: bilingvizmus, intenčný bilingvizmus, osvojovanie jazyka, bilingválne osvojovanie prvého jazyka, používanie jazyka.

Introduction: Historical and theoretical background of bilingualism via most common myths

Bilingualism is a term related to a universal phenomenon that is usually perceived as clear-cut, but still, it is often shrouded in myths. Firstly, it might seem that only a limited number of individuals are bilingual, but in fact, the majority of the world's population is bilingual or even multilingual (Štefánik, 2000, p. 13). This fact is logically deduced from the number of countries in the world (around 200) and the number of languages (around 6,000); so it is obvious that bilingualism is no rare phenomenon. Actually, it is difficult to find a genuinely monolingual society (Grosjean, 1982, p. 1).

Secondly, it might also seem that bilingualism is a modern-day convenience due to increased migration and use of the media, however, that is far from the truth. It has existed since the beginning of language in human history as language groups have never existed in isolation from one another. This means that language contact has always led to some form of bilingualism (Grosjean, 1982, p. 1).

Another widespread myth is a belief that bilingualism has a detrimental effect on a human being's cognitive functions. It is based on early research of bilingualism (the 19th century – the 1960s) which mostly found and proclaimed that bilinguals were linguistically deficient when compared to monolinguals. Bilingualism was regarded as a language handicap, resulting in mental confusion or even schizophrenia. All these assumptions were based on the idea of a limited capacity of mind, which indicates that an effort to "squeeze" two complex languages into the space of one would lead to bewilderment, frustration and failure (Bialystok, 2001, p. 59). Moreover, it has been proved that early research works on bilinguals contained various methodological flaws (such as weaker language testing or no regard for sociocultural variables), and thus, led to erroneous conclusions. Despite some potential problems that are connected with bilingualism (e. g. a temporary underdevelopment of one or both languages, the identity of a bilingual), its proved positive cognitive effects are numerous, for example:

- enhanced executive functions,
- earlier awareness of language arbitrariness – i. e. separation of sound and meaning,
- abstraction practice – i.e. the same thing can be named differently,
- greater metalinguistic awareness, creativity and mental flexibility,
- ability to learn multiple languages.

The last myth to be mentioned is the image of bilingualism as a bicycle with two equal wheels, that is, a belief that bilinguals possess equal competence of two languages and/or they acquired them simultaneously in childhood. In fact, the actual experience of two languages is much more complicated and unequal because even monolinguals do not command their native languages perfectly since "nobody knows all words of their own language" (Skutnabb-Kangas, 2000 [1988], p. 14), and a balanced knowledge of two langauges is also a rare phenomenon, a rather unattainable ideal (Morgensternová – Šulová – Schöll, 2011, p. 31) because most bilinguals use their languages for different purposes and in different situations, and hence balanced bilinguals are probably the exception and not the norm (Grosjean, 1982, p. 235). Furthermore, bilingual competence can be achieved even later than in childhood and the simultaneous acquisition of

two languages is not necessarily superior to successive acquisition in assuring the retention of both languages (McLaughlin, 1978, p. 73).

What is bilingualism? Approaches and types of bilingualism

To describe bilingualism is not an easy task as it is a complex issue. It can be viewed from various perspectives and there are many definitions which try to set its boundaries. The definitions are usually based on two types of criteria:

- degree of competence,
- language use,
- and some definitions combine both or use quite different aspects.

The criterion of competence offers a wide range of degrees, as can be certified by Bialystok: "Bilingualism is a scale, moving from virtually no awareness that other languages exist to complete fluency in two languages" (Bialystok, 2001, p. 8). To give a more specific insight into this scale, two contradictory approaches can be provided:

1) including – the "initial learning stage" of two languages labelled as bilingualism (Diebold, 1961, p. 99),
2) excluding – "native-like control of two languages" (Bloomfield, 1935 [1933], p. 56).

The criterion of language use has two main points of view – regularity and alternation:

1) bilingualism as "the regular use of two languages" (Grosjean, 2008, p. 10),
2) bilingualism as "the practice of alternately using two languages" (Weinreich, 1963 [1953], p. 1).

Approaches combining both criteria can be exemplified by Adler's definition of bilingualism: "the knowledge and use of two or more languages" (Adler, 1977, p. 2), and quite *a different approach* can be demonstrated by Lambert who defines bilingualism as "a double-language experience" (Lambert, 1973, p. 21).

However difficult it is to define bilingualism, my own multilingual experience has led me to my personal definition, which is: *Bilingualism is a long-term experience of two languages related to an increased competence of both languages as well as their alternate use. The level of language competence sufficient for the "bilingual" label is reflected in the ability to understand two languages with their own particularities and lacking equivalents as well as in the actual experience of thinking in both languages.*

As can be seen, the term bilingualism is multi-faceted, and for this reason Baker and Jones list five dimensions that should be kept in mind when using it:

1) The ability or proficiency in two languages should be differentiated from the use of two languages.
2) An individual's proficiency in a language may vary across the four language skills – speaking, listening, reading, writing.
3) Only few bilinguals are equally proficient in both languages. One of them tends to be stronger and better developed, i.e. the dominant language, and it is not always the first or native language of the bilingual.
4) Few bilinguals reach the same competence as monolinguals in either of their languages. This happens because bilinguals use their languages for different functions and purposes.
5) A bilingual's competence in a language may vary over time and according to changing circumstances, i.e. the weaker language may become stronger and dominant (Baker – Jones, 1998, p. 3).

The attempts to find an appropriate definition of bilingualism are often complemented by specifying its types, which are mostly bipolar. The following table provides an overview of most common types of bilingualism with concise characteristics:

Types of bilingualism	
Dimension:	***Types:***
according to individual or collective aspect	individual bilingualism societal bilingualism
according to the form of competence	receptive (passive) bilingualism productive (active) bilingualism
according to the cognitive organization of competence	co-ordinate bilingualism compound bilingualism subordinate bilingualism
according to the means of acquisition	primary (natural) bilingualism secondary bilingualism intentional bilingualism
according to the age and order of acquisition	simultaneous bilingualism successive bilingualism
according to the age of acquisition	early bilingualism late bilingualism
according to the level of balance between languages	balanced bilingualism dominant bilingualism
according to the status of languages	additive bilingualism subtractive bilingualism

Historical and current status of bilingualism in Slovakia

Slovakia is a country with one official language, namely, Slovak. In spite of this fact, it would be wrong to think that it is not open to other languages and that bilingualism (or even multilingualism) is an unfamiliar or uncommon phenomenon.

For more than a hundred years the Slovak language has been in contact with other languages, mainly with the languages of the neighbouring countries. Prior to 1918, Slovakia was a part of the Austro-Hungarian Empire, "where at least ten different major languages were spoken" (Adler, 1977, p. 60). From 1918 to 1992, Slovakia and the Czech Republic, now two independent countries, were joined as one country – Czechoslovakia – except for the period of World War II (1938 – 1945) when the country was forcibly divided. Throughout its existence Czechoslovakia underwent several different forms of statehood. At the time of my birth, the country known as the Czech and Slovak Socialist Republic (1960 – 1989) was approaching the end of the socialist era. It consisted of two autonomous parts; Czech was spoken in the Czech Socialistic Republic and Slovak was spoken in the Slovak Socialistic Republic. TV broadcasting, newspapers, magazines and books were published in both languages. This practice describes *de facto* situation – Czech and Slovak used separately, however, from 1920 onwards there was only one official language *de iure* – Czechoslovak. A special law determined that regions where 20% of inhabitants were members of an ethnic minority, they could use their language officially, as well (Krajčovičová, 2009, pp. 12 & 45 & 62).

The political changes starting in 1989 resulted in the separation of Czechoslovakia, and in 1993 two independent countries – the Czech Republic and the Slovak Republic were formed. Both countries now have only one official language. It is questionable whether Czechoslovakia can be labelled as a bilingual country. Grosjean classifies it as one of the bilingual nations (Grosjean, 1982, p. 11), and Kloss states that it was a bi-national community with regard to the official languages (Kloss, 2003 [1976], p. 137). However, Adler describes a different situation, which, in my opinion, appropriately fits to the reality of former Czechoslovakia. He writes that "a country where there are two groups, each of which speaks a different language, is not a bilingual society although the number of bilingual speakers may be large" (Adler, 1977, p. 8).

It is true that not all inhabitants of former Czechoslovakia were bilingual; I can certify it by an example of my grandmother. As she did not have a TV until 1990s, she was not used to the Czech language at all, and even when she had a TV later, she never wanted to watch any programmes in Czech because she could not understand them. This manifests the fact

that although Czechoslovakia was a state with two official languages, it cannot be considered a bilingual country, as not all its citizens were actually bilingual.

It should be remarked here, that the terminology related to these issues was thoroughly analysed by Horecký (1990, pp. 137 – 140), who even suggested new distinguishing terms with regard to actual bilingualism vs. a state with two official languages. Unfortunately, the original terms are in the Slovak language and they have no apt equivalents in English. (The Slovak version of these terms is: *dvojjazyčný* vs. *dvojjazykový*.)

In accordance with the aforementioned statements, Morgensternová, Šulová and Schöll write about bilingualism in Czechoslovakia, but they claim that it was only the case of *receptive bilingualism* due to bilingual TV broadcasting. Furthermore, they assert that it was a natural development, while nowadays young generations of Czechs have difficulties in understanding Slovak because they do not grow up with it and so are not used to it (Morgensternová – Šulová – Schöll, 2011, p. 26).

I consider this view of the language situation in Czechoslovakia realistic. It is true that Czechoslovakia was not a bilingual state, but a state with two official languages. Nevertheless, it would be wrong to think that there were no bilingual citizens in it, so I agree with the assertion that most inhabitants of Czechoslovakia were receptive bilinguals, and although the country is separated for a long time, I think that many Slovaks are still receptive bilinguals because even today there are some Czech TV programmes broadcast in Slovakia, and that is a permanent source of contact with the Czech language.

It should be noted, however, that Czech and Slovak both belong to the category of Slavonic languages, which have many features in common. That is why it has never been too difficult for Czechs and Slovaks to understand one another. Even without much contact it is easy to learn to understand the other language without ever ceasing to use one's own language. I can personally give evidence to this fact because when I studied in the Czech Republic I used Slovak exclusively without any problems and was even allowed to write my thesis in Slovak, which is a proof of the mutual intelligibility of these two languages.

The contact between the Slovak and Czech language is also reflected in the high number of words borrowed from Czech present in Slovak. Apart from the language contact, it is obvious that both countries are also mutually affected by their respective cultures, which can be seen as a natural consequence of the close cultural contact of such countries (Adler, 1977, p. 6).

Currently, the situation concerning the use of languages in Slovakia is that the Slovak language is used as the first language/mother tongue by 80.7% of the inhabitants (source: http://www.vlada.gov.sk/slovensko/). The second most-used language, especially in southern parts of Slovakia, is Hungarian – it serves as the mother tongue for 8.5% of the inhabitants, and the other languages used by ethnic minorities in Slovakia are Romani, Czech, Ruthenian, Ukrainian, Russian, German and Polish (source: http://www.vlada.gov.sk/slovensko/). Slovak is the official language, but there are some elementary schools with tuition in Hungarian, English and Ukrainian and also some bilingual grammar schools where Slovak is mostly combined with English, French, Spanish, German and Russian. However, bilingual grammar schools offer the possibility of becoming bilingual through second language learning and formal instructions, that is, to become a "secondary bilingual". This type of bilingualism is in contrast to "primary or natural bilingualism", which is acquired in a natural environment and without formal instruction (for instance, languages of ethnic minorities in Slovakia).

Three major issues of bilingualism in Slovakia

Bilingualism in Slovakia can be divided into three major issues:

1) language use of ethnic minorities,
2) second language learning at schools,
3) transmission of a foreign language from parents to children (natural bilingualism via intermarriages and intentional bilingualism).

Regarding the first issue – *language use of ethnic minorities*, the most numerous minority are Hungarians, who populate a considerable number of towns and villages in the southern parts of Slovakia. According to Slovak law, a minority population comprising more than 20% of the residents of a town or a village can also use their minority language for official purposes. Therefore, many members of the Hungarian minority use Hungarian in most situations, and it is sometimes the case that they have quite limited contact with Slovak, which causes problems and tension between Slovaks and Hungarians living in Slovakia. It is my personal experience that many Hungarians living in Slovakia do not come into contact with the Slovak language until the time of their school attendance. Many of them master Slovak and attain a high level of competence, although they mostly speak with a Hungarian accent. Furthermore, from private conversations with this group of people I know that their Hungarian can also be influenced by Slovak, for example, Hungarian vocabulary in Slovakia includes many Slovak words which would not be understood by Hungarians living in Hungary. This depends both on the frequency of contact between the two languages

and on the region where the "Slovak Hungarians" live. Certainly, there is a greater probability for Hungarians to come into contact with Slovak in a city than in a small town or village where there is no need of using Slovak at all. Another significant ethnic minority in Slovakia are the Romani, which is a specific group in every aspect. Their failure to acquire Slovak as well as to integrate into the common professional and social life might be caused by their low socio-economic status and specific culture.

Within the issue of the language use of minorities in Slovakia, a phenomenon that I consider related to it can be mentioned, namely, *the use of dialects*. There are many parts of Slovakia where there is a high occurrence of dialects. People living in these regions often use the dialect as their first language and their mastery of the Slovak language is sometimes insufficient. For example, I know of a woman born in Prešov (eastern Slovakia) who did not speak Slovak until her death. Her mother tongue was Hungarian, and thanks to her governess and school attendance she spoke German and French very well. Although she did not speak Slovak, she was able to speak the dialect of the Šariš region (the region in the eastern part of Slovakia around the town of Prešov).

I am aware that this phenomenon is generally called diglossia (i.e. coexistence of a high and a low variety of the same language, functionally differentiated), but in my opinion, the users of dialects often show the same features as bilinguals, e. g. code-switching or interference, which is why they should also be mentioned here.

The second major issue related to bilingualism in Slovakia is *second language learning at schools*. After 1989, a great demand for foreign languages emerged, and having command of at least one foreign language is regarded as a great advantage nowadays. In 2004, Slovakia became a member country of the European Union, and since then foreign language competence has offered unlimited studying, working and travelling possibilities to Slovaks all over Europe. In order to achieve a solid knowledge of foreign languages, second language lessons have a permanent place in the curriculum at all school levels, and the number of language schools in Slovakia is also increasing. However, it is debatable if formal education can provide sufficient scope for language acquisition and practice. Many learners supplement their education with sojourns abroad, which give them more opportunities to acquire a foreign language at high levels more quickly and successfully.

The third major issue of bilingualism in Slovakia is *the transmission of a foreign language* (that is, other than Slovak) *from parents to children*; in other words, bilingual first language acquisition in children. It is usually achieved by two means: either by the "one parent – one language"

method in case of intermarriages, where the children acquire two languages naturally and each from a native speaker (natural bilingualism), or in the other case, one of the parents speaks to the child in a language other than his/her mother tongue in order to raise him/her bilingually from birth in a quasi-natural environment (intentional bilingualism). *Intentional bilingualism* is a very specific type of bilingualism which has been labelled, applied and described by the Slovak linguist Jozef Štefánik. Based on his own experience he states that it is possible to achieve a high level of language proficiency in the child via this type of bilingual upbringing (Štefánik, 1999, p. 30), although the language model might not be perfect. He also mentions a specific feature of intentional bilingualism – it brings together the elements of natural language acquisition on the one hand, but on the other hand, the approach of parents partially imitates the situation of language teaching/learning, since they consciously regulate the bilingual upbringing of their child (Štefánik, 2000, p. 30).

Both phenomena – natural and intentional bilingualism – are on the increase in Slovakia due to the upward trend of travelling and intermingling with nationals of other countries, which strengthens the contact of Slovaks with other languages as well as their proficiency in foreign languages. Štefánik writes that in relation to the socio-economic changes in Slovakia after 1989, the cases of children acquiring two languages simultaneously are increasingly common (Štefánik, 1999, p. 24), and Hromadová (2012, p. 137) corroborates the popularity of intentional bilingualism in Slovakia.

I would like to emphasize that the phenomenon of intentional bilingualism is the pivotal concept of my research as well as the method of my experiment as I am raising my son bilingually. In general, research devoted to non-minority bilingualism in Slovakia is very limited. According to my present knowledge, there are only two researchers who have contributed to the research of intentional bilingualism in Slovakia by their case studies of the bilingual acquisition of their children: Jozef Štefánik – *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfologicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvizmus u detí* (2000) and Bibiana Bobčáková – *Language Acquisition in Bilinguals* (2017). Thus, my work should be the third case study of intentional bilingualism in Slovakia and I hope that it will bring favourable results and contributions to the research of bilingual first language acquisition.

References

ADLER, M. K. 1977. *Collective and individual bilingualism. A sociolinguistic study.* Hamburg: Helmut Buske Verlag, pp. 2 – 60.

BAKER, C., JONES, S. P. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education.* Multilingual Matters Ltd, p. 3.

BIALYSTOK, E. 2001. *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 8 & 59.

BLOOMFIELD, L. 1935 [1933]. *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd., p. 56.

DIEBOLD, A. R. 1961. Incipient bilingualism. In *Language*, vol. 37, iss. 1, p. 99.

GROSJEAN, F. 1982. *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, pp. 1 & 11 & 235.

GROSJEAN, F. 2008. *Studying Bilinguals.* Oxford: Oxford University Press, p. 10.

HORECKÝ, J. 1990. Terminológia v oblasti viacjazyčnosti. In *Kultúra slova*, vol. 24, iss. 5, pp. 137 – 140.

HROMADOVÁ, K. 2012. Rozvoj viacjazyčnosti v domácom prostredí v slovensky hovoriacich rodinách. In *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a rodinnom prostredí – zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie.* Bratislava: Havava, p. 137.

KLOSS, H. 2003 [1976]. O "diglosii". In Štefánik, J. *Antológia bilingvizmu.* Bratislava: Academic Electronic Press, p. 137.

KRAJČOVIČOVÁ, N. 2009. *Slovensko na ceste k demokracii.* Bratislava: Historický ústav Slovenskej akadémie vied, pp. 12 & 45 & 62.

LAMBERT, W. E. 1973. *Culture and Language as Factors in Learning and Education.* Paper presented at the Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning", Washington, p. 21.

McLAUGHLIN, B. 1978. *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 73.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L. 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace.* Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., pp. 26 & 31.

SKUTNABB-KANGAS, T. 2000 [1988]. *Menšina, jazyk a rasizmus.* Bratislava: Kalligram, p. 14.

ŠTEFÁNIK, J. 1999. Vývin a fungovanie jazyka v podmienkach individuálneho bilingvizmu. In *Zborník materiálov z VIII. kolokvia mladých jazykovedcov.* Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, pp. 24 & 30.

ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Jeden človek dva jazyky.* Bratislava: Academic Electronic Press, pp. 13 & 30.

WEINREICH, U. 1963 [1953]. *Languages in Contact. Findings and Problems.* Paris, New York: Mouton & Co., The Hague, p. 1.

Contact:
Mgr. Jana Vozníková
Pavol Jozef Šafárik University in Košice
Faculty of Arts
Department of British and American Studies
Moyzesova 9, 04001 Košice
Slovakia
Email: jkrajciova86@gmail.com

TEXT, TEXTKOMPETENZ, TEXTGESTALTUNG

TEXT, TEXTUAL COMPETENCE, TEXT PRODUCTION

LÍVIA ADAMCOVÁ

Abstrakt
Eine der bedeutendsten Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht stellt die Textkompetenz dar, die in den letzten Jahren stärker fokussiert wird und ins Interesse der Linguisten gerückt ist. Damit ist auch die Problematik der Textrezeption und – produktion im Lernprozess eng verbunden. Voraussetzung für die Textgestaltung ist die gute Beherrschung der Schreibkonventionen im Deutschen, die wiederum mit der Stilistik und stilistischen Figuren zusammenhängen. Im vorliegenden Beitrag werden Grundfragen der Textlinguistik fokusiert, die im Fremdsprachenunterricht immer mehr beachtet und verwendet werden.

Schlüsselwörter: Text, Textlinguistik, Textkompetenz, Textgestaltung, Schreibprozess.

Abstract
One of the most important competences in foreign language teaching is textual competence, which has become more prominent in recent years and caught the interest of linguists. Thus, the problem of text reception and production in the learning process is closely linked. Prerequisite for the text design is the writing competence in German, which in turn is related to the style and stylistic figures. This paper focuses on basic questions of text linguistics, which are increasingly being taken into account and used in foreign language teaching.

Keywords: Text, text linguistics, textual competence, text design, writing process.

Themeneinstieg

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht in der Untersuchung der gegenwärtigen Situation in der textbezogenen linguistischen Forschung im Hinblick auf die Textgestaltung und den Schreibprozess. Die Verschriftlichung authentischer Texte stellt einen zentralen Arbeitsschritt der Linguistik dar. Es ist eine wichtige und notwendige Prozedur, um die geschriebene Sprache besser zu erfassen, ihre Bestandteile zu analysieren und so zur

besseren Kommunikation zu gelangen. Aus diesen Gründen scheint uns die Beschäftigung mit der Textlinguistik und den Texten überhaupt als ein wichtiges Anliegen der germanistischen Linguistik in der Gegenwart.

Linguistischer Textbegriff

Innerhalb der Textforschung lassen sich mehrere Definitionen von **Text** differenzieren, die verschiedene Aspekte und Eigenschaften von Texten berücksichtigen. Das wichtigste Anliegen der modernen Sprachwissenschaft besteht in der Antwort auf die zentrale Frage nach dem Wesen des Textes. Im Lexikon der Sprachwissenschaft werden u. a. folgende Kriterien der Definierung des Textes zusammengefasst: relative Selbstständigkeit, inhaltliche Kohärenz, formale Struktur, pragmatische Aspekte, situationelle Umstände, sowie kommunikative Funktion (vgl. Bußmann 1983, S. 535).

Die textkonstituierenden Elemente und innere Zusammenhänge eines Textes untersucht die **Textlinguistik.** Die in einer Sprachhandlung produzierte Äußerung wird durch einen inneren Zusammenhang charakterisiert. Mit dem intentions- und situationsabhängigen sprachlichen Aufbau beschäftigt sich die **Pragmalinguistik** oder Pragmatik (vgl. Bergmann et al, 2005, S. 113). Infolge vieler verschiedener Ansätze wurde bisher keine absolute und allgemein akzeptierte Textdefinition präsentiert. Brinker (2010) stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich ist, einen universellen Textbegriff zu entwickeln, weil die Gegenstandsbestimmung einer wissenschaftlichen Disziplin von den jeweiligen Untersuchungszielen bedingt ist. Es wird darauf hingewiesen, dass ein allgemein gültiger Textbegriff die Abhängigkeit von Zielsetzung und Gegenstandsbestimmung bei der Etablierung einer Theorie nicht genügend Rechnung tragen würde (vgl. Brinker 2010: 13). Aus diesem Grund existieren bereits für den Begriff „Text“ zahlreiche Auffassungen, die einen Spielraum für Interpretation bieten (vgl. Fix 2001; Adamzik, 2004).

Merkmale und Charakterstika der Textlinguistik

Die kommunikativ-pragmatische Wende in der modernen Linguistik brachte nach 1970 einen Wechsel von der systemorientierten zur komunikations- und funktionsbezogenen Sprachbetrachtung mit sich (vgl. Adamcová, 2013; Dressler, 1978; Fix, 2008). Wie schon angeführt wurde, stand infolge dieser linguistischen Umorientierung im Mittelpunkt nicht mehr die Sprache als System, sondern das Sprechen als Interaktion. In Anlehnung an diese Betrachtung lässt sich feststellen, dass auch ein Text als Phänomen des Gebrauchs und nicht des Systems angesehen wird. Anfang 70er Jahre wurde der Zuständigkeitsbereich der Linguistik durch die Pragmatik beeinflusst und ausgeweitet. Untersucht wird die kommunikative Einordnung der

Texte, d. h. die Textfunktion, der Kommunikationsprozess, die Sprechsituation. Der Text wird als sprachliches Handeln angesehen. Fix (2008), die zu den Begründern der Textlinguistik gehört, hat noch am Anfang von der Etablierung einer ausgeprägten Disziplin neue textbezogene Ansichten präsentiert. Sie war der Auffassung, dass Texte mehr als miteinander verknüpfte Sätze sind, „*dass sie nämlich die – thematisch bestimmte und eine Funktion ausübende – Grundeinheit sprachlicher Kommunikation bilden. Texte als Hervorbringungen und Mittel sprachlichen Handelns rückten damit in das Blickfeld der Linguisten*“ (Fix, 2008, S. 15). Diese Anschauung betrachtet Fix (2008) als Kern eines Textbegriffs, der heute um verschiedene Dimensionen (z. B. um kognitive Dimension) erweitert wird. Im Zusammenhang der Fragen des Sprachgebrauchs und der Umstände sprachlich-kommunikativen Handelns wird auf Text als sprachliche Äußerungsform hingedeutet. Der Text, in dem sich Kommunikation vollzieht, wurde zum zentralen Gegenstand der Textlinguistik. Es hat sich der Radius über den Text erweitert – Texte stehen in Beziehungen zu anderen Texten - und wir sprechen dabei von „Textnetzen“ und „Textverbünden“. Darüber entwickelt sich eine neue Teildisziplin – die **Diskurslinguistik** (vgl. Fix, 2008, S. 15 – 16). Laut Kessel und Reimann (2008) besteht die Textlinguistik von vier Säulen – von der Textpragmatik, Textsemantik, Textstilistik und Textgrammatik (Kessel, Reimann, 2008, S. 203).

Gegenstand und Aufgaben der Textlinguistik

Gemäß Fix (2001) ist die Textlinguistik mittlerweile zu einer umstrittenen Disziplin geworden. Es geht um eine *„in der Vielfalt ihrer Ansätze und Fragestellungen fast unübersehbare und schwer abgrenzbare“* Teildisziplin der Sprachwissenschaft (Fix, 2001, S. 470). Interdisziplinär betrachtet beantwortet die Textlingustik viele Fragen aus der Alltagspraxis – Fragen nach der Form, Funktion, Abgrenzung von Textsorten usw. Es gibt zwei Richtungen der Anwendung der textlinguistischen Ansätze: Untersuchung des Aufbaus von Texten und Bestimmung der Textsorten (vgl. Fix, 2008, S. 16 – 17). Fix (2008) betont, dass es verschiedene in der Literatur diskutierte Zugänge zum Text gibt und es notwendig ist, Ergänzungen vorzunehmen und neue Aspekte einzuführen. Aufgabe der Textlinguistik besteht also in den systematischen Textbeschreibungen unter den verschiedensten Aspekten. Die morphologisch-syntaktischen, lexikologisch-semantischen, kognitiven, pragmatischen und semiotischen Gesichtspunkte spielen eine Rolle immer in spezifischer Kombination, jeweils nur in der für die jeweilige Textauffassung geeigneten Auswahl (vgl. Fix, 2008, S. 18).

Zur Problematik der Textkompetenz in der Fremdsprache

Zum Begriff „Text“ und „Textkompetenz“ sind in der letzten Zeit neue Erkenntnisse erarbeitet worden (vgl. Adamzik, 2004). Texte haben nämlich im Fremdsprachenerwerb einen multifunktionalen Charakter. Ein Text ist stets Mitteilung und Ansammlung von Informationen und Sprachformen. Beide Komponenten sind im Umgang mit Texten wichtig. Andererseits eröffnet ein Text eine nächste Problematik, die von Lernenden gelöst werden muss: Sie müssen erkennen, wie die Inhalte im Text in Sprache umgewandelt werden.

Um mit Texten umgehen zu können, sind Sprachlernende auf unterschiedliche Kompetenzen angewiesen, die mit Wissen und Fähigkeiten verbunden sind. Aus diesem Grund ist der Textbegriff in der Linguistik eindeutig mit Kompetenzen verbunden, die es erlauben, unterschiedliche Textsorten rezeptiv und produktiv zu umfassen. Der Begriff „Textkompetenz“ bezieht sich auf die Fähigkeit, mit den Texten unterschiedlicher Art rezeptiv und produktiv umzugehen. Es geht also um eine „*Fähigkeit, textuell gefasste Informationen zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren“* (Portmann-Tselikas, 2002, S. 9). Daraus lässt sich eine zweiseitige Bezugsebene der Textkompetenz feststellen. Sie kann bei der Rezeption und Produktion von Texten eingesetzt werden. Die Verfügung über eine Textkompetenz ermöglicht die selbstständige Rezeption von Texten und die nachfolgende Nutzung der erworbenen Informationen für die weitere Denk-, Sprach- oder Schreibprozesse.

Textkompetenz setzt auch die Fähigkeit voraus, selber Texte zu gestalten und damit primäre und sekundäre Informationen sowie eigene Intentionen den Rezipienten verständlich und angemessen mitzuteilen (vgl. Portmann-Tselikas, 2002, S. 14). Adamcová (2013) versteht die Textkompetenz als eine individuelle Voraussetzung des Sprachhandelns. Sie führt zwei Wege der Betrachtung der Textkompetenz an: Eine deskriptive Methode – besteht in der Beschreibung des Umgangs mit den Texten in unterschiedlichen Schichten und Kulturen. Es werden dabei verschiedene Aspekte berücksichtigt, wie z. B. die Rolle von Texten in der Gesellschaft, der Prozess der sprachlichen Handlung mithilfe von den Texten und die dafür eingesetzten Kompetenzen. Den zweiten Weg stellt die standardbezogene Auffassung dar – wobei Textkompetenz als ein kultureller Standard verstanden wird. Es geht um das Herausfinden der Bedingungen, die die „guten Texte“ und den „kompetenten Umgang mit Texten“ charakterisieren (vgl. Adamcová, 2013, S. 30). Es soll deutlich gemacht werden, dass es zwischen der Sprachkompetenz und Textkompetenz unterschieden wird. Die Sprachkompetenz ist eine komplexe kognitive Fähigkeit, die aus mehreren Teilkompetenzen besteht. Das Sprachwissen wird dabei in mehrere

Teilsysteme aufgeteilt. *„Die Kompetenz besteht aus den Teilsystemen der grammatischen Kompetenz (Theorie der Sprachkultur) und der pragmatischen Kompetenz (Theorie des Sprachgebrauchs); die grammatische Kompetenz besteht wiederum aus kleineren Teilsystemen (phonologische, morphologische, syntaktische und semantische Kompetenz) und die Kompetenz ist ihrerseits Teil eines größeren Systems“* (Welte, 1995, S. 170).

In Hinsicht auf die sprachliche Kompetenz ergibt sich die Frage: Welches sprachliches Wissen ist für die Sprachbenutzer bei der Textgestaltung unerlässlich? Der oben beschriebene Komplex der Sprachkompetenz ist nicht mit dem Bezugsfeld der Textkompetenz gleichzusetzen. *„Textkompetenz ist etwas anderes als Sprachkompetenz“* (Portmann-Tselikas, 2002, S. 9). Es wird darauf hingewiesen, dass die Sprachkenntnisse unbestreitbar eine erhebliche Basis für die Textkompetenz bilden. Sie sind natürlich beim Verstehen und Produzieren von den Texten erforderlich, sie allein bringen aber nicht automatisch die Fähigkeit hervor, die Texte angemessen zu begreifen oder zu produzieren (vgl. Portmann-Tselikas, 2002, S. 9). Außer dem sprachlichen Wissen werden bei der Bewältigung der Textarbeit andere individuelle Voraussetzungen gefordert, nämlich das inhaltliche Wissen, das pragmatische Wissen, das prozedurale Wissen und die Motivation (Adamcová, 2013, S. 31). Die Voraussetzungen der Textarbeit unterscheiden sich je nach Textsorte, weil jede Form des Textes sich durch spezielle Merkmale auszeichnet. Grundlage der Textkompetenz besteht in der alltäglichen Interaktion. *„Der Hinweis auf das Denken, Sprechen und Handeln zeigt, dass die Kompetenz, die in der Beschäftigung mit Texten gefordert ist, auch soziokulturell geprägt ist“* (Adamcová, 2013, S. 31). Anhand der professionell geschriebenen Texte ist es möglich, die Textkompetenz und die Organisation des Umgangs mit den Texten zu erlernen. *„Die soziale Praxis des Lebens zeigt, welche Weisen des Textzugangs praktikabel, erwünscht und weiterführend sind und über welche entsprechenden Kenntnisse man dabei verfügen sollte“* (Adamcová, 2013, S. 31). Bei den Alltagsgesprächen geht es um eine konkrete Situation, die die Themen und den Vorgang der Interaktion beeinflusst. Bei den Texten treten bestimmte textimplizite Hinweise auf, die die Rezipienten berücksichtigen müssen. Zu solchen Hinweisen gehören z. B. die Textsortenzugehörigkeit, das Thema oder die vorausgesetzte Verwendungssituation. Bei der Arbeit mit den Texten ist also eine Spezialisierung und Vertiefung der Interaktionsfähigkeit erforderlich (vgl. Portmann-Tselikas, 2002, S. 14). Aus diesem Grund halten wir es für wichtig, sich die Strategien der Förderung der Interaktionsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht anzueignen.

Grundzüge der wissenschaftlichen Textkompetenz

Die Fähigkeit zur Produktion wissenschaftlicher Texte wird an allen Universitäten vorausgesetzt. Neben dem Erwerb der Kenntnisse von dem jeweiligen Fach wird diese Kompetenz als das wichtigste Ziel des Studiums betrachtet. Eine traditionelle Auffassung der Wissenschaftssprache basierte in Anlehnung an Bühlers Funktionsmodell (1934) auf der Darstellungsfunktion von der Sprache. Die kommunikativ-pragmatische Wende beeinflusste auch die Auffassung von der Fachsprache in den 80er Jahren. Der Forschungsgegenstand wird in Bezug auf die Aspekte der kommunikativen Funktion untersucht. Hoffmann (2010) versteht unter dem Begriff „Fachsprache" die *„Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten"* (Hoffmann, 2010, zit. In: Steinhoff, 2007). Die Definition von Hoffmann umfasst drei wichtige Aspekte, die vor der kommunikativ-pragmatischen Wende nicht berücksichtigt worden sind:

a) Fachsprache wird als Sprachmittel der fachinternen kommunikativen Handlung angesehen.
b) Der Gebrauch der Fachsprache wird innerhalb der kontextuellen Einbettung durchgeführt.
c) Ziel der Fachsprache besteht in der Ermöglichung einer erfolgreichen Verständigung (unter Experten, vgl. Steinhoff, 2007, S. 20). Unter dem Bezugsfeld der wissenschaftlichen Textkompetenz werden folgende Fähigkeiten eingeschlossen: *„Der Umgang mit geschriebenen und gesprochenen fachlichen Texten, der Zugang zu bestimmten komplexen Inhalten und größeren Zusammenhängen, die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens usw."* (Adamcová, 2013, S. 32).

„*Wissenschaftliche Kommunikation manifestiert sich im Fachtext, sie beruht auf der Produktion und Rezeption von Texten"* (Steinhoff, 2007, S. 21). Zu den Merkmalen der Wissenschaftssprache gehören u.a. spezifische sprachliche Mittel, eine logische Gliederung der Bezugsebenen, ein systematischer Aufbau des Textes und eine strenge Struktur. Bei der Produktion und Rezeption des Textes stehen diese Merkmale im Mittelpunkt. Wie schon angedeutet, enthalten die wissenschaftlichen Texte unterschiedlich spezifisches Sprachmaterial, das aus folgenden Elementen besteht:

- Fachwörter (Fachtermini) von dem behandelten Fach;
- Wörter und Ausdrucksweisen der Gemeinsprache, die zum Vorkommen jeder Textart dienen;
- Wörter und Ausdrucksweisen bezogen auf das wissenschaftliche Handeln, wie z.B. Forschen, Nachdenken, Überlegen, Analysieren usw.

Textgestaltung ist die Aufgabe der Schreibforschung. Die wichtigsten Schritte der Vorbereitung einer Textproduktion fasst er unter der Bezeichnung „Vier Fragen vor dem Schreiben“ zusammen. Die einzelnen Fragen beziehen sich auf die aufeinander anschließenden Vorgänge, die zur Produktion gut verständlicher Texte führen. Es geht um folgende Schritte:

- *Ziele formulieren,*
- *Adressaten ansprechen,*
- *Inhalte bearbeiten,*
- *Produktion des Textes ausführlich organisieren* (vgl. Rees, 2004, S. 28).

Ähnliche Vorgehensweise wird auch den nichtprofessionellen Verfassern bei der textgestaltungempfohlen. Nach diesen Schritten ist ein mehrstufiger Entstehungsprozess zu organisieren, weil die gut verständlichen Texte eine sorgfältige Planung erfordern. Die Zeit, die der Planung gewidmet wird, lohnt sich in jedem Fall (auch im Fremdsprachenunterricht.

Ausblick

Neue Erkenntnisse der Textlinguistik und der Textarbeit lassen sich auch auf den Erwerbsprozess der Fremdsprache gut übertragen (vgl. dazu Adamzik, 2004; Heinemann, 2002; Portman-Tselikas, 2002). In diesem Zusammenhang kommt der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht eine besonders große Bedeutung zu, vor allem was den Einsatz von authentischen Materialien und die Berücksichtigung der wichtigsten Prinzipien der Textlinguistik betrifft. Das Wissen über Textkompetenz, Textsorten und Textarbeit hat Einfluss auf rezeptive und produktive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Prozesse der Lernenden beim Spracherwerb. Die Entwicklung und Forderung dieser Fähigkeiten ist eine grundsätzliche Aufgabe der Auslandsgermanistik. Diese Fähigkeit ermöglicht es, dass Lernende mit Texten selbstständig und bewusst umgehen können. Ihre Fortschritte basieren auf einer textlinguistischen Progression, in der sich die nötigen Textkompetenzen herausbilden. Jeder Sprachlernende kann seine eigenen kommunikativen Handlungsfähigkeiten nur im kommunikativen Gebrauch in konkreten Sprachhandlungen erwerben.

Mit der kommunikativen Wende in der Linguistik hat die Erkenntnis von der Bedeutung der geschriebenen Sprache in der Fremdsprachendidaktik Eingang gefunden und ist in der Praxis umgesetzt worden. Es ist im universitären Umfeld eine eindeutige Dominanz des wissenschaftlichen Schreibens und damit der Textarbeit in Lehre und Froschung festzustellen. Wissenschaft und Studium sind ohne geschriebene Texte nich denkbar. Schreiben und Ttextgestaltung sind konstituierende Handlungen, und

„Hochschulsozialisation“ ist in großem Maße Schreib- und Sprachsozialisation. Aus diesen Gründen ist es verständlich, dass sich die textlinguistische Forschung seit über 20 Jahren intensiv mit dem Thema „wissenschaftliches/akademisches Schreiben, Schreibberatung, Schreibdidaktik etc. beschäftigt.

Literatur

ADAMCOVÁ, Lívia. 2013. Textkompetenz und was dahinter steckt. In: *ĎURCO, P. (Hrsg.). Slowakische Zeitschrift für Germanistik,* Jahrgang 5, Heft 2, S. 28 – 36. ISSN 1338-0796.

ADAMZIK, K. 2004. *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.

BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. 1981. *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen: Niemeyer.

BERGMANN, P. 2005. *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. Heidelberg: Winter.

BRINKER, Klaus. 2010. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7. durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

BÜHLER, Karl. 1934. *Sprachtheorie*. Berlin.

BUßMANN, Hadumod. 1990. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Körner.

DRESSLER, Wolfgang (Hrsg.). 1978. *Textlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

DUDENREDAKTION. 2009. *DUDEN – die Grammatik*. 8. überarb. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

FIX, U., POETHE, H., YOS, G. 2003. *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

FIX, U. 2001. Grundzüge der Textlinguistik. In: *FLEISCHER, W., HELBIG, G., LERCHNER, G. (Hrsg.). Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache.* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

FIX, U. 2008. Text und Textlinguistik. In: *JANICH, N. 2008. Textlinguistik 15 Einführungen.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

HEINEMANN, M., HEINEMANN, W. 2002. *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs.* Tübingen: Niemeyer.

HOFFMANN, L. 2010. *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin: de Gruyter.

KESSEL, K., REIMANN, S. 2008. *Basiswissen. Deutsche Gegenwartssprache.* Tübingen/Basel: A. Francke.

PORTMANN-TSELIKAS, P. 2002. *Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren* (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache). Innsbruck: Studienverlag.

STEINHOFF, T. 2007. *Wissenschaftliches Schreiben*. Berlin: de Gruyter.

WELTE, W. 1995. *Sprache, Sprachwissen und Sprachwissenschaft: Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kontakt
Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: livia.adamcova@euba.sk

SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY A JEHO APLIKÁCIA V OBLASTI OSVOJOVANIA SI ANGLICKEJ GRAMATIKY

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND ITS IMPLICATIONS FOR ENGLISH GRAMMAR ACQUISITION

JANA BÉREŠOVÁ, MICHAELA VLČKOVÁ

Abstrakt
Cieľom našej štúdie je analyzovať vybrané gramatické javy a porovnať ich priradenie k referenčnej úrovni v oblasti učenia sa a osvojovania si anglického jazyka. Pokladom pre komparáciu sú údaje získané z troch na sebe nezávislých zdrojov. Pre potreby analýzy sme porovnali označenie anglickej učebnice úrovňou podľa referenčného rámca, kde sa daná gramatická štruktúra preberá a upevňuje, odhad študentov na základe ich posúdenia náročnosti zvolených gramatických štruktúr a celosvetovú databázu – profil učiaceho sa v oblasti anglickej gramatiky.

Kľúčové slová: komparácia, vybrané gramatické štruktúry, označenie anglických učebníc, posúdenie úrovne študentmi, profil učiaceho sa v oblasti anglickej gramatiky.

Abstract
The aim of our study is to analyse selected grammatical structures and compare their relation to the referential level in English learning and acquisition. A comparison is based on the data achieved from three independent sources: labels given to the course books in which particular grammatical structures were presented and practised, university students' judgements referring to the level of difficulty and a world database – English Grammar Profile.

Keywords: comparison, selected grammatical structures, English course books labelling, university students' judgements, English Grammar Profile.

Úvod

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie, vyučovanie, hodnotenie (Council of Europe, 2001) od svojho vydania v dvoch jazykoch: anglickom a francúzskom v roku 2001 ovplyvnil vyučovanie nielen v európskom edukačnom priestore, ale i na americkom kontinente, napr.

v Kanade alebo v Ázii (Malajzia). Vyvolal veľký záujem nielen u tvorcov testov, ale najmä u tých, ktorí rozhodujú o jazykovej politike v jednotlivých krajinách, a preto sa škály a ilustračné deskriptory zapracovali do učebných osnov pre cudzie jazyky na základe ich relevantnosti a opodstatnenosti. Väčšina členských štátov Európskej únie cíti potrebu nastaviť svoje záverečné jazykové testy na patričnú úroveň rámca, aby umožnila svojim obyvateľom aktívne vstupovať do európskeho edukačného priestoru prostredníctvom mobilít. Uznávanie výsledkov získaných v jednotlivých národných testoch podporuje dané mobility, prípadne umožňuje študentom študovať na vysokých školách v iných štátoch EÚ.

Tendencie zosúladiť požiadavky v oblasti cudzojazyčného vzdelávania ovplyvnili aj tvorbu učebníc a vydavateľstvá začali používať referenčné úrovne na označenie jednotlivých kurzov. Toto označenie sa odôvodňuje na základe korelácie špecifických referenčných deskriptorov a učiva preberaného na jednotlivých referenčných úrovniach. I napriek tomu, že tento postoj vydavateľstiev možno považovať za snahu sprístupniť učiacim sa jazyk predstavu o tom, čo sa na patričnej referenčnej úrovni od nich očakáva, vo viacerých prípadoch možno skonštatovať, že deskriptory uvedené v učebniciach v rámci samohodnotiacej škály sa viac približujú preberanej látke v danej lekcii ako deskriptorom zameraným na vyhodnotenie toho, čo je učiaci sa schopný v danom jazyku robiť. Napríklad deskriptor samohodnotiacej škály v učebnici *face2face Upper-intermediate* znie: „*I can talk about animals, plants and gardens*“ (Reddston & Cunningham, 2012, s. 43), čím priamo nadväzuje na text nazvaný *The history of flowers,* v ktorom sa študenti dozvedia niečo z histórie tulipánov a ruží. Tento deskriptor nezodpovedá deskriptorom uvedeným v rámci referenčného rámca, a preto ho možno počas vyučovania zneužiť ako podnet na namemorovanie sa daných textov, čo však nie je v súčinnosti s filozofiou rámca. Referenčný rámec (Council of Europe, 2001) zahŕňa filozofiu činnostne orientovaného prístupu, a preto nezdôrazňuje hĺbku osvojených vedomostí, ale kvalitu spôsobilostí používať cieľový jazyk v reálnom živote. V ciele pozornosti je kompetentný používateľ jazyka.

Mnohé krajiny vypracovali lingvistické profily pre jednotlivé jazyky, napr. pre nemčinu, francúzštinu, čo podporilo projekt zameraný na vytvorenie profilu učiaceho sa anglický jazyk v oblasti slovnej zásoby – English Vocabulary Profile a v oblasti gramatiky – English Grammar Profile. Referenčný rámec sa venuje slovnej zásobe iba v dvoch škálach, ktoré reprezentujú deskriptory pre rozsah slovnej zásoby a jej správne používanie (Council of Europe, 2001, s. 112). V oblasti gramatiky sa rámec zameriava iba na správnosť v oblasti funkcionality a používania gramatických štruktúr (Council of Europe, 2001, s. 114). Podkladom pre nastavenie anglickej gramatiky na referenčný rámec je celosvetový súbor, ktorý vznikol na zá-

klade zberu gramatických štruktúr a ich významov používaných učiacimi sa anglický jazyk na jednotlivých referenčných úrovniach. Daný súbor umožňuje učiacim sa anglický jazyk vidieť, ako si rozvíjajú spôsobilosti v oblasti gramatiky a pragmatickej kompetencie.

Určenie referenčnej úrovne pre jednotlivé významy lexikálnych jednotiek a gramatických štruktúr nemožno vnímať ako nemenné a vždy jednoznačné, pretože ovládanie slovnej zásoby a gramatických štruktúr ovplyvňuje viacero faktorov. V našom výskume sme sa zamerali na lingvistickú príbuznosť slovenského a anglického jazyka s cieľom poukázať na skutočnosť, že nemožno zovšeobecňovať rozsah osvojených jazykových prostriedkov, ktoré aktívne používajú učiaci sa, ktorých materinský jazyk pochádza z tej istej jazykovej rodiny ako cieľový jazyk, a tých, u ktorých je jazyková rodina úplná odlišná.

Metodika výskumu

Na základe hypotézy, že slovenskí študenti budú inak posudzovať ovládanie gramatických konštrukcií, ako ich prezentujú medzinárodné učebnice anglického jazyka a profil učiaceho sa anglickú gramatiku, sme oslovili 44 študentov 3. ročníka bakalárskeho štúdia anglického jazyka v rámci jednoodborového štúdia a v kombinácii s inými vednými disciplínami (dvojodborového štúdia), ktorí už absolvovali prvé dva ročníky svojho štúdia. Študenti mali posúdiť, na ktorom referenčnom stupni si osvojili zvolené gramatické javy.

Zoznam gramatických javov vyplynul z krátkodobého prieskumu písomných prác študentov z predchádzajúceho akademického roku. Na základe chybovosti vyššej ako 50 percent boli vybraté nasledujúce gramatické štruktúry: vzťažné vety s vynechaním vzťažných zámen, trpný rod v priebehových časoch (prítomnom a minulom), modálne slovesá s minulým neurčitkom (should, could, may, might), nepriama otázka a používanie väzby *have sth done* (dať si niečo urobiť).

Na základe inštrukcií mali študenti pri posudzovaní odhadnúť jazykovú úroveň, na ktorej si daný gramatický jav osvojili, čo možno považovať za isté označenie náročnosti danej jazykovej štruktúry. Pri tomto posudzovaní bolo zjavné, že študenti pochádzajú z rôznych typov škôl, a preto ich posudzovanie bude ovplyvnené typom stredoškolského štúdia. V súčasnej dobe veľa študentov, ktorí si zvolia štúdium anglického jazyka, prichádzajú zo stredných odborných škôl alebo učilíšť s maturitou, a preto jazyková úroveň, ktorá sa na maturitnej skúške od nich na základe legislatívy očakáva je úroveň B1. Títo študenti začínajú od úrovne B2 na praktickom jazyku v prvom ročníku bakalárskeho štúdia a štyri semestre sa pripravujú na dosiahnutie úrovne C1. Dosiahnuť požadovanú referenčnú úroveň C1 si vyžaduje bohatú slovnú zásobu ako i prirodzené používanie gramatic-

kých štruktúr na vyjadrenie vlastných myšlienok a názorových postojov. Túto úroveň potrebujú aj pre zvládnutie akademických predmetov zameraných na lingvistické disciplíny a literatúru Veľkej Británie a USA.

Po posúdení úrovní pre zvolené gramatické štruktúry boli k jednotlivým štruktúram priradené referenčné úrovne prevzaté z profilu pre anglický jazyk v oblasti gramatiky (EGP). Toto porovnanie sme doplnili o údaje získané analýzou sady anglických učebníc, konkrétne *face2face* (Cambridge University Press), určených pre rôzne referenčné úrovne. Nebolo možné analyzovať všetky učebnicové súbory, ktoré majú odporúčaciu doložku od MŠMaŠ SR, preto sme zvolili učebnicu, ktorá sa použila v celonárodnom projekte zameranom na rekvalifikáciu, prípadne rozšírenie kvalifikácie učiteľov ZŠ o vyučovanie anglického jazyka. Pri analýze jednotlivých úrovní daného učebnicového súboru sme sa zamerali na to, aby sme zistili, na ktorej referenčnej úrovni sa daná gramatická štruktúra preberá a precvičuje. V niektorých prípadoch sme dospeli k záveru, že v rámci špirálovitého osnovania učiva v oblasti osvojovania si jazyka sa k danému gramatickému javu autori učebnice vracajú a rozširujú dané učivo.

Na porovnanie s celosvetovým používaním daných gramatických štruktúr sme použili Profil anglickej gramatiky (English Grammar Profile), ktorý bol zostavený na základe výskumu o priradení gramatických javov k jednotlivým úrovniam rámca. Tento výskum realizovali autori knihy *English Grammar Today* Anne O'Keeffe a Geraldine Mark a ich prácu revidovala skupina expertov na čele s odborníkmi v oblasti využívania korpusovej lingvistiky pre potreby jazykovej analýzy – s Michaelom McCarthym a Ronom Carterom. Primárnym zdrojom pre zber údajov bol „Cambridge Learner Corpus“, ktorý na základe analýzy vyše 250 000 textov získaných z Cambridžských skúšok na všetkých jazykových úrovniach približne zo 130 krajín z celého sveta pozostáva z 55 miliónov slov. Tento obšírny prehľad príkladov z praktického používania gramatiky umožňuje vidieť, ktoré gramatické štruktúry učiaci sa anglický jazyk skutočne používajú pri vyjadrovaní svojich myšlienok. Na základe vlastnej skúsenosti s vyučovaním anglického jazyka v zahraničí, kde príbuznosť jazykov umožňuje učiacim sa cieľového jazyk používať náročnejšiu slovnú zásobu i komplexnejšie gramatické štruktúry, sme chceli poznať postoje slovenských používateľov anglického jazyka.

Analýza dát

Na základe zberu dát v septembri 2018 sme vykonali ich podrobnú analýzu. Tabuľka 1 obsahuje posúdenie úrovne, na ktorej študenti odhadujú, že si daný gramatický jav osvojili. Pri tomto odhade nemohli použiť žiadne učebnice anglického jazyka a museli sa opierať iba o vlastnú skúsenosť

z procesu osvojovania si/učenia sa anglického jazyka, prípadne posudzovali náročnosť patričnej štruktúry. Študenti pochádzali z rôznych stredných škôl, preto rozsah ich výberu jazykovej úrovne je široký. Percentuálne zobrazenie umožňuje lepšie analyzovať intenzitu rozloženia odhadov pre jednotlivé jazykové úrovne. Ojedinelé označenie úrovne A2 zreteľne naznačuje, že študenti si neboli istí a ich odhad bol vykonaný viac pocitovo ako pragmaticky. Reálnejšie hodnoty v úrovniach B1 a B2 vyplývajú z ich stredoškolských skúseností, a možno skonštatovať, že študenti pri posudzovaní brali do úvahy aj ich schopnosť dané gramatické javy aktívne používať, čo sa potvrdilo aj v diskusii, ktorá prebehla pri vyhodnotení získaných dát.

Gramatické konštrukcie	A2	B1	B2	C1
Vzťažné vety (vynechanie vzťažných zámen)	1 (2,21%)	13 (29,54%)	21 (47,72%)	9 (20,45%)
Trpný rod – priebehové formy	4 (9,09%)	13 (29,54%)	21 (47,72%)	6 (13,63%)
Modálne slovesá s minulým neurčitkom	-	1 (2,21%)	13 (29,54%)	30 (68,18%)
Nepriama otázka	6 (13,63%)	13 (29,54%)	21 (47,72%)	4 (9,09%)
Väzba „dať si niečo urobiť“	3 (6,81%)	14 (31,81%)	22 (50,00%)	5 (11,36%)

Tabuľka 1: Zaradenie zvolených gramatických štruktúr do jednotlivých referenčných úrovní študentmi

Cieľom vysokoškolského štúdia v oblasti prípravy študentov na učiteľské povolanie v predmete anglický jazyk je získať jazykovú úroveň C1. Z tohto dôvodu sú hodiny praktického jazyka vedené slovenskými pedagógmi v spolupráci s rodenými používateľmi anglického jazyka zamerané na dosiahnutie C úrovne. Neskôr preberané gramatické javy si študenti lepšie pamätali a boli jednoznačnejší v ich posudzovaní. Vysoké číslo pri odhade používania modálnych slovies s minulým neurčitkom na úrovni C1 bolo ovplyvnené aj tým, že mnohí študenti skonštatovali, že ešte stále majú problémy s ich používaním z hľadiska významovej roviny.

Druhá časť analýzy spočívala v porovnaní odhadu študentov s profilom anglickej gramatiky a s učebnicou anglického jazyka. Počas analýzy učebníc sme zistili, že zahraničné vydavateľstvá čoraz častejšie uplatňujú uvedenie rozsahu postupu z nižšej úrovne na vyššiu, napr. od B1 k B2, čo môže byť zapríčinené deskriptormi uvedenými v pôvodnom vydaní európskeho referenčného rámca, kde úrovne B1 a B2 sú často v rámci samotných pásiem rozdelené do hornej a dolnej polovice pásma, a preto sa vydavateľstvá snažili toto rozpätie premietnuť do tvorby učebníc. V súčasnej dobe je možné považovať B1+ a B2+ za horné polovice pásiem na základe aktualizovaných a rozšírených škál (Council of Europe, 2017). Tieto horné časti pásiem sa často nazývajú aj plusové úrovne.

Gramatické konštrukcie	Posúdenie študentmi	Profil anglickej gramatiky	Učebnica anglického jazyka
The relative clause – omitting the relative pronoun	B2	B2	B1 to B2 (Unit 9) B2 (Unit 4)
The passive – progressive forms	B2	Present – B1 Past – B2	B1 to B2 (Unit 8) B2 (Unit 4)
Modal verbs + the past infinitive	C1	B1 – B2	B2 (Unit 8)
Indirect questions	B2	A2 – B1	B1 to B2 (Unit 7)
The construction *to have sth done*	B2	B2	B2 (Unit 10)

Tabuľka 2: Komparácia údajov získaných z troch zdrojov

Na základe analýzy Tabuľky 2 možno skonštatovať, že učebnice anglického jazyka sa daným gramatickým štruktúram venujú systematicky, napr. vynechanie vzťažného zámena bolo po prvýkrát uvedené v prehľade gramatiky v učebnici *face2face Intermediate* (Redston & Cunningham, 2009, s. 135), ktorá je určená ako prechod od úrovne B1 k úrovni B2, a potom zosystematizované v učebnici *face2face Upper-Intermediate* (Redston & Cunningham, s. 122) v rámci úrovni B2. To isté sme zaznamenali aj pri prezentácii gramatiky venovanej nepriamej otázke. Na rozdiel od odhadu študentov okrem gramatickej štruktúry *have sth done* boli všetky ostatné gramatické javy prezentované v učebniciach alebo o jednu úroveň, alebo o pol úrovne nižšie.

Pri gramatickej štruktúre *have sth done* neboli žiadne signifikantné rozdiely medzi troma analyzovanými zdrojmi, pretože všetky tri zdroje ju

jednoznačne zadefinovali ako B2. Isté rozdiely sme zaevidovali pri vzťažných vetách, v ktorých možno vynechať vzťažné zámeno. Kým učebnica ich uvádzala aj na úrovni prechodu od B1 k B2 v 9. lekcii (Redston & Cunningham, 2009, s. 69) a na úrovni B2 v lekcii 4 (Redston & Cunningham, 2012, s. 33), študenti ich zaradili na úroveň B2. Profil ich uvádzal na úrovni B2, tak ako i vzťažné vety s predložkami pred vzťažnými zámenami (http://www.englishprofile.org/english-grammar-profile). Uvádzané príklady v profile neobsahovali ani jeden príklad, kde by nastalo vynechanie vzťažného zámená a zároveň posunutie predložky na koniec vety, napr. *This is the lady I was looking for*.

Profil rozlišoval osvojovanie si pasívnej väzby v priebehovom prítomnom čase (B1) a pasívnej väzby v priebehovom minulom čase (B2). Vo väčšine učebníc sa to uvádza spolu už na úrovni prechodu od B1 k B2, napr. učebnica New Success Intermediate (McKinley & Hastings, 2012, s. 66). Zaujímavým bolo zistenie, že profil označuje pasívum v priebehovom prítomnom čase v kladnej vete na úrovni B1, kým v zápornej vete na úrovni B2 (http://www.englishprofile.org/english-grammar-profile).

Najvýraznejšie rozdiely sme zaznamenali pri modálnych slovesách. V nami zvolenej učebnici anglického jazyka sa modálne sloveso should s prítomným neurčitkom uvádza na úrovni B1, Unit 8 (Redston & Cunningham, 2012, s. 63), kým modálne slovesá *must, can* a *may* na úrovni medzi B1 a B2 v lekcii 10 (Redston & Cunningham, 2009, s. 79). Pri analýze modálnych slovies s minulým neurčitkom sme zistili, že profil ich definuje na základe ich funkcionality, a preto *should +past infinitive* a *might +past infinitive* sú označené B1, kým *must+past infinitive* ako B2. Počas analýzy profilu sme zistili jednu nezrovnalosť. Pokým experti skupiny označili gramatickú štruktúru *might have done* v kladnej forme v minulosti za za B1, všetky konkrétne príklady uvedené pri danom gramatickom jave, prevzaté z prác učiacich sa zo Švédska, Francúzska, Grécka a Poľska, boli označené ako B2 ich hodnotiteľmi. Kým profil uvádzal odlišné označenie pri jednotlivých modálnych slovesách, učebnica jednoznačne prezentovala dané učivo na úrovni B2, avšak študenti tento gramatický jav označili ako C1. Pri overení si gramatického učiva na úrovni C1 sme zistili, že študenti sa tomu naozaj venovali intenzívne až na úrovni C1 v učebnici *face2face Advanced* (Cunningham, Bell & Clementson with Redston, 2015, s. 99) v lekcii 10, ktorá uvádza používanie rôznych modálnych slovies s minulým neurčitkom v plnom rozsahu.

Profil anglickej gramatiky je viac kompatibilný s anglickými učebnicami ako s odhadom študentov. Naopak, pri vzťažných vetách a gramatickej konštrukcii *have sth done* možno vidieť absolútnu súčinnosť profilu a odhadu študentov.

Diskusia a závery

Vyššie prezentovaná štúdia nadväzovala na výskum, ktorý sme realizovali v akademickom roku 2017/2018 na magisterskom stupni štúdia. Preverovali sme päť gramatických štruktúr, ktoré si študenti mali osvojiť na úrovni C1, prípadne na lingvistických predmetoch, t.j. poradie prídavných mien, vetná vzťažné veta, lexikálna inverzia, štylistická inverzia a nominalizácia. Zistili sme signifikantné rozdiely nielen medzi odhadom študentov, profilom, ale najmä medzi dvoma učebnicami, jednej z vydavateľstva Cambridge University Press a jednej medzinárodnej – z vydavateľstva National Geographic Learning, a part of Cengage Learning. Dané gramatické štruktúry boli posudzované študentmi vyššie ako na úrovni C1, napr. nominalizácia, ktorá nebola ani v jednej učebnici zo zvolených súborov kníh, pretože oba kurzy končili úrovňou C1. Daný výskum bol zameraný na ovládanie anglického jazyka na úrovni C, ktoré je ovplyvnené nielen osvojovaním si jazyka prostredníctvom kníh zameraných na všeobecnú angličtinu, ale dostatočným dôrazom na precvičovanie špecifických čŕt jazyka, s ktorými sa študenti oboznamujú prostredníctvom iných akademických predmetov.

V tejto štúdii sme chceli prezentovať, ako isté gramatické štruktúry, ktoré predpokladáme, že by bolo možné zvládnuť na stredoškolskej úrovni, vnímali študenti. Predpokladali sme, že si ich osvojili počas stredoškolského štúdia, avšak zároveň sa mohli s nimi oboznamovať aj počas svojich súkromných aktivít v oblasti vyučovania, prípadne doučovania anglického jazyka už ako bakalári dvojodborového štúdia anglického jazyka v kombinácii s iným akademickým predmetom, alebo jednoodborového štúdia anglického jazyka v treťom roku štúdia.

Cieľom tejto štúdie bolo zistiť, ako slovenskí používatelia anglického jazyka vnímajú anglické gramatické štruktúry z hľadiska ich náročnosti. Zistili sme, že i napriek tomu, že isté gramatické štruktúry boli prezentované v učebnici anglického jazyka na nižších úrovniach, študenti pociťovali, že ich ovládanie by sa malo vyžadovať na vyššej úrovni. Tieto postrehy môžu byť dôsledkom pôvodu materinského jazyka, ktorým študenti hovoria. Ak si študent osvojuje jazyk, ktorý pochádza z rovnakého genetického jazykového zoskupenia ako jeho materinský jazyk, potom príbuznosť jazykov zvyšuje povedomie ľahšieho osvojenia si cieľového jazyka. Príklady gramatických štruktúr uvedené v profile pochádzajú v prevažnej miere od študentov z Holandska, škandinávskych krajín a krajín, kde sú materinským jazykom románske jazyky. Táto skutočnosť podporuje náš názor o príbuznosti jazykov a ich spoločných črtách.

Problematike príbuznosti a odlišnosti jazykov sa venujeme dlhodobo z dôvodu nízkej úrovne ovládania cieľových jazykov v našej krajine. Úroveň osvojenia si anglického jazyka je ovplyvnená nielen intenzitou

vystavenia učiacich sa jazyku, aplikáciou vhodných metód, ale aj príbuznosťou a blízkosťou jazykov. Osvojiť si jazyk, ktorý má podobnú slovnú zásobu a podobný gramatický systém, je ľahšie, ako keď materinský jazyk okrem latinských výrazov používa prevažne domáci lexikón a prísne nastavené gramatické pravidlá.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky ovplyvnil výučbu cieľových jazykov nielen v európskom kontexte, ale aj na severoamerickom a ázijskom kontinente. Okrem nastavenia cudzojazyčných kurikúl a testov na referenčný rámec v lokálnom i celosvetovom kontexte, existujú tendencie označovať knihy, materiály, prípadne jazykové príručky jednotlivými referenčnými úrovňami. Niektoré vydavateľstvá a inštitúcie zverejňujú teoretické zdôvodnenia a pragmatické dôkazy o prepojení ich materiálov s referenčnými úrovňami. Toto prepojenia si vyžaduje internú a externú validáciu, čo je náročné na čas i financie. Nie všetky vydavateľstvá, ktoré označujú svoje knihy referenčnými úrovňami, prešli týmto procesom. V oblasti slovníkov existuje dokonca i výkladový slovník, v ktorom sú jednotlivé slová priradené k jednej zo šiestich základných referenčných úrovní. Jednotlivé označenia sú často prekvapujúce, napr. slovo *frog* (žaba) je označené ako B1. V našom edukačnom kontexte sa žiaci oboznamujú s daným slovom už na úrovni A1. Takýchto príkladom existuje nespočetne veľa, čo dokazuje, že táto oblasť si zaslúži ďalší výskum, ktorý by prispel do problematiky učenia sa a osvojovania si cieľových jazykov. Všetky vyššie uvedené nezrovnalosti však neznižujú dopad referenčného rámca na cudzojazyčné vzdelávanie. Európsky referenčný rámec pre jazyky slúži ako nekonečný zdroj inšpirácii pre tých, ktorí sa profesijne venujú výučbe jazykov.

Literatúra

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press. 260 s.

Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Strasbourg: Council of Europe. 229 s.

CUNNINGHAM, G., BELL, J., CLEMENTSON, T., REDSTON, C. 2015. *face2face Advanced.* Cambridge: Cambridge University Press. 176 s.

McKINLEY, S., HASTINGS, B. 2012. *New Success Intermediate.* Pearson Longman.

REDSTON, C., CUNNINGHAM, G. 2010. *face2face Pre-intermediate.* Cambridge: Cambridge University Press. 160 s.

REDSTON, C. & CUNNINGHAM, G. 2009. *face2face Intermediate.* Cambridge: Cambridge University Press. 160 s.

REDSTON, C., CUNNINGHAM, G. 2012. *face2face Upper-intermediate.* Cambridge: Cambridge University Press. 160 s.

Kontakt
Doc. PhDr. Jana Bérešová, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka a literatúry
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava
Slovenská republika
Email: jana.beresova@truni.sk

PRÍPRAVA A VYUŽITIE UČEBNÝCH MATERIÁLOV Z ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA PRE MIEROVÉ MISIE

DEVELOPMENT AND USE OF ESP MATERIALS FOR PEACEKEEPING MISSIONS

MARTINA BINDEROVÁ

Abstrakt
Článok je venovaný príprave učebných materiálov pre špecifické potreby uchádzačov o zaradenie do národnej databázy pre potreby medzinárodných policajných mierových misií a operácií civilného krízového manažmentu. Autorka predstavuje jednu z lekcií zo skrípt *English for Peacekeeping Missions* a jej praktické využitie v kurze odborného anglického jazyka. Okrem rôznych policajných činností sa pozornosť v skriptách venuje aj kultúrnej diverzite a používaniu politicky správneho jazyka v interkultúrnej komunikácii v rámci vedeckovýskumnej úlohy *Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín umiestnenými v zariadeniach* (VYSK č. 241).

Kľúčové slová: odborný anglický jazyk, príprava učebných materiálov, mierové misie, kurz anglického jazyka, kultúrna diverzita.

Abstract
The article deals with the development of learning materials for the specific purposes of applicants to the national database for the needs of international peacekeeping missions and civil crisis management operations. The author presents one of the units of the textbook *English for Peacekeeping Missions* and its use in an ESP course. In addition to various police activities, attention in the textbook is paid to cultural diversity and the use of politically correct language in intercultural communication within the research task *Intercultural communication with third-country nationals in detention* (VYSK No 241).

Keywords: English for specific purposes, learning materials design, peacekeeping missions, English language course, cultural diversity.

Úvod

Jednou z podmienok vstupu kandidátskych krajín do Európskej únie bolo zriadenie medzinárodnej policajnej jednotky určenej na pôsobenie v medzinárodných mierových silách a operáciách civilného krízového ma-

nažmentu v rámci spoločnej európskej bezpečnostnej a obrannej politiky EÚ. Výber policajtov do personálnej databázy pre potreby medzinárodných policajných mierových misií a operácií civilného krízového manažmentu zabezpečuje Oddelenie policajných pridelencov a mierových misií Úradu medzinárodnej policajnej spolupráce Prezídia Policajného zboru SR v spolupráci s Katedrou jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave (ďalej len APZ v Bratislave). Úrad medzinárodnej policajnej spolupráce Prezídia Policajného zboru zriadil personálnu databázu na účely evidencie policajtov určených na pôsobenie v misii. Databáza je pravidelne aktualizovaná a dopĺňaná prostredníctvom výberového konania organizovaného raz ročne. Vo výberovom konaní sa preverujú základné predpoklady uchádzačov o pôsobenie v misii prostredníctvom previerok zameraných na testovanie ich fyzických, psychologických daností a dosiahnutej úrovne z anglického jazyka. Formou jazykovej skúšky sú preverené všeobecné a odborné jazykové vedomosti a zručnosti z anglického jazyka uchádzačov, ktoré na základe vstupnej požiadavky majú zodpovedať úrovni B2 definovanej Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky“ (Common European Framework of Reference for Languages).

Príslušníci Policajného zboru Slovenskej republiky (ďalej len PZ SR) v súčasnosti pôsobia v misiách na Haiti (misia OSN UNSTAMIH/MINUSTH, v Macedónsku (misia OBSE), na Ukrajine (špeciálna monitorovacia misia OBSE), na Cypre (misia OSN UNFICYP), v Kosove (EULEX), na Ukrajine a v Moldavsku (EUBAM) a v Gruzínsku (EUMM). V závislosti od charakteru a cieľa konkrétnej misie príslušníci PZ SR vykonávajú rôzne činnosti, napr. monitoring, poradenstvo pre miestnu políciu; výcvik špeciálnych jednotiek; monitorovanie a dohľad nad dodržiavaním prímeria strán konfliktu; poskytovanie humanitárnej pomoci; vzdelávanie policajtov na úseku boja proti organizovanej trestnej činnosti a terorizmu, pri prevencii a predchádzaní medzietnických problémov; operačné riadenie sektoru na úseku poriadkovej polície; vykonávanie hliadkovej činnosti; príprava a implementácia projektov EÚ, zameraných na reorganizáciu a reštrukturalizáciu policajných síl, predchádzanie, odhaľovanie a zabránenie páchania cezhraničnej trestnej činnosti ako aj na odhaľovanie pašovania tovaru, ľudí, drog a zbraní v kontrolovanom priestore; vyhodnocovanie pohybu tovaru, ľudí a presunov jednotlivých ozbrojených zložiek. Keďže slovenskí policajti pôsobia v mierových misiách v medzinárodných tímoch, je absolútnou nevyhnutnosťou, aby boli pri výkone svojich služobných povinností schopní používať všeobecný aj odborný anglický jazyk v ústnej a písomnej komunikácii so svojimi zahraničnými kolegami.

Odborná jazyková príprava pre mierové misie a operácie civilného krízového manažmentu

Vyučovanie odborného anglického jazyka má umožniť študentovi rozvíjať komunikatívnu kompetenciu, ako to vyplýva z anglického pomenovania *English for Specific Purposes* (ESP), v oblasti používania jazyka na špecifické účely. Používanie odborného jazyka je podmienené ovládaním daného cudzieho jazyka a tiež vedomosťami z príslušného odboru. Podľa Ferenčíkovej (2011, s. 173) *„hnacou silou odborného jazyka je jeho obsahová stránka predmetu, korešpondujúca s poznatkami iných vedných disciplín, ktorá je pretavovaná do rozvoja komunikatívnej kompetencie v odbornom anglickom jazyku.“* T. Hutchinson a A. Waters (1996, s. 19) charakterizujú vyučovanie odborného anglického jazyka ako prístup k jazykovému vyučovaniu, v ktorom sú všetky rozhodnutia týkajúce sa obsahu a metód založené na dôvodoch učiaceho sa na štúdium jazyka.

V podmienkach APZ v Bratislave je vyučovaný anglický jazyk zameraný na výkon povolania, čo znamená výučbu jazyka v situáciách, v ktorých študujúci budú potrebovať používať anglický jazyk v rámci plnenia svojich pracovných povinností. Policajti by mali byť schopní napr. porozumieť opisu podozrivého v anglickom jazyku, vykonať kontrolu totožnosti, vypočuť podozrivého, napísať e-mail alebo zatelefonovať kolegovi zo spolupracujúceho útvaru v zahraničí, atď. Okrem cvičení z cudzieho jazyka zaradených v učebnom programe pre interných a externých študentov Katedra jazykov Akadémie PZ v Bratislave pripravuje a realizuje doplnkové odborné jazykové kurzy v rámci celoživotného vzdelávania príslušníkov Policajného zboru SR za účelom zvýšenia úrovne ich jazykovej kompetencie. Na rozdiel od väčšiny študentov denného štúdia, ktorí ako motiváciu uvádzajú úspešné zloženie skúšky z cudzieho jazyka v rámci bakalárskeho štúdia, resp. ambície študovať alebo pracovať v zahraničí, dospelí účastníci kurzov odborného anglického jazyka, napr. pre mierové misie a operácie civilného krízového manažmentu alebo pre zahraničnú jednotku (príslušníci PZ, najmä služby hraničnej a cudzineckej polície, ktorí sú v prípade potreby vyslaní do zahraničia na posilnenie ochrany vonkajšej schengenskej hranice), sú pri štúdiu cudzieho jazyka často motivovaní externými faktormi, napr. lepším zamestnaním, vyslaním do zahraničia, povýšením alebo vyšším platom.

Po úspešnom absolvovaní výberového konania čaká uchádzačov o zaradenie do personálnej databázy mierových misií a operácií civilného krízového manažmentu odborná príprava vrátane intenzívneho kurzu odborného anglického jazyka pre mierové misie a operácie civilného krízového manažmentu (ďalej len „kurz“). Cieľom kurzu je rozvíjať doterajšie receptívne (čítanie a počúvanie) a produktívne zručnosti (rozprávanie a písanie) účastníkov a umožniť im rozšíriť si znalosti terminológie rele-

vantnej v odbornej komunikácii s rodeným hovoriacim alebo cudzincom rozprávajúcim po anglicky pri výkone policajnej služby, výmene poznatkov a praktických skúseností v rámci medzinárodnej policajnej spolupráce. Vo výučbe odborného anglického jazyka sa kladie dôraz na *integrovaný rozvoj zručností,* čo podľa J. McDonough a C. Shawa (2003, s. 201) znamená rozvíjanie jazykových zručností čítania, písania, počúvania a rozprávania vo vzájomnom prepojení. Celková kompetencia v cudzom jazyku znamená viac než len ovládanie izolovaných jazykových zručností. Je to ich kombinované použitie v závislosti od prebiehajúcej interakcie, veď v každodennom živote len zriedka používame jednotlivé jazykové zručnosti oddelene. Vo výučbe odborného cudzieho jazyka pre mierové misie a operácie civilného krízového manažmentu sú kľúčové činnosti zamerané na prácu s informáciami, interpretáciu textu, rozvoj hodnotiaceho myslenia v aktívnej práci účastníka kurzu počas samostatnej činnosti alebo v rámci sociálnych foriem práce.

Učebné pomôcky majú na vyučovaní odborného cudzieho jazyka nezastupiteľné miesto, pretože vzbudzujú záujem o učivo a učenie sa a robia vyučovací proces atraktívnejším. Práca s pomôckami prispieva k rozvoju tvorivej činnosti učiacich sa, k rozvoju ich myšlienkových operácií a k formovaniu zmyslových poznávacích procesov. Tieto prostriedky sú nástrojom na získavanie nových vedomostí, ich precvičovanie a zaraďovanie do určitého systému. Sú tiež zdrojom odborného jazyka a hrajú významnú úlohu v prezentovaní reálneho jazyka, tak ako je používaný odborníkmi v praxi a v maximálnom možnom rozsahu. Prostredníctvom učebných materiálov sú učiaci sa vystavení pôsobeniu autentického používania jazyka. Študijné materiály sú modelmi správneho a vhodného použitia jazykových prostriedkov. Vo vyučovaní cudzích jazykov pomáhajú učebné materiály vytvoriť cudzojazyčné prostredie a navodiť u študentov správnu náladu na učenie. Vysokoškolské skriptá *English for Peacekeeping Missions* (Ferenčíková, Binderová, 2018) vznikli ako odpoveď na dlhodobý nedostatok študijnej literatúry z odborného anglického jazyka pre príslušníkov Policajného zboru SR. Zámerom autoriek bolo poskytnúť študijnú pomôcku predovšetkým tým policajtom, ktorí sú vysielaní do medzinárodných mierových misií a operácií civilného krízového manažmentu a perspektívne budú pri výkone policajnej služby v zahraničí komunikovať so svojimi kolegami po anglicky.

Cieľovou skupinou sú príslušníci Policajného zboru SR, ktorí úspešne prešli písomnou skúškou a rozhovorom v anglickom jazyku počas výberového konania. Lektori kurzu považujú za veľkú výhodu pri zdokonaľovaní znalostí terminológie a rozvoji jazykových zručností účastníkov kurzu fakt, že sú to policajti s praktickými skúsenosťami s minimálnou dĺžkou služobného pomeru v PZ 5 rokov. Ich vstupná úroveň jazykových

zručností je B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

Téma alebo odbor záujmu podstatne ovplyvňuje výber slovnej zásoby a prostriedkov komunikácie. Poznanie slovnej zásoby je dôležité pre pochopenie významu z textu, poznanie gramatických štruktúr umožňuje čitateľovi porozumieť vzťahom medzi slovami. Veľkým prínosom je zapojenie samotných študentov a odborníkov priamo z policajnej praxe do výberu relevantných textov určených na výučbu anglického jazyka pre špecifické účely polície a bezpečnostných služieb. Na výbere tém dôležitých pre plnenie služobných povinností príslušníka PZ SR v zahraničí sa podieľali priami účastníci mierových misií a operácií civilného krízového manažmentu a kolegovia z Úradu medzinárodnej policajnej spolupráce Prezídia Policajného zboru SR. Kolegovia z priameho policajného výkonu autorky skrípt na základe vlastných skúseností a poznatkov načerpaných v rámci svojho pôsobenia v mierových misiách usmernili pri selekcii tém a voľbe obsahu jednotlivých lekcií. Okrem toho poskytli cenný autentický obrazový materiál zachytávajúci ich vlastné zážitky počas vyslania v zahraničí. Skriptá sú rozdelené do desiatich kapitol/lekcií:

- *Cultural diversity* – Kultúrna rôznorodosť
- *Community policing* – Policajné činnosti v komunite
- *National Police Force of the Slovak Republic* – Policajný zbor SR
- *Mission I* – Misia I
- *Mission II* – Misia II
- *Description of a person* – Opis osoby
- Road traffic accident – Dopravná nehoda
- *Ceasefire* – Prímerie
- *Human rights* – Ľudské práva
- *Politically correct language* – Politicky korektný jazyk

Štruktúra lekcií je jednotná, čo uľahčuje orientáciu používateľov v pomôcke. Lekcie začínajú *Warm-up* cvičeniami, ktoré plnia funkciu motivácie študenta a uvádzajú ho do témy s cieľom vzbudiť jeho záujem o riešenú problematiku. Nasledujú autentické texty označené v lekcii ako R*eading* (čítanie). V cudzojazyčnom vzdelávaní sa podľa E. Tandlichovej (1991, s. 16) *„prostredníctvom textu zabezpečuje percepcia a produkcia v cudzom jazyku ako ťažisko rozvíjania štyroch rečových zručností... a obohacovania vedomostí žiakov...“*. Odborníci z oblasti lingvodidaktiky považujú za hlavné východisko výučby odborného cudzieho jazyka prácu s odborným textom. Odborný text je vo svojej písanej alebo ústnej forme prostriedkom slúžiacim na odovzdávanie myšlienok odborníkov a výsledkov bádania medzi účastníkmi odbornej komunikácie. Odborné

texty sú vecné, jasné a presné. Je používaný výhradne spisovný jazyk s cieľom čo najpresnejšie a najjednoznačnejšie stvárniť obsah, čomu napomáha aj používanie terminológie daného výrobného odvetvia, okruhu činnosti alebo vedného odboru. Hlavnou úlohou odborného textu vo výučbe odborného anglického jazyka je posilňovať učenie, zapájať študentov do myslenia v cudzom jazyku a podporovať ich tvorivosť v jeho používaní v kontexte svojej špecializácie. Základným predpokladom efektívnej práce s odborným textom vo výučbe cudzieho jazyka je vhodný didaktický text. Kritériá výberu textu sa týkajú kľúčových znakov profesionálneho a reálneho obsahu, pričom obsah nesmie byť ani triviálny, ani príliš náročný s ohľadom na študentmi dosiahnutú úroveň pokročilosti v cudzom jazyku a ich vedomosti a skúsenosti v oblasti zaisťovania bezpečnosti a presadzovania práva. Využitie odborného textu vo výučbe anglického jazyka môže mať rozličnú podobu, ktorá závisí od jeho obsahu, rozsahu, jazykovej stránky a štýlu, ale aj od potrieb študentov a cieľov odbornej jazykovej výučby. K textom v skriptách sú vypracované úlohy na riešenie pred čítaním textu, počas čítania a na overenie porozumenia prečítanému textu, ktoré slúžia na rozvoj zručnosti čítania s porozumením. Okrem toho sú texty aj východiskom pre diskusiu a vyjadrovanie názorov študentov. Najrozsiahlejšiu časť každej lekcie tvoria rôznorodé úlohy (*Exercises* – cvičenia) slúžiace na precvičenie a upevnenie slovnej zásoby v kontexte danej témy. V závere lekcie sú zhromaždené otázky na zopakovanie znalostí a terminológie k danej téme (*Revision* – opakovanie). Úlohy v učebnej pomôcke poskytujú priestor na rozvoj všetkých štyroch jazykových zručností ústnou alebo písomnou formou a umožňujú lektorovi aktívne zapojiť študentov do riešenia zadaní v rôznych sociálnych formách práce, či už individuálne, vo dvojiciach alebo v skupinách. Každá lekcia sa končí súhrnom najdôležitejšej lexiky. Skriptá obsahujú prílohu (*Appendix*), v ktorej sa nachádzajú doplňujúce informácie k preberanej téme alebo časti cvičení, v ktorých je potrebné, aby mali študenti rôzne informácie, ktoré si pri práci vo dvojiciach, prípadne v skupinách, vymieňajú. Pre ústnu aj písomnú komunikáciu policajtov vyslaných na plnenie misie v zahraničí je typické používanie veľkého množstva skratiek. Zoznam skratiek (*Abbreviations*), ktoré sa vyskytli v textoch a cvičeniach študijného materiálu, je k dispozícii v závere publikácie.

Lekcia *Description of a Person*

Opis osoby hrá vo výkone policajných činností a pri kontrole kriminality veľmi dôležitú úlohu. Je potrebné, aby bol opis vonkajších znakov podozrivého alebo hľadanej osoby čo najpresnejší, poskytujúc detaily – charakteristické, osobitné znaky – ktoré umožnia správne identifikovať osobu. Policajný odborník na základe opisu poskytnutého obeťou alebo

svedkom vytvorí grafický, plastický alebo skladaný portrét osoby. Na to potrebuje získať informácie o telesnej výške, hmotnosti, postave, odhadovanom veku, tvare tváre, pleti, vlasoch, čele, obočí, tvare a farbe očí, ušiach, tvare a veľkosti nosa, ústach a perách, zuboch, brade, fúzoch, príp. o spôsobe chôdze, držaní tela, spôsobe reči.

V nasledovnej časti priblížime obsah lekcie *Description of a Person* (Ferenčíková, Binderová, 2018, s. 47). Lekcia obsahuje:

- slovnú zásobu na opis osoby (napr. páchateľa, hľadanej osoby, nezvestnej osoby)
- gramatické štruktúry používané na opis osoby
- autentické texty z policajnej praxe
- úlohy na precvičenie slovnej zásoby a štruktúr používaných na opis osoby.

Cieľom lekcie je, aby si používatelia osvojili a boli schopní používať slovnú zásobu a gramatické štruktúry používané na opis osoby (napr. páchateľa, hľadanej osoby, nezvestnej osoby) v policajnom kontexte. Po naštudovaní lekcie má byť policajt schopný zistiť informácie týkajúce sa vzhľadu konkrétnej osoby, porozumieť opisu poskytovanému obeťou alebo svedkom trestného činu a poskytnúť ústny alebo písomný opis osoby.

Na uvedenie študentov do témy slúžia úvodné zahrievacie otázky, ktoré im majú pomôcť vybaviť si v pamäti svoje znalosti slovnej zásoby a gramatických štruktúr používaných pri opise osoby v angličtine. Predpokladá sa, že už v rámci predchádzajúceho štúdia všeobecného jazyka sa stretli s touto témou. V motivačnej fáze práce sa môžu účastníci kurzu napr. vo dvojiciach pokúsiť vysvetliť čo znamená slovo *identikit*. Tento termín označuje približnú podobu, pravdepodobný portrét napr. osoby podozrivej zo spáchania trestného činu, na základe výpovedí obete a/alebo svedkov. Je používaný v kriminalistickej praxi pri vyšetrovaní trestných činov. V niektorých prípadoch, napr. aktuálne v prípade vraždy novinára Jána Kuciaka, polícia prostredníctvom masmédií žiada verejnosť o pomoc pri identifikácii dotknutej osoby. Účastníci kurzu si následne porovnajú svoju definíciu s definíciou daného termínu z online slovníka (Oxford Dictionaries). Ako motivácia k téme slúži aj zábavná skica tváre muža v úvode lekcie, ktorú môžu účastníci kurzu okomentovať, čím sa taktiež aktivizujú ich predchádzajúce znalosti.

Vychádzajúc z odborného textu ako média a motivačného impulzu pri rozvíjaní jazykových zručností študentov dominuje v práci s textom rozvíjanie zručnosti čítania s porozumením, ktorá má vo výučbe odborného cudzieho jazyka na vysokej škole svoje opodstatnenie. Pri čítaní sa podľa A. D. Cohena a T. A. Uptona (2006) čitateľ snaží spracovať fonologickú, mor-

fologickú, syntaktickú, sémantickú a diskurznú úroveň a tiež si stanovuje ciele, spôsob zhrnutia textu, pri interpretácii textu používa svoje znalosti, monitoruje a hodnotí splnenie cieľa, a podľa potreby robí opravy vo svojom porozumení. Čítanie je interaktívny proces, ktorý existuje medzi čitateľom na jednej strane a textom na strane druhej v kontexte konkrétnej situácie. V rámci rozvíjania zručnosti čítania v cudzom jazyku študent dosahuje určitú úroveň čitateľskej kompetencie ako spôsobilosti porozumieť písanému textu, používať písaný text a premýšľať o ňom (Humajová, Klačanská, 2007, s. 13). Najvšeobecnejšie možno *porozumenie textu* definovať ako spôsob uvedomeného získavania informácií z textu. Porozumenie textu je psycholingvistická činnosť, pri ktorej dochádza k spájaniu javov objektívnej reality s prvkami textu označujúcimi tieto javy, medzi jednotlivými prvkami textu a prvkami vedomostnej štruktúry recipienta. V rámci tejto zložitej činnosti čitateľ hľadá a nachádza význam textu, snaží sa vysvetliť si text na základe vedomostí o sebe a o svete s pomocou svojich kognitívnych schopností a zručností (Gavora, et al., 2008).

K rozvoju zručnosti čítania s porozumením v anglickom jazyku prispievajú rôzne typy cvičení pred čítaním, počas čítania a po čítaní textu. Príkladom cvičenia pred čítaním textu je práca s výrazmi, ktoré sa vyskytnú v texte, napr. formou priraďovania správnej definície k danému výrazu (pozri obr.1). Následne si učiaci prečítajú názov novinového článku *Assailant description similar between Monday attacks, 2 others* a na základe toho sa vyjadria, aké informácie očakávajú, že získajú z textu.

2. Are you familiar with the expressions below? Match each word with its definition.

a) *assault (v.)*	1) nervous because of worry or fear that is difficult to control
b) *assailant (n.)*	2) to take hold of something or someone suddenly and roughly
c) *trail (n.)*	3) the part of the body above and slightly narrower than the hips
d) *agitated (adj.)*	4) to attack someone violently
e) *grab (v.)*	5) a person who attacks another person
f) *waist (n.)*	6) a path through a countryside, mountain, or forest area, often made or used for a particular purpose

Obr. 1: Aktivita pred čítaním textu

Porozumenie textu môže byť v rámci aktivít po čítaní overené napr. prostredníctvom odpovedí na otázky k textu, opravovaniu faktických chýb vo vetách a rozhodovania o pravdivosti/nepravdivosti výrokov na základe informácií získaných z článku. Aby sa nová slovná zásoba dostala do aktívnej slovnej zásoby, je potrebné výrazy použiť čo najčastejšie v aktívnej produkcii, či už písomnej alebo ústnej. Už v týchto zadaniach majú študenti príležitosť tvoriť vety s použitím lexiky z textu. Obr. 2 približuje ďalší

spôsob kontroly porozumenia čítaným informáciám v cudzom jazyku, a to formou dopĺňania chýbajúcich výrazov do textu.

8. Look at the picture. Read the first sentence of the article. What is wrong with the information contained there? Then fill in the gaps in the text using the expressions from the box. You will sometimes need to change the form of the word.

elderly	coloured	slim	admit	arrested	white	burglary

Yesterday we were told that the subject of this photo-fit was "a black man with a light complexion".

Officers have now _____ a mistake was made and have revised their description of the suspect.
The man is wanted in connection with an attempted _____ in Hunton Bridge between 6.20pm and 6.30pm on Thursday, January 31, when two men tried to break into the home of an _____ lady in Lauderdale Road after telling her they needed to turn off her water supply. The man is now described as _____, aged 24 to 30, between 5 ft and 5 ft 4 inches tall, of _____ build with short light brown hair and light _____ eyes. He was also wearing a dark jacket, police believe. A second man, aged 28 from Maple Cross, has been _____ in connection with the incident and has been bailed until March 11.

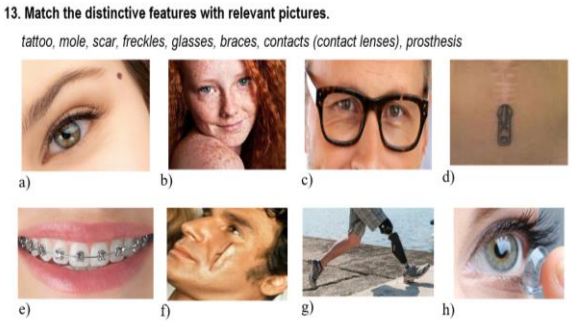
Adapted from *Police Amend 'Burglar' Description.*

Obr. 2: Dopĺňanie chýbajúcich výrazov do textu

Budovanie odbornej slovnej zásoby je realizované prostredníctvom veľkého množstva rôznych typov zadaní. Príklady sú uvedené na obr. 3, kde v jednom cvičení učiaci sa spájajú synonymá (slová s rovnakým alebo podobným významom) zo stĺpcov A a B a následne vyhľadajú antonymá (slová s opačným významom) v stĺpci C. V ďalšom cvičení majú použiť poskytnuté výrazy na pomenovanie charakteristických znakov osôb na obrázkoch, napr. znamienko, tetovanie, pehy, jazva.

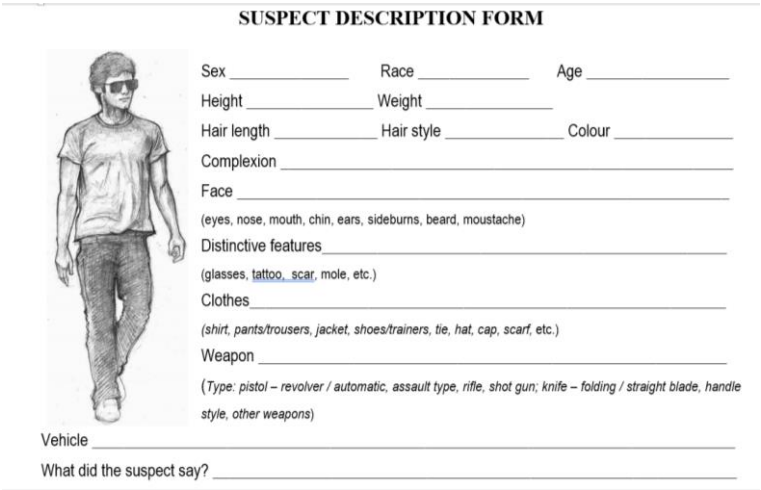
10. Match synomyns in colums A and B. Then find an antonym in column C.

A	B	C
old	handsome	short
slim	lanky	dark-haired
attractive	well-built	slim
blonde	fair	unfashionable
curvy	trendy	overweight
fat	elderly	not much to look at/ugly
tall	thin	skinny
stylish	overweight	young



Obr. 3: Cvičenia na slovnú zásobu

Celková kompetencia v cudzom jazyku znamená viac než len ovládanie izolovaných jazykových zručností, je to ich kombinované použitie v závislosti od prebiehajúcej interakcie. Pri rozvoji integrovaných zručností sa používa odborný text ako východisko alebo štartovacia plocha pre ďalšie aktivity. Jedným z príkladov nácviku integrovaných zručností je *rolová hra (roleplay)*, v ktorej sa študent vžíva a vystupuje v roli inej osoby, pričom na splnenie svojej úlohy využíva jazykové prostriedky a informácie získané z prečítaného odborného textu. Súčasťou rolovej hry je simulácia situácie, ktorá si vyžaduje študentove zapojenie sa do komunikácie, čo prináša osobné skúsenosti a emócie. Simulácia je v centre pozornosti vyučovania odborného anglického jazyka, pretože v rámci nej je študent zapojený do plnenia úlohy súvisiacej s jeho oblasťou špecializácie. Takýmito aktivitami je budovaný pozitívny vzťah študenta k cieľovému jazyku, jeho spolužiakom a učiteľovi. Vzájomná „závislosť“ študentov vyplývajúca z kooperatívnych zadaní prináša viac príležitostí na cudzojazyčnú komunikáciu, keďže za účelom splnenia spoločnej úlohy je potrebná výmena informácií. Lekcia obsahuje rolovú hru pre dvojice, v ktorých jeden z dvojice hrá obeť napadnutia z predchádzajúceho textu. Má poskytnúť policajtovi opis útočníka. Druhý z dvojice hrá rolu policajta, ktorý na základe získaných údajov musí vyplniť formulár *Suspect description form* (pozri obr. 4).



SUSPECT DESCRIPTION FORM

Sex _____ Race _____ Age _____

Height _____ Weight _____

Hair length _____ Hair style _____ Colour _____

Complexion _____

Face _____

(eyes, nose, mouth, chin, ears, sideburns, beard, moustache)

Distinctive features _____

(glasses, tattoo, scar, mole, etc.)

Clothes _____

(shirt, pants/trousers, jacket, shoes/trainers, tie, hat, cap, scarf, etc.)

Weapon _____

(*Type: pistol – revolver / automatic, assault type, rifle, shot gun; knife – folding / straight blade, handle style, other weapons*)

Vehicle _____

What did the suspect say? _____

Obr. 4: Formulár – Opis podozrivého

Prípadové štúdie pochádzajú z didaktiky iných disciplín, ale ich využitie vo vyučovaní odborného cudzieho jazyka je opodstatnené, pretože v rámci nich dochádza ku skĺbeniu obsahu odovzdávanej informácie a jazykovej formy (Dudley-Evans, John, 1998, s. 193). Cvičenie zo skrípt vychádza z reálnych žiadostí o stotožnenie páchateľov skutočných trestných činov, ktoré sú uverejnené na intranete Ministerstva vnútra SR (Dostupné na internete: https://infoweb.minv.sk/infopz/patranie/). Učiaci sa majú vypracovať výzvu pre svedkov trestného činu s využitím údajov poskytnutých v slovenskom jazyku (pozri obr. 4). Tým, že je cvičenie založené na reálnom prípade, poslúži ako výborný stimul pre písomnú, príp. ústnu produkciu a použitie osvojenej lexiky z danej témy.

16. Prepare an appeal to witnesses of the committed offence. Use the notes in the Slovak language and the picture to provide information about the act and the description of the suspects.

- priestupok proti majetku (podľa § 50 ods. 1 zák. č. 372/1990 Zb. o priestupkoch)
- krádež tovaru, hodnota 71,79 Eur
- dvaja páchatelia
- 27.05.2017 o 12:21 h
- LIDL, ul. Nitrianska č. 92, Hlohovec
- žiadosť o pomoc pri zistení totožnosti páchateľov na základe fotografií z kamerového záznamu bezpečnostných kamier

Obr. 5: Výzva pre svedkov trestného činu

Záver

Vysokoškolské skriptá *English for Peacekeeping Missions* boli zostavené so zámerom umožniť používateľom zdokonaliť sa v odbornom anglickom jazyku pod vedením vyučujúceho. Hodiny odborného anglického jazyka však poskytujú účastníkom kurzu príliš málo času na kontakt s jazykom, preto bolo potrebné pripraviť materiály vhodné aj na samostatné štúdium a ako zdroj usmernení pre ďalšie štúdium. Vzhľadom na požadovanú minimálnu dosiahnutú úroveň jazykových znalostí účastníkov kurzu B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky môže slúžiť aj ako pomôcka v rámci samostatného štúdia účastníka kurzu.

Literatúra

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). [online] [cit. 2018-26-06]. Dostupné na internete: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp>.

COHEN, A. D., UPTON, T. A. 2006. *Strategies in Responding to New TOEFL Reading Tasks* [online]. TOEFL Monograph Series, April 2006. ISSN 1556-9012. [cit. 2018-10-09]. Dostupné na internete: <http://www.ets. org/Media/ Research/pdf/RR-06-06.pdf>.

DUDLEY-EVANS, T., ST JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Mulidisciplinary Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, s. 193.

FERENČÍKOVÁ, P. 2011. Aplikovanie interdisciplinarity vo vyučovacom procese odborného anglického jazyka na APZ v Bratislave. In: *Možnosti*

multidisciplinárních přístupů a integrované výuky ve vzdělávání příslušníků bezpečnostních sborů: sborník příspěvků z VI. mezinárodní vědecké konference. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vyšší policejní škola Ministerstva vnitra v Praze, s. 173.

FERENČÍKOVÁ, P., BINDEROVÁ, M. 2018. *English for Peacekeeping Missions*. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave. 112 s.

GAVORA, P. et al. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka – príručka pre učiteľa*. Nitra: Enigma. 193 s.

HUMAJOVÁ, Z., KLAČANSKÁ, Z. 2007. *Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách*. 1. vydanie. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, s. 13.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1996. *English for Specific Purposes*. Glasgow: Cambridge University Press, s. 19.

MCDONOUGH, J., SHAW, C. 2003. *Materials and Methods in ELT. A Teacher´s Guide*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 201.

Oxford Dictionaries. [online]. [cit. 2017-12-09]. Dostupné na internete: <*https://www. oxforddictionaries.com/*>.

TANDLICHOVÁ, E. 1991. *Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: SPN, s. 16.

Kontakt
PaedDr. Martina Binderová, PhD.
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Slovenská republika
Emailová: martina.binderova@minv.sk

ON DIFFERENT PERSPECTIVES ON TEACHING EAP

K PROBLEMATIKE VÝUČBY ANGLIČTINY PRE AKADEMICKÉ ÚČELY Z RÔZNYCH PERSPEKTÍV

OĽGA CSALOVÁ

Abstract
The article begins by discussing the notion of EAP, academic writing, and specific words that are related to the present issue. Then, the author puts her attention to clarify the notion of academic discourse community; continues with the focus on the nature of EAP as multiple literacies; and afterwards the article is followed by the supporting part aimed at exploring some of the main approaches and principals that have been adopted in the teaching of EAP.

Keywords: EAP, academic writing, teaching approaches, academic discourse community.

Abstrakt
Príspevok sa v úvode zaoberá diskusiou o pojme EAP (angličtina pre akademické účely), o pojme akademického písania a špecifikami, ktoré súvisia s prezentovanou problematikou. Autorka článku poukazuje najmä na možnosti aplikovateľnosti doposiaľ najviac zaužívaných prístupov a princípov vo výučbe EAP.

Kľúčové slová: angličtina pre akademické účely, akademické písanie, prístupy vo výučbe, vedecká diskurzná komunita.

Introduction

Mastering EAP and especially academic writing skill is very important for students and scholars in a university or other institute of higher education as the acquired competence to write effectively enables language learners to successfully become involved in academic communities. Academics need EAP skills to be capable of fitting their groundwork outputs to the conventions of academic community and then submit and publish their achievements and accomplishments in the prestigious scientific databases, such as the most extensive ones Web of Science and Scopus. The courses of EAP therefore usually do not only focus on students' level of English improvement but considerably support conducive academic

study skills and introduce students to the typical genres of their field of study.

Understanding EAP and academic writing

Academic writing has established itself as a sub-discipline in English for Academic Purposes (EAP). The understanding of academic writing has changed fundamentally from a formal text-based perspective (f.e. essay-writing focused on language-specific student errors or creative styles; English for Specific Purposes (ESP) focused on discipline-specific vocabulary) to a functional perspective that concentrates on the writer and the writing process and, even more, on the reader and the cognitive construction of discourse in a community (Hyland, 2010). This discourse community uses EAP in research and teaching/learning, not only in universities in native-speaker cultures but also in universities where English is used as an international language or lingua franca at levels of international cooperation, where researchers as well as teachers and students are non-native speakers of English.

EAP emphasises the common ground of specialised languages in terms of discourse or pragmatics, adds a theoretical framework to practical writing classes, which have spread to universities in native as well as non-native countries, and which can be seen as part of professional writing in the academic area, just like professional writing in the domains of law, journalism, engineering, marketing, entertainment, and literature (Hamp-Lyons, 2011). Josef Schmied (2018) distinguishes at least three levels of communities within this wide field of EAP, and thus he defines three types of EAP:

- *Student English* (the traditional genre at this level is the academic essay of 2,000 to 5,000 words or a corresponding media-supported oral presentation);
- *Doctoral English* (doctoral students have to develop their own ideas, to pursue their own research agenda and to write up everything in a major contribution);
- *International Research English* (the written exchange of research results, the standardization of peer-review procedures and the corresponding discussion of subject-specific and genre-specific conventions).

The Doctoral and Research English are more specialized as they follow more subject-specific conventions. Discourse conventions in a particular academic field are shaped by the ways of thinking of community members and the values they believe in. Written works and speeches are widely accepted if they are composed and delivered in a suitable way in terms of discourse conventions. This applies to individual research journals

as well as whole research communities, e.g. in literary or social-science academic cultures (the American Psychological Association Style format typically used in the social sciences, the Modern Language Association Style format often used in the liberal arts and humanities, the American Medical Association Style and Chicago Manual of Style). Such conventions, together with the specialised terminology and argumentation procedures, have made specialised academic writing increasingly an in-group phenomenon. To balance this trend, a new EAP category has gained more and more importance: non-specialised writing for a general academic readership, which can be called popular academic writing or Popular Academic English. According to Caulfield and Ogbogu (2015) this has political implications since university researchers are facing increased political and institutional pressure to focus on commercializable research and to rapidly commercialize their research outcomes; societies demand to be informed about public investment in universities and other research institutions.

Academic discourse community

Mastering EAP is very important for language learners as the competence to write effectively, verbalize and comment on specific issues empowers students to successfully engage at least in academic communities. The term *discourse community* was first introduced by the sociolinguist Martin Nystrand in 1982. It was later developed into its present form of an influential model of the defining characteristics of a discourse community developed by Swales (1990), who lists the following defining characteristics. A discourse community:

- has a broadly agreed set of common public goals;
- has mechanisms of intercommunication among its members;
- uses its participatory mechanisms to provide information and feedback;
- utilises and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aims;
- has acquired some specific lexis;
- has a threshold level of members with a suitable degree of relevant content and discoursal expertise.

According to Barton (1994) a discourse community is a group of people who have texts and practices in common; discourse community can refer to several overlapping groups of people: It can refer to the people a text is aimed at; it can be the people who read a text; or it can refer to the people who participate in a set of discourse practices both by reading and writing. A principal criticism of the term discourse community, as of speech community and another related term, community of practice, is the implied

homogeneous, often idealised, nature of the community and its associated language practices. The language used by discourse communities can be described as a register or diatype, and members generally join a discourse community through training or personal persuasion (Bizzell, 1992).
Essentially, the idea of community draws together a number of key aspects of context that are crucial to how spoken and written discourse is produced and understood. Cutting (2002) describes these as:

- the *situational context*: what people know about what they can see around them;
- the *background knowledge context*: what people know about the world, what they know about aspects of life and what they know about each other;
- the *co-textual context*: what people know about what they have been saying.

In the academic world the community conventions both restrict how something can be said and authorize the writer as someone competent to say it (Hyland, 2009a). Academic discourse refers to the ways of thinking and using language which exist in the academy (Hyland, 2009b). Thus, what one has said and written are significant to academic community, which also shows that the institution cannot exist without academic discourse. Academic discourse does not only function as a tool to convey one's thoughts but also influences one's formation of social identity, values, and world knowledge. Students, doctoral students and researchers learn to display their thoughts through the academic discourses such as textbooks, classroom and conference presentations, dissertations, assignments, lectures, and research articles. In this way, they acquire social practice in the different academic fields, get to the essence of academic enterprise, and become members of a social group – academic discourse community.

The nature of EAP as multiple literacies

The theories in the field of EAP are utterly confused since there are arguments in defining EAP, confrontations between schools, mixed use of jargon, and debate over instructions. There is the fact that a wide range of concepts have been attached to EAP: in addition to ELT theories, since its creation, it has been influenced by theories including linguistics, applied linguistics, sociolinguistics, communicative language teaching, writing across the curriculum, learning theories (Benesch, 2008), register analysis, genre analysis, systematic functional linguistics, writing in discipline (WID), American second-language composition, critical theory, and the new literacies (Hutchinson & Waters, 1987; Flowerdew & Peacock, 2001;

Chazal, 2014). Generally speaking, EAP involves teaching literacies of different kinds (Li & Wang, 2016):

- *EAP as academic literacy*: In this approach, EAP focuses on teaching students necessary English language and study skills for them doing academic studies and research.
- *EAP as disciplinary cultural literacy*: In this approach, EAP is teaching students some common knowledge, meaning of rituals, and epistemology confirmed by/ in a discursive culture, in order to help them learn and socialize into the discipline.
- *EAP as critical literacy*: In this approach, EAP aims at giving students a broader concept about the discipline and academic world, so that they may have a clearer understanding of what they are learning, which in return could facilitate their learning.
- *EAP as digital literacy*: In this approach, EAP is teaching students not only ICT (information and communications technology) skills for doing academic research but also helping them to adjust to the new academic media, which they may encounter in their future academic career.

Teaching approaches and principals

EAP teachers are supposed to take account of different learning preferences and approaches. Selecting the most efficient teaching approach/es requires knowledge of educational policies and practices and how students learn (Gillett, 2012). There has been done a lot of research on the present issue. The largest amount has been done on writing with the focus on the distinction between the product and process approaches to teaching writing (see Badger & White, 2000; Robinson, 1988). There are a lot of EAP lecturers that prefer the need for some kind of input. This would usually be taken from the learners' subject areas. The fact is that most often EAP students are educated adults; therefore, it is naturally assumed that some kind of conscious attentional processing is valuable (Schmidt, 2001). That usually involves proper authentic EAP activity that is defined as pushed output (Byrne & Jones, 2014), supported by guided practice on the lessons. Paul Nation (2007) introduces that in general the opportunities for learning language can be usefully divided into four strands: meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning and fluency development. He offers the list of pedagogical principles that are aimed at providing guidelines for teachers focusing on what should be covered in a language course:

- Provide and organise large amounts of comprehensible input through both listening and reading.

- Boost learning through comprehensible input by adding a deliberate element.
- Support and push learners to produce spoken and written output in a variety of appropriate genres.
- Provide opportunities for cooperative interaction.
- Help learners deliberately learn language items and patterns, including sounds, spelling, vocabulary, multiword units, grammar and discourse.
- Train learners in strategies that will contribute to language learning.
- Provide fluency development activities in each of the four skills of listening, speaking, reading and writing.
- Provide a roughly equal balance of the four strands of meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning and fluency development.
- Plan for the repeated coverage of the most useful language items.
- Use analysis, monitoring and assessment to help address learners' language and communication needs (Nation, 2007, pp. 9 – 10).

There are textbooks for teaching/learning EAP which are used to supplement and support the authentic materials meeting students' discipline-specific needs, but do not usually constitute the main part of the course. For that reason EAP teaching is usually task based, using the types of academic task commonly found in higher education. Writing classes are usually based on some kind of authentic extended writing task that the students do fo their homework, with the help of in-class teaching, guided practice and individual tutorial support. Any explicit teaching is strongly aimed on what is needed for these tasks. Teaching academic writing is usually supported by and naturally linked with teaching listening, reading, and speaking as well. A typical approach to teaching listening for academic purposes involves doing numerous in-class listenings helping the students to be more aware of representative academic language used in lectures, giving them guided practice as well as strategies for dealing with difficulties. Reading classes are based on providing students with relevant authentic texts and doing predominantly in-class activities. The fosus is put on the learners to become aware of characteristic language of academic texts, text structure and strategies for critical reading and dealing with difficulties. Teaching spoken English for academic purposes is also mostly task based with students doing short guided exercises leading to taking part in realistic seminar discussions and giving oral presentations, both supported by class teaching and individual tutorials.

A recent article by Watson Todd (2003) has identified six main approaches to EAP: inductive learning, process syllabuses, learner autonomy,

authenticity, technology and team teaching. Frydrychová-Klímová (2014) identifies with the consideration that the following principles and approaches are important for teaching EAP:

- promoting constructivism and connectivism as background philosophies;
- exploiting corpus linguistics as a resource for the teaching of specific genres;
- using task-based activities;
- exploiting authentic materials and tasks;
- promoting learner autonomy;
- using blended learning;
- integrating cooperative and collaborative learning; and
- employing team teaching.

Conclusion

On the basis of the recent publications, this article aims to discuss different perspectives on teaching EAP; proper principles and approaches which can make for the enhancement of learners' EAP skills if they are used with respect to the essential conditions and goals which are representative of teaching EAP. The fact that the above-mentioned EAP teaching approaches can complement each other, deserves special mention as well. It expands options for teachers to choose and subsequently apply content-rich, student/teacher-centred, input/output-based, or/and all-skills-practice guidelines with significant respect to different learning preferences for efficient covering of a language course.

Literature

BADGER, R., WHITE, G. 2000. *A Process Genre Approach to Teaching Writing.* ELT Journal, 54, pp. 153 – 160.

BARTON, D. 1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language.* Oxford: Blackwell, pp 247.

BIZZELL, P. 1992. *Academic Discourse and Critical Consciousness.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

BRINDLEY, G., ROSS, S. 2001. *EAP Assessment: Issues, Models, and Outcomes.* Research Perspectives on English for Academic Purposes. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 148 – 166.

BYRNE, S., JONES, Ch. 2014. *Pushed and Non-pushed Speaking Tasks in an EAP Context: What Are the Benefits for Linguistic Processing and Accu-*

racy? Studies About Languages. 10. Retrieved from http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.24.6366

CAULFIELD, T., OGBOGU, U. 2015. *The Commercialization of University-based Research: Balancing Risks and Benefits.* BMC Medical Ethics, 16 (1), 70.

CHAZAL, E. 2014. *English for Academic Purposes-Oxford Handbooks for Language Teachers.* Oxford University Press.

CUTTING, J. 2002. *Pragmatics and Discourse: A Resource Book for Students.* London: Routledge, Routledge English Language Introductions, pp. 55 – 70.

FLOWERDEW, J., PEACOCK, M. 2001. *Research Perspectives on English for Academic Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

FRYDRYCHOVÁ-KLÍMOVÁ, B. 2014. *Pedagogical Approaches and Principles to the Teaching of English for Academic Purposes*. Discourse and Interaction, 7 (1). Retrieved from https://journals.muni.cz/discourse-and-interaction/article/viewFile/7004/8599

GILLETT, A. 2012. *Using English for Academic Purposes.* Retrieved from http://www.uefap.net/blog/?p=331

HAMP-LYONS, L. 2011. *Editorial: English for Academic Purposes: 2011 and Beyond.* Journal of English for Academic Purposes, 10, pp. 2 – 4.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

HYLAND, K. 2009a. *Academic Socialization.* New York, NY: The Tower Building.

HYLAND, K. 2009b. *Academic Discourse: English In A Global Context.* A&C Black, pp. 48 – 49.

HYLAND, K. 2010. *Constructing Proximity: Relating to Readers in Popular and Professional Science.* Journal of English for Academic Purposes, 9, pp. 116 – 127.

LI, Y., WANG, I. 2016. *English for Academic Purposes A New Perspective from Multiple Literacies.* World Journal of English Language, 6 (2), pp. 10 – 18.

NATION, P. 2007. *The Four Strands.* Innovation in Language Learning and Teaching, 1(1), pp. 2 – 13. Retrieved from https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2007-Four-strands.pdf

NYSTRAND, M. 1982. *What writers know: The language, process, and structure of written discourse.* New York, NY: Academic press.

ROBINSON, P. C. (Ed.). 1988. *Academic writing: Process and product* (ELT Documents 129). London: Modern English Publications.

SCHMIDT, R. 2001. *Attention. Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3 – 32.

SCHMIED, J. 2018. Academic Writing in Europe: a Survey of Approaches and Problems. Retrieved from https://www.tuchemnitz.de/phil/english/sections/ling/download/REAL5_Schmied.pdf

SWALES, J. 1990. The Concept of Discourse Community. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Boston: Cambridge University Press, pp. 21 – 32. Retrieved from https://icapwow.files.wordpress.com/2014/08/swales-the-concept-of-discourse-community.pdf

TODD, R. W. 2003. *EAP or TEAP?* Journal of English for Academic Purposes, 2, pp. 147 – 156.

A Dictionary of Sociolinguistics. Retrieved from https://login.ezproxy.lib.purdue.edu/login?qurl=http%3A%2F%2Fwww.credoreference.com/entry/edinburghds/discourse_community

Kontakt
Mgr. Oľga Csalová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Jazykové centrum
Hodžova 1, 94974 Nitra
Slovenská republika
Email: ocsalova@ukf.sk

JAZYKOVÁ PRIPRAVENOSŤ UCHÁDZAČOV O DOKTORANDSKÉ ŠTÚDIUM

LANGUAGE COMPETENCE OF APPLICANTS FOR DOCTORAL STUDIES

BEÁTA CZÉREOVÁ, HELENA MAZUROVÁ

Abstrakt
Doktorandské štúdium, ktorého cieľom je vedecký výskum doktoranda a napísanie dizertačnej práce, si vyžaduje predovšetkým prácu s odbornou literatúrou v cudzom jazyku. Súčasťou prijímacieho konania uchádzačov o doktorandské štúdium na Technickej univerzite v Košiciach je aj test z cudzieho jazyka, ktorým sa zisťuje úroveň ovládania cudzieho jazyka uchádzačov o doktorandské štúdium ako základný predpoklad schopnosti budúcich doktorandov pracovať s odbornou cudzojazyčnou literatúrou. Autorky sa vo svojom príspevku venujú analýze testu z anglického jazyka pre uchádzačov o doktorandské štúdium s cieľom zefektívniť obsah a štruktúru testu.

Kľúčové slová: doktorandské štúdium, jazyková úroveň, kvalifikačný test z anglického jazyka.

Abstract
In a PhD study, students demonstrate their ability to conduct scientific research and they produce a thesis. It primarily requires working with foreign language professional literature. A foreign language test as a part of entrance examination, which applicants for doctoral study at the Technical university of Košice have to take, measures the applicants' level of a foreign language as a fundamental prerequisite of doctoral students' ability to work with professional literature in a foreign language. In the paper the authors analyze the English language test for prospective PhD students with the aim of making the content and structure of the test more effective.

Keywords: doctoral study, language level, English language proficiency test.

Úvod

Doktorandské štúdium ako tretí stupeň vysokoškolského štúdia je vysoko špecializované štúdium, ktorého cieľom je výskum v určitom ved-

nom odbore a jeho výsledkom má byť konkrétny príspevok k riešeniu čiastkových úloh alebo problémov v danom vednom odbore. Okrem vysokej odbornosti doktorandi musia ovládať minimálne jeden svetový jazyk, aby preukázali schopnosť pracovať s cudzojazyčnou odbornou literatúrou. Vzhľadom na postavenie anglického jazyka ako medzinárodného jazyka v globalizovanom svete vedy a obchodu je jeho ovládanie na minimálnej úrovni B1+ až B2 nevyhnutným predpokladom úspešného zvládnutia doktorandského štúdia. V súčasnosti sú nové odborné informácie a poznatky vo všetkých vedných odboroch publikované v zahraničných karentovaných a indexovaných časopisoch vydávané najmä v anglickom jazyku, preto aj doktorandi, ak chcú byť úspešní vo svojom vednom odbore, musia často publikovať výsledky svojho výskumu v anglickom jazyku v zahraničných časopisoch. Anglický jazyk ako *lingua franca* je pre doktorandov nepostrádateľný aj v ústnej a písomnej vzájomnej komunikácii s ďalšími odborníkmi doma i v zahraničí, keď sa aktívne alebo pasívne zúčastňujú na konferenciách, medzinárodných projektoch, stážach na zahraničných partnerských univerzitách alebo vedeckých pracoviskách. Ovládanie všetkých jazykových zručností anglického jazyka a ich ďalšie kontinuálne rozvíjanie počas doktorandského štúdia umožňuje doktorandom úspešne zvládnuť náročné štúdium na požadovanej úrovni.

Úroveň znalosti anglického jazyka sa u uchádzačov o doktorandské štúdium overuje tradičným objektívnym nástrojom hodnotenia – testom z anglického jazyka. Výsledok testu je dôležitý pre prijímaciu komisiu pri rozhodovaní o prijatí alebo neprijatí uchádzača na doktorandské štúdium, pre samotného uchádzača, pre ktorého má výsledok testu informatívnu hodnotu a pre zostavovateľa a autora testu, ktorému analýza všetkých výsledkov môže poskytnúť obraz o kvalite samotného testu. Cieľom tohto príspevku je analýza konkrétneho testu určeného uchádzačom o doktorandské štúdium, ktorá má pomôcť autorovi testu objektívne zhodnotiť výsledky testu a zefektívniť prípravu a tvorbu ďalších testov v budúcnosti.

Test a jeho funkcia pri hodnotení jazykových znalostí uchádzačov o doktorandské štúdium

Hodnotenie jazykovej pripravenosti uchádzačov o doktorandské štúdium musí spĺňať kritérium objektívnosti, preto najvhodnejším nástrojom hodnotenia je test z cudzieho jazyka, ktorí absolvujú všetci uchádzači. Test patrí medzi *tvrdé nástroje hodnotenia*, ktorých prednosťou sú okrem objektívnosti i presnosť, validita a reliabilita ako základné charakteristiky testu ako nástroja hodnotenia. Test musí byť aj praktický, aby sa mohol jednoducho a rýchlo administrovať, realizovať a vyhodnotiť. Všetky tieto vlastnosti

testu umožňujú spoľahlivé hodnotenie jazykových zručností testovaných jedincov. Test je spoľahlivý, ak meria jazykové znalosti a zručnosti uchádzačov o doktorandské štúdium rovnako dobre a spoľahlivo pri opakovaných aplikáciách testu u rôznych uchádzačov. Spoľahlivosť testu ako jedna z jeho podstatných vlastností je zabezpečená stanovením konkrétnych kritérií hodnotenia testu pred realizáciou testu, presnými inštrukciami ako uskutočniť test a efektívnou realizáciou samotného procesu testovania. Testovanie slovnej zásoby a gramatiky sú položky testu, ktoré možno jednoznačne vyhodnotiť a porovnať jazykovú úroveň u veľkého počtu uchádzačov o doktorandské štúdium. Funkciou validity testu je jeho hodnota, t. j. test meria tie jazykové znalosti a zručnosti, ktoré chceme merať. Obe vlastnosti testu, jeho spoľahlivosť a platnosť, sú vzájomne podmienené. *„In principle, a test cannot be valid unless it is reliable"* (Alderson, Clapham, Wall, 1995, s. 187). Uchádzači o doktorandské štúdium majú vyplnením testu preukázať svoje jazykové znalosti, preto má byť test konštruktívny, zameraný na meranie dosiahnutého úspechu a nemá merať zlyhania uchádzačov (Harris, M., McCann, P., 1994). Jedna z mnohých definícií definuje test ako *„súbor položiek reprezentujúcich vopred stanovené učebné ciele, ktorých stupeň splnenia chceme testom zisťovať"* (Švec, 1998, s. 279).

Podľa cieľa testu môžeme identifikovať štyri druhy testov: 1. testy zaradenia/ umiestnenia, 2. diagnostické testy, 3. výkonové testy, 4. kvalifikačné testy. Pokúsime sa zhrnúť, ako ich charakterizujú jednotliví autori (Harrison, 1983; Hughes, 1994; Harmer, 2012).

Testy zaradenia/ umiestnenia (placement tests) slúžia na slúžia na zaradenie študentov do skupín podľa úrovne ich počiatočných jazykových zručností, tak aby mohli začať kurz na približne rovnakej úrovni. Diagnostické testy (diagnostic tests) majú za úlohu zistiť, čo spôsobuje študentovi problémy, odhaliť medzery vo vedomostiach a chýbajúce zručnosti počas trvania kurzu, a následne usmerniť ďalšiu výučbu na dosiahnutie nápravy. Výkonové testy (achievement tests) zisťujú úroveň vedomostí a zručností, zvyčajne po absolvovaní určitej dĺžky štúdia (na univerzite, napr. na konci semestra, roka alebo celého kurzu). Výkonové testy majú preukázať úspešnosť respondentov, to znamená vedomosti a zručnosti, ktoré si študenti osvojili, nie to, čo nevedia. Výkonové testy „priamo súvisia s jazykovými kurzami, ich cieľom je zistiť úspešnosť jednotlivých študentov, skupín študentov alebo samotných kurzov pri dosahovaní cieľov" *(Hughes, 1994, s. 10). Pri výkonových testoch študenti poznajú typy textov a úloh použitých v teste. V podobnom duchu sa vyjadruje aj Weir (1993, s. 5*): „Achievement testing should be firmly rooted in previous classroom experiences in terms of activities practised, language used, and criteria of assessment employed" [Testovanie výkonnosti by malo byť úzko prepojené s predchádzajúcou

výučbou, pokiaľ ide o precvičované úlohy, používanie jazyka a stanovené kritériá hodnotenia]. Štvrtý typ testu – kvalifikačný test (proficiency test) meria celkovú úroveň ovládania cudzieho jazyka bez ohľadu na obsah a ciele kurzu, ktorý predtým respondent navštevoval alebo zisťuje, či je respondent kvalifikovaný (proficient) na vykonávanie konkrétnej činnosti. Tento typ testu *„gives a general picture of a student's knowledge and ability (rather than measure progress)"* [poskytuje všeobecný obraz o vedomostiach a schopnostiach študenta (skôr než mieru jeho pokroku)] (Harmer, 2012, s. 380).

Test z anglického jazyka pre uchádzačov o doktorandské štúdium je kvalifikačný test, ktorý meria jazykové znalosti uchádzačov, ktoré získali predchádzajúcim štúdiom. Podľa metódy hodnotenia tento test je objektívny, vyhodnocovanie jednotlivých položiek testu si nevyžaduje subjektívne hodnotenie, čo zaručuje vysoký stupeň objektivity a vylúčenia ľudského faktoru pri vyhodnocovaní testu. Jednotlivé položky testu na základe prístupu k zostavovaniu testu sú nepriame, lebo merajú zručnosti uchádzačov, ktoré nie sú súčasťou priamej komunikácie. Nepriamym testovaním sa zisťujú vedomosti študenta prostredníctvom riadených úloh. Príkladom je identifikácia chýb alebo doplňovanie slov do textu. S testovými úlohami používanými v nepriamom testovaní sa síce v reálnom živote stretávame zriedkavo, ale pre objektívnosť a rýchlosť hodnotenia sú často používané pri testovaní. Táto forma nepriameho testovania je vhodná pre testovanie a hodnotenie receptívnych jazykových zručností ako sú počúvanie a čítanie, ako aj na testovanie slovnej zásoby a gramatiky. Produktívne jazykové zručnosti sú najčastejšie testované priamo, rozhovorom, dialógom, monológom alebo napísaním listu, eseje a podobne. Priame testovanie je také, pri ktorom má respondent *„vykonávať presne tú zručnosť, ktorú chceme merať"* (Hughes, 1994, s. 15). Používané úlohy a texty majú byť čo najautentickejšie. *„Skúšobné úlohy založené na komplexných kompetenciách, t.j. vyžadujú aplikáciu vedomostí, zručností, schopnosť riešiť teoretické a praktické problémy, tvorivé a hodnotiace myslenie"* (Rafajlovičová, Štulrajterová, 2002, s. 10). Priama metóda testovania jazykových znalostí uchádzačov o doktorandské štúdium by bola komplexnejšia forma hodnotenia, ale na druhej strane je časovo náročná, kladie väčšie požiadavky na hodnotiteľov.

K analýze testu z anglického jazyka

Test na zisťovanie jazykovej pripravenosti uchádzačov o doktorandské štúdium zodpovedá úrovni B1+ Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Túto úroveň sme vybrali vzhľadom na to, že na väčšine fakúlt majú študenti cudzí jazyk počas jedného, respektíve dvoch semestrov na začiatku štúdia na univerzite. Na dvoch fakultách majú

štyri, respektíve päť semestrov. Potom sú už študenti vo väčšine prípadov odkázaní na individuálne štúdium, pokiaľ si chcú udržať alebo ďalej rozvíjať svoje jazykové zručnosti. V minulosti mala jazyková časť prijímacích pohovorov ústnu podobu. Skúšalo sa formou pohovoru. V čase výrazného nárastu počtu uchádzačov o doktorandské štúdium pre pristúpili k písomnej forme testu. Za posledných niekoľko rokov sa počet uchádzačov o doktorandské štúdium opäť znížil a výsledky testu naznačujú, že testované osoby sú jazykovo lepšie pripravené na štúdium.

Cieľom testovania je zistiť úroveň ovládania cudzieho jazyka ako predpokladu schopnosti doktorandov pracovať s cudzojazyčnou literatúrou a merať schopnosť uchádzačov o doktorandské štúdium zvládnuť gramatiku a porozumenie odborného textu. Test pozostáva z dvoch častí a obsahuje 40 položiek. V teste nevyužívame skúšanie s produktívnymi úlohami, ale také, v ktorých je potrebné rozoznať správnu odpoveď. Prvá časť obsahuje text na dopĺňanie a je zameraná na porozumenie súvislého odborného textu v rozsahu 250 slov. V texte je vynechaných 15 položiek. Uchádzači majú možnosť vybrať si správnu odpoveď z troch možností A, B, C. Overuje sa ním schopnosť efektívne čítať text, odhadnúť neznáme slová v texte, testuje sa aj lexikálna zásoba a gramatika. Druhá časť testu je venovaná gramatickým konštrukciám . Za každú správnu odpoveď získava kandidát 1 bod. Na úspešné absolvovanie testu z cudzieho jazyka potrebuje testovaná osoba získať minimálne 21 bodov. Na vypracovanie testu majú uchádzači 30 minút. Testované osoby zaznamenávajú svoje riešenie priamo do odpoveďového hárku.

V tejto časti príspevku by sme sa podrobnejšie pozreli na gramatickú časť testu, ktorá obsahovala 25 položiek. Pokiaľ ide o výber gramatiky, zamerali sme sa na časy jednoduché a priebehové (prítomný, minulý, budúci, predprítomný, predminulý), trpný rod, predložkové väzby, príslovky, vedľajšie vety časové, podmienkové vety, prípustkové, účelové, vzťažné, modálne slovesá, viacslovné slovesá, príčastie činné a trpné vo funkcii prídavného mena, nepriame otázky, väzba *need doing/need to be done,* vyjadrovanie príčiny a účinku a pod.

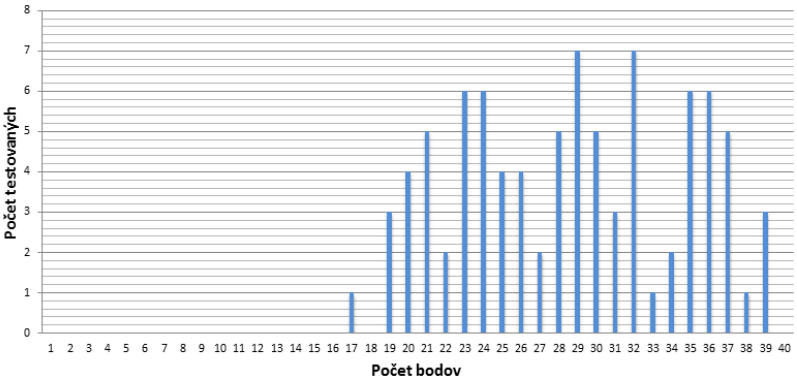
Gramatika sa testuje vo forme viet, ktoré vytvárajú minikontext z oblasti odbornej angličtiny, na základe ktorého si testované osoby vyberajú odpoveď. Ide o úlohu s výberom odpovede. Tieto položky testujú základnú gramatickú kompetenciu – použitie správnych gramatických konštrukcií na základe výberu z troch možností. Zvolené testové úlohy umožňujú testovaným osobám v krátkom čase preukázať aspoň pasívne znalosti veľkého množstva gramatických konštrukcií. Pre tento typ testových úloh sme sa rozhodli aj z praktických dôvodov, keďže jazykový test je potrebné opraviť

v čo najkratšom čase, aby sa uchádzači o štúdium mohli čo najskôr zúčastniť odbornej časti prijímacieho konania.

Testované položky aplikované v prijímacom konaní realizovanom zo zámerom výberu študentov doktorandského štúdia pre akademický rok 2018/2019 je možné na základe analýzy rozdeliť na veľmi ľahké, stredne ťažké a ťažšie. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že päť položiek patrí do kategórie veľmi ľahké. Pri nich bola úspešnosť v rozmedzí 83% – 93%. Čo sa týka gramatických javov, testovali sa v nich predložkové väzby (advantages of), stupňovanie adjektív (less noisy), modálne slovesá (must), prvý kondicionál a použitie časovej spojky untill/by. Päť položiek bolo ťažších, sem sme zradili úspešnosť v rozmedzí 43% – 52%. Medzi nimi boli položky, v ktorých bol približne rovnaký počet správnej odpovede a jedného z distraktorov, napr. vo vete: „These tent ropes are too slack - they need _____.“, správnu odpoveď (tightening) označilo 43% testovaných, 41% zvolilo odpoveď „to tighten“ a 16% odpoveď „tightening“. Domnievame sa, že k výberu nesprávnej odpovede v neurčitku (to tighten) dochádza v dôsledku interferencie so slovenčinou. Podobná situácia bola aj pri testovaní časovej vety: „Let us know as soon as you _____ the spare parts for our vacuum pump.“ 46% si vybralo odpoveď „will receive“ a 45% zvolilo správnu odpoveď „receive“ (45%), keďže v slovenčine nemáme obmedzenia týkajúce sa používania futúra po časových spojkách. Situácia sa opakuje aj pri testovaní nepriamej otázky: „The customer wants to know when _____ the first batch of components.“ 50% si vybralo správnu odpoveď (you sent) a 46% dalo prednosť nesprávnej odpovedi (did you send). Táto gramatická konštrukcia často spôsobuje študentom problémy, keďže v slovenčine znie preklad priamej a nepriamej otázky rovnako (Zákazník chce vedieť, kedy ste poslali prvú várku súčiastok). V dvoch položkách si približne 49% respondentov vybralo správnu odpoveď. Po 25% – 26% si zvolilo nesprávne distraktory. Išlo o predminulý čas vo vete: „Nobody came to the web conference because we _____ to email the invitations.“, keď sa mali testované osoby rozhodnúť medzi: forgot, have forgotten a had forgotten. Podobná situácia sa opakovala pri položke na testovanie podmienkových viet (spojok): „It’s worth running a virus scan on your files _____ some are corrupt.“, kde si respondenti vyberali správnu odpoveď spomedzi: unless, provided that, in case. Medzi stredne ťažké položky môžeme zaradiť napr. položku testujúcu trpný rod: „The fork lift truck _____ last week, but it has broken down already.“, pri ktorej správnu odpoveď (was serviced) označilo 72% testovaných, kým distraktor „serviced“ vybralo 22% uchádzačov a 6% si vybralo distraktor „was servicing“. Neprimerane ťažké položky sa v teste nevyskytovali. Ďalšou stredne ťažkou položkou bolo vyjadrovanie príčiny a účinku/následku, napr. vo vete: “The rise in the price

of coffee is _____ bad weather conditions.” si 62% uchádzačov zvolilo správnu odpoveď (due to), 27% sa rozhodlo pre „caused“ a 11% si vybralo možnosť „because“. Medzi stredne ťažké položky sme zaradili aj použitie príslovky vo vete: „The goalkeeper’s arm was so _____ injured that he couldn’t play in the final.“, v ktorej 62% testovaných vybralo správnu odpoveď „badly“, 24% sa rozhodlo pre „hardly“ a 14% „heavy“. Zo skúsenosti z výučby vieme, že študenti mávajú problémy s príslovkou „hard“ a podobou „hardly“ (sotva) ako aj s ustálenými spojeniami ako „badly injured“, keďže v slovenčine je zaužívané spojenie „ťažko zranený“. To mohlo viesť aj k výberu položky „heavy“ (ťažký). Problematické bolo aj použitie infinitívu po slovese „afford“. Vo vete „We decided to attend the conference but we couldn’t afford _____ a stand.“ si 61% zvolilo správnu možnosť (to book)„ 25% si vybralo možnosť „booking“ a 14% sa rozhodlo pre „book“. Použitie infinitívu alebo gerundia po slovese je náročné aj pre pokročilejších študentov.

Celkovo sa testovania zúčastnilo 88 testovaných osôb. Z nich iba osem bolo v teste neúspešných. Ako naznačuje obrázok 1, väčšina uchádzačov získala body v rozmedzí od 21 do 39 bodov.



Obr. 1: Výsledky testu

Napriek vysokej miere úspešnosti môžeme konštatovať, že test má rozlišovaciu schopnosť. Vysokú úspešnosť si možno vysvetliť vyššou jazykovou úrovňou testovaných. Niektorí študenti píšu diplomovú prácu v anglickom jazyku. Okrem toho, majú uchádzači o doktorandské štúdium k dispozícii vzorový test dostupný na internete, preto je možné, že sa na základe vzorových testov testované osoby dôkladnejšie pripravili na absolvovanie aktuálneho testu. Ako sme už uviedli, zatvorený typ úloh umožňuje

časovo úsporné, objektívne hodnotenie. K nevýhodám testových úloh zameraných na rozoznávanie správnej odpovede patrí nižšia náročnosť úloh a možnosť uhádnutia správnej odpovede (v našom prípade 33%). Možno by sme mohli v budúcnosti uvažovať o použití vyššej jazykovej úrovne, o využití viacerých typov testových úloh, prípadne o zmene textu s vynechanými slovami na modifikovaný cloze-text, v ktorom by testované osoby nemali k dispozícii možnosť výberu odpovede. Cloze-text vyžaduje aktívnu produkciu slov na základe pochopenia celého textu, okolitých slov a gramatiky. Táto testová úloha by mohla lepšie rozlíšiť schopnosť uchádzačov porozumieť čítanému textu.

Záver

Doktorandské štúdium ako najvyšší stupeň štúdia si vyžaduje nielen vynikajúce odborné znalosti vo vednom odbore, ale aj veľmi dobrú znalosť cudzieho jazyka, aby sa doktorandi dokázali orientovať v cudzojazyčnej odbornej literatúre, získavali z nej poznatky pre svoje štúdium a aby aj aktívne vedeli svoje výsledky výskumu prezentovať ústne i písomne v cudzom jazyku na medzinárodných vedeckých fórach. Zisťovanie úrovne ovládania cudzieho jazyka v rámci prijímacieho konania na doktorandské štúdium je nevyhnutným krokom pri hodnotení študijných predpokladov uchádzačov o doktorandské štúdium. Test z cudzieho jazyka tvorí súčasť prijímacieho pohovoru na doktorandské štúdium. Jazykový test, ktorému sa uchádzači o doktorandské štúdium podrobujú zisťuje ich schopnosť poradiť si s odborným textom a preukázať primerané znalosti slovnej zásoby a gramatiky. Výsledky prijímacieho testu z anglického jazyka naznačujú, že testované osoby nemajú problém s pasívnym ovládaním širokej škály gramatických konštrukcií a porozumením odborného textu. Napriek vysokej miere úspešnosti má vstupný test rozlišovaciu schopnosť a pomôže skúšobnej komisii vyselektovať najvhodnejších uchádzačov o doktorandské štúdium. Vzhľadom na to, že pri odbornej jazykovej skúške v priebehu doktorandského štúdia musia poslucháči preukázať aktívnu znalosť jazyka bolo by vhodné v budúcnosti modifikovať vstupný test a orientovať sa aj na produktívne úlohy.

Literatúra

ALDERSON, J. C. 2005. *Assesing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. 398 s.

ALDERSON, J. CH., CLAPHAM, C., WALL, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation.* Cambridge: Cambridge University Press. 310 s.

HARMER, J. 2012. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2012. 448 s.

HARRIS, M., McCANN, P. 1994. *Assessment. Handbook for the English Classroom*. Heinemann: Oxford.

HARRISON, A. 1983. *A Language Testing Handbook*. London: Macmillan. 144 s.

HUGHES, A. 1994. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 172 s.

ŠTULRAJTEROVÁ, M., RAFAJLOVIČOVÁ, R. 2002. *Skúšanie, testovanie a hodnotenie v edukačnom procese*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 53 s.

ŠVEC, Š. et al. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístup*y. Bratislava: IRIS. 303 s.

WEIR, C. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall. 203 s.

Kontakt
PhDr. Beáta Czéreová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
Slovenská republika
Email: beata.czereova@tuke.sk,

JUDr. PhDr. Helena Mazurová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
Slovenská republika
Email: helena.mazurova@tuke.sk

RIEŠENIE ÚLOH REČOVÉHO TYPU VO VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA

TASK-BASED LEARNING IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

ANDREA DAWSON

Abstrakt
Cieľom príspevku je dokumentovať našu opakovanú pozitívnu skúsenosť s vyučovaním odborného anglického jazyka prostredníctvom riešenia úloh rečového typu. Na príkladoch skupín študentov slovenského Ministerstva obrany, Námornej základne Spojených arabských emirátov a Slovenskej technickej univerzity demonštrujeme, že táto metóda môže študentom pomôcť nielen v efektívnom osvojovaní si cieľového jazyka, ale spolu s ním prispieť aj k učeniu a zdokonaľovaniu sa v ďalších, potrebných nejazykových zručnostiach a kompetenciách.

Kľúčové slová: výučba odborného anglického jazyka; riešenie úloh rečového typu; facilitácia; zručnosti a kompetencie študentov.

Abstract
The aim of the paper is to document our repeated positive experience with task-based learning in teaching English for specific purposes. Using the examples of the groups of students from the Slovak Ministry of Defence, the United Arab Emirates Naval base and the Slovak University of Technology we demonstrate, that this method can not only help the students in effective acquisition of the target language but it may also contribute to the learning and improving of other, necessary non-linguistic skills and competences.

Keywords: teaching English for Specific Purposes; task-based learning, facilitation, student skills and competences.

Úvod

Koľko rečí vieš, toľkokrát si človekom. Sme presvedčení, že v dnešnej dobe preferovania viacjazyčnosti by si len málokto dovolil nesúhlasiť s týmto známym slovenským príslovím. Rovnako si myslíme, že len málokto z rady učiteľov anglického jazyka by si dovolil nesúhlasiť

s tvrdením, že koľko vyučovacích metód, prístupov alebo techník ovláda, toľkokrát je učiteľom.

Za posledné tri desaťročia sa však portfólio metód výučby anglického jazyka rozšírilo natoľko, že výber tej „správnej“ môže byť výzvou. Navyše, kým v minulosti nová metóda spravidla úplne nahradila tú predošlú a začala sa používať bez výhrady, silný trend eklekticizmu a úplného odklonu od používania metód v posledných rokoch spôsobuje, že od dnešného učiteľa anglického jazyka sa vyžaduje viaceré metódy nielen poznať a ovládať, ale elementy jednotlivých metód selektovať, vzájomne prepájať a flexibilne vo vyučovaní striedať. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky v tejto súvislosti uvádza: *„Prístup k metodike učenia sa a vyučovania musí byť komplexný, musí teda prezentovať všetky možnosti explicitne a bez dogmatizmu či uprednostňovania niektorej z metód. Hlavným metodickým princípom Rady Európy je, že z hľadiska dosahovania cieľov v procese učenia sa majú používať také metódy, ktoré sú vybrané s prihliadnutím na potreby individuálnych učiacich sa v ich spoločenskom prostredí“* (2017, s. 145).

Z obrovskej rozmanitosti existujúcich metód výučby anglického jazyka sa v našom príspevku sústreďujeme na metódu známu ako „*task-based learning*“ (Británia) alebo „*task-based instruction*“ (USA), a jej opakované úspešné použitie v troch rôznych kontextoch výučby odborného anglického jazyka v časovom horizonte rokov 2004 – 2007, 2012 – 2014 a 2017 až dodnes. Presvedčili sme sa, že aj napriek tomu, že táto metóda vznikla koncom 80. rokov minulého storočia, stále predstavuje jeden z účinných nástrojov zdokonaľovania sa v cieľovom jazyku a zároveň ďalších, v dnešnej dobe nevyhnutných všeobecných zručnostiach a kompetenciách. V našom príspevku sme sa namiesto v angličtine používaného pojmu *task-based learning* rozhodli používať ekvivalent Janíkovej a kol., ktorí túto metódu označujú ako *„riešenie úloh rečového typu“* (2011, s. 63). K uvedenému termínu, teda nie k voľnému prekladu názvu *task-based learning*, sa prikláňame najmä kvôli tomu, že podľa nás vystihuje podstatu spomínanej metódy. Riešenie úloh rečového typu totiž kladie nároky práve na rečovú zdatnosť študentov, teda na ich schopnosť použiť jazyk v konkrétnych dorozumievacích aktoch – úlohách.

Charakteristika metódy

Z pohľadu zložitosti edukačných väzieb a z hľadiska rozvoja nápaditosti a intelektuálnej aktivity študenta zaraďujú viacerí odborníci všeobecnej i odborovej didaktiky metódu riešenia úloh rečového typu medzi metódy komplexné. Na rozdiel od metód klasických, zaisťujúcich sprostredkovanie poznatkov a rozvoj vedomostí a zručností (napr. prednáška,

inštruktáž, napodobňovanie) a metód aktivizujúcich, zabezpečujúcich aktívnu participáciu učiacich sa na dosahovaní cieľov vyučovania (napr. diskusné metódy, riešenie problémov, situačné metódy), metódy komplexné *„rozširujú priestor vyučovacích metód o prvky organizačných foriem, didaktických prostriedkov a výrazne reflektujú všeobecné ciele výchovy a vzdelávania“* (Fenyvesiová, 2013, s. 43). Patria k nim napríklad aj skupinové a kooperatívne vyučovanie, individualizované vyučovanie a samostatné práce študentov, kritické myslenie či vyučovanie podporované počítačom.

Jadrom metódy riešenia úloh rečového typu je učebná úloha, prípadne séria na seba nadväzujúcich úloh alebo zadaní, ktoré študentov vedú ku konkrétnym učebným aktivitám v triede a často aj mimo nej. Pre úspešné splnenie úlohy sa pritom na prvom mieste zdôrazňuje potreba použitia cieľového jazyka ako systému významov a nie systému gramaticko-lexikálnych foriem. Potvrdzuje to aj Nunan keď pri charakteristike tejto metódy učebnú úlohu definuje ako *„…a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the attention is to convey meaning rather than to manipulate form“* (2004, s. 4). Neznamená to však že gramatické prvky alebo lexikálne jednotky nie sú dôležité. Práve naopak. Sú pre vyjadrenie významu nevyhnutné a nenahraditeľné. Rozdiel však spočíva v tom, s akým cieľom sú použité. Kým tradičné gramatické cvičenia a cvičenia na nácvik slovnej zásoby sa zameriavajú na správnosť a presnosť precvičovanej formy alebo tvaru, pri riešení úloh rečového typu je formálny jazykový systém len prostriedkom, ktorý používateľovi jazyka umožňuje sformulovať a vyjadriť konkrétny komunikatívny zámer. Ako uvádza Willis: *„Instead of focusing on grammatical accuracy with meaning as a by-product, we would focus on meaning, with grammatical development as a by-product. Instead of producing learners who can, with considerable hesitation, produce accurate sentences but who cannot communicate with any fluency, we would produce confident communicators, and provide them with the means and the motivation to develop a more and more accurate grammatical system“* (2004, s. 12).

Významné postavenie metódy riešenia úloh rečového typu v komunikatívnej cudzojazyčnej výučbe vyzdvihujú aj Janíková a kol. (2011) a zaraďujú ju k metódam dialogickým s odôvodnením, že pri jej použití dochádza k vzájomnej komunikácii a priamej interakcii medzi učiteľom a študentmi, alebo medzi študentmi navzájom. Okrem komunikatívnosti tiež vyzdvihujú podľa nás kľúčové aspekty tejto metódy, ktoré môžu poslúžiť k jej základnej charakteristike:

- výrazné zameranie sa na študenta *(learner centeredness)*,
- sústredenie sa na obsah a význam viac ako na jazykovú formu,
- stimulovanie kognitívnych procesov,
- rozvoj všetkých jazykových zručností,
- používanie jazyka v situáciách podobných každodennej realite *(authenticity)*,
- jasné formulovanie očakávaného komunikatívneho cieľa.

Keďže táto metóda vytvára vhodné podmienky na to, aby sa študenti vlastnou aktívnou činnosťou významne podieľali na získavaní a osvojovaní si poznatkov, radi by sme na tomto mieste upozornili aj na uplatňovanie princípu činnosti a motivácie študentov. Nunan vysvetľuje: *„...a rubric that conveniently captures the active, experiential nature of the process is ´learning by doing´. In this, it contrasts with a ´transmission´ approach to education in which the learner acquires knowledge passively from the teacher“* (2004, s. 12). Metóda riešenia úloh rečového typu dáva podľa autora výrazný priestor študentom učiť sa samostatne alebo jeden od druhého, pričom prioritou sú vnútorná motivácia (viac ako vonkajšia) a spontánny záujem študenta o učenie.

Rola učiteľa

Z uvedeného prirodzene vyplýva potreba zmeny úlohy učiteľa na hodine z tradičného organizátora, kontrolóra alebo zdroja informácií na tri hlavné roly: učiteľ ako facilitátor procesu, učiteľ ako účastník procesu a učiteľ ako pozorovateľ a učiaci sa (ibidem). Do popredia z nich vystupuje v dnešnej dobe veľmi často skloňovaná rola učiteľ – facilitátor. Z viacerých pohľadov na facilitáciou jazykového vyučovania ktoré popisuje Homolová (2004) vyberáme tie, ktoré podľa nás najvýstižnejšie definujú úlohu učiteľa - facilitátora využívajúceho metódu riešenia úloh rečového typu:

- učiteľ a študent sú svojrázne osobnosti v neustálej interakcii,
- v konkrétnych oblastiach skúsenejší učiteľ študenta nedirektívne usmerňuje a učením sprevádza,
- učiteľ je schopný a pripravený učiť sa od študenta,
- učiteľ obsahom zadaných úloh študenta motivuje, pričom pozná a rešpektuje jeho danosti, záujmy, predchádzajúce skúsenosti, jazykovú, kognitívnu a emocionálnu úroveň,
- učiteľ je otvorený podnetom a návrhom študenta k obsahu aj spôsobu práce,
- učiteľ dáva spätnú väzbu študentovi a aj prijíma spätnú väzbu od študenta,
- učiteľ študenta nabáda k samostatnosti a učeniu sa v škole aj mimo nej.

K vyššie uvedeným charakteristikám by sme podľa nášho názoru mali doplniť ešte tri významné aspekty facilitácie, ktoré nachádzajú uplatnenie práve pri riešení úloh rečového typu. Učiteľ – facilitátor:

- zvolenými úlohami podporuje rozvoj vyšších myšlienkových procesov (analýza, syntéza, dedukcia, usudzovanie, hodnotenie, a pod.),
- vytvára príležitosti na prepájanie vedomostí, zručností a kompetencií z viacerých predmetov (medzipredmetové vzťahy),
- podnecuje študenta k sebareflexii a sebahodnoteniu, aj k hodnoteniu výkonov svojich spolužiakov.

Riešenie úloh rečového typu: všeobecný popis

Výstižné a jednoduché všeobecné grafické znázornenie metódy riešenia úloh rečového typu nachádzame u Harmera, ktorý, odvolávajúc sa na Willis (1996), detailne popisuje jej tri základné, na seba nadväzujúce fázy (2001, s. 87):

Pre-task Introduction to topic and task
Task cycle Task Planning Report
Language focus Analysis Practice

Tabuľka č. 1: The Willis TBL framework (Willis, 1996, s. 52)

Ako autor uvádza, v prvej fáze, tzv. „*Pre-task*“, učiteľ študentom predstaví tematický okruh, objasní presné zadanie úlohy, prípadne viacerých navzájom súvisiacich úloh, a špecifikuje očakávaný cieľ. V prípade potreby je študentom poskytnutý aj konkrétny model toho, čo sa od nich pri riešení úlohy očakáva, ako aj nevyhnutné jazykové prostriedky potrebné pri riešení úlohy. Počas druhej fázy, tzv. „*Task cycle*“, študenti najskôr individuálne, vo dvojiciach alebo malých skupinách riešia zadanú úlohu, pričom ich práca môže prebiehať v škole aj mimo nej. Študenti následne plánujú ako budú svoju skúsenosť s riešením úlohy prezentovať ostatným spolužiakom a učiteľovi. Prezentovanie môže prebehnúť ústnou formou alebo písomne, porovnávaním poznámok. Poslednou, treťou fázou je tzv. *Language focus*. Úlohou študentov je analyzovať a prediskutovať relevantné jazykové špecifiká s ktorými sa pri riešení úlohy stretli v študijných materiáloch, ako aj tie, ktoré použili iní ich spolužiaci pri prezentovaní alebo popisovaní svojej úlohy a skúseností s jej riešením. V záverečnej fáze učiteľ selektuje najdôležitejšie jazykové oblasti na precvičenie, prihliadajúc najmä na jazykové potreby konkrétnych študentov a toho, ako riešenie danej úlohy zvládali. Študenti potom precvičovaním

svoje vedomosti a zručnosti upevňujú, čím sa zabezpečuje väčšia pravdepodobnosť ich efektívnejšieho použitia v podobných situáciách v budúcnosti.

Pred tým, ako zdokumentujeme našu konkrétnu skúsenosť s vyučovaním odborného anglického jazyka prostredníctvom riešenia úloh rečového typu, radi by sme sa ešte raz, ale z iného pohľadu, vrátili k jadru celej metódy: učebnej úlohe. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky charakterizuje komunikačné učebné úlohy ako tie, ktoré majú: *„...aktívne zapájať učiacich sa do zmysluplnej komunikácie, sú relevantné (v danej chvíli a na danom mieste v kontexte formálneho vyučovania), sú náročné, ale realizovateľné (s prípadnou manipuláciou úlohy) a majú identifikovateľné (a možno menej evidentné) výsledky“* (2017, s. 160). Pre úspešné plnenie takýchto úloh študenti podľa Rámca potrebujú okrem jazykových aj ďalšie vedomosti, zručnosti a kompetencie, napríklad sociolingválne, sociokultúrne alebo medzikultúrne. Dovolíme si doplniť, že zároveň platí, že riešením úloh rečového typu sa študenti zdokonaľujú tak v oblasti jazykovej, ako aj v celom rade spomínaných nejazykových vedomostí, zručností a kompetencií. Spôsob akým sme úlohy našim študentom zadávali, a ciele, ktoré sme vytýčili, reflektovali práve túto komplexnosť, integráciu viacerých jazykových a nejazykových zručností a interdisciplinárny charakter.

Plynulé ovládanie všeobecného či odborného anglického jazyka je v mnohých profesiách na Slovensku už roky považované za samozrejmosť. V poslednej dobe sa stále intenzívnejšie stupňujú požiadavky na znalosť viacerých jazykov (plurilingvizmus) a zároveň aj potreba vybavenosti novými zručnosťami a kompetenciami, ktoré väčšina zamestnávateľov rôznych sektorov u nás aj v zahraničí vyžaduje. Keďže priestor na ich vyučovanie a nácvik vo formálnom vzdelávaní ponúka len málo predmetov, hodiny odborného anglického jazyka môžu túto absenciu aspoň čiastočne suplovať, a to aj pomocou riešenia úloh rečového typu.

Príklady z praxe

Na lepšiu prehľadnosť a ľahšiu možnosť porovnania sme základné faktografické dáta troch rôznych kontextov vyučovania odborného anglického jazyka, v ktorých sme riešenie úloh rečového typu pravidelne využívali, umiestnili do tabuľky č. 2. Zo všetkých uvedených parametrov sme v horizontálnych políčkach tabuľky tmavším zvýraznili päť. Tieto boli napriek spomínaným diametrálne odlišným kontextom vyučovania vo všetkých prípadoch takmer alebo úplne identické:

1. **Zameranie jazykovej prípravy:** vo všetkých troch kontextoch sa vyučoval odborný anglický jazyk (ESP), aj keď iného špecifického zamerania (MELT, EAP, ESP).

2. **Zameranie kurzu a záverečná skúška:** vo všetkých prípadoch sa vyučovanie kurzu a záverečná skúška zameriavali na 4 jazykové zručnosti.
3. **Hlavná úloha:** všetkým študentom bola zadaná rovnaká hlavná úloha, t.j. pripraviť ústnu prezentáciu pre konkrétne špecifikované obecenstvo na študentmi zvolenú tému a presne stanovený časový rozsah.
4. **Ciele riešenej úlohy:** okrem jazykového sa sledovali aj komunikatívny, sociokultúrny a ďalšie čiastkové ciele (napr. časový manažment, práca vo dvojici, schopnosť vyhľadávať a selektovať informácie atď.).
5. **Spôsob riešenia úlohy:** vo všetkých prípadoch študenti úlohu riešili vo dvojiciach ktoré si sami vytvorili.

Popis ďalších dôležitých detailov a našich zistení uvádzame v texte pod tabuľkou.

	Ministerstvo obrany Slovenská republika	**Námorná základňa** Spojené arabské emiráty	**Slovenská technická univerzita** Slovenská republika
Inštitúcia poskytujúca jazykovú prípravu:	**Jazykový inštitút MO SR** Bratislava	**Rashid bin Saeed Al Maktoum Naval College** Abu Dhabi	**Inštitút komunikácie a aplikovanej lingvistiky** Fakulty elektrotechniky a informatiky Bratislava
Časové rozpätie:	2004 – 2007	2012 – 2014	2017 – dodnes
Vek študentov:	30 – 55 rokov	18 – 19 rokov	18 – 25 rokov
Zameranie jazykovej prípravy:	Odborný vojenský jazyk (MELT)	Akademický anglický jazyk (EAP)	Odborný technický jazyk (ESP)
Intenzita jazykovej prípravy:	5 mesiacov 28-32 hodín výučby týždenne	semestrálne 20 hodín týždenne	semestrálne 2 hodiny týždenne
Počet študentov v skupine:	8 – 12	20	20 – 25
Študijné alebo pra-	profesionálni vojaci	kadeti študenti bakalár-	vysokoškolskí študenti bakalár-

covné zameranie študentov:	a dôstojníci v hodnostiach kapitán až generálmajor (pozemné sily a letectvo)	skeho štúdia (námorné sily)	skeho štúdia (8 študijných programov rôzneho zamerania)
Jazyková úroveň študentov:	vysoko pokročilí (upper-inermediate / advanced)	mierne pokročilí (pre-intermediate)	pokročilí (intermediate / upper-intermediate)
Zameranie kurzu / záverečná skúška:	4 jazykové zručnosti STANAG SLP 3 (IELTS 7,5 – 8)	4 jazykové zručnosti IELTS Academic Module (IELTS 5 – 6)	4 jazykové zručnosti semestrálna skúška (IELTS 6 – 7)
Tematické zameranie úlohy (jeden z viacerých využívaných príkladov)**:**	**Vojenské operácie a mierové misie s účasťou Ozbrojených síl Slovenskej republiky:** ISAF Afganistan, Operácia Iracká sloboda, KFOR Kosovo, Trvalá sloboda Kuwait, UNMEE Eritrea a Etiópia, UNDOF Golanské výšiny, UNFICYP Cyprus, atď.	**Môj obľúbený román anglicky píšuceho klasika:** Oscar Wilde, Charles Dickens, Agatha Christie, Ernest Hemingway, Jack London, Mark Twain, atď.	**Technická téma ktorá ma zaujíma a súvisí s mojim štúdiom:** Podmorské káble, Lietajúce autá, Kryptomeny, Kvantové počítače, Lámanie šifier, Geoinformatika, atď.
Hlavná úloha:	Pripraviť ústnu prezentáciu pre konkrétne obecenstvo na zvolenú tému. Rozsah 15-20 minút.	Pripraviť ústnu prezentáciu pre konkrétne obecenstvo na zvolenú tému. Rozsah 5-8 minút.	Pripraviť ústnu prezentáciu pre konkrétne obecenstvo na zvolenú tému. Rozsah 10-15 minút.
Ciele riešenej úlohy:	jazykový komunikatívny	jazykový komunikatívny	jazykový komunikatívny

	sociokultúrny ďalšie všeobecné	sociokultúrny ďalšie všeobecné	sociokultúrny ďalšie všeobecné
Používaná IKT:	spätný projektor (OHP), fólie, premietacie plátno	najmodernejšie tablety bezdrôtovo napojené na nadrozmerný centrálny monitor	dataprojektor, premietacie plátno
Spôsob riešenia úlohy:	vo dvojiciach	vo dvojiciach	vo dvojiciach
Riešenie úlohy v škole a mimo nej:	30% – 70%	70% – 30%	20% – 80%

Hlavné zistenia

Bolo, a stále je, pre nás zaujímavé opakovane sa presviedčať o tom, že napriek rozdielnosti veku študentov, ich študijného alebo pracovného zamerania, krajine pôvodu a jej kultúre, intenzite jazykového kurzu, jazykovej úrovni, či sofistikovanosti používaných informačných a komunikačných technológií, je riešenie úloh rečového typu možné do vyučovania zaradiť rovnako úspešne a s pozitívnymi vplyvom na proces učenia sa. Podľa nás to potvrdzuje univerzálnosť tejto metódy.

Pri riešení hlavnej úlohy si študenti v našich skupinách okrem všeobecného a odborného anglického jazyka *(fluency, accuracy, pronunciation, intonation, formality, etc.)* precvičovali aj prezentačné zručnosti *(posture, body language, pace, vocal quality, enthusiasm, time management, etc.)* a zručnosti vizuálne vhodne spracovať svoj príspevok na zvolenú tému *(clarity, attractiveness, appropriateness, effectiveness, relevance, professionalism, etc.).* V priebehu rokov sme hlavnú úlohu postupne doplnili o vedľajšie, riešením ktorých sa študenti okrem jazykových a prezentačných učili a zdokonaľovali aj v nových, všeobecných zručnostiach a kompetenciách, ktoré v reálnom profesionálnom živote pravidelne využívajú a ktoré sa od nich očakávajú. Ich postupné zaraďovanie nám tiež umožnilo prebrať na seba rolu spomínaného učiteľa – facilitátora a prenechať ťažisko práce a zodpovednosti na našich študentoch.

Z vedľajších úloh ktoré sme študentom zadávali uvádzame tie najfrekventovanejšie, pričom v zátvorke za každou z nich popisujeme zručnosti a kompetencie, ktoré sa riešením týchto úloh precvičovali:

- spoločne so spolužiakmi zostaviť program s poradím prezentujúcich, témami a časmi prezentácií *(listening empathy, negotiating, compromising, prioritising, collaborating, decision-making);*
- napísať a poslať formálnu emailovú pozvánku pre hostí, ktorí sa reálne zúčastnia prezentácií: napr. riaditeľ inštitútu (slovenský dôstojník), Britský vojenský pridelenec na Slovensku (britský diplomat), americký lektor vyučujúci študentov a pod. *(formal e-mail correspondence, British versus American English, register);*
- moderovať prezentácie spolužiakov: privítať pozvaných hostí a ostatných účastníkov, oboznámiť všetkých s programom, uvádzať prezentujúcich, iniciovať otázky diskusie k daným príspevkom, oznamovať prestávky a pod. *(facilitation skills);*
- zapájať sa do neformálnej konverzácie s účastníkmi a hosťami pred prezentáciami, po ich skončení, počas prestávok a pod. *(small talk, social English, use of humour);*
- napísať a poslať hosťom emailové poďakovanie za účasť na prezentáciách *(thank you letter writing, cultural awareness);*
- počúvať prezentujúcich spolužiakov a pýtať sa otvorené otázky týkajúce sa nimi prezentovanej témy *(active listening skills, questioning);*
- poskytovať vyváženú spätnú väzbu na výkon spolužiaka *(evaluation, balanced feedback giving);*
- reflektovať a hodnotiť vlastný výkon *(self-reflection, self-evaluation);*
- vytyčovať si ciele svojho ďalšieho vzdelávania *(self-improvement, self-development).*

Záver

Tak ako iné metódy alebo prístupy, aj metóda riešenia úloh rečového typu má svojich oponentov. Za opodstatnené považujeme najmä dva z kľúčových argumentov, ktoré väčšina z nich vo svojej kritike uvádza: prvým je nevhodnosť tejto metódy pre študentov kurzov najnižšej jazykovej úrovne (t.j. úplný začiatočník a začiatočník), druhým je špecifickosť interakcie typickej pre riešenie úloh rečového typu a s ňou súvisiace používanie špecifických jazykových prostriedkov, ktoré študentom nemusia postačovať pri interakcii iného typu, napr. pri diskusii alebo debate (Harmer, 2001). Napriek existujúcim výhradám sme na základe niekoľkoročnej skúsenosti s používaním tejto metódy presvedčení, že jej výhody výrazne prevažujú nad jej nevýhodami, a že metóda riešenia úloh rečového typu je didakticky veľmi hodnotná. Študentom poskytuje možnosť riešiť situácie podobné tým, s ktorými sa stretávajú v bežnom živote, dáva im priestor na zmysluplnú komunikáciu v cieľovom jazyku, umožňuje im „vyskúšať“ si nové roly a motivuje ich k lepším výkonom v budúcnosti.

Zastávame názor, že tak ako sa skúsení učitelia anglického jazyka s viac ročnou praxou v rámci ďalšieho vzdelávania oboznamujú s novovznikajúcimi metódami a prístupmi a podľa potreby ich zaraďujú na vyučovanie, aj mladí študenti učiteľstva a začínajúci učitelia by si mali v reálnej praxi vyskúšať fungovanie tradičných, klasických vyučovacích metód. Vrátane už vyše 30 rokov existujúcej metódy riešenia úloh rečového typu. Veríme, že nie automatické podliehanie trendom a novinkám v oblasti metodiky a lingvodidaktiky, ale pragmatické poznanie širokého diapazónu metód, od tradičných až po tie najnovšie, a ich praktické opakované odskúšanie s rôznymi študentmi, môže učiteľovi cudzieho jazyka dopomôcť k vytvoreniu si vlastnej banky overených metód a prístupov a následne k výberu a aplikácii tej najvhodnejšej pre konkrétnu vyučovaciu situáciu. Myslíme si, že učitelia všeobecného a odborného anglického jazyka, ale aj iných cudzích jazykov, by metódu riešenia úloh rečového typu mali vo svojom zozname používaných metód zachovať, jej potenciál rozvíjať a na vyučovanie ju pravidelne zaraďovať.

Literatúra

FENYVESIOVÁ, L. 2013. *Teória vyučovania – vybrané kapitoly.* Nitra: PF UKF.

FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa.* Nitra: PF UKF.

HARMER, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching.* Harlow: Pearson Longman.

HOMOLOVÁ, E. 2004. *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka.* Banská Bystrica: FHV UMB. Dostupné na: https://www.ff.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=444

JANÍKOVÁ, V. a kol. 2011. *Výuka cizích jazyků.* Praha: Grada Publishing, a.s.

NUNAN, D. 2004. *Task-Based Language Teaching.* Cambridge: CUP.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 2017. Bratislava: ŠPÚ.

WILLIS, D., WILLIS, J. 2004. *The ABC of ELT...´TBL´.* In: IATEFL ISSUES August – September, s. 12.

Kontakt
PaedDr. Andrea Dawson
Slovenská technická univerzita
Fakulta elektrotechniky a informatiky
Inštitút komunikácie a aplikovanej lingvistiky
Ilkovičova 3, 812 19 Bratislava
Slovenská republika

Univerzita Konštantína filozofa
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Email: andrea.dawson@stuba.sk

TVORBA SKRÍPT ODBORNEJ ANGLIČTINY PRE MEDZINÁRODNÉ MIEROVÉ MISIE A OPERÁCIE KRÍZOVÉHO MANAŽMENTU

UNIVERSITY TEXTBOOK DEVELOPMENT – ENGLISH FOR INTERNATIONAL PEACEKEEPING MISSIONS AND CRISIS MANAGEMENT OPERATIONS

PETRA FERENČÍKOVÁ

Abstrakt
Cieľom príspevku je prezentácia vytvorených nových skrípt odbornej angličtiny určenej hlavne na vyučovanie odborného jazykového kurzu pre príslušníkov Policajného zboru SR, ktorí sú vysielaní na medzinárodné mierové misie a operácie krízového manažmentu. Skriptá boli odpoveďou na požiadavky praxe vytvoriť odborný špecifický študijný materiál na zdokonalenie sa v odbornom anglickom jazyku a precvičenie všetkých rečových zručností pomocou autentického materiálu.

Kľúčové slová: odborný anglický jazyk, skriptá, medzinárodné mierové misie a operácie krízového manažmentu.

Abstract
The aim of the article is to present newly published university textbook written mainly for a special purpose language course which is for police officers deployed in international peacekeeping missions and crisis management operations. The textbook responds to requirements from the field to create special purpose study material for the improvement of English for Specific Purposes skills and practising all language skills by using authentic material.

Keywords: English for Specific Purposes, university textbook, International Peacekeeping Missions and Crisis Management Operations.

Úvod

Slovensko, ako plnohodnotný člen Európskej únie a medzinárodných organizácií, je aktívne zapojené do plnenia spoločných úloh v rámci spoločnej európskej bezpečnostnej a obrannej politiky EÚ. Svoje záväzky si plní aj prostredníctvom vysielania príslušníkov PZ na medzinárodné misie a operácie civilného krízového manažmentu (ďalej len

misia). V priebehu roku 2017 Slovensko vyslalo 31 príslušníkov. Pôsobili v misiách EUBAM (Ukrajina/Moldavsko), EULEX (Kosovo), EUAM (Ukrajina), EUMM (Gruzínsko); v špeciálnej monitorovacej misii OBSE na Ukrajine; ďalej pôsobili v misiách OBSE v Macedónsku a v misiách OSN UNFICYP na Cypre a UNSTAMIH na Haiti. Jedným z dôležitých kritérií na výber uchádzačov je aj ovládanie anglického jazyka na úrovni B2, ktorá je definovaná Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky.

Záležitosti súvisiace s mierovými misiami zabezpečuje Úrad medzinárodnej policajnej spolupráce Prezídia Policajného zboru na pracovisku Policajní pridelenci a mierové misie. Pracovisko vykonáva výber policajtov do personálnej databázy, zriadenej za účelom poskytovania personálnych kapacít pre potreby misií. Databáza je spravidla raz ročne aktualizovaná a doplnená prostredníctvom výberového konania. V roku 2017 bolo v personálnej databáze vedených 83 komplexne vyškolených príslušníkov PZ z rôznych útvarov PZ a ministerstva. Uchádzači musia úspešne absolvovať psychodiagnostické vyšetrenie, komplexné previerky telesnej zdatnosti, streleckej prípravy a zručností vo vedení služobného cestného vozidla a samozrejme preukázať ovládanie anglického jazyka na úrovni B2. Preverenie úrovne ovládania anglického jazyka prebieha formou skúšky. Je zameraná na všeobecné a odborné jazykové vedomosti a zručnosti anglického jazyka. Úspešní absolventi výberového konania absolvujú odborný kurz anglického jazyka. Cieľom intenzívneho, dvojtýždňového kurzu je prehĺbiť terminológiu zameranú na problematiku misií a zdokonaliť všetky štyri rečové zručnosti, ktoré sú nevyhnutné pre výkon služby v zahraničí, resp. v medzinárodnom pracovnom kolektíve. Odborná jazyková príprava je zabezpečovaná Katedrou jazykov A PZ v Bratislave. Základným študijným materiálom sú skriptá *English for Peacekeeping Missions* od autoriek Petry Ferenčíkovej a Martiny Binderovej.

V našom článku sa budeme podrobnejšie venovať tvorbe týchto vysokoškolských skrípt, opíšeme štruktúru jednotlivých lekcií, ponúkneme názorné príklady, vysvetlíme a podelíme sa so skúsenosťami, ktoré sme nadobudli písaním týchto odborných študijných materiálov rozvíjajúcich ovládanie odbornej angličtiny pre potreby mierových misií.

Učebné pomôcky

Pri hlbšej analýze učebných pomôcok, medzi ktoré patria aj skriptá, konštatujeme, že sú neodmysliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu. Sú nástrojom efektívneho učenia sa. Turek (2010, s. 305) o nich hovorí ako o *prostriedkoch*, ktoré sú *nositeľom učiva*. Efektívne učebné pomôcky by mali byť uceleným systémom. Tento systém by mal rešpektovať ciele vyučovacieho procesu, jeho jednotlivé etapy a didaktické zásady. Všetky tieto

elementy sa priamo odrážajú vo funkciách učebných pomôcok. V odbornej literatúre sú uvádzané rôzne funkcie učebných pomôcok. Najadresnejšie z pohľadu výučby cudzích jazykov a tvorenia študijných materiálov sa nám javia funkcie podľa Petláka (2004, s. 184), ktoré sme upravili, prípadne doplnili na základe rozdelenia, ktoré rozlišuje Turek (2010, s. 310). Tieto funkcie sme sa snažili aplikovať počas procesu tvorby našich skrípt. Sú to predovšetkým tieto funkcie: motivačná, informatívna a spätnoväzbová, formatívna, inštrumentálna, precvičovacia, systematizujúca, názorná, racionálna a ekonomická, aplikačná, sú zdrojom a nositeľom informácií, podporujú samoštúdium.

Skriptá *English for Peacekeeping*

Skriptá vznikli na základe dlhodobého nedostatku študijného materiálu zameraného na odborný anglický jazyk na úrovni B2 pre príslušníkov Policajného zboru SR zúčastňujúcich sa odborného jazykového kurzu pre medzinárodné mierové misie a operácie krízového manažmentu. Pri zostavovaní hlavných tém sme vychádzali z požiadaviek z praxe a zúročili sme desaťročné skúsenosti s výučbou v kurze. Na výbere tém sa podieľali aj priami účastníci medzinárodných mierových misií a operácií civilného krízového manažmentu a kolegovia z Úradu medzinárodnej policajnej spolupráce Prezídia Policajného zboru. Čerpali sme z ich a našich skúseností a spoločne sme vyšpecifikovali desať základných tematických okruhov, ktoré nesú názov lekcií: 1) *Cultural Diversity*, 2) *Community Policing*, 3) *National Police Force of the Slovak Republic*, 4) *Mission I*, 5) *Mission II*, 6) *Description of a Person*, 7) *Road Traffic Accident*, 8) *Ceasefire*, 9) *Human Rights*, 10) *Politically Correct Language*.

Skriptá, okrem odbornej policajnej problematiky a terminológie, obsahujú aj dve lekcie zamerané hlavne na všeobecnú angličtinu – *Cultural Diversity*, *Politically Correct Language*. Boli zaradené z dôvodu kvalitnej pripravenosti policajtov na prácu v multikultúrnom prostredí. Takéto prostredie prináša nepredvídané situácie kedy vhodná komunikácia je zvyčajne jediným prostriedkom riešenia náročných situácií. Kultúrna diverzita a používanie politicky správneho jazyka v interkultúrnej komunikácii súvisí aj s riešenou vedeckovýskumnou úlohou VÝSK 241 *Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín umiestnenými v zariadeniach*. Témy číslo 2 – 9 obsahujú ucelenú policajnú terminológiu na jazykovej úrovni B2. Nasledujúca tabuľka opisuje zameranie terminológie, ktorá je obsiahnutá a precvičovaná v jednotlivých lekciách.

	Lekcie	Zameranie slovnej zásoby
1.	*CULTURAL DIVERSITY*	národnosti a krajiny, národnostné stereotypy, prídavné mená vyjadrujúce vlastnosti osôb
2.	*COMMUNITY POLICING*	základné právomoci policajtov v UK a policajných pomocníkov, donucovacie prostriedky
3.	*NATIONAL POLCE FOCE OF THE SLOVAK REPUBLIC*	Policajný zbor SR, činnosti príslušníkov PZ v SR a ich výstroj, výzbroj, donucovacie prostriedky a hodnosti, Kriminalistický a expertízny ústav, vzdelávanie príslušníkov PZ
4.	*MISSION I*	EULEX, EUBAM, mandát misií, terminológia a problematika hraničnej a cudzineckej polície, migrácia
5.	*MISSION II*	UNPOL, OBSE, mandát, činnosti príslušníkov PZ vyslaných na misie, mimovládne organizácie, terminológia a problematika poriadkovej polície, ochrana určených osôb
6.	*DESCRIBTION OF A PERSON*	časti tela, oblečenie, prídavné mená zamerané na opis osoby, identikit
7.	*ROAD TRAFFIC ACCIDENT*	druhy a príčiny dopravných nehôd, základné činnosti dopravnej polície, zabezpečovanie dopravnej nehody, opis dopravnej nehody
8.	*CEASEFIRE*	uzavretie, dodržiavanie a porušovanie prímeria, vojenská terminológia
9.	*HUMAN RIGHTS*	dodržiavanie a porušovanie ľudských práv
10.	*POLITICALLY CORRECT LANGUAGE*	politicky správny jazyk

Štruktúra lekcií

Úprava a základná štruktúra lekcií je jednotná. Uľahčuje tak orientáciu a prácu so študijným materiálom. Jednotlivé lekcie majú zreteľne označené časti: *WARM-UP*, *READING*, *READING COMPREHENSION*, *EXERCISES* a *REVISION*. Väčšina textu je písaná vo fonte *Arial Narrow*. Z dôvodu lepšej prehľadnosti sú všetky inštrukcie v skriptách uvádzané tučným písmom. Jednotlivé aktivity sú označované číselne a položky v jednotlivých cvičeniach resp. aktivitách abecedne. Inštrukcie sú jednotné pre zhodné aktivity, stručné a zreteľné. V samotných cvičeniach a textoch sú použité rôzne fonty písma a úpravy aby bola zachovaná vizuálna pestrosť. Skriptá sú spestrené aj fotografickým farebným materiálom. Fotografie s policajnou tematikou pochádzajú zo súkromnej zbierky priamych účastníkov mierových misií alebo samotných autoriek.

Warm-up

Každá lekcia začína s *WARM-UP* aktivitou. Jej úlohou je pomocou už známych skutočností uviesť študentov do témy, vzbudiť ich záujem a diskutovať na danú problematiku. Zároveň aktivity slúžia vyučujúcemu na zistenie rozsahu vedomostí a znalostí študentov v súvislosti s danou problematikou. Aktivity sú vo forme citátov, otvorených otázok a cvičení. Nachádzajú sa tu rôzne druhy aktivít napr. úlohy priraďovacieho typu, doplňujúce úlohy, úlohy označujúce správnu voľbu atď. Uvádzame pár ukážok zo skrípt. Ukážka *WARM-UP* aktivity z lekcie *Mission I* (Ferenčíková, 2018, s. 31): *The European Union Police Mission refers to EU police support operations. Match the following abbreviations of missions with the country of their deployment.*

EUBAM
EUMM
EULEX
EUAM
Kosovo
Moldova / Ukraine
Ukraine
Georgia

Ukážka z lekcie *Mission II* (Ferenčíková, 2018, s. 39):

Do you know any large security organizations involved in peace operations? Are you familiar with NGOs (non-governmental organizations)? They are often mistaken with UN agencies or other international organiza-

tions. NGOs are not linked to governments so they are absolutely independent. There is a list of different agencies and organizations. How many of them are not NGOs?

a) OCHA, UN Office for Co-ordination of Humanitarian Actions;
b) UNHCR, United Nation High Commission for Refugees;
c) IOM, International Organisation for Migration;
d) UNICEF, UN Children's Emergency Fund;
e) UNPOL, United Nations Police;
f) OXFAM, Water cleansing and sanitation;
g) WFP, World Food Programme;
h) OSCE, Organisation for Security and Co-operation in Europe;
i) Save the Children Fund;
j) CRC, International Committee of the Red Cross;
k) Médecins sans frontières.

Ukážka z lekcie *National Police Force of the Slovak Republic* (Ferenčíková, 2018, s. 23):

Answer the following questions.
A) WHAT ARE THE REQUIREMENTS A PERSON HAS TO MEET TO BECOME A MEMBER OF THE SLOVAK POLICE FORCE? FILL IN THE TABLE.

AGE	
EDUCATION	
CITIZENSHIP	
PERMANENT RESIDENCE	
PHYSICAL FITNESS	
MENTAL HEALTH	
PHYSICAL HEALTH	
LANGUAGE COMPETENCE	

B) ARE THERE ANY DISQUALIFIERS? CONSIDER THE BACKGROUND VETTING ON ILLEGAL DRUG USE, CONVICTION, CRIMINAL RECORD, MEMBERSHIP OF A POLITICAL PARTY, TATTOOS, HEIGHT REQUIREMENTS, ETC.

READING A READING COMPREHENSION

READING obsahuje autentické texty s cvičeniami na rozvoj zručností čítania s porozumením. Väčšina textov je upravená pre potreby cieľovej skupiny študentov – kandidátov na post mierových misií a na požadovanú úroveň B2. Často bolo nevyhnutné upraviť rozsah textu, resp. skrátiť text alebo v texte upraviť slovné spojenia úrovní, cieľu alebo tematickému zameraniu. Niektoré texty boli upravené ako novinový článok čiže majú vizuálnu podobu novinárskych stĺpcov.

READING COMPREHENSION tvoria cvičenia zamerané na overenie čítania s porozumením. Sú tu napríklad otvorené otázky, určovanie pravdivých alebo nepravdivých výrokov, opravu nepravdivých výrokov, úlohy na vyhľadávanie synoným alebo definíciou určených slovných spojení v texte, doplňovacie úlohy, diskusie atď.

Ukážka *READING COMPREHENSION* aktivity z lekcie *Mission II* (Ferenčíková, 2018, s. 41):

Are the statements true? If they are false, correct them.

a) *UNPOL always act as a substitute or partial substitute for local police force.*
b) *Personnel working under the Blue Beret comprise a few police officers sent by home country.*
c) *UNPOL have unlimited executive powers.*
d) *UNPOL officers may stop, search individuals and detain them for 30 minutes.*
e) *The OSCE makes a dialogue which improves the lives of individuals and communities.*
f) *The OSCE promotes conflict prevention, crisis management and post-conflict return to everyday life.*

Ukážka z lekcie *Ceasefire* (Ferenčíková, 2018, s. 66):

Find these synonyms in the text:

a) *breach (n) – _____*
b) *prohibited (adj) – _____*
c) *jeopardy, threat (n) – 1)_____, 2) _____*
d) *termination, ending (n) – _____*

Exercises

Najrozsiahlejšou časťou jednotlivých lekcií je časť *EXERCISES*. Tvoria ju rôzne cvičenia, ktoré vychádzajú hlavne z profesionálnych potrieb príslušníkov PZ vysielaných na misie. Ich cieľom je precvičiť a upevniť terminológiu v autentickom kontexte. Cvičenia úzko súvisia s témou lekcie. Žiadna lekcia nemá úplne rovnaké zloženie cvičení, čím sa zachováva pestrosť. Nachádzajú sa tu napr. doplňovacie úlohy, výber z možností, úlohy na spájanie, modelové situácie, diskusie, písanie správ, rôzne úlohy vo dvojiciach atď.

V procese tvorby bol najprv vytvorený korpus terminológie na základe témy lekcie a jazykovej úrovne. Slovná zásoba bola roztriedená do skupín na základe spoločného kritéria, napríklad slovná zásoba so spoločnou podtémou. Ako ilustratívny príklad nám poslúži cvičenie zamerané na slovnú zásobu výstroje, výzbroje a donucovacích prostriedkov z lekcie *National Police Force of the Slovak Republic* (Ferenčíková, 2018, s. 25):

What do the police officers of different services or units wear? What are they equipped with or what do they use while on duty? Sort out the vocabulary.

firearm holster	*handcuffs*	*gun*
magazines		
truncheon	*plain clothes*	*white shirt*
green shirt		
tear gas	*water cannon*	*anti-riot vehicle*
rubber bullets		
riding boots	*helmet*	*bulletproof vest*
ballistic shield		
anti-riot shield	*radio*	*goggles*
baton		

mounted police	*riot police*	*traffic police*	*criminal police*

Iné typy cvičení boli zamerané na precvičovanie používania jazyka v autentickom kontexte viet. Najčastejšie išlo o rôzne druhy úloh na dopl-

ňovanie alebo výber z možností. Každé cvičenie bolo zamerané na rovnaký slovný druh. Doplňované vety boli dostatočne rozvinuté aby poskytli podstatné informácie, ktoré môžu priviesť k správnej odpovedi.
Ukážka z lekcie *National Police Force of the Slovak Republic* (Ferenčíková, 2018, s. 27):

Complete the sentences below with the correct verb. If necessary, change the form of the verb.

compile respond establish investigate interview give

An officer typically l)_____ to radio calls and m)_____ complaints, disturbances, collisions, n)_____ first aid in emergencies, o)_____ suspects, victims and witnesses, p)_____ facts and r)_____ case files for prosecution or other further action.

Ukážky dvoch cvičení z lekcie *Mission I* (Ferenčíková, 2018, s. 34):

Cross out one of the underlined expressions that is not appropriate.
a) Your asylum application has been denied / lodged / refused / deterred.
b) Your ID is invalid / declared / authentic / forged.
c) A couple was caught red-handed and charged with trafficking in arms / drugs / human beings / exploitation / organs / children.
d) Your passport is not valid / is roadworthy / is expired / is fake / has been reported as stolen.

The underlined expressions are used wrongly in the sentences. Write correct words into the boxes.
a) Please, give the description of your route and tell us your final permission.
b) Do you have the mother's warrant to take the child abroad?
c) You are the subject of a European arrest destination.
d) The vehicle you are driving has been reported as stolen. You are under asylum.
e) Have you already applied for alert in another country?
f) We have found an arrest about you in the system.

Nachádzajú sa tu aj cvičenia precvičujúce vytváranie kolokácii formou úloh na spájanie. Ukážka cvičenia z lekcie *Ceasefire* (Ferenčíková, 2018, s. 67):

What do the words collocate with?

a) armed / unresolved / military / open / religious	*1. c_____*
b) call for / secure / agree (to) / negotiate / observe / break / violate / verify	*2. o_____*
c) lethal / automatic / offensive / tactical / murder / deactivated	*3. s_____*
d) house-to-house / police / routine / body / security / house / international	*4. w_____*
e) overt / covert / peace / direct / military	*5. c_____*

Časť *EXERCISES* obsahuje aj úlohy na zdokonaľovanie hovorenej komunikácie pomocou diskusií, určených modelových situácií a to buď formou hrania dialógu alebo vysvetlenia reakcií na opísanú situáciu.

Ukážka modelovej situácie z lekcie *Mission I* (Ferenčíková, 2018, s. 37):

You and your German Muslim colleague are on a patrol in Moldova for the first time. Your colleague has already walked off twice that day in order to pray. What do you do?

Revision

V závere každej lekcie v časti *REVISION* sú zhromaždené otázky na zopakovanie znalostí a zoznam terminológie k danej téme. Otázky a terminológia je zhrnutá z lekcie.

Záver

Skriptá výrazne skvalitnili výučbu špecializovaného jazykového kurzu pre misie. Ponúkajú kompaktný autentický materiál. Všetky úlohy v učebnej pomôcke poskytujú priestor na rozvoj všetkých štyroch jazykových zručností ústnou alebo písomnou formou a umožňujú lektorovi aktívne zapojiť študentov do riešenia zadaní individuálne, vo dvojiciach alebo v skupinách. Hoc bol tento študijný materiál zostavený na zdokonaľovanie sa v odbornom anglickom jazyku pod vedením vyučujúceho, čiže v priamej výučbe formou odborného kurzu, skriptá umožňujú používateľom zdokona-

liť sa v policajnej anglickej terminológii na úrovni B2 aj v rámci samostatného štúdia.

Literatúra

FERENČÍKOVÁ, P., Binderová, M. 2018. *English for Peacekeeping*. Bratislava: APZ, s. 23 – 67.

HARMER, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. London, New York: Longman.

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: Iris, s. 184.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portal. ISBN 80-7178-170-3.

REPKA, R. et al. 2005. *A Course in English Language Didactics*. Bratislava: RETAAS.

TUREK, I. 2010. *Didaktika.* druhé vydanie. Bratislava: Iuria Edition, s. 305 – 310.

Kontakt
Mgr. Petra Ferenčíková, PhD.
Akadémia Policajného zboru
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Email: petra.ferencikova@minv.sk

AKADEMICKÉ PÍSANIE NA VYSOKEJ ŠKOLE NEFILOLOGICKÉHO ZAMERANIA

ACADEMIC WRITING AT NON-PHILOLOGICAL COLLEGES

MÁRIA FÖRDÖSOVÁ, ANDREA HOLÚBEKOVÁ

Abstrakt
Neoddeliteľnou súčasťou štúdia na vysokej škole a univerzite nefilologického zamerania je aj vypracovávanie seminárnych a záverečných prác. Študenti tým musia preukázať svoju zručnosť efektívne vyhľadávať relevantné tlačené a elektronické zdroje, zhodnotiť ich a interpretovať získané údaje, ako aj schopnosť napísať nový celok. K zvýšeniu kvality takýchto prác by napomohlo vytvorenie nového predmetu zameraného na akademické písanie v slovenskom, resp. cudzom jazyku, čo by bolo v konečnom dôsledku prínosom nielen pre študentov, ale aj školiteľov ich záverečných prác.

Kľúčové slová: Odborný jazyk, akademické písanie, dotazník.

Abstract
Writing seminar papers and theses is an inseparable part of university studies. In an academic setting, university students have to show that they are able to find relevant paper and electronic sources, evaluate them, cite them, and put the ideas together in order to create a new academic text. Introducing a new subject aimed at academic writing either in the Slovak language or a foreign language would be beneficial not only for the university students but also for their thesis supervisors because it could help them enhance the quality of theses as well as the quality of other academic texts.

Keywords: Language for Specific Purposes, academic writing, questionnaire.

Odborný jazyk a terminológia v rámci akademického písania

S prudkým rozvojom vedy a techniky v 60. rokoch 20. storočia, ktorý sa prejavil nárastom počtu termínov a odbornej slovnej zásoby, sa súčasne rozvíja aj nová lingvistická disciplína, tzv. terminológia, ktorá na jednej strane vychádza z lingvistiky, ale na strane druhej sa opiera a využíva aj poznatky a výsledky iných vedných odborov, čím sa z nej stáva medziodborová disciplína (Poštolková, Roudný, Tejnor, 1983, s. 7 – 8). Primár-

nou úlohou terminológie je *„... s maximálnou presnosťou a stručnosťou definovať, čo je termín, aké sú jeho základné znaky a vlastnosti“* (Džuganová, 2002), pričom termín je podľa Schwarzovej „elementárnou a východiskovou jednotkou odbornej lexiky“ (Schwarzová, 2005, s. 205). Slovo *terminológia* však má aj svoj sekundárny význam. Podľa Krátkeho slovníka slovenského jazyka (2003), je to súhrn termínov istého vedného alebo pracovného odboru.

Terminológia (súhrn termínov) je súčasťou odborného jazyka. Český lingvista Drozd (1973, s. 81) uvádza, že odborný jazyk je súhrn jazykových prostriedkov, ktoré sa viažu na určitú oblasť ľudskej činnosti, sú charakteristické pre určitý špecifický štýl a odlišujú sa od iných štýlov. Odborný jazyk však využíva nielen odbornú terminológiu, ale aj všeobecný jazykový základ spisovného jazyka (lexika a gramatika) (Poštolková, Roudný, Tejnor, 1983, s. 10).

Odborný jazyk sa stal veľmi zaujímavým objektom výskumu popredných lingvistov v jednotlivých krajinách. V ruskej lingvistike sa problematike odborného jazyka venovali mnohí poprední lingvisti, napr. Danilenko, Lejčik, Superanskaja, a i.. V odbornej ruskej literatúre nájdeme hneď niekoľko výrazov pre odborný jazyk, napr.: *professionaľnyj jazyk, jazyk dľa specialnych celej* (vychádza z anglického výrazu Language for Specific Purposes), *subjazyk, podjazyk, specialnyj jazyk*. Všetky uvedené výrazy však zhodne označujú lexiku, ktorá sa používa v odbornej a profesijnej sfére. V nemeckej lingvistike je zaužívaný termín Fachsprache (Боднар, 2014, s. 34).

V anglickom kontexte sa otázkou odborného jazyka medzi prvými zaoberali Hutchinson a Waters (1990, s. 16 – 17), ktorí delia odborný anglický jazyk do troch hlavných kategórií, a to na:

1. Angličtinu pre vedu a technológiu (English for Science and Technology – „EST“).
2. Angličtinu pre obchod a ekonomiku (English for Business and Economics – „EBE“).
3. Angličtinu pre spoločenské vedy (English for Social Sciences – „ESS“).

Každú z vyššie uvedených kategórií ďalej rozdeľujú na Angličtinu pre akademické účely (English for Academic Purposes – „EAP“) a Angličtinu pre pracovné účely (English for Occupational Purposes – „EOP“), a to podľa toho, či učiaci sa potrebujú používať odborný anglický jazyk v akademickom alebo profesijnom prostredí, napr. Angličtina pre ekonómov ako „EAP“ alebo Angličtina pre sekretárky ako „EOP“ (Hutchinson, Waters, 1990, s. 17).

Hyland (2006) definuje Angličtinu pre akademické účely ako výučbu angličtiny cieľom ktorej je napomôcť učiacim sa študovať a robiť

výskum v danom jazyku. Angličtinu pre akademické účely ďalej delí na Angličtinu pre všeobecné akademické účely (napr. počúvanie prednášok, účasť na seminároch, čítanie učebníc a článkov, písanie esejí, dizertačných prác a správ) a Angličtinu pre špecifické akademické účely (zameranú na osvojovanie si zručností a jazyka, ktoré sa viažu na špecifické požiadavky konkrétneho vedného odboru).

Na základe vyššie uvedeného konštatujeme, že každá oblasť vedy má svoju terminológiu, ktorú ovláda skupina ľudí, pôsobiacich v danej oblasti. Ovládanie a správne používanie termínov v danom odbore je preto potrebné a aj nevyhnutné. Zároveň je dôležité, aby sa výučbe terminológie a odborného jazyka príslušného odboru venovala pozornosť na stredných a najmä vysokých školách, kde sa už od učiacich sa očakáva, aby vedeli, okrem iného, tvoriť aj akademické a vedecké texty.

Podobne aj Staroňová (2011, s. 10) uvádza, že „techniky vedeckého písania sa čoraz viac stávajú nevyhnutným nástrojom pre každého študenta či vedca. Najmä v akademickom prostredí sa od študentov, ako i vedcov vyžaduje a očakáva správne vedecky pracovať a produkovať výstupy – vedecké texty.“ V prostredí vysokej školy to môžu byť seminárne práce a referáty, bakalárske a diplomové práce, resp. dizertačné práce. Práve v takýchto textoch sa prejavujú zručnosti učiaceho sa samostatne spracovať odbornú tému, vyhľadať, preštudovať relevantné zdroje a vytvoriť nový celok v súlade s platnými normami a predpismi.

Skúsenosti vysokoškolských pedagógov a každodenná prax však poukazujú na to, že študenti ani po niekoľkých rokoch štúdia na vysokej škole nie sú schopní napísať kvalitný akademický text v ich materinskom jazyku, nakoľko im chýbajú teoretické základy a zručnosti v uvedenej oblasti. V ponuke predmetov študijných programov síce prevládajú odborne zamerané predmety, ale často úplne absentuje predmet so zameraním na tvorenie akademických textov (akademické písanie), pričom tento by na každej vysokej škole mohol napríklad tvoriť súčasť všeobecného úvodu do vysokoškolského štúdia.

V rámci vysokoškolskej prípravy je však dôležité, aby sa učiaci sa oboznamovali s terminológiou študovaného odboru nielen v materinskom jazyku, ale minimálne aj v jednom cudzom jazyku. Práve pre tento cieľ by katedry jazykov na jednotlivých nefilologických vysokých školách mali mať v ponuke predmet(y) zamerané na odborný cudzí jazyk, súčasťou ktorého (ktorých) by mal byť aj nácvik tvorenia a písania akademických textov, t. j. odborne zameraných samostatných prác študentov, resp. by sa mohol vytvoriť samostatný predmet zameraný na akademické písanie. V rámci takého predmetu by sa najmä študenti študijných programov ponúkaných v cudzích jazykoch mohli zamerať na špecifiká tvorenia príslušného cudzojazyčného akademického textu, a to z dôvodu, že sa od nich bude vyžado-

vať písanie seminárnych, ale predovšetkým záverečných prác v cudzom jazyku.

Vyššie uvedené potvrdzuje aj Kaplan (1966, cit. v Staroňová, 2011, s.13 – 14), ktorý uvádza, že „rôzne kultúry používajú rozdielnu výstavbu a rétorické prvky na organizáciu a komunikáciu svojich myšlienok. Podľa neho logická organizácia a výstavba textu nie je univerzálnou charakteristikou ľudského myslenia, ale je kultúrne podmienená“, napr. v anglosaskom kontexte sa pri tvorbe vedeckého textu autori pridržajú princípu lineárnej logiky, t. j. postupujú od hlavnej myšlienky k podriadeným myšlienkam až k názorným príkladom. Na druhej strane, v orientálnych krajinách vedecké texty naplno využívajú množstvo paralelných konštrukcií. Pre ruské a slovanské texty sú charakteristické odbočovania, ktoré často nesúvisia s hlavným textom.

Pri výučbe akademického písania či už v materinskom alebo v cudzom jazyku je však potrebné prihliadať aj na to, že výučba je tradične založená na dvoch zaužívaných prístupoch: a) orientácia na produkt; b) orientácia na proces. Prvý postoj, tzv. textový, je tradičnejší a je založený na receptívnej forme učenia sa, nakoľko využíva hotový text ako vzor, resp. šablónu. Druhý postoj vznikol ako alternatíva k prvému a je zameraný na proces tvorenia textu, rad myšlienkových operácií učiaceho sa (od generovania nápadov, ideí a vyhľadávania informácií až po korektúru textu a publikovanie vytvoreného textu). Pri tomto prístupe sa učiaci sa cíti slobodnejší vo vyjadrovaní myšlienok; proces tvorenia textu a písanie sa chápe ako tvorivá činnosť, čo je len málo zlučiteľné so šablónovou formou a reprodukciou. Uvedený prístup je uznávanejší a viac využívaný (Rozanova, 2015, s. 675 – 676).

V ďalšej časti príspevku sa budeme venovať problematike tvorby akademických textov v rámci výučby odborného jazyka na Katedre jazykov Fakulty ekonomiky a manažmentu na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre (KJ FEM SPU v Nitre), ako aj potrebe vytvorenia nového predmetu zameraného na akademické písanie v slovenskom jazyku.

Akademické písanie ako súčasť výučby odborného jazyka na KJ FEM SPU v Nitre

Výučbu cudzích jazykov v rámci Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre zabezpečuje Katedra jazykov na Fakulte ekonomiky a manažmentu. Katedra jazykov ponúka študentom všetkých fakúlt univerzity nasledujúce predmety:

- základný stupeň (NJ, RJ, ŠJ, FJ, SJ pre cudzincov),
- stredne pokročilý stupeň (AJ, NJ, RJ, ŠJ, FJ a SJ pre cudzincov),
- pokročilý stupeň (AJ, NJ, RJ, ŠJ, FJ a SJ pre cudzincov),

- svetový jazyk A, B (AJ, NJ, RJ, ŠJ, FJ; úroveň B1- B2),
- svetový jazyk C, D (AJ, NJ, RJ, ŠJ, FJ; úroveň B1- B2),
- odborný jazyk (slovenský jazyk pre cudzincov);
- základy slovenského jazyka pre cudzincov (určené pre zahraničných študentov, ktorí prišli na jednotlivé fakulty SPU v Nitre v rámci programu Erasmus+);
- čínsky jazyk (základný, stredne pokročilý a pokročilý stupeň) v spolupráci s Konfuciovým inštitútom.

Všetky vyššie uvedené predmety sú dvojsemestrálne (okrem Základov cudzieho jazyka pre cudzincov, ktorý je jednosemestrálny) a končia sa v zimnom semestri zápočtom a v letnom semestri zápočtom a skúškou. Študenti, ktorí absolvujú jazykovú prípravu v rámci predmetov Svetový jazyk A, B, C, D, sa môžu po ich úspešnom absolvovaní prihlásiť na skúšku v rámci systému UNIcert® II (B2) a získať certifikát z príslušného jazyka (akreditované: AJ, NJ, RJ, FJ) pre študentov pôdohospodárskych a ekonomických vied.

V rámci FEM SPU v Nitre študenti dvoch bakalárskych študijných programov, a to: Medzinárodné podnikanie s agrárnymi komoditami (v slovenskom a anglickom jazyku) a Obchodné podnikanie (v slovenskom jazyku) majú povinnosť absolvovať tri predmety zamerané na odborný cudzí jazyk (AJ resp. NJ, a v odôvodnených prípadoch aj RJ). Predmety Komunikácia a Odborný jazyk I. sú povinnými predmetmi pre 1. ročník bakalárskeho stupňa štúdia a Obchodná prezentácia pre 2. ročník bakalárskeho stupňa štúdia. Všetky tri predmety sú dvojsemestrálne a končia sa v zimnom semestri zápočtom a v letnom semestri zápočtom a skúškou. V rámci týchto predmetov si študenti osvojujú príslušný cudzí jazyk pre ekonómov a manažérov ako cudzí jazyk pre pracovné účely ako aj pre akademické účely. Po úspešnom absolvovaní týchto predmetov sa študenti môžu prihlásiť na jazykovú skúšku v systéme UNIcert® III (C1) a získať certifikát z príslušného jazyka (akreditované: AJ, NJ, RJ) pre ekonómov, študentov európskych štúdií a pôdohospodárskych vied so zameraním na ekonomiku.

Skúška v systéme UNIcert® III (C1) pozostáva z dvoch častí: (a) písomná skúška a (b) ústna skúška. Písomná skúška sa skladá z troch častí: (1) počúvanie s porozumením, (2) čítanie s porozumením (autentický odborný text) a (3) esej (odborná téma). Podmienkou na absolvovanie ústnej skúšky je predloženie písomnej práce, téma ktorej vychádza zo študijného odboru študentov, v celkovom rozsahu 10 strán od úvodu po záver. Ústnu skúšku následne tvorí: (1) prezentácia práce a (2) diskusia k téme práce.

Pre potreby nášho príspevku sme sa rozhodli v tejto časti venovať pozornosť opisu predmetu Obchodná prezentácia, v rámci ktorého je v zimnom semestri výučba zameraná na akademické písanie. Predmet je orientovaný predovšetkým na procesuálnu stránku tvorby akademického textu, a to konkrétne na výber témy a jej zúženie na základe metód prípravy na písanie (napr. „brainstorming“) a predvýskum, cieľom ktorého je nájsť prvotné zdroje k téme, ktoré učiacim sa napomôžu oboznámiť sa s témou a zúžiť ju. Potom nasleduje formulácia výskumných otázok a prípravná fáza tvorby nového akademického textu, t. j. orientácia v téme - vyhľadávanie tlačených a elektronických zdrojov, zhodnotenie relevantnosti vybraných zdrojov, práca s databázami, spracovanie bibliografických údajov podľa platných citačných konvencií (napr. v slovenskom kontexte podľa normy ISO 690, resp. v anglosaskom svete podľa konvencie APA) a vypracovanie osnovy textu s podtémami a podpornými údajmi. V nasledujúcom kroku nasleduje nácvik správnej techniky citovania, parafrázovania a odkazovania na prameň, z ktorého sa informácie preberajú, ako aj zameranie sa na koherenciu novovytvoreného textu.

Až potom sa pozornosť sústreďuje na základné časti textu, t. j. na jeho kompozičné delenie na úvod, jadro a záver, čo je pre tvorbu nového textu v podmienkach akademického písania v rámci hodín cudzích jazykov postačujúce. Zároveň sú však učiaci sa oboznámení aj s možnosťou členenia jadra textu na teoretické východiská, výskumné metódy, výsledky a diskusiu, čo sa vyžaduje hlavne pri písaní záverečných prác. Výsledným produktom je ucelený text, ktorý svojou podstatou kopíruje štruktúru záverečných prác písaných podľa noriem platných v rámci univerzity, v našom prípade v rámci SPU v Nitre.

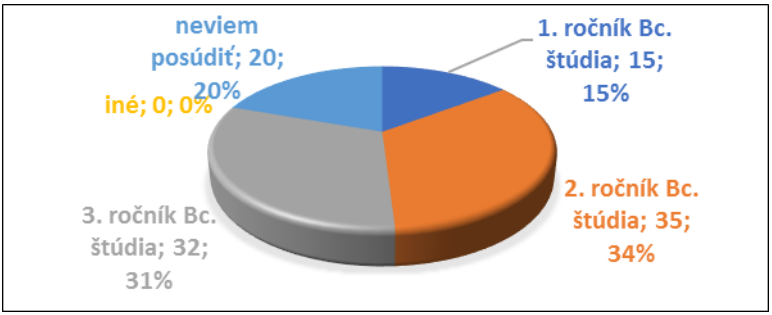
Skúsenosti autoriek článku poukazujú na fakt, že záverečné práce študentov, ktorí v rámci cudzojazyčnej prípravy na KJ FEM SPU v Nitre absolvovali predmet zameraný na akademické písanie, sú na kvalitatívne vyššej úrovni ako práce študentov, ktorí podobnú prípravu neabsolvovali (pozn.: ide o záverečné práce písané v slovenčine). Z uvedeného dôvodu by sme odporúčali, aby bol vytvorený nový predmet, ktorého obsahovou náplňou by bol nácvik akademického písania v slovenskom jazyku, ktorý by sa zameral na procesuálnu a obsahovú stránku prípravy a písania záverečných prác, čo by celkovo napomohlo k zvýšeniu kvality záverečných prác na SPU v Nitre. Návrh na vytvorenie takéhoto predmetu potvrdzujú aj výsledky online dotazníka, ktorý bol v marci 2018 zaslaný študentom SPU v Nitre.

Potreba predmetu zameraného na akademické písanie v slovenskom jazyku

Respondentmi dotazníka bolo 112 študentov SPU v Nitre, z toho 86,6 % študentov prvého stupňa štúdia; 5,4 % študentov druhého stupňa štúdia a 8 % študentov tretieho stupňa štúdia.

V druhej položke dotazníka nás zaujímalo, či respondenti majú vo svojej ponuke predmetov aj predmet zameraný na akademické písanie. 73,6 % študentov odpovedalo na otázku záporne a len 26,4 % opýtaných uviedlo, že takýto predmet majú zaradený do ponuky predmetov v rámci svojich študijných programov. Na druhej strane, na tretiu otázku dotazníka študenti odpovedali nasledovne: 74,1 % si myslí, že na vysokých školách nefilologického zamerania by sa mal vyučovať aj predmet zameraný na akademické písanie; len 7,1 % uviedlo, že takýto predmet nemusí byť zaradený medzi predmety vyučované na vysokej škole nefilologického zamerania a 18,8 % respondentov sa k otázke nevedelo vyjadriť.

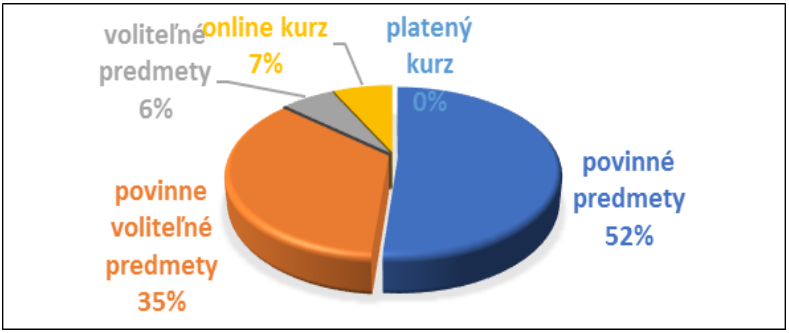
Študenti, ktorí na tretiu otázku odpovedali kladne, sa v ďalšej položke museli vyjadriť k tomu, do ktorého ročníka by zaradili predmet akademické písanie. 35 % respondentov sa vyjadrilo, že predmet by sa mal vyučovať v druhov ročníku bakalárskeho štúdia; 31,1 % si myslí, že by to malo byť v treťom ročníku bakalárskeho štúdia; 19,4 % sa nevedelo vyjadriť a 14,6 % by predmet zaradilo do prvého ročníka bakalárske štúdia (viď. Graf 1 Zaradenie predmetu do ročníka).



Graf 1 Zaradenie predmetu do ročníka. Zdroj: Vlastné spracovanie (2018)

Podľa 60 % respondentov by sa predmet zameraný na akademické písanie mal vyučovať jeden semester. Na druhej strane, 20 % respondentov si myslí, že by to mali byť dva semestre a zhodne 20 % opýtaných sa k danej otázke nevie vyjadriť.

Ďalšia položka dotazníka bola zameraná na zistenie toho, do akej kategórie predmetov by malo byť akademické písanie zaradené. 51,4 % študentov uviedlo, že by daný predmet mal byť zaradený medzi povinné predmety; 35,1 % opýtaných by ho zaradilo medzi povinne voliteľné predmety; 7,2 % by privítalo, keby bol predmet prezentovaný v online forme v prostredí LMS Moodle za účelom samoštúdia a 6,3 % by ho zaradilo medzi výberové predmety. Žiadny z respondentov neuviedol, aby bol predmet ponúkaný vo forme plateného kurzu (viď. Graf 2 Zaradenie predmetu do sústavy predmetov).



Graf 2 Zaradenie predmetu do sústavy predmetov. Zdroj: Vlastné spracovanie (2018).

Čo sa týka obsahovej náplne predmetu, dôraz by sa mal klásť na nasledujúce položky, ktoré uvádzame v poradí podľa dôležitosti, ktorú im určili respondenti:

1. prípravná fáza (orientácia v téme - vyhľadávanie knižných a elektronických zdrojov, zhodnotenie relevantnosti vybraných zdrojov) – 72,5 % respondentov;
2. technika správneho citovania a parafrázovania zdrojov v odborných textoch (metóda prvého údaja a dátumu, citovanie elektronických dokumentov, a pod.) – 68, 8 % respondentov;
3. písanie abstraktu, úvodu a záveru – 67 % respondentov;
4. štruktúra a formálna stránka práce – 64,2 %;
5. prezentácia, resp. obhajoba práce – 61,5 % respondentov;
6. opis grafov, tabuliek a obrázkov v súlade so všeobecne platnými požiadavkami – 52,3 % respondentov;
7. práca s databázami dostupnými z univerzitnej knižnice – 50,5 % respondentov;

8. návrh štruktúry práce (prvotný obsah) na základe štúdia vybraných zdrojov – 44 % respondentov;
9. tvorba bibliografických odkazov – 39,4 % respondentov;
10. koherencia (súvislosť) vytvoreného textu – 36,7 % respondentov;
11. formulácia výskumných otázok – 27,5 % respondentov;
12. výber a zúženie témy – 23,9 % respondentov.

Až 87,4 % študentov sa vyjadrilo, že by uvítali, keby bola vydaná publikácia k akademickému písaniu. Len 2,7 % opýtaných zaujalo k otázke záporný postoj a 9,9 % sa nevedelo vyjadriť. Podľa 54, 1 % opýtaných by publikácia mala byť vydaná vo forme elektronickej učebnice. 37,8 % študentov by uprednostnilo knižnú formu a 8,1 % respondentov sa nevedelo vyjadriť.
Na základe výsledkov a odpovedí respondentov na dotazníkové otázky, konštatujeme, že študenti všetkých troch stupňov štúdia na SPU v Nitre si uvedomujú potrebu zlepšiť svoje zručnosti v oblasti akademického písania, t. j. v oblasti písania seminárnych prác, projektov, bakalárskych, diplomových a doktorandských prác a v prípade doktorandov aj odborných článkov, a to všetko nielen v slovenskom ale aj v cudzom jazyku (ide tu predovšetkým o študentov navštevujúcich študijné programy v anglickom jazyku, resp. o študentov študujúcich v rámci programu MBA alebo double – degree (dvojitý diplom) a o doktorandov uverejňujúcich odborné články v cudzom jazyku). Najproblematickejšími oblasťami v rámci akademického písania je pre respondentov prípravná fáza písania odborného textu, počas ktorej sa musia zamerať na vyhľadávanie relevantných zdrojov k zvolenej téme; ako aj technika správneho citovania a parafrázovania; písanie abstraktu, úvodu a záveru; a iné.

Z uvedeného vyplýva, že respondenti by uvítali zavedenie predmetu zameraného na akademické písanie, resp. vydanie publikácie k akademickému písaniu či už v elektronickej alebo knižnej forme. Na túto požiadavku študentov nadviazali pracovníci KJ FEM SPU v Nitre, ktorí v roku 2018 podali projekt KEGA s názvom *Akademické písanie nielen pre študentov ekonomických a pôdohospodárskych vied*. Výstupom projektu bude elektronický kurz akademického písania v slovenskom jazyku v prostredí LMS MOODLE, ktorý bude po obsahovej stránke reagovať na požiadavky študentov SPU v Nitre V konečnom dôsledku by takto vytvorený kurz mohol nájsť svoje uplatnenie aj u školiteľov záverečných prác a poprípade by mohol viesť k zavedeniu nového predmetu, ktorý by sa venoval problematike akademického písania.

Záver

Záverom konštatujeme, že výučba odborného jazyka, ako aj zručností spojených s tvorbou akademických textov sú v súčasnosti zo strany

študentov vysokých škôl nefilologického zamerania žiadané, čo potvrdili aj výsledky dotazníkového prieskumu. Zároveň aj autopsia (vlastná skúsenosť) autoriek poukázala na fakt, že kvalita záverečných prác študentov, ktorí absolvovali nácvik zručností akademického písania v rámci predmetu Obchodná prezentácia bola vyššia v porovnaní s prácami ostatných študentov. Preto odporúčame, aby techniky akademického písania boli prezentované v rámci všeobecného úvodu do štúdia, resp. aby garanti jednotlivých študijných programov zvážili zavedenie nového predmetu v slovenskom jazyku zameraného na tvorbu akademických a vedeckých textov. Predmet by určite našiel svoje uplatnenie na všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia a pomohol by zvýšiť kvalitu písania záverečných a ostatných vysokoškolských prác.

Literatúra

DROZD, L. , SEIBICKE, W. 1973. *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache: Bestandaufnahme, Theorie, Geschichte.* Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag.

ĎURICOVÁ, A. 2003. Niekoľko poznámok k termínom a ich vlastnostiam [online] In: *Terminologie knihovní a informační vědy v ČR a SR. Současný stav, vývojové trendy, praktická řešení.* Brno: Moravská zemská knihovna, roč. 14, č. 4, s. 233 – 235, [cit. 2018-10-16]. Dostupné na: http://full.nkp.cz/nkkr/pdf/0304/0304233.pdf

DŽUGANOVÁ, B. 2002. Terminológia ako vedná disciplína [online]. In: *Kultúra slova*, č. 3, [cit. 2018-10-16]. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/2002/3/ks2002-3.pdf

HORŇÁKOVÁ, A., HORVÁTHOVÁ, K. 2011. Prekonávanie ťažkostí cudzojazyčnej odbornej komunikácie v pôrodnej asistencii. [online] In: *Pôrodná asistencia v krajinách EÚ.* Silvia Žultáková (ed.). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 39 – 45 [cit. 2018-10-16]. Dostupné na: https://docplayer.org/23817963-Porodna-asistencia-v-krajinach-eu.html

HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1990. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 183.

HYLAND, K. 2006. *English for Academic Purposes* [online]. London: Routledge, p. 340.

KAČALA, J. et al. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. [online] 4. doplnené a upravené vydanie, Bratislava: Veda. [cit. 2018-10-16], 985 s. Dostupné na: http://slovniky.juls.savba.sk/?d=kssj4

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

STAROŇOVÁ, K. 2011. *Vedecké písanie. Ako písať akademické a vedecké texty*. Martin: Osveta, 248 s.

SCHWARZOVÁ, E. 2005. Terminologizácia a determinologizácia odbornej lexiky [online] In: *Česká a slovenská slavistika na počátku 21. století (Stav – metodologie – mezinárodni souvislosti). Brněnské texty k slovakistice VIII*, Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 205 – 210. [cit. 2018-10-16]. Dostupné na : https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/133403/BrnenskeTextykSlovakistice_008-2005-1_21.pdf?sequence=1

BODNAR, O. M. 2014. O poňatii profesiionaľnyj jazyk v sovremennoj lingvistike. [online] In*: Filologičeskije nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, № 2 (32): s. 33 – 36. [cit. 2018-10-16]. Dostupné na: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2014_2-2_06.pdf

GRUBOV, V. A. 2009. Profesiionaľnyj jazyk: Genezis i razvitie naučnoj kategorii. [online] In: *Vestnik: naučnaj žurnal Stavropoľskogo gosudarstvennogo universiteta*. Stavropoľ, s. 29 – 34 [cit. 2018-10-16]. Dostupné na: http://vestnik.stavsu.ru/65-2009/05.pdf.

ROZANOVA, Ja. V. 2015. Roľ akademičeskogo pisma v podgotovke bakalavrov nejazykovogo vuza. [online] In: *Molodoj učjonnyj. № 6 (86), 2015, č. VII, s. 674 – 677* [cit. 2018-10-16] Dostupné na: https://www.moluch.ru/archive/86/

Kontakt
Mgr. Mária Fördösová, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Fakulta ekonomiky a manažmentu
Katedra jazykov
Trieda Andreja Hlinku 2, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: maria.fordosova@uniag.sk

Mgr. Andrea Holúbeková, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Fakulta ekonomiky a manažmentu
Katedra jazykov
Trieda Andreja Hlinku 2, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: andrea.holubekova@uniag.sk

SQUIRMY THE WORMY: THE USE OF DRAMA IN TEACHING EFL TO PRESCHOOLERS

DÁŽĎOVKA SQUIRMY: VYUŽITIE DRÁMY PRI VÝUČBE ANGLIČTINY AKO CUDZIEHO JAZYKA U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

EDITA HORNÁČKOVÁ KLAPICOVÁ

Abstract
The advantages of using drama activities in teaching a foreing language to preschoolers are manifold. First, they enable learners to acquire and practice the target language on multiple levels. Second, they allow learners to practice their communicative and social skills in the target language. Third, they help to decrease anxiety and increase self-confidence of the learners in the process of learning and communicating in the target language. Fourth, they contain authentic language used in real-life situations for meaningful communication and thus they contribute to the natural bilingual development of very young learners.

Keywords: EFL, very young learners, drama, the communicative approach.

Abstrakt
Výhody využitia dramatických aktivít pri vyučovaní cudzieho jazyka u detí predškolského veku sú mnohoraké. V prvom rade umožňujú deťom osvojovať si a precvičovať cieľový jazyk na viacerých úrovniach. V druhom rade dovoľujú deťom precvičovať si komunikatívne a sociálne zručnosti v cieľovom jazyku. Ďalej napomáhajú zmenšovať strach a zvyšovať sebavedomie detí v procese učenia sa a komunikovania v cudzom jazyku. V neposlednom rade napomáhajú prirodzenému dvojjazyčnému rozvoju detí vďaka tomu, že je v nich prezentovaný autentický jazyk používaný v skutočných životných situáciách pre zmysluplnú komunikáciu.

Kľúčové slová: angličtina ako cudzí jazyk, deti predškolského veku, dráma, komunikatívny prístup.

Introduction

"Drama techniques provide the context to practise conversation strategies (opening, leading, ending, changing the topic) and the whole scale of language functions (describing, asking, refusing, accepting, explaining, etc.)" (Biliková, Kiššová, 2013, p. 19). Through drama activities

learners *"become more aware of themselves (the way they move, speak, behave and feel), to identify with others (to understand how they feel, react, speak, move and behave) and respect the environment we live in (the animals, plants and objects around us, their purpose of existence, how they affect us)"*(ibid. p. 19).

Drama activities provide very young learners with the opportunity to practice their skill to communicate in target language. This communicative competence consists of four components: a) grammatical competence; b) discourse competence; c) sociolinguistic competence; and d) strategic competence (cf. Larsen-Freeman, 2000). Grammatical competence is acquired on the phonological, morphological and syntactic levels of the target language. Discourse competence is achieved through the exposure to the structure of longer texts in speech. Sociolinguistic competence enables the learner to choose the appropriate words or expressions in a given context, for instance, in greeting someone. Strategic competence is practiced through the learners' attempt to maintain communication, even if language production is not perfect (Beale, 2002; Brown, 2000; Leung, 2005; Richards and Rodgers, 1986).

Moreover, drama activities involve the very young learner in the pragmatic and functional use of language for meaningful purposes (Brown, 2000; Brown, 2001). Authentic materials used in the classroom expose learners to the natural language in various situational contexts (Larsen-Freeman, 2000) and they tend to be more engaging than texts, which have been specially designed for language teaching purposes (Nunan, 1999). Communication in the classroom is enhanced through two types of communicative activities: a) a 'functional communicative activity' (e.g. the completion of a task, such as comparing sets of pictures and finding similarities and differences between them); and b) a 'social interaction activity' (e.g. discussions, dialogues, role-plays, etc.) (Littlewood, 1981).

The aim of the present paper is to show some of the advantages of using drama as a social interaction activity in the foreign language classroom. First of all, this effective teaching strategy provides a 'whole task practice', whereby learners can practice all language skills in one communicative activity. Second, the use of drama helps to raise the learners' motivation and interest and decrease their possible anxiety from the learning process, because the learners' *"ability to express themselves effectively and increase their word power depends to a large extent on confidence and self-esteem...achieved by placing the learner in an active context"* (Hayes, 1984, p. 5).

Aims of research and methodology

The present paper is part of a linguistic research project carried out in a kindergarten classroom in Lower Austria. The focus is placed on seeking the most effective teaching techniques for achieving proficiency in English in children three to six years old. Coming from families with different ethnic background and mother tongues, the very young learners used German as common language in kindergarten. During the English lessons, however, English was the only tool used by the instructor(s) in communication with the learners. The overall intention of the research project was to show how very young learners can naturally acquire a foreign language, provided that instruction took place in a natural and friendly setting created by the instructor(s), through a number of techniques and activities aiming at achieving the learners' proficiency in the target language. The aim of this paper is to show how drama activities may be used as an effective teaching method in the EFL classroom with very young learners when acted out in a natural, communicative, and interactive way through the use of multiple audio-visual aids, actions, dialogues, and rhymes.

Teaching English through drama activities

Drama activities provide a large number of linguistic features that can be acquired by learners of a foreign language. First of all, drama activities use authentic spoken language used in real-life situations for meaningful communication accompanied by actions, motions, body language, facial expressions, variations in stress and intonation, which underlines the meaning of what is being said. Second, the use of visual aids in skits allows the learner to understand the meaning of words in a given context. Third, through the dialogues used in the drama activity, the learner may acquire the appropriate phonological, morphological, syntactic, semantic, stylistic, and pragmatic rules of the target language. Forth, drama activities increase the learners' motivation and interest in acquiring the target language, because the learners desire to understand the story performed and wish to actively participate in it. Five, drama activities help decrease anxiety from foreign language learning, taking the pressure off while watching the performance and participating in it when they feel comfortable, thereby increasing the learner's self-confidence in the target language.

Squirmy the Wormy

Sitting on a park bench,
chewing my bubble gum,
chum, chum, chum,
playing with my yo-yo,

whoa-whoa,
and along came squirmy the wormy,
and he was this big.
So I said: "Squirmy, how did you get so big?"
And he said: "I ate two balls!"

Squirmy the wormy is an English nursery rhyme commonly known and loved by children. This short rhyme tells a story of a girl or a boy who talks to a worm while sitting on a park bench, playing with a yo-yo and chewing bubble-gum. The rhyme provides the setting, even though it does not reveal the name or age or even the sex of the main protagonist, who also happens to be the narrator of the story. The other character is a worm who keeps eating something and becoming bigger and bigger. The rhyme includes a description of the setting and a dialogue between the two characters. It may serve as an excellent source for a drama activity in the EFL classroom with very young learners.

Procedure

The rhyme Squirmy the Wormy was chosen to be performed in the EFL classroom. There were two instructors coordinating the activities.

Warm-up

Before introducing the lyrics, the instructors reviewed names of different animals with the learners: *bear, mouse, duck, lion, lizard, bunny rabbit, cat, fox, octopus, dolphin, whale, elephant, tiger, etc*. Children were sitting in a circle and a basket filled with stuffed animals was placed in the middle of the classroom (Pictures 1, 4, and 12). One of instructors took out animals from the basket one by one and asked individual learners as well as the whole group alternatively about their names (Pictures 1, 3, 4, 5, and 6). Children were also asked to provide the number of animals of the same kind and their color(s). Comprehension was also assessed by asking individual children to place particular animals back into the basket (Pictures 9 and 10). The last animal introduced during this warm-up activity was Squirmy the Wormy (Picture 6).

The rhyme

Having reviewed the names of several animals, the learners were introduced to the vocabulary of the nursery rhyme: *worm, yo-yo, bubble-gum, park, bench, ball, sit, chew, play, come, big, say, get big,* and *eat* (Pictures 2, 6, 7, 8, 11, and 12). Next, the narrator (Instructor 1) sang the rhyme while performing the activities described in the rhyme and Instructor 2

stuffed Squirmy the Wormy (made of a stocking, Picture 11) with a few balls. At the end of the rhyme Squirmy the Wormy (Instructor 2) answered the narrator's question: *How did you get so big?* by providing the number of balls Squirmy had eaten: *I ate three balls!* The narrator sang the rhyme several times and Instructor 2 with the help of individual children kept stuffing the worm with more and more balls till it was completely full. Each time Instructor 2 answered the question how the wormy got so big and invited the learners to count the balls the wormy had eaten. At the very end of the performance all of the balls started falling out of Squirmy the Wormy, as the ending to the rhyme changed to "*How did you get so small? – I burped!"*

Positive aspects of Squirmy the Wormy performed as drama

Turning Squirmy the Wormy into a drama activity in the EFL classroom may lead to a number of positive effects:

a) increase the learners motivation and interest, as they want to know how the story performed will unfold and end;
b) provide positive emotional and learning experience;
c) help create a friendly and fearless classroom atmosphere;
d) create a natural speaking environment;
e) expose learners to authentic language used in real-life situations;
f) enhance learning through the use of visual aids, rhymes, motions, body language, gestures, actions, varied intonation and tone of voice;
g) enhance learning through interactive activities and dialogs with the learners;
h) help children to enter into a fantasy world where they may identify themselves with the characters; and
i) enhance learning through the rhythm of the rhyme and repetition.

Acquired skills

The drama activity used in the EFL classroom allowed the learners to acquire and practice the target language on different levels and develop a number of skills:

a) *Phonological features*: pronunciation, prosodic features: stress, rhythm, and intonation; aspects of connected speech: assimilation, elision, and linking;
b) *Vocabulary and meaning*: lexical fields of animals, colors, numbers, etc. including nouns, adjectives, personal, possessive and demonstrative pronouns, prepositions, verbs, adverbs, quantifiers, numerals, interjections, etc.;

c) *Grammar*: the simple past tense, the present participle forms, auxiliary verbs, the active voice and the passive voice of verbs, singular and plural forms of nouns, regular and irregular forms of verbs, pronouns, quantifiers, etc.;
d) *Sentence structure*: statements, forming questions, prepositional phrases, word order, noun phrases, verb phrases, adverbial phrases, etc.;
e) *Style*: the colloquial style, the polite style, common expressions, expressive vocabulary, etc.;
f) *Pragmatic aspects:* turn-taking rules; speech acts of asking questions, etc.;
g) *Listening skills*: listening to the story, questions and comments of the actors;
h) *Speaking skills*: through interaction with the actors;
i) *Social skills*: through active participation in the drama activity, responding to questions, taking part in actions, interaction with the actors and peers;
j) *Communicative skills*: providing answers to questions, engagement in dialogues;
k) *Sociolinguistic competence:* providing the appropriate words or expressions in a given context;
l) *Discourse competence:* through the exposure to the structure of a longer text in speech, i.e. to the rhyme Squirmy the Wormy; and
m) *Strategic competence:* through the learners' attempt to maintain communication.

Conclusion

The goal of the present paper was to show the multilevel positive effects of using drama activities as a teaching strategy in the EFL classroom with very young learners.

The context created by audio-visual aids, dialogs, monologs, questions, interactions with the learners, songs, motions, gestures, facial expressions, body postures, and actions helped the learners comprehend the meaning of the linguistic forms used in the drama activity. Through their responses to the questions and requests addressed to them, the learners confirmed their ability to understand the target language.

The drama activity performed through a nursery rhyme, dialogues, interaction with the learners, songs, motions, and actions allowed for presenting a practicing linguistic forms on multiple levels (phonological, morphological, syntactic, lexical, semantic, pragmatic, and stylistic) and various skills (listening and speaking skills, communicative and social skills) and competences (grammatical, socio-linguistic, discourse, and strategic). In

light of Bruner's hypothesis of the spiral curriculum, the learners had an opportunity to review and practice old linguistic forms and acquire new forms (Bruner, 1960).

The use of the drama activity as a teaching strategy also had a positive influence on building the learners' self-confidence in listening to and speaking in the target language, while at the same time decreasing the learners' possible anxiety from the learning process. The atmosphere in the classroom was relaxed, joyful, and friendly, enhancing the learners' potential to acquire the target language in a natural, spontaneous, and stimulating manner.

The learners became active participants in the drama activity through a number of dialogs and other interactive activities. Engaging the learners in the drama activity helped to maintain their interest and motivation.

The visual aids (the stage), actions, dialogs and songs used in the drama activity also provided the learners with an emotional and aesthetic experience.

Appendix

Picture 1

Picture 2

Picture 3

Picture 4

Picture 5

Picture 6

Picture 7

Picture 8

Picture 9

Picture 10

Picture 11

Picture 12

References

BEALE, J. 2002. Is communicative language teaching a thing of the past? In: *TESOL, 37 (1), pp. 12 – 16.*

BÍLLIKOVÁ, A., KIŠŠOVÁ, M. 2013. *Drama Techniques in the Foreign Language Classroom*. Nitra: Constantine the Philosopher University.

BROWN, H.D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. (4th ed.). New York: Pearson Education.

BROWN, H.D. 2001. *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd Ed.). New York: Pearson Education.

BRUNER, J. S. 1960. *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

HAYES, S. K. 1984. *Drama as a Second Language: A Practical Handbook for Language Teachers*. Cambridge: National Extension College Trust Ltd.

LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2nd ed.). UK: Oxford University Press.

LEUNG, C. 2005. Convivial communication: recontextualizing communicative competence. In: *International Journal of Applied Linguistic, 15 (2), pp. 119 – 143.*

LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

NUAN, D. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.

Contact
Doc. Mgr. Edita Hornáčková Klapicová, PhD.
SS Cyril and Methodius University
Faculty of Arts
Department of British and American Studies
Nám. J. Herdu 2, 91701 Trnava
Slovakia
Email: ehornackova@progresit.sk

LATINSKÝ JAZYK A JEHO POSTAVENIE VO VÝUČBE NEMEDICÍNSKYCH ZDRAVOTNÍCKYCH ODBOROV NA SLOVENSKU

THE LATIN LANGUAGE AND ITS POSITION IN THE EDUCATION IN NON-MEDICAL HEALTH SERVICE PROGRAM PROGRAMS IN SLOVAKIA

ERIKA JURÍKOVÁ

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá súčasným postavením latinčiny v systéme vzdelávania a jej zaradením v odporúčanom študijnom pláne. Na príklade štyroch slovenských vysokých škôl autorka dochádza k záveru, že latinčina ako propedeutický predmet sa vyučuje v prvom semestri v bakalárskom stupni štúdia v rovnakom rozsahu prakticky podľa zhodných sylabov a študijnej literatúry.

Kľúčové slová: nemedicínske zdravotnícke vzdelávanie, latinský jazyk, odborná lekárska terminológia.

Abstract
The paper deals with the current status of Latin in the non-medical health service program and its inclusion in the recommended curriculum. As an example of four Slovak universities, the author writes that Latin as a propedeutical subject is taught in the first semester in a bachelor degree in the same degree practically according to consistent syllabuses and study literature.

Keywords: non-medical health education, Latin language, professional terminology.

Úvod

Latinský jazyk tvorí aj dnes základ terminológie vo veľkom množstve odborov, medzi ktorými stojí na prvom mieste medicína a ostatné zdravotnícke odbory, ďalej prírodovedné disciplíny, ale aj právo, história, archívnictvo, dejiny umenia, filozofia, etika, hudba, estetika etc. Zjednodušene možno povedať, že ide o všetky odbory, ktorých dejiny siahajú do antiky či stredoveku, teda obdobia, keď bola latinčina hlavným jazykom vedy a vedeckej komunikácie. Napriek tomu, že ešte v 7. storočí pred Kristom

nič nenasvedčovalo, že z jedného z jazykov, ktorými sa hovorilo na Apeninskom polostrove, sa neskôr vyvinie dorozumievací jazyk celej vzdelanej Európy a menšej časti Afriky a Ázie, postupom rokov si latinčina takýto status zaslúžene vydobyla. V časoch Rímskej ríše vďačila za rozšírenie hospodárskej a politickej aktivite Rimanov, ako aj ich expanzívnej politike, ktorá viedla k masívnemu podrobovaniu si barbarov. Neskôr sa stala jazykom katolíckej cirkvi, dodnes je oficiálnym jazykom Vatikánu a funguje ako referenčný jazyk pre rímske kanonické právo (Juríková, 2014, s. 21).

V novoveku sa začala označovať ako *lingua franca*, t.j. jazyk, ktorý spájal celú vtedajšiu inteligenciu a každý vzdelanec sa ním bol schopný dorozumieť, hoci nešlo o jeho rodný jazyk. Svoje terminologické schémy na jej základoch v tom čase vytvorili takí priekopníci vedy ako Newton, Linné, Galvani, Humboldt aj nemecký filozof Kant; bola to práve latinčina, ktorá im umožnila rozšíriť svoje myšlienky naprieč Európou. V 16. – 18. storočí mal latinský jazyk pevné miesto v systéme vzdelávania oboch konfesií, a to fakticky od prvých rokov školskej dochádzky (Sipekiová, 2013, s. 75). Najprepracovanejší, a tým aj najefektívnejší systém výučby bol na školách Spoločnosti Ježišovej, ktorá mala od 16. storočia prakticky monopol na stredné a univerzitné vzdelávania na našom území (Sipekiová, Balta, 2014, s. 140).

Súčasné postavenie latinčiny

Dnes je situácia diametrálne odlišná: veľká časť slovenskej populácie sa pozastavuje nad zmyslom štúdia latinčiny v dobe, keď sa preferujú hlavne technické a prírodovedné odbory (Brodňanská, 2011, s. 53). Jednotný názor nepanuje ani medzi pedagógmi, z ktorých časť sa domnieva, že latinčina by mala byť len jazykom vedy, iní sú presvedčení, že jej patrí nezastupiteľné miesto v humanitných študijných odboroch.

Negatívny vplyv na celú terajšiu situáciu malo predovšetkým postavenie latinčiny v socialistickom systéme vzdelávania, keď do šesťdesiatych rokov minulého storočia patrila medzi povinné, neskôr povinne voliteľné predmety na školách gymnaziálneho typu, no po politickom pritvrdení po roku 1968 sa z osnov gymnázií úplne vytratila a dostala nálepku tzv. farárskeho jazyka. Žiaducu zmenu, v ktorú sa dúfalo, nepriniesla ani zmena politického režimu v roku 1989: v počiatočnej eufórii sa síce začala vyučovať na mnohých školách, ale po jej vyprchaní sa v priebehu deväťdesiatych rokov aj z väčšiny z nich postupne vytratila.

Počas vysokoškolského štúdia sa okrem odborových klasických filológov tomuto jazyku v najväčšom rozsahu venujú študenti histórie a archívnictva, ďalej klasickej archeológie, filozofie, knihovedy, muzikológie, dejín umenia, etiky, estetiky a románskych jazykov. V prevažnej miere

ide o získanie gramatických základov v dvojsemestrálnych povinných kurzoch, na ktoré sa ďalej nadväzuje formou povinne voliteľných predmetov, na ktorých študenti väčšinou pracujú s autentickými historickými textami.

Latinský jazyk v zdravotníckom vzdelávaní

V súčasnosti sa latinský jazyk vyučuje na Slovensku na strednom stupni vzdelávania povinne len na stredných zdravotníckych školách, a to v prvom roku štúdia zdravotníckych odborov. Hodinová dotácia je hodina, prípadne dve hodiny týždenne, v závislosti od vedenia školy. Vyplýva to z toho, že v medicíne a nelekárskych zdravotníckych odboroch je znalosť odbornej latinskej a čiastočne gréckej terminológie podmienkou *sine qua non* a všetky pokusy o nahradenie iným jazykom, napr. angličtinou boli dosiaľ neúspešné. Môžeme sa domnievať, že toto výsostné postavenie latinčiny v zdravotníckych odboroch súvisí jednak s dejinami medicíny, ktorej korene siahajú do čias starovekého Grécka a neskôr Ríma, ale aj s pevnou štruktúrou a nemennosťou latinskej morfológie i lexiky prakticky od 2. storočia. Tento fakt spôsobil, že jazyk, jeho pravidlá a viac-menej i jeho vyučovanie je všade na svete takmer rovnaké. Nezanedbateľná je aj neviazanosť latinčiny na konkrétne etnikum či politický útvar, a tým jej vysoko nadnárodný charakter, čo je v dnešnej dobe precitlivelosti na národnú identitu tiež pozitívum. Aj preto sa istý čas o latinčine uvažovalo ako o jednom z oficiálnych jazykov Európskej únie.

Z hľadiska dejín vzdelávania zdravotníckych odborov musíme priznať, že latinčina nebola vždy súčasťou výučby pri príprave budúceho stredného zdravotníckeho personálu. Najstaršou ošetrovateľskou školou na území dnešného Slovenska bola dvojročná Ošetrovateľská škola Kongregácie sestier Svätého kríža v Bratislave, ktorá bola zriadená výnosom Ministerstva verejného zdravotníctva a telesnej výchovy č. 4350/1929 zo dňa 15. 3. 1929. Po prekonaní počiatočných problémov, ktoré súviseli s priestorovým i personálnym vybavením, sa v nej začalo vyučovať v školskom roku 1931/32 a prvé absolventky skladali záverečné skúšky v júni 1933 (Ilievová, Juríková, 2017, s. 20). Školu zoštátnili v roku 1950 a krátko potom zanikla (Ilievová, Juríková, 2018, s. 15). Na základe archívnych dokumentov zachovaných v Štátnom archíve v Bratislave sme zistili, že v rámci učebných osnov sa latinský jazyk začal vyučovať až v poslednom školskom roku 1949/1950 a nahradil predmet náboženstvo (fond Ošetrovateľská škola Milosrdných sestier Svätého kríža v Bratislave, inv. č. S 6671).

Latinský jazyk v študijných programoch nelekárskych zdravotníckych odborov

Pre potreby tejto prehľadovej štúdie sme sa zamerali na vyučovanie latinského jazyka pre študentov nemedicínskych študijných programov na štyroch slovenských vysokých školách, a to na Slovenskej zdravotníckej univerzite v Bratislave, na Jesseniovej Lekárskej fakulte v Martine, na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a na Trnavskej univerzite. Na Lekárskej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach sa študujú odbory ošetrovateľstvo, verejné zdravotníctvo a fyzioterapia, v ktorých je v bakalárskom stupni štúdia zaradená latinčina. V Martine sa študent môže prihlásiť na študijné programy ošetrovateľstvo, verejné zdravotníctvo a pôrodná asistencia, rovnaké študijné programy je možné študovať aj na Slovenskej zdravotníckej univerzite. Na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity si uchádzač môže vybrať zo študijných programov laboratórne vyšetrovacie metódy v zdravotníctve, ošetrovateľstvo a verejné zdravotníctvo.

Na základe heuristického výskumu môžeme konštatovať, že existujú len minimálne rozdiely v zaradení latinčiny do študijných plánov: latinský jazyk sa vyučuje ako propedeutická disciplína na všetkých štyroch zo spomenutých pracovísk. Na Slovenskej zdravotníckej univerzite sa učí latinský jazyk v rozsahu jednej hodiny v 1. a 2. semestri bakalárskeho štúdia. V Martine figurujú základy latinského a gréckeho jazyka v učebných plánoch pod názvom Medicínska terminológia v prvom semestri bakalárskeho štúdia s časovou dotáciou dve hodiny za týždeň. V Košiciach sa vyučuje pre všetky nelekárske zdravotnícke odbory latinčina v prvom semestri bakalárskeho štúdia dve hodiny za týždeň.

Na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity je od poslednej komplexnej akreditácie v roku 2014 zaradený predmet latinský jazyk v prvom semestri bakalárskeho štúdia a študenti sa mu venujú dve hodiny týždenne. Do roku 2014 sa latinčina vyučovala v 1. a 2. semestri bakalárskeho štúdia jednu hodinu týždenne, takže nedošlo k zníženiu rozsahu v rámci prvého ročníka bakalárskeho štúdia, ale len k zhutneniu výučby do prvého semestra.

Z vlastného prieskumu sme zistili, že približne dve tretiny študentov zdravotníckych odborov prichádza na vysokú školu po absolvovaní strednej zdravotníckej školy. Vzhľadom na to je zaradenie i rozsah vyučovania latinčiny dostatočný. Na základe vlastných skúseností môžeme konštatovať, že problémy sú badateľné len u tých študentov, ktorí sa s latinským jazykom stretávajú prvý raz až na vysokej škole. Ide prevažne o absolventov gymnázií; tí sú však zvyknutí zvládnuť veľké množstvo učiva. Pravidelným a systematickým štúdiom je možné tento hendikep preko-

nať a už pri prvom priebežnom testovaní približne v polovici semestra sa vedomosti vyrovnávajú a mnohokrát práve títo študenti dosahujú lepšie výsledky

V prebiehajúcom akademickom roku sa vyučuje podľa novej akreditácie takýmto spôsobom tretí rok a ukazuje sa, že na jednej strane má väčšia hodinová dotácia pozitíva v rýchlejšom tempe, a tým aj racionálnejšom a nadväznejšom osvojovaní si gramatických základov, ktoré sú predpokladom osvojenia odbornej terminológie. Nevýhoda sa ukáže v prípade, ak sa z akýchkoľvek dôvodov prednáška a cvičenie neuskutočnia, pretože strata predstavuje dve vyučovacie hodiny.

Deklarovaným vzdelávacím cieľom výučby latinského jazyka pre nemedicínske lekárske študijné programy je, aby si študent osvojil gramatické minimum, ktoré je potrebné na pochopenie odbornej medicínskej a ošetrovateľskej terminológie. Takže po absolvovaní predmetu by mal získať tzv. terminologickú kompetenciu, ktorá je charakterizovaná ako schopnosť presného a jazykovo správneho používania medicínskeho terminologického materiálu v ústnej i písomnej podobe. Následne by mal zvládnuť prezentáciu vedomostí z latinsko-gréckej medicínskej terminológie. A nie nepodstatným cieľom je aj osvojenie si používania získaných poznatkov v praktickej profesijnej činnosti, ako i pri samostatnom štúdiu odbornej literatúry.

Predmet sa väčšinou končí skúškou. Záverečné hodnotenie je podľa zverejnených informačných listov založené na aktívnej účasti na vyučovaní, priebežných písomných testov a záverečného testu. Percentuálny dôraz na jednotlivé časti hodnotenia je rôzny a závisí od preferencií konkrétneho odboru.

Čo sa týka študijnej literatúry na slovenských vysokých školách, prevažuje používanie učebníc od autorov Márie Bujalkovej, Františka Šimona a Jozefíny Artimovej. Buď ide o učebné texty vytvorené pre potreby medikov (Bujalková, M., Šimon, F., 2015) alebo učebnicu Latinčina pre ošetrovateľov trojice autorov (Artimová, J., Kolařík, A., Šimon, F., 2006), ktorá je upravenou a prepracovanou verziou Šimonovej učebnice Latinčiny pre medikov z roku 2003. Z odporúčanej literatúry sa v informačných listoch objavila učebnica od Márie Bujalkovej Lekárska terminológia v súčasnom a historickom kontexte (2009) a Aleny Ivanovej Cursus latinus medicinalis (1995).

Sylabus vyučovania predmetov sa na jednotlivých vzdelávacích ustanovizniach prakticky nelíši. Na prvých hodinách sa študenti zoznámia s dejinami lekárskej odbornej terminológie, oboznámia sa s výslovnosťou, dĺžkou a prízvukom v latinských slovách a následne si precvičia čítanie latinských slov. Nasledujúce hodiny sa venujú osvojeniu latinských

a gréckych deklinácií, stupňovaniu adjektív, adverbiám, používaniu prefixov, kompozitám a základnej farmakologickej terminológii.

Záver

Vyučovanie latinského jazyka a základov gréckeho jazyka do študijných plánov nemedicínskych zdravotníckych študijných programu má predovšetkým propedeutický charakter. Naznačuje to aj jeho zaradenie do prvého ročníka bakalárskeho štúdia. Na štyroch komparovaných slovenských vysokých školách sa zhodne vyučuje v rozsahu dvoch hodín v prvom alebo jednej hodiny v prvom a druhom semestri. Podmienky na získanie hodnotenia zohľadňujú prácu počas semestra a výsledky písomných testov. Študijné materiály vychádzajú z medicínskej odbornej terminológie a sú prispôsobené pre potreby odboru. Po absolvovaní predmetu študenti získajú praktický terminologický základ do ďalšieho štúdia odborných predmetov i do profesionálnej praxe. Zaradenie predmetu, jeho hodinová dotácia a vzdelávacie ciele zodpovedajú reálnym požiadavkám na súčasné trendy vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Tento príspevok je čiastkovým výstupom riešenia grantu Ministerstva školstva Slovenskej republiky VEGA č. 1/0688/18 *Ošetrovateľská dimenzia pastoračnej charizmy Kongregácie milosrdných sestier Svätého Kríža na Slovensku v prvej polovici 20. storočia*.

Literatúra

ARTIMOVÁ, J., KOLAŘÍK, A., ŠIMON, F. 2006. *Latinčina pre ošetrovateľov*. 1. vydanie. Košice: UPJŠ. 120 s.

BRODŇANSKÁ, E. 2011. Učebnice latinčiny vo vyučovacom procese na vysokých školách. In: *Cudzie jazyky, odborná komunikácia a interkultúrne fenomény 3*. Prešov: VŠMP ISM Slovakia, s. 58 – 63. [CD-ROM]

BUJALKOVÁ, M. 2009. *Lekárska terminológia v súčasnom a historickom kontexte*. 1. vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského. 96 s.

BUJALKOVÁ, M., ŠIMON, F. 2015. *Terminologia medica Latina. Učebnica lekárskej terminológie pre študentov medicíny*. 1. vydanie Martin: Osveta. 202 s.

JURÍKOVÁ, E. 2014. Latinčina ako komunikačný jazyk vzdelancov v 18. storočí. In: *Vivat Latina reserata*! K. Vymětalová (ed.). Opava: Slezská univerzita, Ústav historických věd, s. 21 – 30.

ILIEVOVÁ, Ľ., JURÍKOVÁ, E. 2017. Kongregácia milosrdných sestier Svätého kríža a jej prínos pre rozvoj ošetrovateľského vzdelávania na Slovensku: 1. časť – Založenie ošetrovateľskej školy v Bratislave. In: *Historicko-pedagogické fórum*, roč. 6, č. 2/2017, s. 14 – 23.

ILIEVOVÁ, Ľ., JURÍKOVÁ, E. 2018. Kongregácia milosrdných sestier Svätého kríža a jej prínos pre rozvoj ošetrovateľského vzdelávania na Slovensku: 2. časť – Problémy ošetrovateľskej školy v Bratislave počas prvého desaťročia jej existencie vo svetle česko-slovenských ošetrovateľských konferencií. In: *Historicko-pedagogické fórum*, roč. 7, č. 1/2018, s. 9 – 18.

IVANOVÁ, A. 1995. *Cursus Latinus medicinalis. Úvod do lekárskej terminológie*. 1. vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského. 256 s.

SIPEKIOVÁ, N. 2013. Latinčina na rôznych stupňoch škôl v minulosti a dnes = Latin at a Different Levels of Education in the Past and Recently. In: *Határtalan antikvitás*. Budapest: Szépmüvészeti Múzeum, Trnavská univerzita v Trnave, s. 74 – 77.

SIPEKIOVÁ, N., BALTA, I. 2014. Nižšie školstvo v systéme jezuitského vzdelávania. In: *Sambucus 10*. Kraków: Towarzystwo Słowaków w Polsce, s. 136 – 144.

ŠIMON, F. 2003. *Latinčina pre medikov*. 1. vydanie. Košice: Vydavateľstvo Silvia Gerecová. 144 s.

Kontakt
Doc. Mgr. Erika Juríková, PhD.
Trnavská univerzita
Filozofická fakulta
Katedra klasických jazykov
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava
Slovenská republika
Email: erika.jurikova@truni.sk

LANDESKUNDE VERMITTELN – GRAMMATIK ÜBEN

IMPARTING REGIONAL STUDIES – PRACTISING GRAMMAR

INGRID KUNOVSKÁ, JANA KUCHAROVÁ

Abstract
Heutzutage spielt im Fremdsprachenunterricht auch die Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen eine wichtige Rolle. Ebenso wichtig ist auch, dass sich die Lernenden sprachlich korrekt ausdrücken. Obwohl die Landeskunde und die Grammatik als solche nicht als Fertigkeiten betrachtet werden, glauben wir, dass die Verbindung dieser Aspekte des Fremdsprachenunterrichts den Fremdsprachenerwerb bei den Lernenden unterstützen kann. Am Beispiel des DaF-Unterrichts wollen wir in diesem Beitrag zeigen, dass es Möglichkeiten gibt, wie man die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse mit der Übung von grammatischen Erscheinungen verbinden kann. Dabei wird indirekt zugleich auch die Fertigkeit Leseverstehen entwickelt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Grammatik, Landeskunde, Texte, Übungen.

Abstract
However, imparting regional studies plays within foreign language learning an important role today. The correct language usage is also important. Although regional studies and grammar are not seen as skills, we think that the connection of these two aspects of foreign language learning can support the language acquisition of the learners. Using one example of foreign language learning we want to show in this paper that there are possibilities how to connect the regional studies with practicing grammar. Indirectly it is also connected with the development of reading skill.

Keywords: German as foreign language, grammar, regional studies, texts, exercises.

Einführung

In dieser Zeit der Globalisierung bildet der Fremdsprachenunterricht einen wichtigen und unersetzbaren Bestandteil der allgemeinen Ausbildung. Die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache, aber immer häufiger auch mehrerer Fremdsprachen ist zur Notwendigkeit geworden. Der Erwerb einer Fremdsprache ist als ein kognitiver und vor allem kom-

munikativer Prozess zu verstehen. Deshalb ist es wichtig und von großer Bedeutung, wie die Fremdsprache unterrichtet wird. Dies bezieht sich auf die Grundsätze, Methoden, Sozialformen und Mittel, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Im Mittelpunkt der methodischen Überlegungen sollten der ganze Mensch (Schüler/Student), die Humanisierung des Unterrichts, die Gestaltung der Unterrichtsatmosphäre, Empathie und Toleranz gegenüber kultureller Vielfältigkeit stehen. Und gerade in diesem Bereich kommt die Bedeutung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht zum Ausdruck. Sie vernetzt nämlich den Fremdsprachenunterricht mit anderen Fächern. Zu ihren primären Aufgaben gehören auch die Sensibilisierung und die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten, die die Kontaktaufnahme mit fremden Kulturen erleichtern sollen. Bischof, Kessling und Krechel (1999) drücken sich treffend aus, denn sie sind der Meinung, dass es bei Landeskunde um die Gesellschaft geht. Dazu gehören das Leben, das Verhalten, die Weltbilder und Wertesysteme von Menschen der Zielsprachenkultur. Um diesen in den heutigen didaktischen Überlegungen häufig bevorzugten Aspekt der Interkulturalität noch stärker zu betonen, haben wir uns entschieden, dass wir uns in diesem Beitrag kurz mit der Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen im DaF-Unterricht befassen. Dabei soll es aber nicht nur um die bloße Vermittlung von Fakten über das Zielsprachenland und seine Kultur gehen, sondern auch um die Einübung oder tiefere Aneignung von bestimmten grammatischen Erscheinungen. Denn aus eigenen Erfahrungen vom DaF-Unterricht wissen wir, dass es für die Lernenden oft problematisch ist, sich in einer Fremdsprache (bei uns in der deutschen Sprache) korrekt auszudrücken. An Hand von kurzen landeskundlich orientierten Texten zeigen wir, wie man diese Aspekte des Fremdsprachenerwerbs verbinden kann.

Zur Bedeutung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Die Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen versteht man als Prozess der Konfrontation mit der fremden Kultur. Der Landeskundeunterricht ermöglicht Einblicke in geschichtliche, politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Zusammenhänge und auch in das Denken, Handeln und Wahrnehmen von Menschen der Zielkultur. Im Fremdsprachenunterricht ist es immer empfehlenswert landeskundliche Themen zu integrieren. Neben dem Ziel die fremdsprachlich-kommunikative Kompetenz zu fördern, ist es im Fremdsprachenunterricht auch wichtig, Kulturverständnis und Fremdverständnis zu unterstützen. Denn gerade die Inhalte der Landeskunde, die mehr als nur die Vermittlung von Faktenwissen umfasst, repräsentieren eine bestimmte fremde Zielkultur. Bei den landeskundlichen Themen spielen der kulturelle Hintergrund und das soziale Umfeld eine zentrale Rolle.

Warum ist es wichtig, die Landeskunde in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren? Marnette (1987), ein Landeskundler, beschrieb die Aufgabe von Landeskunde im folgenden Sinne: die Aufgabe von Landeskunde ist es – gestützt auf die Vorleistungen entsprechender Wissenschaftsdisziplinen – Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen und Wechselbeziehungen sowie in ihrer Dialektik von Nationalem und Internationalem wissenschaftlich fundiert und systematisch darzustellen. Bei solcher Betrachtung der Landeskunde können dann mehrere Aspekte angesprochen werden, zum Beispiel:

- Ästhetik: Was gefällt mir (nicht)? (subjektiver Maßstab der Lernenden)
- Vorwissen: Was weiß ich schon über das Zielland? Welche zusätzliche Informationen sin notwendig, um das Fremde richtig verstehen zu können?
- Vergleich: Was ist in meiner Kultur anders, vielleicht sogar undenkbar?
- Auswahl: Was ist den Lernenden zumutbar, was nicht?
- Rezeption: Wie reagieren die Lernenden auf das Erworbene?

Das alles bildet ein Mosaik von Teilbereichen der Landeskunde. Wie wir sehen, Landeskunde ist ein vielfältiger und komplexer Bereich des Fremdsprachenunterrichts, der vor allem in der letzten Zeit immer wichtigere Rolle spielt. Es hängt auch damit zusammen, dass sich die kommunikative Didaktik mit dem interkulturellen Ansatz als bevorzugte Methode des Fremdsprachenunterrichts durchgesetzt hat.

Unserer Meinung nach sollte die Landeskunde nicht nur das Allgemeinwissen der Lernenden erweitern (kognitiver Aspekt), sondern auch zur menschlichen Verständigung beitragen (pragmatischer Aspekt) und zum Lernen einer Fremdsprache und Erkennen einer fremden Kultur motivieren (soziokulturelle Aspekt). Die landeskundlichen Kenntnisse erleichtern das Verhalten und das Leben in alltäglichen Situationen in einem fremden Land und helfen bei der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Denn die kommunikative Kompetenz in der Zielsprache und die innerliche Akzeptanz und Toleranz einer fremden Kultur sind ohne die Kenntnisse ihres Landes und ihrer Kultur fast unmöglich.

Was man unter Landeskunde und ihren Aufgaben verstehen sollte, hängt aber auch von den Rahmenbedingungen des Faches und von den didaktischen Konzepten ab. Ihre Aufgabe sollte es sein, Fremde mit Geschichte, politischen Institutionen, Systemen, kulturellen und sozialen Verhältnissen des fremden Landes, seiner Kunst, Literatur und auch mit der Lebensweise der fremden Bevölkerung vertraut zu machen. Wir sind der Meinung, dass der Landeskundeunterricht polyfunktionell sein soll, denn

dieser Bereich vermittelt einen Faktenkomplex zu bestimmten Ländern und informiert über das Geschehen im konkreten Fremdsprachengebiet in der Vergangenheit und auch in der Gegenwart. Das Fach Landeskunde trägt dazu bei Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden im Kontakt mit fremden Kulturen zu entwickeln, zu erweitern, oder zu verbessern. Es ist wichtig auch nicht zu vergessen, dass der Landeskundeunterricht auch das Niveau der Fremdsprachebeherrschung erhöht, womit die fremdsprachliche Kompetenz und die Fähigkeit zur Kooperation der Lernenden mit den Repräsentanten anderer Kulturen weiterentwickelt wird. So wird der Landeskundenunterricht zum interkulturell orientierten Landeskundeunterricht und die Landeskunde trägt zur Entwicklung der transnationalen Kommunikationsfähigkeit bzw. der interkulturellen Kompetenz der Lernenden.

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wird die Grammatik nicht als eine eigenständige Sprachfertigkeit betrachtet. Jedoch ist es bei der Entwicklung sowohl der rezeptiven (Hören, Lesen) als auch der produktiven (Schreiben, Sprechen) kommunikativen Sprachfertigkeiten wichtig, sich korrekt – also ohne Fehler – zu äußern. Aus diesem Grund ist es notwendig, die Aneignung von Grammatik in den Fremdsprachenunterricht zu implementieren. Canale und Swain (1980) beschäftigen sich mit der Begriffsbestimmung der kommunikativen Kompetenz, die das oberste Ziel beim Fremdsprachenlernen darstellt. Für sie gehört auch die Grammatik zur kommunikativen Kompetenz, denn sie unterscheiden vier Grundaspekte der kommunikativen Kompetenz:

- grammatische Kompetenz – Beherrschung der Elemente des sprachlichen Codes (Wortschatz, Satzgrammatik, Aussprache, Orthographie, ...);
- soziolinguistische Kompetenz – wie der Sprecher die Sprache in bestimmten Situationen und im kulturellen Kontext produziert. Dabei spielen eine wichtige Rolle Faktoren wie das Ziel der Interaktion und die Situationsgemessenheit der Äußerungen, der soziale Status der Gesprächsteilnehmer, Rollenverhältnisse;
- Diskurskompetenz – die Fähigkeit beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander so zu verbinden, dass Texte und Diskurze entstehen;
- strategische Kompetenz – die Beherrschung solcher verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, die der Sprecher benutzt, wenn die Kommunikation z.B. wegen mangelnder Kompetenz zwischen den Kommunikationspartnern zusammengebrochen ist.

In der Vergangenheit (Grammatik-Übersetzungs-Methode – 19. Jahrhundert) spielte die Grammatik im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle. Das Lernziel wurde in dieser Zeit folgend formuliert: Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache. Heutzutage, in der Zeit des kommunikativen und interkulturellen Ansatzes, wird beim Fremdsprachenerwerb die Grammatik kein Ziel mehr, sondern ein Mittel, um das oberste Lernziel zu erreichen – nämlich die kommunikative Kompetenz in einer fremden Sprache zu erwerben und die eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Den Ausgangspunkt der Aneignung und Einübung von grammatischen Regeln bildet vor allem der Text. So verbindet man das Grammatische mit der Entwicklung der kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten (vor allem Lesen, Schreiben und Sprechen).

Landeskundliche Texte – Landeskunde vermitteln – Grammatik üben

Nach einer kurzen Einführung und Erklärung der Bedeutung und Rolle vom landeskundlichen und grammatischen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts versuchen wir jetzt die beiden angeführten Teilbereiche des Fremdsprachenerwerbs zu verbinden. In diesem Teil unseres Beitrags zeigen wir an Beispielen von kurzen landeskundlich orientierten Texten, dass man die Aneignung von landeskundlichen Kenntnissen mit der Einübung von grammatischen Erscheinungen verbinden kann, wobei indirekt auch die kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten – Lesen und Schreiben – entwickelt werden.

Wie schon oben angeführt wurde, empfiehlt es sich im Fremdsprachenunterricht immer, landeskundliche Themen zu integrieren. Neben dem Ziel fremdsprachlich-kommunikative Kompetenz zu fördern, ist es nämlich 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.

Die Beispieltexte in diesem Beitrag sind aus unserem Lehrwerk entnommen – aus dem 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. Im Kapitel 12 (TEXTY – TEXTE), gibt es 20 kurze thematisch auf die Landeskunde bezogene Texte. Beim Einsatz von diesen Texten im DaF-Unterricht konzentrieren wir uns auf folgende Aspekte:

1. die Lösung von grammatischen Aufgaben zu kurzen landeskundlichen Texten (diesen Aspekt haben wir in unserem Beitrag im 2016 behandelt),

2. die Entwicklung von grammatischen Kompetenzen bei den Lernenden anhand von Leseverstehaufgaben zu kurzen landeskundlichen Texten (diesen Aspekt haben wir schon in unserem Beitrag im 2017 behandelt) und um
3. die Aneignung von landeskundlichen Informationen und Einübung (Wiederholung, Vertiefung) von grammatischen Erscheinungen.

Den letztgenannten Aspekt wollen wir in diesem Beitrag an Hand von konkreten Beispielen vorstellen.

Beispiel 1:

Die Schweiz ist ein bisschen anders als andere Länder

Die Schweiz liegt im Zentrum Europas, ist aber doch anders als die meisten Länder in Europa. Politisch gesehen. Denn das kleine Land mit seinen etwas mehr als 7 Millionen Einwohnern ist nicht Mitglied der Europäischen Gemeinschaft (EU) wie alle seine Nachbarländer. Die Schweizer wollten bisher immer neutral bleiben. Trotzdem gehören sie seit 2002 zu den Vereinten Nationen (UNO).

Die Schweiz hat vier Landesprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Die meisten Schweizer (etwa 63%) sprechen zwar Deutsch als Muttersprache; wenn Sie aber über den „Röstigraben“ in den französischen Teil fahren, geht es nicht ohne Französisch. Und wenn Sie im Tessin auf den höchsten Berg der Schweiz, den Monte Rosa (4637 m), steigen wollen, sollten Sie vorher Italienisch lernen.

Die Schweiz ist traditionell ein sehr demokratisches Land. Das war aber lange Zeit nur für die Männer so. Erst seit 1973 können Frauen das Parlament in der Hauptstadt wählen. Undbis 1990 durften sie in manchen Kantonen, den Schweizer „Bundesländern“, immer noch nicht wählen. Das ist heute natürlich anders.

Die Schweiz ist nicht in der NATO. Deshalb ist die Armee in der Schweiz sehr wichtig. Jeder Schweizer Mann muss regelmäßig an Militärübungen teilnehmen. Und zu Hause ein Gewehr im Schrank haben. Damit kann er das Land schützen, wenn es Krieg gibt.

Die Schweiz ist ein traditionelles, aber auch ein multikulturelles Land. Mehr als 20% Ausländer leben und arbeiten in der Schweiz. Max Frisch, bekannter Schweizer Schriftsteller, hat schon 1965 begrüßt, dass Ausländer in die Schweiz zum Arbeiten kommen, und hat darüber geschrieben: „Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen“.

Aufgabe zum Text:

Warum? Antworten Sie mit Hilfe des Textes.

Aus dem Gesichtspunkt der Landeskunde geht es in diesem kurzen Text um die spezifischen Merkmale der Schweiz im Hinblick auf die Politik und Multikulturalität des Landes. Beim Lesen des Textes gewinnt man Informationen zu folgenden landeskundlichen Themen:

- Einwohnerzahl der Schweiz,
- warum die Schweiz kein Mitglied der Europäischen Gemeinschaft ist,
- die Schweiz – Mitglied der Vereinten Nationen,
- Landessprachen der Schweiz,
- Demokratie in der Schweiz,
- Wahlrechet für Frauen,
- die Schweiz – kein Mitglied der NATO,
- die Stellung der Armee in der Schweiz,
- die Schweiz – Verbindung von Tradition und Multikulturalität.

Obwohl der Text, was den Umfang betrifft, kurz ist (265 Wörter), kann man dort viele landeskundliche Kenntnisse finden. Die bloße Vermittlung dieser Informationen wäre für die Lernenden aber zu wenig. Um die Informationen zu fixieren und zu verstehen (der soziokulturelle Aspekt des DaF-Unterrichts), ist es jetzt wichtig, den zweiten Schritt zu betonen, der mit der Einübung, Wiederholung oder Vertiefung der entsprechenden grammatischen Erscheinung verbunden ist. In diesem Fall handelt es sich um die kausalen Nebensätze: *Warum ist die Schweiz anders?* Die grammatische Bearbeitung dieses Textes ist sehr offen formuliert. Hier bietet sich die Möglichkeit an, die Sätze mit den Konjunktionen *weil* oder *denn* zu bilden und den Unterschied zwischen ihnen zu erklären, vor allem in Bezug auf die Wortreihenfolgen der hinter diesen Konjunktionen stehenden Sätzen. Die Sätze können schriftlich oder mündlich gebildet werden. Bei der mündlichen Bildung von solchen Sätzen ist es auch möglich, die Partnerarbeit einzusetzen – die Lernenden können kurze Gespräche bilden, in denen sie sich gegenseitig Fragen zum Text stellen und diese Fragen beantworten.

Beispiel 2:

Ein Volksfest der Rekorde: Das Oktoberfest

Das erste Oktoberfest fand 1810 anlässlich der Hochzeit von König Ludwig I. mit Prinzessin Therese von Sachsen-Hildburghausen statt und wird seitdem jeden Herbst wiederholt. Es gilt als das größte Volksfest der Welt, denn jährlich werden zwischen sechs und sieben Millionen Besucher

erwartet, darunter mehr als eine Million ausländische Gäste. Das Oktoberfest beginnt traditionell am vorletzten Samstag im September. Am Vormittag fahren die Wirte der 14 großen Bierzelte in einem festlichen Zug auf die Theresienwiese. Um Punkt 12 Uhr wird dann vom Münchner Oberbürgermeister das erste Fass Bier angestochen. An den 16 Festtagen werden etwa sieben Millionen Liter Bier getrunken. Dazu werden ca. 500 000 Brathendl, 200 000 Würstl und 90 ganze Ochsen verzehrt. Auch finanziell schlägt das Oktoberfest alle Rekorde: Allein auf der „Wiesn“ (so nennen die Münchner das Festgelände) werden jährlich etwa 500 Millionen Euro ausgegeben. Dazu kommt ungefähr die gleiche Summe für Transport und Übernachtungen in München.

Das Oktoberfest hat allerdingst auch seine Schattenseiten. Bis zu 1000 Personen werden jedes Jahr ins Krankenhaus eingeliefert, etwa die Hälfte mit Alkoholvergiftung.

Am ersten Oktobersonntag ist dann der ganze Rummel vorbei und die Zelte werden wieder abgebaut. Bis zur nächsten „Wiesn“ …

Aufgabe zum Text:

Ergänzen Sie die Statistik:

1. Das Oktoberfest ist_____ Jahre alt.

2. Jährlich kommen mehr als_____ Besucher auf das Oktoberfest.

3. Etwa_____ % der Besucher kommen aus dem Ausland.

4. Pro Jahr erleiden etwa_____ Besucher eine Alkoholvergiftung.

5. Die Gäste geben während des Oktoberfestes in München insgesamt etwa_____ Euro aus.

Das zweite Beispiel des landeskundlichen Textes orientiert sich thematische vor allem auf den (multi)kulturellen Aspekt der Landeskunde. Inhaltlich handelt es sich um die kurze Vorstellung des Oktoberfestes – des größten Volksfestes der Welt, das jedes Jahr in München stattfindet. Grammatisch ist diese Aufgabe mit der Einübung der korrekten Anwendung von Zahlwörtern verbunden. An Hand von den oben angeführten Sätzen sollen die Lernenden nicht nur das richtige Zahlwort ergänzen, sondern es geht auch darum, dass sie lernen, es korrekt im Satz zu verwenden (z. B. richtige Verwendung der Prozentangabe, des Preises usw.). Eine solche Arbeit mit diesem Text ist dann im bestimmten Sinne des Wortes auch weiterführend. Sie trägt nämlich auch zur Entwicklung der Fachkompetenten im Fach

Wirtschaftsdeutsch, denn die Lernenden bereiten sich so auf die Interpretation der Statistiken vor.

Beispiel 3:

Wilhelm Tell

Anfangs des 14. Jahrhunderts war die Schweiz von den österreichisch_____ Habsburgern besetzt. Im Kanton Uri herrschte der Habsburger Landvogt Gessler, der als Zeichen österreichischer Macht seinen Hut auf einen Holzpfahl gehängt hatte. Alle Schweizer mussten nun den leer_____ Hut grüßen. Wilhelm Tell, ein hervorragender Jäger und Bogenschütze, weigerte sich und wurde gefangen genommen.

Gessler gab Tell jedoch noch eine klein_____ Chance. Er wollte Wilhelm Tell die Freiheit geben, wenn dieser sein_____ Sohn ein_____ Apfel vom Kopf schießen könnte, ohne das Kind zu verletzen. Tell hielt zwei Pfeile bereit und traf beim erst_____ Schuss. Gessler fragte den Schützen, wofür der zweite Pfeil gewesen sei. Tell antwortete: „Für dich, falls ich mit dem erst_____ Pfeil mein_____ Sohn getötet hätte."

Daraufhin wurde Tell wieder gefangen genommen. Auf dem Transport ins Gefängnis gelang Tell die Flucht. Er nahm eine Abkürzung durch die Wälder und tötete Gessler, während dies_____ nach Hause fuhr. Der Mord an Gessler war das Zeichen zum Volksaufstand gegen die Habsburger Herrschaft. Wilhelm Tell ist seitdem der Schweizer Volksheld.

Aufgabe zum Text:

Ergänzen Sie richtige Endungen.

In unserem letzten Beispiel ist das Grammatische mit dem Landeskundlichen schon im Lesetext integriert. Die Lernenden sollen die richtigen Endungen ergänzen, also die Deklination üben. Diese grammatische Erscheinung ist für die Lernenden oft problematisch, deshalb ist es immer gut, die Deklination zu üben und zu vertiefen. Im Unterschied zu den schon erwähnten zwei Beispielen von Texten steht in diesem Text dass Grammatische im Vordergrund. Denn beim Lesen dieses Textes ist es für die Lernenden wichtig, dass die Endungen richtig ergänzt werden. Das Landeskundliche darf hier aber auch nicht vernachlässigt werden. Die Geschichte des Ziellandes ist kein einfaches Thema. Das Interesse der Lernenden an diesem Thema hängt oft auch damit zusammen, wie man sich mit der Geschichte auseinandersetzt, welche Art und Weise der Bearbeitung dieses Themas man auswählt. Eine Möglichkeit könnte hier auch dieser Kurztext sein, der scheinbar auf die Grammatik orientiert ist, schließlich aber kurz und bündig

eine interessante Geschichte erklärt und unsere Aufmerksamkeit auf bestimmte Zusammenhänge in der schweizerischen Geschichte lenkt.

Schlusswort

Die Bearbeitung von kurzen landeskundlichen Lesetexten ist, wie wir sehen sehr vielfältig. Neben der Entwicklung von kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten, können durch die Textarbeit auch weitere Aspekte des Fremdsprachenerwerbs weiterentwickelt, vertieft und geübt werden. In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Landeskunde und die Grammatik. In der kurzen theoretischen Einführung weisen wir auf ihre große Bedeutung im Fremdsprachenunterricht hin. Das Wichtigste aber ist, dass man diese Bedeutung auch praktisch in den Unterricht integriert. Eine Möglichkeit stellen dabei auch die kurzen Lesetexte, deren Beispiele wir im praktischen Teil dieses Beitrags anführen. Unserer Meinung nach ist es eine gute Möglichkeit den landeskundlichen und den grammatischen Aspekt des Fremdsprachenerwerbs zu verbinden und so dazu beizutragen, dass man sich die Fremdsprache effektiver und schneller aneignet.

Literatúra

BISCHOF, M., KESSLING, V., KRECHEL, R. 1999. *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudienbrief.* München: Goethe-Institut. 183 S.

CANALE, M., SWAIN, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*, Heft 1/1980, S. 1 – 47.

FUNK, H., KOENIG, M. 1991. *Grammatik lehren und lernen. Fernstudienbrief.* München: Goethe-Institut, S. 48 – 55.

KUNOVSKÁ, I. 2016. Interkultureller Ansatz im Fremdsprachenunterricht: In: *LIŠKOVÁ, D., ŠTEFANČÍK, R. 2016. 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.

MACAIRE, D., HOSCH, W. 1999. *Bilder in der Landeskunde. Fernstudienbrief.* München: Goethe-Institut. 192 S.

MARNETTE, H. 1987. Zur gesellschaftlichen Funktion der Landeskunde. In: *Deustch als Fremdsprache*. Leipzig, Heft 3/1987.

NEUNER, G., HUNFELD, H. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudienbrief.* Kassel: Universität Kassel. 184 S.

SÖLCH, H. 1989. *Landeskunde mit der Zeitung. Landeskundevermittlung: Kulturverstehen im Deutschunterricht.* München: Goethe-Institut. 186 S.

Kontakt
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

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

UPLATŇOVANIE PRINCÍPOV CLIL NA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

IMPLEMENTATION OF CLIL
AT SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

MARTINA LIPKOVÁ

Abstrakt
Jazyk je potrebné vnímať ako komunikačný prostriedok pri učení sa odborného predmetu. Rozvíjanie komunikačnej kompetencie na odbornej úrovni zvyšuje šance uplatnenia absolventov na pracovnom trhu. CLIL vytvára rovnováhu medzi cudzojazyčným a odborným vzdelávaním, čo výrazne prispieva k rastu osobného rozvoja, zodpovednosti, motivácie a istoty u žiakov pri komunikácii v cudzom jazyku na odbornej úrovni.

Kľúčové slová: CLIL, duálnosť cieľov, komunikačná kompetencia, medzipredmetové vzťahy.

Abstract
Language is considered both a tool for communication and a subject for teaching and learning. Communicative competence acquisition focused on specialist terminology increases graduates' chances in the labour market. CLIL balances foreign language skills acquisition and vocational education, thereby significantly supporting personal development, responsibility, motivation and self-confidence in students of foreign language communication at an expert level.

Keywords: CLIL, dual-focused approach, communicative competence, cross-curricular links.

Úvod

Štátny vzdelávací program ISCED 3, vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia, zdôrazňuje potrebu prepojenia jazykových a všeobecných kompetencií dôležitých pre podporu mobility v rámci Európskej únie, aby mohli občania využívať slobodu pracovať a študovať v niektorom z jej členských štátov. Naplnenie tohto cieľa znamená rozvíjať u žiakov také jazykové komunikačné kompetencie, ktoré mu umožňujú osobne konať s použitím konkrétnych jazykových prostriedkov. Využívanie nových a inovatívnych metód v jazykovom vzdelávaní kladie dôraz na motiváciu, ktorá je dôležitým faktorom úspechu pri výučbe cudzieho jazyka. Jedným

z dôležitých faktorov motivácie u absolventov odborných škôl je ich uplatnenie sa na trhu práce. Kombinácia jazykovej a odbornej kompetencie sa tak pre nich stáva kľúčovou oblasťou. Výučba cudzích jazykov na stredných odborných školách by tak mala úzko súvisieť s profesijným zameraním svojich absolventov.

Národný kvalifikačný rámec a CEFR

Pedagogická dokumentácia v oblasti cudzích jazykov vychádza zo základného dokumentu: *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (CEFR),* ktorý bol vytvorený na pôde Rady Európy. Jazykové vzdelávanie v zmysle tohto dokumentu si v súčasnosti vyžaduje užšie prepojenie s požiadavkami trhu práce, s čím súvisí vytvorenie európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie, vytvorenie Národnej sústavy kvalifikácií a Národnej sústavy povolaní Slovenskej republiky.

Národný kvalifikačný rámec (NKR) Slovenskej republiky zahŕňa osem kvalifikačných úrovní vedomostí, zručností a kompetencií v nadväznosti na príslušnú úroveň formálneho vzdelávania. Štruktúra NKR bola prijatá ministerstvom školstva v marci 2011 na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady z 23.04.2008 o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca (EKR) pre celoživotné vzdelávanie, ku ktorému sa Slovenská republika prihlásila. U žiakov, ktorí ukončia štvorročný, najviac päťročný vzdelávací program na strednej odbornej škole maturitou, by mali vedomosti, zručnosti a kompetencie zodpovedať štvrtej kvalifikačnej úrovni podľa deskriptorov NKR (viď tabuľku 1).

Národný kvalifikačný rámec	
	Úroveň 4
Vedomosti	Vie analyzovať faktické vedomosti, zásady a procesy, všeobecné pojmy v širokých súvislostiach v oblasti práce a odboru štúdia, vie analyzovať teoretické vedomosti pri výkone zložitejších úloh v širokých súvislostiach v oblasti práce a odboru štúdia.
Zručnosti	Vie sa orientovať v špecifickej technickej a netechnickej dokumentácií, normách a štandardoch používaných v rámci odboru štúdia, vie aplikovať základné abstraktné logické myslenie požadované pri výbere a používaní zodpovedajúcich informácií, pracovných postupov, metód, prostriedkov, surovín, materiálov, strojov ap. podľa meniteľných podmienok a špeci-

	fických požiadaviek výkonu komplexných úloh.
Kompetencie	Vie vykonávať a prevziať čiastočnú zodpovednosť za komplexné úlohy a prispôsobovať vlastné správanie podľa súboru smerníc v kontexte práce alebo štúdia v predvídateľných alebo meniacich sa podmienkach, vie riadiť seba samého a kolektív ľudí s určitým stupňom samostatnosti v podmienkach, ktoré sú zvyčajne predvídateľné, ale môžu sa meniť.
Väzba na príslušnú úroveň formálneho systému vzdelávania	Ukončenie štvorročného a najviac osemročného vzdelávacieho programu na gymnáziu, ukončenie štvorročného a najviac päťročného vzdelávacieho programu na strednej odbornej škole.
Doklad o získanom vzdelaní na danej úrovni kvalifikačného rámca	Vysvedčenie o maturitnej skúške, výučný list len v prípadoch, ak bolo vzdelávanie ukončené aj maturitnou skúškou.

Tabuľka 1: Národný kvalifikačný rámec. Zdroj: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Popri NKR bola paralelne vytváraná Národná sústava povolaní (NSP) a Národná sústava kvalifikácií (NSK), čo má viesť k správnemu prepojeniu výsledkov vzdelávania a jednotlivých kvalifikácií. Národná sústava kvalifikácii je aktualizovaná v súlade s Národnou sústavou povolaní, ktorá určuje požiadavky na odborné zručnosti a praktické skúsenosti potrebné na vykonávanie pracovných činností na pracovných miestach na trhu práce (EURYDICE, 2018).

Odbornú a jazykovú kompetenciu je potrebné rozvíjať v súlade s profesijným zameraním absolventov stredných odborných škôl v zhode s príslušnou kvalifikačnou úrovňou podľa NKR, NSP, NSK, ako aj Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky (CEFR).

Na porovnanie, Tabuľka 2 uvádza deskriptory jazykových úrovní B1 a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, jednu z ktorých si môžu žiaci stredných odborných škôl zvoliť pre maturitnú skúšku z cudzieho jazyka.

		B1 **Samostatný používateľ**	B2 **Samostatný používateľ**
Porozumenie	Počúvanie	Dokážem pochopiť hlavné body jasnej štandardnej reči o známych veciach, s ktorými sa pravidelne stretávam v škole, práci, vo voľnom čase atď. Rozumiem zmyslu mnohých rozhlasových alebo televíznych programov o aktuálnych udalostiach a témach osobného či odborného záujmu, keď je prejav relatívne pomalý a jasný.	Dokážem porozumieť dlhšej reči a prednáškam a sledovať aj zložitú argumentačnú líniu za predpokladu, že téma mi je dostatočne známa. Dokážem pochopiť väčšinu televíznych správ a programov o aktuálnych udalostiach. Dokážem porozumieť väčšine filmov v spisovnom jazyku.
	Čítanie	Rozumiem textom, ktoré pozostávajú z každodennej slovnej zásoby často používanej v každodennom živote alebo ktoré sa vzťahujú na moju prácu. Dokážem porozumieť opisom udalostí, pocitov a prianí v osobných listoch.	Dokážem prečítať články a správy týkajúce sa aktuálnych problémov, v ktorých pisatelia alebo autori adaptujú konkrétne postoje alebo názory. Rozumiem súčasnej literárnej próze.
Hovorenie	Ústna interakcia	Dokážem zvládnuť väčšinu situácií, ktoré sa môžu vyskytnúť počas cestovania v oblasti, kde sa hovorí týmto jazykom. Môžem nepripravený vstúpiť do konverzácie na témy, ktoré sú známe, ktoré ma osobne zaujímajú, alebo ktoré	Dokážem komunikovať na takej úrovni plynulosti a spontánnosti, ktorá mi celkom umožňuje viesť bežný rozhovor s rodenými hovoriacimi. Dokážem sa aktívne zúčastniť na diskusii na známe témy, pričom vyjad-

		sa týkajú osobného každodenného života (napríklad rodina, koníčky, práca, cestovanie, súčasné udalosti).	rujem a presadzujem svoje názory.
	Samostatný ústny prejav	Dokážem spájať frázy jednoduchým spôsobom, aby som opísal skúsenosti a udalosti, svoje sny, nádeje a ambície. Stručne dokážem uviesť dôvody a vysvetlenia názorov a plánov. Dokážem vyrozprávať príbeh alebo zápletku knihy či filmu a opísať svoje reakcie.	Dokážem prezentovať jasné podrobné opisy celého radu predmetov vzťahujúcich sa na moju oblasť záujmu. Dokážem vysvetliť svoje stanovisko na aktuálne otázky s uvedením výhod a nevýhod rozličných možností.
Písanie	Písanie	Dokážem napísať jednoduchý súvislý text na témy, ktoré sú mi známe alebo ma osobne zaujímajú. Dokážem napísať osobné listy opisujúce skúsenosti a dojmy.	Dokážem napísať podrobný text o širokom rozsahu tém vzťahujúcich sa na moje záujmy. Dokážem napísať referát alebo správu, odovzdávať informácie alebo poskytnúť dôkazy na podporu konkrétneho názoru alebo proti nemu. Dokážem napísať listy, ktoré objasňujú, prečo sú niektoré udalosti a skúsenosti pre mňa osobne dôležité.

Tabuľka 2: Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (CEFR).

Podľa deskriptorov NKR a CEFR, štúdium odborných predmetov a súčasné zvyšovanie odbornej cudzojazyčnej kompetencie v praxi znamená zabezpečiť úzku spoluprácu učiteľov odborných predmetov a cudzieho jazyka v rámci medzipredmetových vzťahov. Spoločné projekty integrujúce

vedomosti odborného predmetu a odborného cudzieho jazyka, ako aj aplikácia získaných vedomostí pri riešení konkrétnych problémov, aktivizujú žiakov k tvorivej činnosti, vďaka ktorej dokážu analyzovať teoretické vedomosti, orientujú sa v technickej aj netechnickej dokumentácii, normách a štandardoch, aplikujú základné logické myslenie pri výbere a používaní potrebných informácií, postupov, metód a pod. Efektívnosť integrovaného učenia sa obsahu a jazyka u žiakov stredných odborných škôl je vhodné podporiť stanovením konkrétneho cieľa. Získané vedomosti a zručnosti môžu prezentovať a vzájomne porovnávať v rámci spolupráce s inými školami aj na medzinárodnej úrovni, čím sa zabezpečí rozvoj zručnosti interkultúrnej komunikácie. V spolupráci s potencionálnymi zamestnávateľmi žiaci zároveň získajú jasnejšiu predstavu o požiadavkách na ich vzdelanie.

Integrované vyučovanie obsahu a jazyka

Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie sa javí ako efektívne skĺbenie jazykového vzdelávania a obsahu odborného predmetu súčasne tak, aby vyhovovalo požiadavkám trhu práce. CLIL (Content and Language Integrated Learning) umožňuje rozvoj komunikačných a kognitívnych kompetencií žiakov v cudzom jazyku, interkultúrnej komunikácie a interdisciplinárnych prístupov. Komunikačná jazyková kompetencia sa stáva jedným z nevyhnutných predpokladov rozvoja medzipredmetových vzťahov (Cádrova, 2011).

CLIL je integračný koncept. Obsahy na hodinách všeobecnovzdelávacích predmetov sú sprostredkované v cudzom jazyku. Cudzí jazyk slúži ako médium na sprostredkovanie informácií a porozumenie. CLIL je všeobecne uznávaná skratka súhrnne označujúca množstvo rozdielnych metodických postupov, ktorých spoločným prvkom je špecifické postavenie cudzieho jazyka vo vyučovaní iných predmetov a vzdelávacích obsahov (Menzlová-Farkašová a kol., 2008).

Zakladateľom tohto prístupu je fínsky profesor David Marsch, ktorý vo svojej publikácii Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe (Integrované vyučovanie jazyka a odborného predmetu na školách v Európe) zdôrazňuje, že nejde o vyučovanie v cudzom jazyku, ako je niekedy nesprávne táto metóda interpretovaná, ale o výučbu obsahu predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka. Je špecifickým typom výučby, ktorý integruje postupy didaktiky cudzieho jazyka a didaktiky nejazykového vyučovacieho predmetu. Jeho charakteristickou črtou je používanie rôznych organizačných foriem a metód práce s využitím rôznych vyučovacích stratégií.

Cudzie jazyky na stredných odborných školách

Žiaci gymnázií povinne maturujú z cudzieho jazyka na vyššej úrovni obťažnosti B2, zatiaľ čo žiaci stredných odborných škôl sa môžu rozhodnúť medzi úrovňami B1 a B2. Výsledky maturitnej skúšky z cudzieho jazyka odrážajú vedomosti žiakov, ktoré sa vováčšej miere týkajú komunikačných tém pre komunikačné úrovne A1 až B2 podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 3. Témy súvisia najmä so znalosťou všeobecného cudzieho jazyka. Preto je vhodné využiť cudzí jazyk ako komunikačný prostriedok, ktorý by dopĺňal štúdium odborného predmetu. CLIL sleduje duálneciele: jazykový a obsahový. Obsah nejazykového predmetu je teda rozvíjaný pomocou cudzieho jazyka a zároveň cudzí jazyk slúži pri sprostredkovaní daného vzdelávacieho obsahu. CLIL dáva žiakom možnosti používať nadobudnuté jazykové kompetencie v prirodzenej zmysluplnej komunikácii a využívať cieľový jazyk ako prostriedok komunikácie a zároveň aj ako prostriedok učenia sa.

CLIL patrí k významným trendom súčasného európskeho školstva. Ide o aktivizujúcu vyučovaciu metódu preferovanú Európskou úniou, ktorá má pozitívny vplyv na jazykové vzdelávanie. Základom tejto metódy je samotná aktivita žiaka, ktorý si zapamätá viac informácií, ak pracuje s odbornými textami samostatne a ak tento materiál v ňom vyvolá emocionálnu reakciu.

Výskum CLIL sa v súčasnosti realizuje najmä v nasledujúcich oblastiach:

– výskum zameraný na jazyk (language-based CLIL research) sa detailne zaoberá rôznymi spôsobmi koexistencie a vzájomnou interakciou materinského a cieľového jazyka na hodinách s metodikou CLIL (napr. aj dôsledky tzv. code-switching);

– výskum zameraný na obsah vzdelávania (content-based CLIL research) sa koncentruje na rôzne spôsoby, ktorými sa kóduje obsah vzdelávania v špecifickom spôsobe bilingválneho vzdelávania, ktorým je CLIL, a ako sú ním ovplyvnené učebné výsledky žiakov v nejazykových predmetoch;

– výskum zameraný na kontext (context-based CLIL research) sa venuje štúdiu vplyvu rôznych národných, kultúrnych a iných externých faktorov na účinnosť princípov CLIL. (Pokrivčáková, 2012).

Doposiaľ sa výskumy zamerané na didaktickú efektívnosť metódy CLIL realizovali najmä na prvom stupni ZŠ. Overovanie efektívnosti metódy CLIL na stredných školách sa na Slovensku uskutočnilo len vo veľmi malej miere, v porovnaní so zákldným školstvom. Na druhej strane, záujem zo strany stredných odborných škôl o aplikovanie princípov CLIL narastá, čo potvrdzujú niektoré už realizované výskumy.

Medzi výhody uplatňovania princípov CLIL na stredných školách zaraďujeme: rozvíjanie špeciálnej slovnej zásoby, jazykových znalostí a

zručností, ktoré žiaci neskôr využijú v zamestnaní; stratégie a prostriedky pre rozvíjanie práce s odborným textom vrátane tvorby odborných textov; flexibilita a schopnosť prispôsobiť sa štúdiu a práci v odlišnom jazykovom prostredí; motivácia pre žiakov, a to nie len tých s najlepšími výsledkami, vďaka pokroku dosiahnutému v ovládaní cudzieho jazyka, ale aj porozumeniu obsahu odborného predmetu; ďalšie zručnosti, popri jazykových, ktoré môžu žiaci reálne využiť neskôr v zamestnaní, ako napr. schopnosť pracovať v tíme, komunikovať na odbornej úrovni a aplikovať odborné vedomosti, vypracúvať úlohy načas do termínu pre odovzdanie, ako aj schopnosť prezentovať a propagovať produkty, či výsledky práce.

Tipy pre CLIL hodiny na stredných školách

Vyučovanie metódou CLIL je charakterizované vymedzením duálnych cieľov – učiteľ si stanoví obsahové a jazykové ciele. Obsahové ciele sa sústreďujú na rozvoj kognitívnych funkcií žiaka a jazykové ciele na rozvoj komunikačných kompetencií v cieľovom jazyku. Obsah predmetu poskytuje žiakom autentický kontakt, s ktorým pracujú, a tak sa aj komunikácia v cudzom jazyku stáva autentickejšou. Tieto ciele by mali byť v rovnováhe a navzájom sa dopĺňať.

Plánovanie a príprava na vyučovacie hodiny je veľmi dôležitá. D. Coyle (2006) ustanovuje štyri oblasti, na ktoré by sa mal učiteľ sústrediť pri plánovaní vyučovania metódou CLIL. Tieto oblasti sa v angličtine nazývajú **4C's**, t.j. **štyri C** a predstavujú **C**ontent (**obsah**), **C**ommunication (**komunikáciu**), **C**ognition (**poznávanie**) a **C**ulture (**kultúru**). Z názvu CLIL vyplýva, že obsah predchádza jazyk, čiže jazykové ciele vychádzajú z cieľov obsahových. Pri systematickom využívaní CLIL v nejazykovom predmete pracuje učiteľ s niekoľkými jazykovými vrstvami (Cummins, 1981; Snow, Met, Genesee, 1992), ktoré môžeme zhrnúť do nasledujúcich štyroch oblastí:

a) Jazyk, ktorý je špecifický pre daný predmet / obsah (content-obligatory language) a bez jeho znalosti žiaci nemôžu splniť obsahové ciele. Ide predovšetkým o odborné termíny vzťahujúce sa k danej téme.
b) Jazyk, ktorý pomáha vyjadrovať najrôznejšie postupy v oblasti daného predmetu (content-compatible language), v prípade potreby však môže byť vyjadrený i opisom alebo hovorovým jazykom a niektorými výrazmi funkčného jazyka špecifického pre daný obsah.
c) Jazyk vhodný pre študijné, akademické prostredie (CALP – cognitive academic language proficiency). V tejto oblasti ide skôr o využitie jazykových schopností (čítanie, počúvanie, hovorenie, písanie) pre študijné účely (napr. detailné čítanie, vyhľadávanie špecifických informácií v texte a pod.).

d) Jazyk vhodný pre bežnú komunikáciu (BICS – basic interpersonal communication skills). Základná schopnosť udržať sociálny kontakt so svojím okolím.

Základné postupy pri uplatňovaní princípov CLIL

Cieľom učiteľa pri metóde CLIL nie je odovzdávať žiakom hotové poznatky v cudzom jazyku, ale preniesť ťažisko hodiny na žiaka a najmä:

- motivovať žiakov, predkladať im dostatok podnetov a uľahčovať prácu v cudzom jazyku,
- vyberať vhodné motivujúce materiály a primerané stratégie vyučovania,
- prispôsobovať jazykovú náročnosť vedomostiam žiakov a náročnosti preberanej látky,
- pomáhať žiakom štrukturovať a osvojovať si nové poznatky a zručnosti,
- podporovať otvorenú a priateľskú atmosféru v triede,
- zaraďovať aktivizujúce metódy a rôznorodé formy práce do vyučovania, pri ktorých žiaci spolupracujú a komunikujú,
- zohľadňovať rôzne štýly učenia,
- maximálne zohľadňovať predchádzajúce skúsenosti žiakov, aktivovať ich a prepájať s novými poznatkami,
- chybu u žiakov vnímať pozitívne a prezentovať ju ako príležitosť k učeniu,
- viesť žiakov k reflexii vlastného rozvoja a zvolených metód učenia sa.

Ciele pri uplatňovaní princípov CLIL

Integrované učenie sa obsahu a jazyka realizované pomocou CLIL vytvára priestor pre diskusiu v súvislosti s otázkou, komu je určený, resp. kto má tento prístup využívať v praxi: učitelia cudzieho jazyka alebo učitelia odborných predmetov.

Táto dilema sa čiastočne vyriešila zavedením termínov *soft* a *hard* (niekedy *strong* a *weak*) v súvislosti s metódou CLIL, podľa toho, či sa pri plnení cieľov vyučujúci viac sústredí na vyučovanie cudzieho jazyka alebo odborného predmetu.

Soft CLIL uplatňuje vo väčšej miere prostriedky, ktoré učiteľ využíva pre plnenie lingvistických cieľov. Uplatňuje sa v rámci kratšieho časového obdobia. Pri tomto spôsobe vyučovania žiaci získavajú vedomosti jednak z odborného predmetu, ale dôraz sa kladie aj na rozvíjanie cudzieho jazyka.

Hard CLIL sa zameriava výlučne na vyučovanie odborného predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka. Dôraz sa kladie na nadobúdanie vedomostí u žiakov z odborného predmetu, pričom zdokonaľovanie v cudzom jazyku sa chápe ako pridaná hodnota (Ball-Kelly-Clegg, 2015).

Podľa Marsha (2002), ktorý uviedol tento termín do praxe, má CLIL **duálne ciele:** *jazykové* a *predmetové.* Ball (2015) dopĺňa ďalší rozmer – *procedurálny*. CLIL tak sleduje **tri základné ciele**:

- *konceptuálny (obsah),*
- *jazykový (špecifické jazykové jednotky súvisiace s obsahom),*
- *procedurálny (kognitívne zručnosti).*

Inými slovami, vedomostný predmet (obsah) sa žiak učí prostredníctvom kognitívnych zručností, pričom používa cudzí jazyk – diskurz vyplývajúci z obsahu vedomostného predmetu. V súlade s primárnym cieľom vyučovacieho procesu tak učitelia pri rôznych aktivitách na hodine tieto ciele striedavo uplatňujú.

CLIL patrí ku konštruktivistickým prístupom, ktoré sa zameriavajú na proces učenia s porozumením. Využíva metódy, ktoré podporujú aktivitu žiakov a rozvíjajú ich autonómiu. Učenie je predovšetkým aktívne, nie pasívne, kde žiaci konfrontujú nové poznatky a vedomosti s tým, čo už poznajú. Od žiakov sa očakávajú vyššie myšlienkové operácie, ako napr. analýza, syntéza, hodnotenie a pod. Žiaci získavajú nové vedomosti na základe svojich predchádzajúcich skúseností. Konštruovanie poznania sa tak stáva aktívnym procesom.

Záver

Zvýšená medzinárodná prepojenosť v spoločenskej aj ekonomickej oblasti kladie v súčasnosti väčšie požiadavky na jednotlivcov v oblasti vzdelávania. Vyššie nároky na vzdelanie súvisia s požiadavkou zo strany zamestnávateľov prijímať ľudí, ktorí komunikujú vo viacerých jazykoch. Implementácia princípov CLIL do vyučovacieho procesu zohráva v tomto vývoji kľúčovú úlohu. Mnohí odborníci veria, že CLIL otvára možnosti pre zvýšenie efektívnosti učenia sa cudzích jazykov, ktoré pri tomto type výučby dopĺňajú odborný predmet. Realizujú sa mnohé výskumy s cieľom overiť, do akej miery môže CLIL naplniť tieto očakávania.

Prostredníctvom podporných programov EÚ sa rozširuje spolupráca medzi školami a vzdelávacími inštitúciami na medzinárodnej úrovni. Zvyšuje sa mobilita študentov aj učiteľov, skvalitňuje sa výučba, vznikajú odborné publikácie a spoločné databázy zdrojov učebných materiálov CLIL, zlepšuje sa informačný vzdelávací systém. Najvyšším stupňom pri uplatňovaní princípov CLIL je vyučovanie nejazykového predmetu v cudzom jazyku s tým, že žiaci ovládajú odborné pojmy nielen v cudzom, ale aj v materinskom jazyku.

Literatúra

BALL, Ph., KELLY, K., CLEGG, J. 2015. *Putting CLIL into Practice.* Oxford: Oxford University Press. 320 pp.

CÁDROVÁ, K. 2011. *Integrácia viacjazyčnosti – Komunikačná jazyková kompetencia.* Prešov: MVEK.

CIRBES, M. 1990. *Všeobecná didaktika pre vyučujúcich na 2. A 3. stupni škôl.* Košice: UPJŠ. 264s.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 2006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

DALTON-PUFFER, C. 2011. *Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?* Annualreview of Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, s. 182 – 204.

EURYDICE. 2006. *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v škole v Európe.* Eurydice. Informačná sieť o vzdelávaní v Európe.

EURYDICE. 2018. *Teaching and Learning in Upper Secondary Education. Slovakia.* Dostupné na internete:https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-upper-secondary-education-11_en

EURYDICE. 2018. *Národný kvalifikačný rámec.* Dostupné na internete: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-72_sk

GONDOVÁ, D. 2012.*CLIL očami žiakov.* In: *KRÁLOVÁ, Z. CLIL – nová výzva.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

HORŇÁKOVÁ, A. 2009. *Čo motivuje študentov učiť sa odborný jazyk?* In: Pedagogické rozhľady pre školy a školské zariadenia, 1/2009, ročník 18. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

KRÁĽOVÁ, Z. 2009. Vyučovanie cudzojazyčnej výslovnosti. In: *PO-KRIVČÁKOVÁ, S. 2009. Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita.

MARSCH, D. 2002. CLIL/EMILE –*The European Dimension. Actions, trends and foresight potential.* UniCOM, Continuing Education Centre. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.

MEHISTO, P., MARSH, D., JESUS, M. 2008. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Macmillan ELT.

MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S. 2008. *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov.* Projekt experimentálneho overovania. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na internete: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnov y/clil.pdf

POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. 2012. *Research in Foreign Language Education.* Brno: MSD.

Kontakt
Mgr. Martina Lipková
Slovenská technická univerzita v Bratislave
Strojnícka fakulta
Oddelenie jazykov a spoločenských vied
Námestie slobody 17, 811 01 Bratislava
Slovenská republika
Email: martina.lipkova@stuba.sk

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

CURRENT PROBLEMS OF MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

MARINA MATYCINA, TATIANA GRIGORJANOVÁ

Абстаркт
В статье исследуется роль мотивации как одного из основополагающих принципов изучения иностранных языков. Подчеркивается значимость данного вопроса в методике преподавания иностранным языкам, необходимость поиска путей по поддержанию мотивации к овладению иноязычной культурой. В результате анализа были выявлены ряд факторов, способствующих успешному изучению иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, иноязычное образование, методика преподавания иностранных языков, речевая деятельность.

Abstract
The paper deals with the role of motivation as one of the fundamental principles of foreign language learning. It emphasizes the importance of this issue in the methodology of foreign language teaching, the need to find ways to maintain the motivation to master a foreign language. As follows from the research, a number of factors were identified that contribute to the successful learning of a foreign language.

Keywords: motivation, foreign language education, foreign language teaching methodology, speech activity.

Введение

Сегодня в условиях развития межкультурной коммуникации, международных связей и сотрудничества в жизни в общества наблюдается понимание возрастающей роли иностранного языка. Мотивация в процессе обучения иностранному языку занимает важное место. М. Зелина считает мотивацию основой для развития творчества, талантов и способностей каждого обучаемого. Говоря о стратегиях и задачах развития личности, он определяет мотивацию как *«движущую силу, побуждающую человека действовать целенаправленным образом»* (Zelina, 2011, с. 78). Определение понятия «мотивация»

претерпело много разных интерпретаций. Так, узкое понимание данного термина заключается в понимании мотивации как того, что вызывает первоначальный интерес и превращает его в решение участвовать в какой-либо деятельности. Однако необходимость поддержания этого состояния также имеет большое значение. Эта идея отражена в определении, данном М. Уильямсом и Р. Бёрденом, которые считают мотивацию *«состоянием познавательного и эмоционального возбуждения, состояние, которое ведет к сознательному решению действовать, и порождает период устойчивого интеллектуального и / или физического усилия»* (Burden, Williams, 1997, с. 120). Таким образом, интеллект и аффект в сочетании с волей и настойчивостью – это то, что известно как мотивированное поведение. Эту же идею выражает другими словами Р. Гарднер, который объясняет этот термин с математической точностью: мотивация – это комбинация усилий и стремления достичь цели плюс позитивное отношение к цели, которая должна быть достигнута (Gardner, 1985, с. 11).

Обзор литературы

Проблеме мотивации посвящены работы и целого ряда российских ученых: И. Л. Бим (2002), Г. В. Рогова (1991), Л. И. Божович (1972), И. А. Зимняя (2004), Р. П. Мильруд (1996). Согласно А.Н. Леонтьеву, *«мотив – это то, что объясняет характер данной речевой деятельности. Деятельность может утратить мотив и тогда она превратится в действие, реализующее совсем другое отношение к миру, другую деятельность; наоборот, действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать особой деятельностью; наконец, действие может трансформироваться в способ достижения цели, в операцию, способную реализовать различные действия»* (Leontjev, 1975, с. 158). Таким образом, «понятие деятельности необходимо связывать с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает» (Leontjev, 1975, с. 153). Взаимосвязь деятельности и мотива отмечает и С.Л. Рубинштейн: «Всякое действие исходит из мотива, т. е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида» [Рубинштейн, 1989]. По мнению В. Г. Асеева мотивационная система человека имеет очень сложную структуру, т.е. *«сложную, многоуровневую систему побудителей, включающую в себя: потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д.»* (Asejev, 1976, с. 13). Такая структура мотивированной сферы определяет направленность личности человека в зависимости от того, какие мотивы стали доминирующими. По

мнению Л. И. Божович, *«мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность»* (Božovič, 1972, с. 53). Следует понимать, что мотивация – это процесс действия мотива, т .е. *«побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность»* (Šapar, 2009, с. 291 – 292). Мотивация – важнейшее начало процесса овладения иностранным языком, обеспечивающее его результативность. Ссылаясь на проблему мотивации при обучении иностранному языку, В. Риверс заметил, что личные мотивы, такие как страх или тревога в сочетании с такими известными социальными мотивами как стремление к получению статуса в группе и социального одобрения, могут препятствовать или способствовать освоению иностранного языка (Rivers 1983). Более того, в какой-то момент, заинтересованный ученик может попытаться догнать группу и добиться хороших знаний в усвоении языка. Дружественная и благоприятная среда также имеет решающее значение в данной ситуации. Но влияние сокурсников может и навредить, снизить уверенность в себе и в своих способностях добиться успеха. В сочетании с боязнью получить неудовлетворительную оценку, все это может препятствовать или отвлекать учащегося от посещения занятий и усвоения нового материала. Для преподавателя важно знать мотивы учащихся, уметь их правильно выявлять и разумно управлять.

Прежде чем перейти к конкретным результатам опроса, проведенного среди студентов, необходимо упомянуть, что выделяют внешнюю и внутреннюю мотивации. *Внешняя мотивация* может быть обусловлена следующими внешними обстоятельствами и не связана непосредственно с содержанием предмета:

- мотив достижения – вызван стремлением человека достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка;
- мотив самоутверждения – стремление утвердить себя, получить одобрение других людей. Человек учит иностранный язык, чтобы получить определенный статус в обществе;
- мотив идентификации – стремление человека быть похожим на другого человека, а также быть ближе к своим кумирам и героям;
- мотив аффилиации – стремление к общению с другими людьми. Человек может учить иностранный язык, чтобы общаться с друзьями- иностранцами;

- мотив саморазвития – стремление к самоусовершенствованию. Иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека;
- просоциальный мотив – связан с осознанием общественного значения деятельности. Человек изучает иностранный язык, потому что осознает социальную значимость учения.

Что касается *внутренней мотивации*, то она возникает в человеке как результат его собственных мыслей, стремлений, потребностей, эмоциональных переживаний.

В настоящей работе делается попытка выявить общие и отличные мотивы к изучению иностранного языка среди российских и словацких студентов. Необходимость сопоставительного изучения мотивационной составляющей при обучении иностранному языку позволит улучшить организацию учебного процесса, направленного на развитие и совершенствование потребности в познании иноязычной речи.

Результаты и дискуссия

Обратимся к результатам опроса, который был проведен среди российских и словацких студентов неязыковых специальностей. Целью опроса было установить, какие мотивы движут студентами в изучении иностранного языка. В анкетировании участвовало 50 словацких и 50 российских студентов. Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

№	Вопрос	Варианты ответов
1	Если бы вы смогли распоряжаться свободным временем, то, сколько времени вы уделили бы изучению иностранного языка в течение дня?	1. Несколько минут, но не более часа. 2. Два-три часа. 3. Больше трех. 4. Нисколько. 5. Весь день. 6. Другой ответ.
2	Что способствует повышению интереса к изучению иностранного языка на уроке?	1. Создание благоприятной атмосферы на уроке. 2. Встречи и дискуссии с носителями языка. 3. Работа с аутентичными материалами. 4. Использование игровых ситуаций, музыки на уроке.

		5. Применение информационно-коммуникационных технологий. 6. Участие в конкурсах и олимпиадах. 7. Переписка с зарубежными сверстниками.
3	Зачем вы изучаете иностранный язык в университете?	1. Изучаю, только потому, что это нужно по учебной программе. 2. Это престижно. 3. Чтобы путешествовать за границей, чувствовать себя свободно. 4. Чтобы не поставили плохие оценки и не отчислили из университета. 5. Хочу устроиться на хорошую работу, построить успешную карьеру. 6. Учу, потому что интересно. Для расширения кругозора. Знание иностранного языка делает мою жизнь богаче, ярче, интересней.

Ответы российских студентов распределились следующим образом. На первый вопрос большая часть респондентов, 55%, ответила, что уделяет изучению иностранного языка не более часа в день, 25% тратит на изучение иностранного языка два-три часа в день. Остальные варианты ответа получили незначительное, примерно равное количество голосов. При ответе на второй вопрос наибольшее количество ответов получили: вариант 5 – 38%, вариант 2 – 24% и вариант 7 – 15%. На третий вопрос российские студенты дали следующие ответы: вариант 1 – 30%, вариант 2 – 10%, вариант 3 – 25%, вариант 4 – 16%, вариант 5 – 15%, вариант 6 – 5%.

Из приведенных результатов можно сделать некоторые выводы: большая часть российских студентов из числа опрошенных при изучении иностранного языка движима просоциальным мотивом («нужно по учебной программе», «чтобы не отчислили»). Однако немалая часть студентов при изучении иностранных языков движима

мотивом аффилиации («чтобы путешествовать», «чувствовать себя свободно»), небольшая часть указала на мотив самоутверждения («это престижно», «построить успешную карьеру») и на мотив саморазвития («для расширения кругозора»).

Ответы словацких студентов распределились следующим образом. Большая часть словацких респондентов ответила, что тратит на изучение иностранного языка два-три часа в день – 44% и 42% словацких студентов уделяет изучению иностранного языка меньше часа в день. Ответ на второй вопрос показал, что наибольшее количество голосов получили: вариант 1 – 35% и вариант 2 – 35%, остальные варианты ответа получили небольшое, примерно равное количество голосов. Отвечая на третий вопрос, респонденты отдали наибольшее количество голосов варианту 3 – 26% и варианту 5 – 25%. Вариант 6 выбрали 15% опрашиваемых.

Результаты анкетирования словацких студентов позволяют сделать следующие выводы: мотив аффилиации («чтобы путешествовать», «общаться с иностранцами») и мотив самоутверждения («устроиться на хорошую работу, построить успешную карьеру») являются главными движущими мотивами при изучении иностранного языка. При этом 15% студентов движимы мотивом саморазвития и имеют внутреннюю мотивацию - изучают иностранный язык, потому что это им нравится.

Из этого следует, что российскими студентами в основном движут просоциальные мотивы и мотивы аффилиации, при этом для словацких студентов характерны мотив самоутверждения и мотивы аффилиации. Российские студенты тратят меньше времени на изучение иностранных языков, чем словацкие студенты, причем повышению интереса к изучению иностранного языка на уроке, по мнению российских студентов, служит применение информационно-коммуникационных технологий, а словацкие студенты видят пути решения в создании благоприятной атмосферы на уроке и во встречах с носителями языка. Главным же выводом служит то, что и российскими и словацкими студентами в основном движут внешние мотивы, при этом российскими студентами зачастую движет негативная мотивация («чтобы не поставили плохие оценки и не отчислили из университета»). Абсолютно ясно, что необходимо принять меры, направленные на развитие у студентов внутренней мотивации: личной заинтересованности в изучении иностранного языка. Таким образом, преподавателю следует создавать такие условия на занятиях, при которых у учащихся возникает потребность в изучении иностранного языка. Потребность в изучении должна соответствовать таким разновидностям внутренней мотивации, как

коммуникативная (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная (положительное отношение к языку) и инструментальная (положительное отношение к различным видам работы).

Выводы

Таким образом, рассмотрев роль мотивации в изучении иностранных языков и проанализировав результаты опроса российских и словацких студентов, мы приходим к выводу, что большинство студентов руководствуется в своей учебной деятельности внешними мотивами. Это обстоятельство может существенно снизить эффективность обучения. Чтобы изучение иностранного языка было интересным, продуктивным, приносящим положительные эмоции, необходимо ясное осознание учащимися своих внутренних желаний, стремлений, побуждений, а также четкая постановка целей в учебном процессе.

Библиографический список

GARDNER, R. C. 1985. *Social Psychology in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

RIVERS, W. 1983. *Psychology: Linguistics and Language Teaching.* A Forum Anthology, pp. 3 – 11.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti žiaka.* Bratislava: Iris.

АСЕЕВ, В. Г. 1976. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва: Мысль.

БИМ, И. Л. 2002. *Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы.* In: Иностранные языки в школе, № 2, с. 11 – 15.

БОЖОВИЧ, Л. И. 1972. *Проблемы развития мотивационной сферы ребенка.* In: Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. Москва: Педагогика, с. 7 – 44.

ЗИМНЯЯ, И. А. 2004. *Педагогическая психология*. Москва: Логос.

ЛЕОНТЬЕВ А.Н. 1975 *Деятельность. Сознание. Личность.* Москва: Политиздат.

МИЛЬРУД, Р. П. 1996. *Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке*. In: Иностранные языки в школе, № 6, с. 6 – 12.

РОГОВА, Г. В., РАБИНОВИЧ, Ф. М., САХАРОВА, Т. Е. 1991. *Методика обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение.

РУБИНШТЕЙН, С. Л. 1989. *Основы общей психологии*. Том 2. Москва: Педагогика.

ШАПАРЬ, В. Б., РАССОХА, В. Е., ШАПАРЬ, О. В. 2009. *Новейший психологический словарь.* Изд. 4-е. Роснов на Дону: Феникс.

Печатается в соответствии с грантом VEGA 2/0067/18 *Medzijazyková homonymia v slovanských jazykoch* и KEGA 013UCM-4/2017 *Vymedzovanie špecifík modelu ruského sveta v ruskom jazyku, literatúre a kultúre.*

Príspevok je čiastkovým výstupom grantu VEGA č. 2/0067/18 *Medzijazyková homonymia v slovanských jazykoch* a grantu KEGA č. 013UCM-4/2017 *Vymedzovanie špecifík modelu ruského sveta v ruskom jazyku, literatúre a kultúre.*

Kontakt
Doc. Marina Matycina, PhD.
Department of Foreign Languages
Faculty of Humanities
Social, Studies and Law
Lipetsk State Technical University
Lipetsk, Russian Federation
Email: lipmarina@gmail.com

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

DÔLEŽITOSŤ OSVOJOVANIA SI A ZVLÁDNUTIA SLOVNEJ ZÁSOBY VO VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA S PREZENTÁCIOU METÓD NA TO URČENÝCH

IMPORTANCE OF SPECIALIZED VOCABULARY DEVELOPMENT AT ESP INSTRUCTION AND PRESENTATION OF TASKS USED AT ESP INSTRUCTION

ZUZANA ONDREJOVÁ

Abstrakt
Autorka vo svojom príspevku zdôrazňuje dôležitosť osvojovania si novej slovnej zásoby vo výučbe anglického odborného jazyka. Prezentuje typy úloh, ktoré sama využíva na seminároch anglického odborného jazyka určených pre budúcich ekonómov. Cieľom týchto úloh je dosiahnuť rozšírenie slovnej zásoby u študentov ekonómie v maximálnej možnej miere.

Kľúčové slová: slovná zásoba, výučba odborného anglického jazyka, anglický odborný jazyk pre študentov ekonómie, odborná terminológia.

Abstract
The author in its paper emphasises the importance of ESP vocabulary development at ESP instruction. She presents types of task used at ESP seminars designed for economics students. The aim of the tasks is that through these tasks the economics students will be able to acquire and develop their ESP vocabulary in the maximum possible way.

Keywords: vocabulary, ESP instruction, ESP for economics students, specialized terminology.

Úvod

Cieľom tohto príspevku je prezentovať názory autorky na dôležitosť osvojovania si a zvládnutia slovnej zásoby odborného anglického jazyka vo výučbe tohto cudzieho, cieľového jazyka na Ekonomickej univerzite. Autorka v príspevku tiež uvádza metódy a typy cvičení, ktorými sa snaží tento cieľ dosiahnuť.

Ovládanie anglického odborného jazyka je jedným zo základných profesionálnych predpokladov pre úspešného a ambiciózneho ekonóma, či už ide o vysokoškolského pedagóga, výskumného a vedeckého pracovníka, alebo pracovníka pôsobiaceho v hospodárskej praxi v sektore informačných

technológií, bankovníctva, poistenia a poisťovníctva, hospodárskej diplomacie, v cestovnom ruchu, hoteliérstve, obchode, marketingu, reklame, apod. Budúci absolventi vysokých škôl ekonomického zamerania, akademickí funkcionári týchto inštitúcií, ako aj ekonómovia pôsobiaci v hospodárskej praxi by si mali uvedomiť, že dobre platené miesta v profesiách, o ktoré je na pracovnom trhu najväčší záujem, si vyžadujú nielen vynikajúcu profesijnú kvalifikáciu, ale aj výbornú znalosť angličtiny, keďže táto sa stáva prirodzeným esperantom a funguje de facto ako európska novodobá lingua franca (Graddol, 2006, s. 92), ktorou sa dohovoríte nielen v Európe, ale aj v globálnom meradle. Prevahu angličtiny ako najčastejšie používaného cudzieho jazyka v Európskej únii potvrdili aj potvrdzujú výsledky prieskumov Eurobarometra z rokov 2005 aj 2012. Vo veľkej väčšine zahraničných firiem pôsobiacich na Slovensku, v Európskej únii, ale aj v globálnom kontexte sa angličtina uplatňuje ako spoločný dorozumievací, úradný/administratívny jazyk: v angličtine prebiehajú porady i rokovania, cirkulujú firemné písomnosti, uskutočňuje sa interfiremná písomná aj verbálna komunikácia apod. Angličtina je hlavným internetovým jazykom. Výborná znalosť angličtiny určite urýchli kariérny rast každého jednotlivca.

Vzhľadom na tieto fakty a trendy je len logické konštatovanie, že proces postupného zvládnutia anglického jazyka by mal byť uvedomelým, tvorivým a samozrejmým prvkom profesionálnej prípravy a vybavenosti každého ekonóma, ktorý sa systematicky pripravuje na svoj budúci kariérny postup v podmienkach pracovného trhu Slovenska, v rámci európskeho kontinentu, a tiež v globálnom meradle.

Slovná zásoba v kontexte výučby anglického odborného jazyka a úlohy určené na rozširovanie slovnej zásoby odbornej anglickej terminológie

Slovná zásoba je najpohyblivejšia úroveň jazyka, v ktorej dochádza k častým zmenám. Súčasné obdobie je charakterizované prudkým rozvojom všetkých odvetvií ekonomiky, vedy a techniky. Súvisiace procesy a zmeny zanechávajú svoju stopu predovšetkým na slovnej zásobe každého jednotlivého jazyka, vrátane jeho terminologickej lexiky. Práve oblasť slovnej zásoby je týmito zmenami a procesmi zasahovaná najviac. Z tohto dôvodu je namieste venovať jej vo výučbe odborného jazyka zvýšenú pozornosť.

Osvojovanie si slovnej zásoby (slov a slovných spojení) charakteristických pre odborný jazyk je kľúčovým momentom vo výučbe odborného jazyka, predovšetkým však na vyšších úrovniach pri použití v jazykovom prejave. Nevyhnutnosť osvojovania si slovnej zásoby vyplýva z komunikačných potrieb jazykového spoločenstva, ktoré je úzko späté s profesionálnou sférou, a je určená na komunikáciu istej skupiny odborníkov. V našom prípade ide o odborníkov rôznych ekonomických disciplín. Aby títo boli

schopní efektívne komunikovať, očakáva sa od nich, že ich lexikálna vybavenosť bude dostatočne bohatá.

Sledujúc tento cieľ, zostáva na učiteľovi vytvoriť priestor na výber obsahu a charakteru vyučovacích aktivít, ktoré umožnia v maximálnej miere uspokojiť potreby študentov. Autorka sa snaží napĺňať stanovený cieľ prostredníctvom Fráznika, ktorý zostavila. Táto učebná pomôcka obsahuje dvojslovné terminologické pomenovania: tie sú názvami pojmov z ekonomických vied. Z hľadiska štruktúry ide o nasledovné typy spojení:

a) verbo-nominálne (V + S, napr. *to make a payment*),
b) adjektívno-nominálne (Adj + S, napr. *an eye-catching campaign*),
c) nominálno-nominálne (S + S, napr. *a cash payment*),
d) spojenie podstatného mena s predložkou (Prep + S, napr. *at the bank*).

Vo výbere sú zahrnuté typické kontextové spojenia slov. Exemplifikácia, o ktorú sa autorka opierala, je založená na lexike získanej dlhodobou excerpciou odbornej literatúry (a to učebníc, časopisov i novín), a tiež kolokačných slovníkov britskej a americkej proveniencie. Jednotlivé kapitoly sú monotematické: zahŕňajú také témy ako *Advertising, Marketing, Market and Competition, Raising Finance, Making a Presentation, Reading Graphs, Mergers and Acquisitions, Crisis Management, Customer Care, Management Styles* a pod.

Nakoľko sa autorka stotožňuje s názorom, že slovesá majú v slovnej zásobe osobitné postavenie, keďže sú ústredným vetotvorným prostriedkom, významovým i gramatickým centrom vety (Ondrus, 1980, s. 21), spracovaný výber obsahuje v maximálnej možnej miere práve spojenia, ktorých konštrukčným základom je sloveso. V odbornej literatúre sa uvádzajú takéto spojenia pod termínom *verbonominálne spojenia*. Fráznik predstavuje praktický učebný materiál, ktorý môže učiteľ využívať tak na seminároch odborného anglického jazyka, ako aj na domácu prípravu študentov. Ak chce učiteľ dosiahnuť maximálnu efektívnosť výučby musí dodržiavať nasledovné postupy:

a) Stanoviť východiskovú a cieľovú úroveň komunikačnej kompetencie študentov – používateľov cieľového jazyka, ktorá zodpovedá zásadám Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (Rada Európy 2001).
b) Naučiť študenta pracovať s danou učebnou pomôckou v rámci cielenej inštruktáže.
c) Učiteľ musí precízne formulovať zadanie s plnými informáciami tak, aby študent pochopil, čo vlastne učiteľ sleduje spôsobom zadania úlohy.
d) Učiteľ pri formulácii a výbere cvičení aplikuje simulačné metódy a hry, ktoré sú založené na hraní rolí v modelových a simulovaných situáciách

so stanovenými pravidlami (Rohlíková, 2012, s. 66). Tieto simulácie navodzujú určitý hravý ráz situácie, ktorá nemá konfrontačný charakter, ako to býva v reálnom živote. Umožňujú študentovi postupovať uvoľnene, získať nadhľad a bez obáv zaujímať určité postoje. Podstatu tejto situačnej metódy tvorí riešenie problémového prípadu, ktorý odráža nejakú konkrétnu reálnu udalosť (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 69).

e) Učiteľ selektuje vhodné modelové situácie, ktoré umožňujú študentovi interdisciplinárne uplatniť teoretické poznatky získané na ekonomických predmetoch.
f) Úlohy môžu byť monologické (monologická metóda) alebo založené na dialógu, a to vo dvojiciach, resp. skupinách (dialogická metóda).

Prax nám potvrdila tú skutočnosť, že študenti preferujú samostatnú prá-cu a prácu vo dvojiciach pred skupinovými formami práce. Samostatnú prácu uprednostňujeme pri zadaniach domácich úloh. Študent má v domácom prostredí dostatok času a priestoru na prácu s Fráznikom, môže sa sústrediť na formulovanie a precizovanie domácej úlohy vo forme monológu. Metódu samostatnej práce aplikovávame aj na seminároch anglického odborného jazyka. Táto forma v podmienkach jazykového seminára je však časovo náročná. Práca vo dvojici je realizovateľná dvoma spôsobmi: a) buď vychádza z individuálnej domácej prípravy párovej dvojice, alebo b) je založená na individuálnej domácej príprave, ktorú napokon kompetentne usmerňuje a organizuje na úrovni dialógu učiteľ priamo na jazykovom semináři. Alternatíva b) je náročná na prípravu učiteľa, na jeho kreativitu a nápaditosť, avšak nie je nerealizovateľná. Takto formulované úlohy sú vlastne riadeným učením v procese organinizovaného vzdelávania (Kolář, Vališová, 2009, s. 124). V ňom je rola učiteľa ako organizátora výučby nezastupiteľná. Súčasťou týchto úloh popri rozširovaní slovnej zásoby môže byť aj ná-cvik funkčnej gramatiky vhodne zakomponovanej do zadania úlohy. K obrovským výhodám takýchto úloh je to, že študent môže naplno uplatňovať zásady tvorivosti pri učení sa cudzieho jazyka. Študent má množstvo rôznorodých poznatkov, skúseností a informácií, ktoré kreatívne a s istým stupňom fantázie vkladá do úloh. Učiteľ mu len vytvára podmienky, aby vznikajúce interakcie mohli prebiehať prirodzene. Študent preukazuje snahu dokázať používať cieľový jazyk v modelových situáciach.

Na záver uvádzame niekoľko príkladov využívania simulácie rolí na seminároch z odborného anglického jazyka, ktoré sú zamerané na rozširovanie slovnej zásoby a osvojovanie si anglickej odbornej terminológie.

TASK 1:
Instruct a person how to use an ATM in 5 sentences. Consult Fráznik I or II. Use primarily the expressions consisting of a verb-noun collocation.

TASK 2
Extend your vocabulary.More word combinations with "market" and "competition" occur in economic literature. To complete the task, use Fráznik I/II.

a) *Find as many adjectives and verbs collocating with the nouns "market" and "competition" as possible.*
   Ex.: domestic market, *to saturate* a market; *perfect* competition, *to face* competition.
b) *Use the word "market" as an adjective to appropriate collocating nouns.*
   Ex.: market leader, *market* share.
c) *Make sentences with the words and expressions you have formed in Tasks 2a and 2b.*

TASK 3:
Enact the dialogue. Use the vocabulary from Fráznik I/II. (Situation: account opening procedure at a bank; recommendations using second conditional „If I were you ...")

A (client): wants to get as much information as possible about the account opening procedure

B (bank clerk): recommends a client how to open an account with a bank; uses *If I were you* ...

TASK 4:
Enact the dialogue. Use the vocabulary from Fráznik I/II. (Situation: recruitment procedure at a company; recommendations using „You should/shouldn´t do sth ...")

A (job seeker): wants to get as much information as possible about the recruitment procedure

B (person in charge of Human Resources): recommends a job seeker what steps to take to get a job and to avoid problems; uses *You should/shouldn´t (do sth)* ...

TASK 5:
Enact part of the dialogue. Use the vocabulary from Fráznik. (The whole group will play a role of a journalist: using WH-questions.)

A (journalist – the whole group): wants to get as much information as possible about the company, its history, company activities and products made

B: (representative of a company): omit the role

TASK 6:
Enact part of the dialogue. Use the vocabulary from Fráznik. (The whole group will play a role of an advertising expert: using passive forms.)

A (representative of a company): says: „How to wage a successful advertising campaign?“

B: (expert-the whole group): plays the role of an expert; uses *passive forms* in the description of a campaign)

TASK 7:
Prepare a brief speech/presentation about the advertising campaign your company waged last year. Use the vocabulary from Fráznik I/II. Concentrate on verbs, adjectives, nouns and prepositions collocating with the word ”advertising”.

Na základe záverečných hodnotení študentov, ktorí participujú na takýchto formách výučby, môžeme konštatovať, že podobné učebné metódy sú študentmi prijímané pozitívne. Výsledky čiastkových aj záverečných testov zameraných na monitorovanie a hodnotenie rozsahu nadobudnutej slovnej zásoby odborného anglického jazyka pre ekonómov naznačujú nezvyčajnú rastovú tendenciu u študentov. Ak na úvodných seminároch neboli študenti schopní odkomunikovať informácie na základe zadania ani v rozsahu 3 až 5 viet, na záverečných písomných testoch a ústnych skúškach sú schopní samostatne formulovať svoje myšlienky i argumenty a produkovať detailné a rozsiahlejšie informácie, dokonca aj prezentovať ekonomický problém v anglickom jazyku v rozsahu 10 až 15 viet. Tento fakt signalizuje, že uvedená metodika výučby slovnej zásoby anglického odborného jazyka je skutočne efektívna.

Záver

Je nespochybniteľným faktom, že anglický jazyk je v súčasnosti dominujúcim európskym i svetovým jazykom. Jeho osvojovania i zdokonaľovanie aj prostredníctvom rozširovania a upevňovania slovnej zásoby učebnými metódami prezentovanými v tomto príspevku určite napomôžu lingvodidaktickej praxi k tomu, aby odborná komunikácia absolventov predmetu anglický odborný jazyk pre ekonómov sa nezakladala na simplifikovaných jazykových modeloch s existenčným slovesom *to be*, ale v maximálnej možnej miere predovšetkým na modeloch opierajúcich sa o slová so slovnodruhovou príslušnosťou slovies, podstatných a prídavných mien.

Dovoľujeme si vyjadriť nádej, že hore uvedené učebné metódy môžu prispieť k zefektívneniu a skvalitneniu výučby anglického odborného jazyka študentov, ktorí daný predmet absolvujú v rámci študijných programov nefilologických fakult slovenských vysokých škôl.

Literatúra

GRADDOL, D. 2006. *English Next. British Council*. 132 s. [online] Dostupné na: https://euractiv.sk/clanky/vzdelanie/anglictina-strati-svoje-globalne-prvenstvo/ (25. 9. 2018).

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing.

KUPKA, I. 2012. *Jak úspešně studovat cizí jazyky.* 2. vydanie. Praha: Grada Publishing.

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

ONDREJOVÁ, Z. 2015. *Praktické spojenia pre ekonómov pre účely odbornej konverzácie v angličtine. Fráznik I.* Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.

ONDREJOVÁ, Z. 2017. *Praktické spojenia pre ekonómov pre účely odbornej konverzácie v angličtine. Fráznik II.* Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.

Rada Európy 2001. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie a hodnotenie. Štátny pedagogický ústav. Bratislava

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia.* Praha: Grada Publishing.

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

MODERNÉ TECHNOLÓGIE A AUTENTICITA VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

MODERN TECHNOLOGIES AND AUTHENTICITY IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

MAGDALÉNA PATÉ

Abstrakt
Náš príspevok sa venuje vplyvu moderných technológií na autenticitu vo výučbe cudzích jazykov. Komunikatívny prístup vo výučbe cudzích jazykov predpokladá autentickú komunikáciu ako hlavný motivačný prvok učenia sa cudzieho jazyka. Nové technológie ponúkajú nebývalé možnosti využitia autentickej komunikácie priamo vo výučbe. V príspevku sa venujeme konkrétnym príkladom využitia moderných technológií vo výučbe. Zvýšenie autentickosti vo výučbe má za cieľ využitie takto získaných poznatkov v reálnom živote a tiež aktivizáciu učiacich sa.

Kľúčové slová: autentickosť, didaktika, komunikatívny prístup, cudzie jazyky, nové technológie.

Abstract
The paper deals with the impact of modern technologies on authenticity by foreign language. teaching. The communicative approach to foreign language teaching presupposes authentic communication as the main motivating element by learning a foreign language. New technologies offer unprecedented possibilities to use authentic communication directly in the classroom. In our paper, we present concrete examples of using of modern technologies by teaching. Increasing authenticity by teaching aims to use the gained knowledge in real life as well as activation of learners.

Keywords: didactics, German as foreign language, German for Professional Purposes, language skills – speaking, writing, reading, listening.

Úvod

V didaktika a metodike výučby cudzích jazykov možno v historickom kontexte sledovať viacero prístupov, pričom od 70. rokoch 20. storočia sa veľký dôraz kladie na cieľ naučiť žiakov, študentov, či starších učiacich sa komunikovať v cudzom jazyku. Ide o komunikatívny prí-

stup vo výučbe. Výučba cudzieho jazyka má za cieľ pripraviť učiacich sa komunikovať – používať cudzí jazyk v reálnom živote.

Z tohto pohľadu je požiadavka autenticity komunikácie jednou zo základných požiadaviek na kvalitnú a úspešnú výučbu cudzieho jazyka. V našom príspevku sa venujeme aspektu autenticity vo výučbe cudzích jazykov z teoretického hľadiska, ale aj z hľadiska motivácie učiacich sa.

Moderné technológie sú bežnou súčasťou života v 21. storočí a predstavujú najrýchlejšie sa rozvíjajúce odvetvie svetového hospodárstva. Rovnako poskytujú v súčasnosti nebývalé technické možnosti na využívania vo výučbe cudzích jazykov. V našom príspevku hľadáme odpoveď na otázku, ako môžu moderné technológie prispievať k zvýšeniu autenticity a realizáciu autentickej komunikácie vo výučbe cudzích jazykov.

Aspekt autenticity

Definovať pojem autentickosť, príp. autenticita v kontexte výučby cudzích jazykov nie je jednoduché, keďže ho možno chápať z viacerých uhľov pohľadu. Gilmore (2007, s. 4) udáva osem definícií tohto pojmu od relevantných autorov. Z definícií vyplýva, že autenticita sa týka buď samotného textu, účastníkov, sociálnej a kultúrnej situácie a účelu komunikačného aktu, prípadne ich kombinácie. Autentický jazykový prejav možno chápať ako ukážku skutočného jazyka vytvorenú reálnym rozprávačom alebo pisateľom pre reálne publikum, aby im priniesol reálny odkaz istého druhu. Takéto vymedzenie pojmu *autentickosť* zahŕňa celú škálu komunikačných situácií - od rozhovoru medzi učiteľom a žiakom na vyučovaní cez medzinárodné obchodné rokovanie po sledovanie cudzojazyčného seriálu v televízii. Jazyk, ktorý sa používa pri komunikácii nemusí byť nevyhnutne materinským jazykom účastníkov autentickej komunikácie.

V didaktike cudzích jazykov je autenticita chápaná ako koncept výučby a učenia sa cudzích jazykov, pričom možno rozlišovať autenticitu orientovanú na cieľovú kultúru a autenticitu vzťahujúcu sa na kontext výučby (Surkamp, 2017) Pod autenticitou vo výučbe cudzích jazykov sa väčšinou chápe primárne používanie nezmeneného originálneho textu z cieľovej kultúry (napr. jedálny lístok). Druhý výklad pojmu autenticita sa vzťahuje na kontext výučby – t. j. na potreby a kompetencie vzdelávajúcich sa osôb v určitom štádiu výučby cudzieho jazyka. Niekde medzi tieto dva prístupy k pojmu autenticita možno zaradiť aj odbornú debatu ohľadom didaktizácie textov. Didaktizované texty môžu zahŕňať celú škálu textov - od prispôsobených originálnych textov až k textom, ktoré boli vytvorené špeciálne pre potreby výučby. S tým spojená je aj diskusia o vhodnosti kultúrne autentických textov vo výučbe a vhodnom okamihu ich použitia.

Autenticita sa netýka len textov, ale je potrebné ju chápať ako proces autentizácie počas výučby. Tá samovoľne prebieha vďaka zapojeniu cudzincov s materinským cieľovým jazykom do procesu bežnej komunikácie počas výučby Autentizácia vzťahujúca sa na kontext výučby (t. j. prispôsobenie textov a materiálov predpokladanej jazykovej úrovni učiacich sa) je cielený proces zo strany vyučujúcich aj autorov učebníc. Autentizácia z pohľadu vzdelávajúcej sa osoby môže byť chápaná ako proces, v ktorom si učiaci sa samostatne prispôsobí originálne texty z cieľovej kultúry svojmu kontextu výučby. V tomto prípade je hlavným predpokladom úspechu autonómny a dostatočne jazykovo zdatný učiaci sa.

Z historického kontextu využívania autentických materiálov vo výučbe cudzích jazykov (Gilmore, 2007) vyplýva, že boli obdobia, kedy sa používanie autentických materiálov vo výučbe zaznávalo a ich návrat do procesu výučby možno pozorovať spolu s presadením sa komunikatívneho prístupu vo výučbe cudzích jazykov v 70. rokoch dvadsiateho storočia. Dôraz kladený na komunikatívnu kompetenciu znamená, že autentické texty vzbudzujú záujem viac pre svoj komunikačný obsah než lingvistickú formu.

V súčasnosti sa zaoberajú otázkou autentickosti vo výučbe cudzích jazykov viaceré vedné odbory, a preto sa diskusia na túto tému stala odbornejšou a komplexnejšou. Téma autentickosti, prípadne čo znamená pojem „autentický“ je predmetom záujmu nielen didaktiky, ale aj sociolingvistiky, interkultúrnej komunikácie či kognitívnej a sociálnej psychológie a iných odborov.

Autentický materiál a motivácia

Autentický materiál nesie v sebe podľa podľa Homolovej (2003, s. 6) *„silný motivačný a aktivizačný náboj a umožňuje efektívny rozvoj komunikatívnej kompetencie žiaka“*. Hahn (2018, s. 93) rovnako zdôrazňuje význam autentických materiálov ako motivačného faktora, tým že pripravujú na reálne použitie jazyka v cieľovej kultúre.

Väčšina autorov sa zhoduje na tom, že zvýšiť motiváciu učiť sa cudzí jazyk možno práve vďaka používaniu autentických materiálov vo výučbe. Kunovská (2017, s. 9) považuje za nevyhnutné, aby boli autentické texty prezentujúce aktuálny stav spoločnosti doma a v zahraničí, ale aj momentálny stav samotného cudzieho jazyka, povinnou súčasťou každej vyučovacej jednotky cudzojazyčného vzdelávania. Najčastejším dôvodom, prečo je autentický text pre učiacich sa zaujímavejší než didaktizovaný text je, že autentické texty sú napísané s cieľom, aby komunikovali istý obsah, pričom sa nezdôrazňuje ich lingvistická forma. Na druhej strane práve ťažkosti spojené s autentickými textami, ako je použitá slovná zásoba alebo predpokladané znalosti kultúrneho prostredia, môžu demotivovať učiacich

sa (Gilmore 2007). Stradiotová a Kunovská (2018) uvádzajú, že cieľom používania autentických materiálov nie je len zlepšenie komunikatívnej kompetencie študentov v cudzom jazyku, ale aj podpora celkového vnímania a porozumenia cudzej kultúry. Práve vďaka správne zvolenému obsahu vo forme autentických textov, sa môže vzbudiť a zvýšiť ich záujem o štúdium cudzieho jazyka.

Autentickosť vo výučbe cudzích jazykov a moderné technológie

Jedným z dôvodov, prečo sa moderné informačno-komunikačné technológie (IKT) dostávajú do pozornosti pri výučbe cudzích jazykov je snaha o zvýšenie autentickosti komunikácie v cudzom jazyku. Moderné médiá sú lokálne využiteľné a zároveň globálne prepojené, preto sú na tento účel zvlášť vhodné. Prostredníctvom autentického obsahu a novým úlohám, ktoré sa viac približujú realite používania cudzieho jazyka ide o dosiahnutie skutočnej autentickosti interakcie a komunikácia vo výučbe (Rüschhoff, 1997).

Doterajšia výučba cudzích jazykov je spojená so simuláciou komunikačných procesov. Práve IKT by mali umožniť vytvoriť také prostredie výučby, ktorého ťažiskom bude autentická interakcia v cudzom jazyku medzi reálnymi osobami. Zástancovia používania IKT vo výučbe cudzích jazykov si od toho sľubujú vyriešenie problému so zastaralými učebnicami a umelo vytvorenými komunikačnými situáciami odtrhnutými od života. Pri hlbšej analýze sa ale ukazuje, že problém autentickosti komunikácie sa nedá tak ľahko vyriešiť.

Simulovaná komunikácia v cudzom jazyku môže viesť až k absurdnostiam. Stáva sa to najmä vtedy, ak pri komunikácii sledujeme nejaký konkrétny didaktický cieľ (napr. zvládnutie niektorého gramatického javu). Didaktizácia komunikácie v cudzom jazyku má za dôsledok, že tu neexistuje žiadne prepojenie s reálnym svetom učiacich sa. Takáto komunikácia nemá žiaden obsahový význam.

Ako sme uviedli vyššie, autentická komunikácia je jedným z najdôležitejších motivačných faktorov pre učenie sa cudzích jazykov. Podľa Bündgens-Kosten (2013) sa autentickosť prejavuje v troch dimenziách:

- komunikácia je jazykovo a kultúrne autentická, keď sa neorientuje podľa ideálov a stereotypov niektorej učebnice, ale podľa jazykovej a kultúrnej reality;
- komunikácia je „funkčne“ autentická, ak naozaj existuje príležitosť nadviazať kontakt s inými osobami v cudzom jazyku;
- komunikácia s inými nesmie byť len splnením nejakého učebného cieľa, ale mala by byť pre zúčastnených osobne dôležitá.

Z tohto hľadiska možno chápať digitálnu komunikáciu ako šancu dodať výučbe cudzieho jazyka vyšší stupeň jazykovej, kultúrnej a funkčnej autentickosti.

Súčasná didaktika cudzích jazykov kladie veľký dôraz na zvýšenie autenticity učebných úloh a situácií. Moderné IKT hrajú v tomto procese obzvlášť dôležitú úlohu. Nositeľmi moderných IKT sú digitálne médiá, ktoré môžeme rozdeliť na offline (učebnice, softvér na výučbu na DVD)a online médiá (napr. online jazykové kurzy). Trendom je príklon k online médiám s možnosťou ukladania dát na serveri (cloudcomputing). Približne od roku 2000 boli do jazykového vyučovania zavedené e-mailové projekty. E-mail je považovaný za asynchrónny komunikačný prostriedok, keďže dochádza k časovému posunu komunikačnej interakcie. Ako príklad synchrónneho komunikačného prostriedku uvádzame chat.

Rýchly vývoj internetu na Web 2.0 otvoril nové možnosti komunikácie ako sú sociálne siete alebo aplikácie ako Facebook, Twitter, Instagram alebo WhatsApp. Komunikácia sa tým veľmi urýchlila. Podľa Krommera (2018) nebolo technicky nikdy tak jednoduché vniesť autentické komunikačné procesy priamo do výučby. Ako príklad uvádza písanie spoločného písomného projektu, pri ktorom je potrebné vytvoriť spoločný text a vzájomne o ňom diskutovať. Stačí použiť google-docs-dokument s príslušnými možnosťami zdieľania a jednotlivým účastníkom projektu poslať o tom informáciu. Inú možnosť autentickej komunikácie poskytujú portály, na ktorých môžu účastníci diskutovať o knihách, filmoch alebo počítačových hrách. Profily a skupiny na facebooku sú pozvaním na vzájomnú komunikáciu. Populárne aplikácie ako WhatsApp umožňujú posielať jazykové správy, ktoré s časovým oneskorením nahrádzajú ústnu komunikáciu. To môže byť výhodou, keďže účastníci nemusia reagovať spontánne na svojho partnera v komunikácii, ale majú viac času, aby si pripravili svoju odpoveď.

V kontexte neformálnej, spontánnej súkromnej komunikácie vo forme písomných správ sa uskutočňuje interakcia, ktorá vykazuje znaky ústneho prejavu (Biebighäuser, 2018). Rovnaký jazykový prejav majú aj komentáre pri videách Youtube alebo rôzne názory vyjadrené v diskusných fórach, emaily a sms-správy posielané súkromným príjemcom. Čím je správa spontánnejšia a komunikačný partner bližší, tým viac pripomínajú ústny prejav. Charakteristické tu je používanie hovorových, nárečových výrazov, používanie reči mladých ľudí a symbolov (emotikony), ktoré nahrádzajú paraverbálnu zložku ústneho prejavu ako je dôraz a vyjadrenie pocitov. Využitie vo výučbe cudzieho jazyka závisí od toho, s akým cieľom sa daná skupina ľudí učí cudzí jazyk. Najvyššiu relevantnosť má tento druh autentického materiálu pre žiakov/študentov/pracujúcich, ktorí sú alebo sa chystajú do krajiny s cieľovým jazykom, keďže sa predpokladá, že budú nadvä-

zovať neformálne vzťahy v cieľovom jazyku. Biebighäußer považuje za prínosné pracovať s takýmto autentickým materiálom aj pre učiacich sa v zahraničí, keďže si lepšie uvedomia rozdiely medzi ústnym a písomným prejavom cudzieho jazyka a tiež rôzne možnosti ich využitia. Rovnako môžu získať aspoň pasívnu skúsenosť z autentickej komunikácie s charakterom ústneho prejavu.

Podobne videokonferencie napr. prostredníctvom služby skype sú ľahko technicky realizovateľné. Nácvik autentickej komunikácie tohto druhu je zvlásť potrebný pri jazykovej príprave na povolanie pre študentov vysokých škôl, keďže podobný typ komunikácie je bežnou súčasťou pracovného života globalizovanej spoločnosti.

Možné využitie vo výučbe môžu mať aj ďalšie špecifické technologické nástroje, ako je sú napr. chatboty. Chatboty boli vyvinuté pre reálnu interakciu s inštitúciami, úradmi alebo podnikmi. Chatboty umožňujú použiť autentický jazyk pri riešení problémov, ktoré sa priamo týkajú reálneho života učiacich sa – napr. informovať sa o možnostiach leteckého spojenia. Ide o umelú inteligenciu, ktorá dokáže komunikovať ľudskou rečou. Keďže nejde o komunikáciu s človekom, ale so strojom, Hahn (2018, s. 92 – 93) upozorňuje na výhody tohto nástroja obzvlášť kvôli odbúravaniu zábran pri komunikácii pre hanblivých a kvôli zvýšeniu autonómie učiach sa. Chatboty ponúkajú totiž nezávislosť miesta a času učenia sa. Aplikácie ako duolingo, memrise a mondly ponúkajú okrem iných možností učenia sa cudzieho jazyka aj chatboty.

K webovým aplikáciám, ktoré rozvíjajú jazykovú zručnosť počúvania s porozumením možno ako príklad uviesť audioblogy a podcasty. Keďže počúvaniu s porozumením sa venuje z rôznych príčin malá pozornosť, Stradiotová, Zsabková a Pašková (2018, s. 151) považujú spomínané webové aplikácie za vhodné doplnenie výučby. Najmä mladá generácia vníma využívanie moderných technológií pozitívne a aj ich vo výučbe očakáva. Výhodami je podobne ako pri chatbotoch, že sa realizovateľné v čase, mieste a tempe, ktoré vyhovuje učiacim sa.

Hoci hovoríme o jednoduchých technických riešeniach, problémom zostáva úspešné didaktické uvedenie autentických komunikačných procesov. Pre vyučujúcich je kľúčové také organizovanie výučby, aby komunikáciu nepovažovali za umelú alebo vynútenú, ale prežívali ju ako autentickú. Autentický písomný prejav v digitálnych médiách má svoje špecifiká, keďže sa nachádza niekde medzi ústnym a písomným prejavom (napr. chat) a vyžaduje si uvoľnenejší štýl. Typické pre autentickú komunikáciu je tiež to, že vyučujúci stráca kontrolu na viacerých úrovniach. V extrémnom prípade môžu učiaci sa komunikovať iným jazykom, ako je

cieľový jazyk výučby (napr. slovenskí a nemeckí študenti budú komunikovať v angličtine)

Würffel (2018) upozorňuje, že digitalizácia výučby cudzích jazykov nepredstavuje žiaden nový metodický prístup. Digitalizácia môže už existujúce metódy podporiť, príp. umožniť nové alebo iné aktivity, ktoré budú viesť k lepšiemu presadeniu princípov niektorej metódy.

Ukazuje sa, že budúcnosť patrí väčšej digitalizácii aj vo výučbe cudzích jazykov. Vývoj umelej inteligencie v tejto oblasti je ešte len na začiatku. Predpokladá sa, že pomocou virtuálnej reality sa budeme môcť učiť cudzie jazyky, ako by sme boli priamo v cieľovej krajine.

Záver

Posledný vývoj informačno-komunikačných technológií znamená výrazný posun aj v možnostiach technického zabezpečenia autentickej komunikácie vo výučbe cudzích jazykov.

Pod pojmom autentický materiál sa vo výučbe cudzích jazykov doteraz rozumeli predovšetkým autentické texty, s ktorými mohli učiaci sa pracovať. Rozvoj internetu, najmä nové možnosti komunikácie pomocou sociálnych sietí, otvára nové možnosti autentickej komunikácie aj vo výučbe cudzích jazykov. Učiaci sa môžu získať skúsenosť hovorovej komunikácie, keďže emaily súkromného charakteru, krátke správy či komentáre v písomnej forme vykazujú znaky ústnej komunikácie. Rovnako sa zjednodušil prístup k autentickému materiálu na posluch. Existujú projekty, v rámci ktorých sa spájajú študenti z rôznych krajín pomocou videokonferencií a môžu si tak vyskúšať a precvičiť priamu komunikáciu v cudzom jazyku. Autentický materiál prináša nové poznanie cieľovej kultúry, pomáha spoznať aktuálne témy danej spoločnosti, čo považujeme za rovnako dôležitý motivačný prvok vo výučbe.

Najmä mladú generáciu oslovuje výučba s pomocou moderných technológií. Skúsenosť autentickej komunikácie zvyšuje motiváciu učiť sa cudzí jazyk, keďže vidia zmysel a konkrétne použitie cudzieho jazyka v praxi. Tento aspekt je veľmi dôležitý aj v jazykovej príprave študentov vysokých škôl na ich budúce povolanie. Využitie moderných komunikačných technológií v hospodárskej praxi je nevyhnutnou súčasťou pracovného života globalizovanej spoločnosti.

Literatúra

BIEBIGHÄUßER, K. 2018. WhatsApp Nachrichten im Unterricht? Konzeptionelle Mündlichkeit im schriftlichen Text. In: *Magazin Sprache,* Goe-

the Institut: online <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21309657.html> [27.10.2018]

BÜNDGENS-KOSTEN, J. 2013. Authenticity in CALL: three domains of "realness". In: *ReCALL*,, č. 2, roč. 25, s. 272 – 285.

GILMORE, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In: *Language Teaching*, 40, s. 97 – 118.

HAHN, R. 2018. Chatbots – die Sprachlehrer der Zukunft? In: *SERESOVÁ, K. (ed.) 2018. Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2018, s. 89 – 96.

HOMOLOVÁ, E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

KROMMER, A. 2018. Schluss mit Simulationen: Authentische Kommunikation in digitalen Medien. In: *Magazin Sprache*, Goethe Institut: online <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21180151.html>, [18.10.2018]

KUNOVSKÁ, I. 2017. Text – základ výučby cudzích jazykov. In: *STRADIOTOVÁ, E. (ed.) Didaktické stratégie pri výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, s. 9 – 23.

SURKAMP, C. 2017. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J .B. Metzler.

STRADIOTOVÁ, E., KUNOVSKÁ, I. 2018. Verbesserung der Sprachfertigkeit Hörverstehen mit Hilfe von Informationstechnologien. In: *SERESOVÁ, K. (ed.) Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 79 – 88.

STRADIOTOVÁ, E., ZSAPKOVÁ, E., PAŠKOVÁ, H. 2018. Počúvanie s porozumením s podporou technológií. In: *Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, s. 141 – 156.

WÜRFFEL, N. 2018. Alles digital? Fremdsprachenlernen in der Zukunft. In: *Magazin Sprache*, Goethe Institut <https://www.goethe.de/de/spr/mag/dsk/21208955.html>

Kontakt
Ing. Mgr. Magdaléna Paté, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: magdalena.pate@euba.sk

APOLOGIZING IN BUSINESS ENGLISH TEXTBOOKS A CASE STUDY ON *MARKET LEADER*

EDIT RÁCZ

Abstract
Apologizing is no easy task even in one's mother tongue let alone in a foreign language because of the cultural differences in the perception of a mistake itself, and in the linguistic realization of regret.
In the multicultural environment of the 21st century workplace being equipped with all the skills and competences necessary to communicate smoothly with foreign peers is a priority. For this reason, language textbooks are expected to familiarize learners with pragmatic competence, including speech acts.
This paper presents the findings of the research carried out on how the five volumes of the global business English textbook series, *Market Leader*, handles the teaching of apologizing.

Key terms: apology, ESP, textbook, pragmatic competence.

Introduction

It is easy to claim that everybody makes mistakes. No doubt, it is a fact of life. However, what is considered to be a mistake, ill-behaviour or discourtesy is deeply and possibly differently rooted in cultures. So are the verbal forms of expression by which one admits fault and expresses regret.

Mistakes made in one's private life are painful. Mistakes made at work might be even more painful with far-reaching consequences for one's career. Employees at multinational companies whose working language is different from their native language must be aware of the proper use of speech functions to avoid misunderstandings or conflicts with colleagues. Therefore, students preparing for a career in business expect to be familiarized not only with the linguistic aspects of the foreign language taught but also with the behavioural patterns of the particular language community from day one of language instruction.

Language textbooks in general, and those for business students in particular, should aim at providing sufficient input on pragmatic competences. In order to reach this goal, material developers should incorporate a wide range of contexts, both formal and informal, complete with ample opportunities for the language learner to master the appropriate use of the

relevant expressions including various speech acts like requests, complaints or apologies.

The present research has set out to examine the internationally used business English textbook series, *Market Leader*, from the point of view of how it presents the speech act of apology. Each volume of the series has been under scrutiny with the aim of exploring the level of importance the textbook writers attribute to the teaching of this particular speech act. The vertical approach enables the researcher to draw up a full picture of what the textbook series offers to learners of English as a foreign language (henceforth: EFL) with respect to this speech act.

Theoretical background

Pragmatic competence

The notion of competence in foreign language communication has changed considerably since Chomsky (1965, p. 4) first distinguished between language competence, the knowledge of the formal structures of a language, and performance, the actual realization of language. Hymes criticized Chomsky on the grounds that he [Chomsky] ignores the social aspects of language. *„Such a theory of competence posits ideal objects in abstraction from sociocultural features"* (Hymes, 1971/1972, p. 271). He coins a new term, *communicative competence* (henceforth: CC), by which he means the ability of using language appropriately in a given context.

Canale & Swain (1980) broke down the concept of CC into three sub-competences: linguistic, sociolinguistic and strategic competences. Their model, augmented with a fourth component, discourse competence by Canale (1983), has since been the most frequently quoted model of communicative competence in language pedagogy. According to this concept CC entails grammatically correct, socially acceptable, coherent and cohesive utterances, in the production of which our strategic language abilities are utilised. Van Ek (1986, In: Byram, 1997, p. 10) supplemented Canale & Swain's model with two other categories called sociocultural and social competences, thus emphasising the importance of language use in a particular social and cultural context.

Bachman (1990) further elaborated on the notion of CC, which he called *communicative language ability*, comprising three main components: language competence, strategic competence and psychophysiological mechanisms. One branch of language competence, which he calls organisational competence (grammatical and textual competences), was present in former models as well. However, the other branch, pragmatic competence, which entails illucutionary competence (the knowledge of speech acts and

speech functions) and sociolinguistic competences (the ability to use language properly in a given context) marks the beginning of a new period in language pedagogy by directing attention to the importance of pragmatic knowledge in (foreign) language use.

Recent pragmatic theorists follow two main lines of research. Cognitive-philosophical pragmatics (or Anglo-American pragmatics) focuses on the utterance itself, the intentions of the speaker (henceforth: S) in saying something, while the scope of sociocultural-interactional pragmatics (or Continental European pragmatics) is the socio-cultural context in which the utterance is made (Jucker, 2012, p. 501).

"[…] pragmatics is concerned with people's intentions, assumptions, beliefs, goals, and the kinds of actions they perform while using language. Pragmatics is also concerned with contexts, situations, and settings within which such language uses occur" (Celce-Murcia and Olhstain, 2007, p. 19).

Bachman's notion of pragmatic competence incorporates both lines of theories: illocutionary competence entails S's intentions, while sociolinguistic competence encompasses the context within which the utterance conveys a specific meaning.

Speech Acts

Utterances do not only carry the sheer linguistic meaning of the words they are made up of, but quite frequently they serve various speech functions as well. Utterances of this kind are called speech acts. For example, the simple sentence *It's already seven o'clock*, may just be a declaration of time, or it may also be an urge, or a reproach or even an explanation. Contextualisation determines the intended meaning of an utterance. This is what Austin calls illocution in communicative acts. He argues that „the occasion of an utterance matters seriously, […] words used are to some extent to be 'explained' by the 'context' in which they are designed to be or have actually been spoken in a linguistic interchange" (Austin, 1962, p. 100).

Utterances have three levels: the act of saying something, the utterance itself with its reference, the *locutionary act*, „which [...] is roughly equivalent to 'meaning' in the traditional sense" (ibid p.109). However, when uttering a sentence we often perform an *illocutionary act* in saying something which has a certain effect, which Austin calls *force*, for example, warning or apologising. And by saying something certain actions or feelings are brought about in the hearer (henceforth: H) as a consequence of the utterance, this is what Austin calls a *perlocutionary act*, such as the act of convincing or forgiving.

Apologies

An apology is "an admission of error or discourtesy accompanied by an expression of regret" (Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1987, p. 95). In an apology S expresses regret for an act of violating a social or cultural norm, and may admit his/her involvement. There are three preconditions which must hold true for an apologetic act to come about (Faerch and Kasper, 1984, p. 206):

1) The speaker did (not) commit an act (or is about to do so).
2) The act is perceived by S, by H, by both of them or/and by a third party as a breach of a social norm.
3) The act is perceived by at least one of the parties involved as offending, harming, or affecting H in some way.

The two classic taxonomies of speech acts classify apologies as *behabitives*, which have to do with attitudes and social behaviour (Austin, 1962, p. 151) or as *expressives* which „express the psychological state specified in the sincerity condition about a state of affairs specified in the propositional content" (Searle, 1979, p.15). We think that the two terms jointly describe the essence of an apology.

According to Brown and Lewinson (1978), participants of an interaction behave politely in order to protect their face in face-threatening acts, and they try to show their best face. In the case of an apology S damages his/her own positive face by admitting that formerly s/he violated certain socially or culturally accepted norms of behaviour, and expresses his/her regret in order to compensate H for the loss of his/her face, thus, at the same time, attempts to reset the balance between S and H.

Apology research

Although all languages use speech acts to express language functions, the strategies and the interpretations of a situation may vary from culture to culture. Several studies have set out to reveal the apology strategies of language communities. Hereby an insight into the wide scope of cross-cultural research into speech act realization patterns is given.

One of the earliest research projects carried out by Cohen & Olshtain (1981) compared the apology strategies used by American native speakers, Hebrew students of English as a second language (henceforth: ESL) and American students of Hebrew and found that deviations from native speaker norms result from negative transfer or lack of proficiency. In a similar study, Olshtain (1983) compared the apology strategies of native English speakers to those of Russian Hebrew EFL speakers.

A large-scale study, the so-called Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns, (henceforth: CCSARP) was conducted on two

speech acts (requests and apologies) in eight languages or language varieties (Australian, American and British English, Canadian French, Danish, German Hebrew and Russian) in order to study the native speakers' realization patterns of these two speech acts, to reveal the similarities and differences in the realization patterns cross-culturally, and to point at the similarities and differences between the patterns used by native and non-native speakers (Blum-Kulka and Olshtain, 1984).

Suszczynska (1999) compared apology patterns of English, Polish and Hungarian native speakers. Bella (2000) studied the differences in the apology strategies of native Greek speakers and learners of Greek as a FL. Huang (2001) compared the apology strategies of Chinese EFL learners to those of American native speakers. Szili (2003) examined the apology strategies of Hungarian speakers, and by comparing her results with previous research data she drew intercultural conclusions. Demeter (2006) compared the apology strategies of Romanian native speakers and those of American English speakers. Istifci (2009) compared the apology realization patterns of Turkish EFL learners at two language proficiency levels to those of English native speakers. Batainek & Batainek (2006) researched preferences of Jordanian Arabic EFL speakers based on gender. Németh (2015) compared the apology strategies of native Hungarian speakers and native Japanese speakers learning Hungarian as a FL.

The aforementioned research reinforced the assumption that there are noticeable differences in the realization patterns of the speech act of apology between language communities, which has significant implications for language pedagogy in general and textbook content in particular.

Relevance to language pedagogy

Mastering a foreign language does not only mean the acquisition of vocabulary, pronunciation, rules of grammar and sentence structure. It also means the acquisition of the sociocultural aspects and the functional use of language in interactions. Material writers and textbooks should not only reflect on organisational competence (grammatical and textual competences) but also on pragmatic competence (illucutionary and sociolinguistic competences) including microfunctions such as requesting or apologizing.

Textbooks are a major source of input for language learners who acquire and practise the various competences and functions needed to communicate appropriately in a foreign language through the tasks of the textbook. This is independent of the question of whether a particular language is taught for general purposes or specific purposes like business or engineering. Textbooks should provide rich, authentic input on speech acts, so that learners can function competently in real-life communication.

Textbook analyses on apology

As seen above, there has been extensive research into speech act realization patterns of speakers and learners of various languages. However, the same is not true for the presentation and teaching of apology in foreign language textbooks despite the obvious role of the textbook in foreign language education.

Research on apology strategies in EFL textbooks has grown in the past two decades. Park et al. (2000) put twenty-four Korean middle school textbooks under scrutiny in order to reveal their approach to two speech acts: apologies and compliments. Dendenne (2013) focuses on apologies and requests in Algerian EFL secondary school textbooks. Alemi et al. (2013) conducted a pragmatic investigation in three global EFL textbook series. Toprak (2015) examined seventeen EFL course books of leading publishing companies with respect to their approach to three speech acts: complaints, apologies and suggestions. Limberg (2015) looked at input on apologies in German EFL textbooks for secondary school learners. The conclusions of these studies have one common feature: all of them emphasise the lack or limited amount of pragmatic input in the textbooks regardless of the speech act under scrutiny.

The pragmatic aspects of textbooks in English for special purposes (henceforth: ESP) have not received much attention to date. The speech act of requesting was under scrutiny in textbooks for intermediate level tourism students (Salazar & Usó, 2001). No research has been done on speech acts in business English textbooks. The aim of the current research is to fill this gap and extend pragmatic research on speech acts into more specific areas of language instruction like business English.

Source of research data

The research data was collected from the five student books of the textbook series *Market Leader 3rd Edition (2010)*. Workbooks and other components of the textbook package were ignored on the grounds that the student book is the core of the material without which the other components are not likely to be used. As this is a business English textbook series (from elementary to advanced level), the numbers and types of potential users are large and varied, ranging from ESP programmes in secondary and tertiary education to adult courses worldwide. One thing is common in this sizeable, multicultural audience; they want input applicable in their daily interactions with colleagues and business partners of all kinds of nationalities in order to build and maintain relationships at a global workplace.

Each volume has the same structure; twelve units divided into four major parts, each followed by a special unit on (inter)cultural issues. Each

of the twelve units is broken down into five areas of language knowledge: vocabulary, listening, reading, language (grammar and usage) and skills; and finishes with a case study. The skills section, which is meant to develop learners' business communication skills by using English in social situations, contains a so called useful language box, which "provides you [learners] with the language you need to carry out the realistic business tasks in the books" (Market Leader intermediate, p. 5).

The paper aims to prove that the skills development sections and the useful language boxes of the textbooks offer limited explicit input on the speech act of apologizing. Also, by conducting qualitative context analysis of speaker – hearer interactions of the series, we expect that learners are provided only with a narrow range of apology strategies. As it is a business English textbook series, we expect the majority of the apologies is based in corporate contexts.

Methodology

My research goal had the following three focal aspects: 1) to measure the degree of explicit input on apologizing in the skills development sections and in the useful language boxes of the volumes, 2) to reveal the variety of apology formulas in speaker – hearer responses, and 3) to identify the contexts and reasons for apology utterances.

The taxonomy

The research data was classified on the basis of the model developed by Cohen & Olshtain (1981) and Olshtain & Cohen (1983, pp. 22-23). It was also used in the coding manual of the CCSARP project (Blum-Kulka et al., 1989, p. 289).

The model comprises six main apology strategies. The first superstrategy, the set of Illocutionary Force Indicating Devices (IFIDs), are the most direct forms of an apology. They are routinized, formulaic expressions of regret often intensified to increase the level of regret (e.g. *I am really very sorry*). Speaker's responsibility is admitted (or denied) by strategy (2). Expressions range from explicit self-blame to denial of responsibility and putting it on hearer. Speaker blames external circumstances for the fault and attempts to mitigate his responsibility when s/he uses strategy (3). By strategy (4) speaker offers to compensate hearer for the damage; and by strategy (5) s/he promises to avoid such offenses in the future.

(1) Illocutionary Force Indicating Devices (IFIDs)
a. An expression of regret, e.g. *I'm sorry*.
b. An offer of apology, e.g. *I apologize.*

c. A request for forgiveness, e.g. *Excuse me.*
(2) Taking on Responsibility (RESP), e.g. *It's my fault.*
(3) Explanation or Account (EXPL), e.g. *The traffic was terrible.*
(4) Offer of Repair (REP), e.g. *I'll pay for the damage.*
(5) Promise of Forbearance (FORB), e.g. *It won't happen again.*

Results and discussion

Textbook profiles. Market Leader – elementary

In the elementary volume of the series, learners get acquainted with the very basics of the English language used in business contexts. The gradual familiarisation with language should incorporate the various competences, with pragmatic competence amongst them, in order that the learner can make and understand utterances in a particular socio-cultural context.
As Figure 1 shows, there are six examples of apology situations in the volume. All begin with the most common form of IFID, in one case with an exclamation (*Oh dear!*). None of the expressions are intensified. In half of the situations an explanation is given for the misbehaviour [IFID (sorry) + (EXPL)], while in the other half S offers a remedial act [IFID (sorry) + (REP)].

In the whole volume, the only external reason for an apology is traffic. Being a business English textbook, a positive aspect of the volume from our perspective is that 50% of the reasons for an apology are triggered by flaws in corporate administration (delay in goods delivery, goods sold without instructions, invoice problem).

The correlation between the situation and the strategies used after the IFID is apparent: in instances where S's abuse of social norms is caused by some external factor, an explanation is given, whereas in cases in which personal or corporate responsibility is obvious, S offers to remedy the situation by prompt action.

Explicit input appears in the form of common expressions in a *Useful language* section of this volume among other functions of language, which shows that the textbook authors consider the speech act of apology worth teaching already at an elementary level.

Market Leader pre-intermediate

In this volume the examples with apologies are limited only to two (see Figure 2). The strategy sets are rather simple; in one case there is only an expression of regret [IFID (sorry)], in the other, S takes on responsibility for the misbehaviour [IFID (sorry) + (RESP)]. In both situations personal breach of norms (being late, forgetting about a deadline) causes the apolo-

getic utterance in business settings. Unfortunately, no explicit input on apology is given in this volume.

Market Leader – intermediate

The intermediate volume is disappointing from our perspective. Learners are provided with just one instance of apology utterance (see: table X) in which the most common expression of regret (sorry) is used with another strategy [IFID + (REP)]. The reason for the apology is interrupting a colleague. There is no explicit input on apology in this volume.

Market Leader – upper-intermediate

The upper-intermediate volume is no better than the previous two volumes as regards apology teaching, because it presents only two instances of apologetic situations without any explicit instruction on the speech act. Of the three very similar IFID formulas one stands alone and two combine with phrases taking on responsibility [IFID + (RESP)]. One reason for an apology is personal misbehaviour (insulting a peer), the others are more business-related (complaint of a dissatisfied customer).

Market Leader – advanced

Although without any explicit input on apology strategies, this volume contains almost as many instances of apology utterances as the other four volumes together. A rational explanation for this may be the high level of language learners' mastery of the language, and, consequently, the complexity of the situations as regards both content and language use.

All three IFID formulas are present in this volume, albeit disproportionately: twelve expressions of regret, two offers of apology and two requests for forgiveness. Apology strategies range from the single use of an expression of regret [IFID (regret) (5)] to more complex strategies providing learners with a wider selection of possible combination. Expressions of regret combine with admitting responsibility [IFID (regret) + (RESP) (6)] or throwing it on an external factor [IFID (regret) + (EXPL) (1)]. After offering apology S either puts an external factor to blame [IFID (apology) + (EXPL) (1)] or offers to repair the situation FIFID (apology) + (REP) (1)]. When S begins with a request for forgiveness s/he takes on responsibility [IFID (excuse) + (RESP) (1)] or gives an explanation [IFID (excuse) + (EXPL) (1)].

The volume covers a wide scale of reasons for an apology; from *personal misbehaviour*: interruption (3), not paying attention at a meeting (2), being late (2), not introducing oneself (1), leaving conversation partners abruptly (2), saying something embarrassing (1), not turning phone off (1)

to *flaws in corporate operations:* deleting an email (1), not finding a customer's letter (1), overdue payment (1), letting business partner down (1).

Category profiles

As Figure 1 shows, there are only twenty-nine instances of apologies in the five volumes of the Market Leader textbook series, rather unevenly distributed with shockingly low figures at the three intermediate levels. As regards the Illocutionary Force Indicating Devices, four volumes do not present any variety of them at all. Students at pre-advanced levels

	Illocutionary Force Indicating Devices (IFID)			Taking on respon-sibility	Expla-nation or account	Offer of repair	Promise of forbear-ance
	Expression of regret	Offer of apology	Request for for-giveness				
Elementary	6	---	---	---	3	3	---
Pre-intermediate	2	---	---	1	---	---	---
Intermediate	1	---	---	---	---	1	---
Upper-intermediate	3	---	---	2	---	---	---
Advanced	12	2	2	6	4	3	---
Total	**24**	**2**	**2**	**9**	**7**	**7**	---

Figure 1: A summary of apology strategies in the textbook series

might have the impression that the English language has only one means of indicating remorse (!). The complexity of the apology expressions is also problematic, especially in the first four volumes, in which very few examples contain the admission of speaker's responsibility, his/her explanation for the fault or his/her offer of repair to mitigate the harm caused. The advanced level volume provides learners with a wider variety of strategies in this respect. None of the textbooks contain a single example of promise of forbearance.

Reasons for apologies in the textbooks

;The contexts of apologetic situations are just as important as the strategies used. As cultures differ in social norms, their infringement also varies from culture to culture (e.g.: punctuality).

Therefore, when teaching the speech act of apology it is not only the form (apology sets) which is important but so are the contexts and the reasons for the act itself.

In order to give an account of the causes for the apology utterances in the textbooks, three main categories were set up: personal misbehaviour, flaws in corporate operations and external matters. As figures show (see Figure 2) in the majority of the cases personal misconduct caused S to violate social norms: being late (4), interrupting others (5), not listening at a meeting (2), leaving conversation partners abruptly (2), deleting a customer's email (1), forgetting about a deadline (1), not introducing oneself (1), not turning phone off at a meeting (1), letting a business partner down (1), criticising a colleague harshly (1).

Surprisingly, flaws in corporate operations cause apologetic situations in only 18% of the situations in a Business English (!) series. However, they offer a good selection of problem areas in business (delay in goods delivery, problems with invoice, overdue payment, goods sold without instructions, not finding a customer's letter). Of the external circumstances, the textbooks include only problems generated by traffic: flight delay (2), bad road traffic (1), which is rather limited.

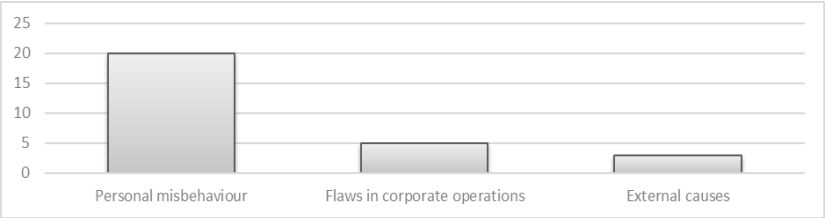


Figure 2: Reasons for apologies in the volumes

Conclusions

Utterances are more than grammatically well-formed meaningful units arranged according to the syntactic rules of a language, they also serve functions. Speakers imply and hearers infer in a given context based on socially accepted and culturally determined norms of a community. As textbooks enjoy unbroken popularity in foreign language education, material writers should reflect on this in them.

The current paper has aimed at directing attention to the contradiction between ample research results in the culturally determined nature of speech act realization patterns and the insufficient attention textbooks devote to the teaching of speech acts. The empirical data collected from a global Business English textbook series demonstrates that 1) the explicit teaching of apology is non-existent or rather limited, 2) the number of apology situa-

tions is very low in three volumes, and 3) the apology strategies are not varied except for the advanced level volume.

More analyses are needed, especially those of ESP textbooks, in order to call the attention of language instructors to the need for their remedial work in the classroom, and also the attention of textbook writers to reconsider their approach to the materials they select to be included in their books to facilitate learners' acquisition of a more real-life, useable foreign language.

References

ALEMI, M., BEMANI, M. F. 2013. *Pragmatic Investigation in Three Global English Textbooks*. The Internet Journal Language, Culture and Society, 36, pp. 1 – 6. Retrieved from: http://aaref.com.au/en/publications/journal/

AUSTIN, J. L. 1962, 1975. *How To Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

BELLA, S. 2014. *A contrastive study of apologies performed by Greek native speakers and English learners of Greek as a foreign language*. Pragmatics 24 (4), pp. 679 – 713. Retrieved from: https://benjamins.com/catalog/prag.24.4.01bel/fulltext/prag.24.4.01bel.pdf

BATAINEH, R. F. & BATAINEH, R. F. 2006. *Apology strategies of Jordanian EFL university students*. Journal of Pragmatics, 38, 1901 – 1927.

BLUM-KULKA, S. & OLSHATAIN, E. 1984. *Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)*. Applied Linguistics, 5 (3), pp. 196 – 213. Retrieved from: http://socling.genlingnw.ru/files/smrp/CSARP%20Blum-Kulka.pdf

BROWN, P., LEWINSON, S. 1978. Politeness: Some universals in language usage. In: *GUMPERZ, J. J. (ed.) Studies in Interactional Sociolinguistics*. 4. Cambridge: Cambridge University Press.

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

CANALE, M., 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: *RICHARDS, J. C., SCHMIDT, R. W. (eds.) Language and Communication*. pp. 2 – 27. Harlow: Longman.

CANALE, M., SWAIN, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.* Applied Linguistics, 1, pp. 1 – 47.

CELCE-MURCIA, M., OLHSTAIN, E. 2007. *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

COHEN, A.D., & OLSHTAIN, E. 1981. *Developing a measure of socio-cultural competence: The case of apology*. Language Learning, 31, pp. 113 – 134. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/229893698

DUBICZKA, I., O'KEEFFE, M. 2010. *Market Leader, Advanced.* Harlow: Pearson.

COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2010. *Market Leader, Elementary.* Harlow: Pearson.

COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2010. *Market Leader, Intermediate.* Harlow: Pearson.

COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2010. *Market Leader, Pre-Intermediate.* Harlow: Pearson.

COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2010. *Market Leader, Upper-Intermediate.* Harlow: Pearson.

DEMETER, G., 2006. *A Pragmatic Study of Apology Strategies in Romanian*. Unpublished MA Thesis. North University, Romania. Retrieved from:

http://digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-1727.pdf

DENDENNE, B. 2013. *The Pragmatic Suitability of the Algerian ELT Scondary School Textbooks: The Case of Requests and Apologies*. Arab World English Journal, 4 (4) pp.167 – 182.

FAERCH, C., KASPER, G. 1984. *Pragmatic knowledge: Rules and procedures*. Applied linguistics, 5, pp. 214 – 225.

GASS, S. & SELINKER, L. (eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

HUANG, Y. H. 2000. *A Cross cultural Analysis of the Speech Act of Apology*. Journal of Pla University of Foreign Languages, 5. Retrieved from:

http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-YCSZ201203020.htm

HYMES, D. H. 1971. On communicative competence. In J.B. PRIDE & J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*. 1972. pp. 269 – 293. London: Penguin.

ISTIFCI, I. 2009. *The use of apologies by EFL learners*. English Language Teaching, 2 (3), pp. 15 – 25.

JASZCZOLT, K. M. (eds.) 2012. *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 495 – 512.

JUCKER, A. H., 2012. Pragmatics in the History of Linguistic Thought. In:
ALLAN, K., LIMBERG, H. 2015. *Principles for pragmatics teaching: Apologies in the EFL classroom*. ELT Journal, 69 (3), pp. 275 – 285.

NÉMETH, M. 2015. *Apologizing Strategies in Japanese and Hungarian*. Argumentum, 11. pp. 48 – 63.

OLSTAIN, E. 1983. Sociocultural competence and language transfer: The case of apology. In

PARK, K. J., BOK-MYUNG, C., JAE-KEUN, L., IN-SUNG, K. 2000. *Non-Native Speakers' Performance of Apology and Compliments: What Can They Learn from EFL Textbooks?* Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 4 (1), pp. 217 – 230.

SALAZAR, P. & USÓ, E. 2001. The Speech Act of Requesting in ESP materials. In: *POSTEGUILLO, S., FORTANET, I. PALMER, J. C. (eds.) Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Castello de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 95 – 105.

SEARLE, J. R. 1979, 1999. *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

SUSZCZYNSKA, M. 1999. *Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies.* Journal of Pragmatics, 31, pp. 1053 – 1065.

SZILI, K. 2003. *A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. (How to be sorry in Hungarian).* Magyar nyelvőr, 127 (3), pp. 292 – 307.

TOPRAK, T. E., 2015. *Incorporating Pragmatics in English Language Teaching: To What Extent Do EFL Course Books Address Speech Acts?* International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 4 (2), pp. 125 – 133.

WEBSTER'S Ninth New Collegiate Dictionary. 1983. Springfield: Merriam-Webster Inc.

Contact:
Edit Rácz
University of Debrecen
Faculty of Economics and Business
Institute of Business Communication and Professional Language Studies
4032 Debrecen, Böszörményi út 138
Hungary
Email: edit.racz@econ.unideb.hu

CONTEXTUALISED TESTS OF USE OF ENGLISH AS A MEASURE OF GRAMMATICAL COMPETENCE

KONTEXTUALIZOVANÉ JAZYKOVÉ TESTY AKO SPOĽAHLIVÉ MERADLO ÚROVNE JAZYKOVEJ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV

RITA RAFAJLOVIČOVÁ

Abstract
In her presentation, the author presents the results of a placement test consisting of different test formats, written by first year university students studying English as their major subject at Prešov University. The results of the test, which focused on grammar in use, revealed that the level of students' language competence has been gradually declining of late. She suggests that one of the possible ways how to increase the level of students' grammatical competence is continuous assessment based on tests containing various contextualised grammar tasks focusing on actual use of the language, for grammar is a category to be measured when investigating an individual's performance in a language.

Key words: grammatical competence, language testing, test formats, language level.

Abstrakt
Autorka predkladá výsledky vstupného testu a následne súboru testov zameraných predovšetkým na gramatickú kompetenciu, ktorý písali študenti anglického jazyka a literatúry na Prešovskej univerzite za posledné tri akademické roky. Výsledky testov odhalili, že úroveň vedomostí a zručností študentov v danom jazyku je na nedostatočnej, ba naviac, má klesajúcu tendenciu. Vychádzajúc z faktu, že gramatika je objektívne merateľnou kategóriou pri zisťovaní úrovne a schopnosti používať akýkoľvek jazyk v danom kontexte, ako jedno z možných riešení ako pozdvihnúť jazykovú úroveň študentov navrhuje priebežné hodnotenie na základe testov pozostávajúcich z rôznych kontextualizovaných gramatických úloh.

Kľúčové slová: gramatická kompetencia, testovanie jazyka, typy testov, jazyková úroveň.

Introduction

It is a well-known fact that evaluation is an essential part of the teaching and learning process. Language tests are valuable sources of in-

formation about the effectiveness of learning and teaching; thus, tests will probably always be needed as long as society is obliged to make selection choices among learners. When investigating an individual's performance in a language we are interested in how the speaker/writer employs his/her knowledge of grammar and how he/she demonstrates that knowledge. Since grammar is everywhere in communication, it is the 'stuff' with which we communicate even at the simplest level (Batstone, 1994), and as it is an integral part of the language we use in everyday communication, it is a category to be measured. Any model of communication includes explicit reference to knowledge of, and ability to use, grammar.

One of the most important functions of language is communication. When we communicate a message, we want the message to be interpreted as effectively as possible. To reach this goal, the message we send to the hearer/reader contains signals that guide him/her to a proper interpretation and to avoid any misunderstanding or ambiguity. We send these signals through grammar. Grammar is important, and it is everywhere. It operates within the sentence but also beyond it. In fact, it is a part of discourse, an essential feature of reading, speaking and writing. Effective communication can be reached only when the speaker/writer is able to put grammar in use in a variety of situations. Failure to do this would result in serious damage of effective communication. Thus, it is clear that language without grammar would be chaotic and would certainly leave us seriously handicapped. It follows, then, that when we need to measure or test someone's ability to communicate, we need to include a measurement or test of their knowledge of grammar and their ability to use it.

The changes in approaches to language teaching had of course an impact on language testing. The assessment of a person's ability to communicate is crucial to many aspects of education, employment and even leisure. There has been an apparent improvement in the content of language tests during the last decades. As a reaction against the traditional assessment of a candidate's use of grammatical items divorced from the context, an alternative approach for the assessment of grammar with the notion of contextualising items in a grammar test was introduced. Communicative language testing has developed such assessment needs. Language testing today reflects current interests in teaching genuine communication. Thus, according to Canale and Swain (1980) *communicative language testing must be devoted not only to what the learner knows about the form of the language and how to use it appropriately in contexts of use (competence), but must also consider the extent to which the learner is actually able to demonstrate this knowledge in a meaningful communicative situation (performance) ie., what he can do with the language.* In other words, when we say that someone 'knows a language', we mean that this person has acquired the ability to

produce grammatically acceptable sentences in the target language, together with an ability to use these forms correctly as the occasion demands.

Testing grammatical competence

As far as testing grammar is concerned, grammar has always been regarded as an important area for testing learner's language proficiency. For a long time, it has occupied a prominent position and still seems to be present in many school examinations and commercially available proficiency tests. The teacher's handbook by Hughes (1989, p. 141) would seem to signal a definite wind change in grammar testing. He opens the short chapter on 'testing grammar and vocabulary' with the question "Can one justify the separate testing of grammar?" and then points out that: *"this would have seemed a very odd question. Control of grammatical structures was seen as the very core of language ability and it would have been unthinkable not to test it. But times have changed."*

The testing of grammar continues to feature as a component of many school examinations and commercially available proficiency tests, as well as being the focus of class-based assessment, which still seems to hold firm in the testing practice although various models of language proficiency have been proposed which advocate the measurement of the constituent parts of language proficiency communicatively.

The level of language competence of students applying to study the English language and literature as their major subject at Prešov university is rather low; moreover, throughout the last 4-5 years there has been a significant decline in it. This can be attributed to the fact that the applicants are accepted based on their overall secondary school results not based on an entrance test, which would measure their knowledge of the target language. Thus, at the very beginning of the academic year, the first-year students take a placement test so as to find out more about their command of English. Though it is assumed that an applicant for university studies should be at least on upper–intermediate (B2) level, the majority of students do not suit this demand as they scarcely reach the required level. Table 1 below shows the results of the placement tests taken by first year students at the beginning of academic years 20l4 – 15, 2016 – 17, and 218 – 19.

Level	**points**	**2014 – 15**	**2016 – 2017**	**2018 – 19**
A1	0 – 17	5%	0%	0%
A2	18 – 29	27%	34,5%	28,5%
B1	30 – 39	54%	51%	57%
B2	40 – 47	14%	12,5%	13%

C1	48 – 54	0%	2%	1,5%
C2	55 – 60	0%	0%	0%

Table 1 The distribution of the students according to their level of English

The figures in the table above show a clear decrease in the language level of the applicants. In all years, the majority of students ranked as intermediate B1 level students. However, there are differences in the numbers of students on A2 and B2 levels. The number of A2 students increased, while the number of B2 level students dropped. The overall results indicate that there have been more A2 and fewer B2 level students accepted during the last academic years than some years ago. It is really disappointing that even A2 level students apply for university studies and they are accepted. Such students then have difficulties coping with the subjects they have to study since they do not understand the lectures in the English language, they are not able to study from English books, nor are they able to communicate in English efectively. It is known from past experience that a certain number of these students soon realise that their command of the language is by far not sufficient for studying at university and they leave a couple of weeks after the first semester starts, some of them "survive" until the examination period, but later they fail the exams. As a result, the number of students continuing in their studies is reduced at least by 30%. Once again it has been proved that the marks given for students' performance during secondary school and for the final school leaving exam do not correspond with their actual knowledge of language. Students with the same results coming from different schools usually show different levels of language competence.

Therefore, in order to find out more about the students' level of grammatical competence, later during the school term, they were administered a set of tests focusing on grammatical competence. Then, we compared and analysed their performance.

Characteristics of the tests

When we consider the different test methods that are used for language tests, we realise that they are not monolithic wholes, but rather collections of characteristics. Different test methods (formats) are used for assessing different language skills. As Weir (1990) claims, it is best to assess by a variety of test formats, the scores on which are taken as a composite for reporting purposes. As for testing within a communicative framework, it is important that the test tasks reflect realistic discourse processing and cover the range of skills that have been identified.

There is no doubt that the methods which are used to assess language ability affect the candidates' performance on language tests. Moreover, the effects of different test methods may vary from one test taker to another, and candidates with different backgrounds and personalities are likely to perform differently in various types of language tests. The performance of the students was compared and analysed on four B2 level tests of different degree of ‘communicativeness’ (3 discrete-point and 1 open-ended communicative writing task) each of which measured the student's knowledge of certain grammatical features, namely the use of finite and non-finite verb forms. It is assumed that the tests were ranked from the least communicative, requiring just recognition of the correct answer, to the most communicative writing task. While the test items in Test 1, a multiple-choice test with four options, aimed to assess grammar as structure through sentence discrete-point format, i.e. meaning independent/dependent and context independent, the items in Tests 2 and 3 were context dependent that required the candidates to make selection of structures and forms according to context and language use. Of these two tests, Test 2 was a gap-filling test with prompts given in brackets. It was a text in form of a letter, which was designed to measure the students’ ability to manipulate verb forms. The items in the text were contextualized and meaning-dependent, and the candidates were to put the base form of the verbs, which were in brackets, into their correct form. Test 3 was different from the previous ones in that it measured not only the candidates’ knowledge of morphology and syntax but also that of vocabulary and text cohesion. Filling in the gaps (there were no prompts) required production, not only mere manipulation with the given verb. Finally, in Test 4, the open-ended writing task, the aim of the assessment procedure was to focus on 'communicative grammar', where grammar should be assessed as a complex of integrated networks, syntactic, semantic and pragmatic that function as a means to successful communication. This test can be defined as more communicative in that the successful completion of the task required the integration of the above-mentioned levels.

Analysis of the results

The overall results of the separate tests obtained during the several years of testing enabled us to compare the students' performance on each of them and helped us to get a clear picture whether they were more successful in recognition tasks (multiple-choice, gap-filling with prompts) or production tasks (cloze test, open-ended writing task). The results are presented in a form of graph in figure 1.

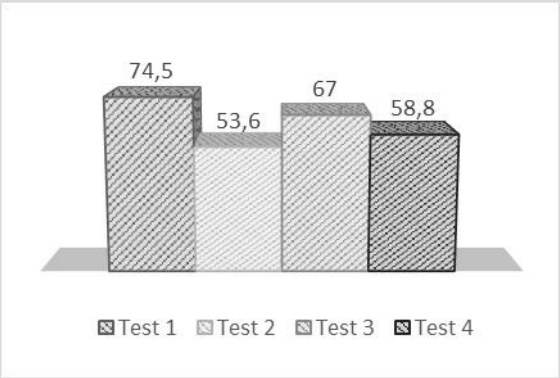


Figure 1 Results of Tests 1, 2, 3, and 4 in %

The graph shows how the tests are ranked according to their level of difficulty. The lowest mean was reached in Test 2 (gap-filling with prompts), which appears to be the most difficult. There is not a big difference between Test 4 (writing task) and Test 3 (gap-filling). Finally, Test 1 (multiple-choice) with its highest mean proved to be the easiest. The multiple-choice test format is very popular with students since they are used to taking tests of this kind. The candidates consider it to be easy as there is a choice from alternative answers and also a chance to guess the right answer. Test 1 provided the test takers with pieces of context, which helped them to understand the meaning better and based on it select the most appropriate grammatical structure. On the other hand, the lowest scores were reached in the gap-filling test with prompts given in brackets (Test 2). Since the choice of grammatical features tested in both tests was more or less identical, the difference in scores between the 'easiest' and the 'most difficult' test can be accounted for the different format of the tests. Although in Test 2 there was much more context that the test takers could rely on when putting the verbs in brackets into their most appropriate form, the candidates did not master the task as well as they did in Test 1. In comparison with Test 1, successful completion of the task in Test 2 required productive skills. In this task, the candidates were to fill in the gaps with a wide range of verb forms including not only different tenses but also aspect and voice. Some of the verbs had to be backshifted, and some gaps to be filled in with non-finite verb forms. As for the results in Test 4, the results were better since it was an open-ended task in which the candidates made use only of those grammatical structures

which they were sure about and avoided using verb forms they hadn't mastered well enough.

The analysis of the tests indicates that there are quite big differences in successful completion of the same item in different tests. A closer examination revealed that the many incorrect uses of certain items (in Test 2) were also due to the inability to choose a suitable lexical item to be inserted into the blank space. The same grammatical features were presented in each test in a different context, so also other aspects of 'knowledge of rules' needed to be considered in the given tests. One point that emerges is that the four tests behave in different ways. That is, they show different correlational patterns with each other, and display different levels of performance. What has become clear throughout the investigations is that the different tests, i.e. the 'knowledge of grammar', 'the application of this grammatical knowledge' and aspects of 'communicative competence', are in fact assessing grammatical abilities at different levels and thus different aspects of language proficiency. It can be concluded that the nature of context and method of testing seem to be crucial factors in establishing the level of difficulty when measuring specific language features through different tests. The main issue seems to be which performance of the students can be regarded as a true and valid indication of their grasp of the item? In other words, when can we say that they have mastered a specific language aspect or not? It is only when the context and the test method used are closely examined in terms of estimated level of difficulty that we may be able to draw any conclusion.

Conclusion

Turning to specific implications for testing and teaching, it is clear from the results reported here that the method and context may have an effect on test results as well as on what is being tested. Thus, a multiple-choice, decontextualized single sentence format, may well be assessing a totally different aspect of language competence than the one that it is intended to assess. Furthermore, the question remains as to how important it is to have information about those other areas in which a candidate may or may not be competent and which remain untested because of the type of language testing instrument used. It may be important in case when multiple-choice single sentence grammar tests and other decontextualized discrete-point tests are used to predict aspects of communicative performance. It can be concluded that without the use of contextualized measures one could only be obtaining a partial picture of an individual's language capabilities.

The observed relationships between the tests and their results have important implications for the design and construction of proficiency tests. Typically, in proficiency tests, there is a grammar component that is usually

constructed as a decontextualized discrete-point format. This is more obviously the case for university entrance tests. In most of them there is not, for example, a series of items of the traditional type increased by a similar number of another type, which are contextualized in design. What has emerged from this study, however, is that the decontextualized multiple-choice item type is very easy for the test population and provides minimal information about aspects of communicative performance as compared with the productive measures such as the writing task. There is a need for further research and comparisons of these two test types, decontextualized and contextualized, but on the basis of this research, it is desirable to incorporate both these designs within a subtest focusing on aspects of grammatical competence.

Since the overall aim in any language education programme is to develop in learners the requisite language skills for effective and efficient communication, it appears that insufficient attention has been given to the development of grammatical competence for the generation of appropriate grammatical structures and lexicon required in the successful communication of ideas and intentions. Teaching is focused on receptive skills rather than on productive ones, and fluency is given priority to accuracy. Students are not able to relate forms to functions and use grammatically acceptable sentences appropriately in everyday communication. Finding effective ways to do this is the current challenge to ESL/EFL teachers.

In my opinion, there is an urgent need to enhance the quality of teaching English at secondary schools, as well as to change the acceptance procedure of applicants for studying English as a major subject at universities in Slovakia. Taking into account the fact that secondary school results can not be taken as a reliable measure of students' language level, it is vital that university entrance examinations again be introduced in the on-coming academic year. The entrance test results will guarantee that only students with appropriate knowledge of English for studying the language as their major subject will be accepted. These students then will not have difficulties in broadening their knowledge of the English language in terms of linguistics and literature so that they will reach at least C1 level during their university studies.

Bibliography

ALDERSON, J. C. 1991. Language Testing in the 1990s: How Far Have We Come? How Much Further Have We to Go? In: *ANIVAN, S. (ed.) Current Developments in Language Testing*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

BATSTONE, R. 1994. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

BYGATE, M., TONKYN, A., WILLIAMS, E. (eds.) 1994. *Grammar and the Language Teacher*. Hertfordshire-Hemel Hempstead: Prentice Hall International (UK) Ltd.

CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. *Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.* Applied Linguistics, 1980, Vol. 1/1, pp. 1 – 47.

CELCE-MURCIA, M. 1992. *Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching*. TESOL Quarterly, 1992, 3 (25), pp. 459 – 476.

HUGHES, A. 1989. *Testing for language teachers.* Cambridge and New York: Cambridge University Press.

O'SHANESSY, C. 1995. *Testing Grammar* in Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers, Vol.17/2, pp. 32 – 42.

RAFAJLOVIČOVÁ, R. 2009. The Status of Grammar within the Process of Teaching and Testing. In: *FERENČÍK, M., HORVÁTH, J. (eds.) Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World*. Internationasl conference proceedings 2009, pp. 185 – 192.

REA-DICKINS, P. 1991. What Makes a Grammar Test Communicative? In: *ALDERSON, J. C., NORTH, B. (eds.) Language Testing in the 1990s. The Communicative Legacy*. London: Modern English Publications and the British Council, Macmillan Publishers Ltd., 1991.

RUTHERFORD, W. E. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York: Longman.

Kontakt
Doc. PhDr. Rita Rafajlovičová, PhD.
Prešovská univerzita
Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
ul. 17. novembra 1, 08078 Prešov
Slovenská republika
Email: rita.rafajlovicova@unipo.sk

TVORBA NOVEJ UČEBNICE FRANCÚZSKYCH REÁLIÍ

CREATING A NEW TEXTBOOK
FOR FRENCH AREA STUDIES

IVETA RIZEKOVÁ

Abstrakt
Cieľom príspevku je predstaviť výskumno-pedagogický projekt KEGA s názvom *Reálie Francúzska a frankofónnych krajín – nová koncepcia predmetu*, ktorej výsledkom je učebnica francúzskych reálií určená ako študijný materiál pre študentov francúzštiny na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Príspevok približuje teoretické východiská a fázy projektovej práce, spôsoby spracovania a aplikácie jazykového materiálu, ako aj obsah jednotlivých kapitol učebnice. Akcentuje snahu autorského kolektívu spracovať problematiku reálií po novom, t. j. ako sféru prejavov *živej kultúry*, ktorej jednotlivé zložky sú východiskom pre efektívny interpersonálny a interkultúrny dialóg.

Kľúčové slová: reálie, Francúzsko, frankofónne krajiny, interkultúrna komunikácia, dialóg.

Abstract
The aim of the paper is to present a (KEGA) scientific research project with the title *French and francophone area studies – a new concept of the subject*, the major outcome of which is a textbook of French area studies for students of the French language at the University of Economics in Bratislava. The paper describes the theoretical background and the phases of the project work, the manner of working with the language material and the content of the individual chapters. The authors accentuated a new approach to the topic, area studies as a manifestation of *the lived culture* whose components are the basis of effective interpersonal and intercultural dialogue.

Keywords: Area studies, France, francophone countries, intercultural communication, dialogue.

Úvod

Pojmom reálie sa označuje to, čo je pre určitý národ alebo štát charakteristické, či ide o zemepisné prostredie, životný štýl, poznatky o živote a kultúre daného národa a pod. (Reálie). O takéto chápanie reálií sa pravdepodobne

opierali mnohí autori, ktorí sa snažili do svojich príručiek či učebníc cudzieho jazyka alebo reálií začleniť celú paletu tematických okruhov, s cieľom sprostredkovať maximum poznatkov o krajine, histórii národa, zvykoch a obyčajoch ľudí žijúcich v danej oblasti. Ako uvádza Kvapil (2014, s. 13) „*uvažovať o pojmoch reálie, viesť diskusie o tom, či je uvedený termín správny, či výstižne pomenúva to, čo je podstatou interkultúrneho dialógu, uvedomiť si, čo je kultúra a interkultúrna komunikácia, nemožno bez jazyka, bez vyjasnenia si základných otázok o jazyku*."

Napriek tomu, že si dnes prostredníctvom internetu či iných médií človek ľahko a rýchlo nájde množstvo rôznorodých informácií o reáliách celého sveta, vrátane tých najaktuálnejších, učebnica naďalej zostáva neodmysliteľným študijným materiálom a užitočnou pomôckou, tak pre vyučujúceho, ako aj pre učiaceho sa. Aby mohla učebnica plniť svoju úlohu, mala by svojho adresáta vnímať ako spoločenského aktéra rozvíjajúceho celý rad kompetencií, vrátane kompetencií jazykových a komunikačných. Dobrá vysokoškolská učebnica písaná v cudzom jazyku by mala zohľadňovať vek, záujmy, jazykovú úroveň, študijné zameranie učiacich sa, ako aj aktuálne potreby praxe. Mala by tiež odrážať dosiahnutý stupeň teoretického poznania v danej spoločensko-vednej disciplíne a sprístupňovať jeho podstatné súčasti v logickej a zrozumiteľnej postupnosti. Cieľom autov učebníc by nemalo byť sprostredkovať iba základné poznatky, ktoré má študent ovládať na skúške, ale prezentovať aj aktuálne a rozširujúce poznanie. Moderná cudzojazyčná učebnica by mala stimulovať jazykové činnosti súvisiace s recepciou a produkciou prejavov týkajúcich sa konkrétnych tém a aktivovať také stratégie, ktoré bude učiaci sa považovať za najvhodnejšie na splnenie stanovených úloh.

Teoretické východiská a ciele projektu

Hlavným cieľom projektu nazvaného „Reálie Francúzska a frankofónnych krajín – nová koncepcia predmetu" bolo pripraviť a vydať modernú učebnicu, ktorá by predstavila problematiku francúzskych a frankofónnych reálií ako sféru prejavov *živej kultúry*[1]. Podľa Š. Povchaniča táto zóna poskytuje synchrónny pohľad na aktuálny život jednotlivca, sociálnych skupín i celej spoločnosti. Do roviny *živej* alebo *žitej* kultúry patria postoje k životu a k okolitej realite, k ľuďom a spoločnosti, k pracovnému prostrediu, trendy všedného dňa, kuchyňa, aj koncepcia času a priestoru atď. (Povchanič, Hrivíková, 2015, s. 87). Autorský kolektív vychádzal pri koncipovaní novej učebnice reálií z definície kultúry ako *„súhrnu duchovných a materiálnych hodnôt vytvorených a vytváraných ľudstvom v celej jeho histórii"*, pričom *duchovná kultúra je „súborom výsledkov činnosti ľudskej spoločnosti v oblasti vedy, umenia a spoločen-*

ského života v určitom historickom období" a *materiálna kultúra* predstavuje materiálne hodnoty vytvorené najmä výrobnou činnosťou, skúsenosťami, technikou (ibid.). Opierali sme sa o myšlienku, že kultúra predstavuje v každom štáte oblasť úzko prepojenú s územím, historickým vývojom a identitou daného národa (Pavlíková, 2010, s.14). Súhlasíme s autorkou, že v európskych krajinách tvorí národnú kultúru kultúrne dedičstvo, vrátane tradičnej a ľudovej kultúry, ako i artefaktov z obdobia priemyselnej revolúcie a i. (ibid.).

Pri ujasňovaní si nosných pojmov sme sa okrem uvedených definícií inšpirovali aj pohľadom interkultúrnej psychológie, podľa ktorej je kultúra *„špecifickým systémom zdieľania hodnôt, spoločenských noriem, ideí, skúseností, tradícií, zvyklostí, komunikačných rituálov"* a predstavuje teda *„produkty minulého správania ľudí, ktoré vedú a usmerňujú budúce správanie ľudí"* (Pecníková, 2013, s. 2).

V procese osvojovania si cudzieho jazyka je bežné, že jednotlivým slovám sa priraďujú významy na základe vlastných jazykových a kultúrnych poznatkov a skúseností (Kucharová, Kunovská, s. 164). Neraz však to, čo platí v našej vlastnej kultúre, nemusí platiť aj v kultúre osvojovaného jazyka, v dôsledku čoho môže dochádzať k nesprávnym konotáciám či chybným interpretáciám nových poznatkov. Študenti si pri samotnom štúdiu cudzieho jazyka zväčša neuvedomujú, že získavajú aj nové interkultúrne vedomosti a zručnosti. Je preto vhodné na vyučovacích hodinách upriamiť ich pozornosť aj na prejavy správania sa, ktoré sú štandardné a adekvátne konkrétnej komunikačnej situácii v cudzom prostredí. Obsahom interkultúrnej kompetencie však nie je len poznanie kultúry cieľového jazyka, ale aj vytvorenie si vzťahu k tejto kultúre, osvojenie si názorov, postojov, zručností, ktoré umožňujú rýchlejšiu adaptáciu na spoločenský a pracovný život v danej krajine alebo efektívnejšie komunikovanie s nositeľmi cieľovej kultúry v domácom alebo v medzinárodnom priestore.

Stotožnili sme sa s názorom, že v modernej didaktike jazyk už nie je iba objektom učenia sa, ale stáva sa subjektom nositeľa kultúry tohto jazyka a jeho reprezentantom (Zelenická, 2014, s. 193). Podobne aj kultúru treba vidieť nie len ako objekt poznávania, ale skôr ako vzťah k poznaniu, ktorý si vytvárame. Pomocou kultúry poznávame okolitý svet i seba samého. Kultúrne formovanie sa dá tiež pokladať za prostriedok rozvoja kritického ducha mladých ľudí, pretože priťahuje tým, čo narúša presvedčenie a podnecuje spochybňovanie, čo vyvoláva nespokojnosť so svetom takým, aký je, a umožňuje tak vycítiť nové obzory (Laroui, 2007). Táto koncepcia, podľa ktorej je kultúra podstatným elementom formovania osobnosti, vedie v pedagogickej praxi k takým aktivitám, ktoré učia mladých ľudí objavovať a chápať, spytovať sa a hľadať odpovede na nové výzvy.

Kvalitná vysokoškolská učebnica francúzskych a frankofónnych reálií by mala preto reflektovať túto nerozlučnosť a francúzsky jazyk prezentovať ako komunikačný prostriedok predstaviteľov francúzskeho národa a jeho kultúry. Opierajúc sa o skutočnosť, že sa kultúrne charakteristiky národa odrážajú v konkrétnych rečových prejavoch, sme sa snažili v našej učebnici uprednostniť také úlohy a aktivity, ktoré budú súčasne rozvíjať komunikačnú aj interkultúrnu kompetenciu učiacich sa. To znamená, že sme zo širokého spektra vybrali predovšetkým také zložky kultúrnych prejavov života francúzskej spoločnosti, ktoré môžu byť východiskom pre efektívny interpersonálny a interkultúrny dialóg. Na základe nášho teoretického uvažovania sme si sformulovali niekoľko princípov, ktoré nám mali pomôcť pri koncipovaní obsahu a štruktúry učebnice.

Po prvé, *princíp nadväznosti*. Nové vedomosti sú podmienené povahou, významom a štruktúrou predošlého poznania (SERR, 2017, s.15), preto aj nová učebnica má rozvíjať už nadobudnuté vedomosti a skúsenosti študentov, a to kvantitatívne i kvalitatívne. Išlo nám najmä o podporu tvorivosti a autonómie učiacich sa, o pochopenie podstatných myšlienok, vlastností a príčinných súvislostí javov skutočnosti, o nadobudnutie schopnosti zdôvodňovať, porovnávať a hodnotiť fakty a javy reálneho života, o formovanie analytického pohľadu, a to v správne a adekvátne formulovaných cudzojazyčných prejavoch.

Po druhé, princíp *určenia domén*, v súlade s konkretizáciou oblastí a sfér používania jazyka (SERR, 2017, s. 50). Každý rečový akt používania jazyka je zasadený do konkrétnej komunikačnej situácie v rámci určitej domény, v ktorej sa učiaci pripravuje na svoje budúce pôsobenie, činnosť, prácu. Stanovenie domén, ako sfér činností alebo záujmov, ovplyvnilo výber tém, situácií, úloh aj textových materiálov použitých v učebnici. Okrem výsledkov vlastného skúmania a rešeršovania v dostupných domácich aj francúzskych príručkách a metódach sme brali do úvahy aj názory študentov získané anketovým prieskumom. V učebnici sme teda spracovali oblasť súkromného života (rodina, vzťahy, priatelia, cestovanie, voľnočasové aktivity, stravovanie), oblasť profesionálneho života (práca, zamestnanosť, pracovné podmienky), oblasť vzdelávania (škola, štúdium na VŠ, učenie sa cudzích jazykov) a napokon oblasť života národa, jeho kultúrneho (hmotného i duchovného) dedičstva, odkazov minulosti, ale najmä výziev súčasného života spoločnosti.

Po tretie, princíp *funkčnej fragmentárnosti*. Uvedomili sme si, že každá sféra prináša množstvo komunikačných situácií, ktoré nie je možné prezentovať v plnom rozsahu, komplexne. Naším cieľom bolo vyhnúť sa sumarizovaniu encyklopedických údajov, ale naopak, pokúsiť sa vyselektovať zo širokého tematického komplexu tém také, ktoré sa nám javili ako

dominantné a neoddeliteľné od francúzskej reality. Druhým podstatným kritériom nášho výberu bola možnosť uplatniť v rámci danej témy také aktivity, ktoré prispejú k rozvoju komunikačnej kompetencie.

Po štvrté, princíp *súvzťažnosti*. Jednotlivé kapitoly učebnice sprostredkúvajú súčasti francúzskych reálií v súvzťažnosti jazyka a kultúry, a to tak v rámci národnej charakteristiky, ako aj v rámci komparácie s domácimi reáliami. Jazyk, ako klenotnica kultúry národa, reflektuje nielen predmety a javy reálneho sveta obklopujúce človeka, nielen reálne podmienky života, ale zhmotňuje aj spoločenské vedomie národa, jeho mentalitu, nacionálny charakter, spôsob života, tradície, morálku, systém hodnôt, životnú filozofiu, videnie a zobrazovanie reality sveta. Ide vlastne o množinu hodnôt uchovaných v nominatívnych jednotkách jazyka, v gramatike, v idiomatike, vo folklóre, v umeleckej i vedeckej literatúre, prostredníctvom ktorých sa tieto hodnoty prenášajú z pokolenia na pokolenie (Rohaľová – Rohaľ, s. 67). Podľa toho by každý, kto si chce plnohodnotne osvojiť cudzí jazyk, mal podstúpiť aj určitý stupeň inonárodnej akulturácie ako dôležitej zložky komplexnej cudzojazyčnej kompetencie (Idem). Na profesionálnej úrovni je potrebné zdôrazniť napríklad odlišnosti v spôsobe uvažovania a argumentovania. Zatiaľ čo Francúzi si starostlivo pripravia plán a štruktúru svojho uvažovania a argumentácie, k čomu sú vedení počas celého školského vzdelávania, Slováci argumentujú skôr intuitívne, bez toho, aby boli na túto činnosť systematicky pripravovaní. Na Slovensku sa vo vzdelávaní, v rámci predošlého politického režimu a školského systému, nekládol dôraz na metodológiu štruktúrovania diskurzov a argumentácie (Mešková, 2018, s. 304).

Napokon, piaty princíp – *princíp autentickosti*. Autentické dokumenty by mali byť neoddeliteľnou súčasťou cudzojazyčnej výučby, pretože sa najviac približujú reálnej komunikácii. Uvedomili sme si silný aktivizujúci a motivujúci potenciál autentických textov, určených na čítanie alebo na počúvanie, a preto sme sa ich snažili v značnej miere začleniť aj do našej učebnice. Na druhej strane si uvedomujeme, že každá učebnica podlieha starnutiu a o učebnici reálií to platí obzvlášť. Aj z tohto dôvodu je vhodné kombinovať, a tým aktualizovať, používanie učebnice reálií s inými vhodne vybranými autentickými materiálmi.

Fázy projektovej činnosti

Prípravná fáza projektu pozostávajúca z rešeršovania dostupných príručiek reálií a jazykových učebníc, ako aj z anketového prieskumu v radoch učiteľov a študentov francúzštiny na fakulte aplikovaných jazykov, mala za cieľ zistiť zastúpenie jednotlivých tematických oblastí a okruhov v existujúcich učebniciach a následne vyhodnotiť možnosti uplatnenia ich

komunikačnej dimenzie. Výsledkom tohto skúmania bolo stanovenie štyroch reprezentatívnych, tematicky ucelených kapitol :

1. La France, « destination culturelle » (Francúzsko – kultúrna destinácia) predstavuje kultúrne dedičstvo francúzskeho národa, jeho tradície, hlavné mesto Paríž z hľadiska minulosti a prítomnosti, turizmu atď;
2. La France, « pays du savoir-vivre » ((Francúzsko – krajina „umenia žiť“) sa venuje hlavne francúzskemu životnému štýlu, prejavom zdvorilosti, gastronómii a stolovaniu kedysi a dnes, špecifikám francúzskej a frankofónnej kuchyne podľa teritoriálneho rozdelenia;
3. La France, « pays des changements sociaux » (Francúzsko – krajina sociálnych zmien) zachytáva oblasti každodenného života: premenu rodinných a medzigeneračných vzťahov, transformovanie v školstve, aktuálnemu vysokoškolskému štúdiu, trendom vo výučbe cudzích jazykov, novému charakteru pracovného a profesionálneho života, ale aj využívaniu voľného času Francúzov;
4. La France, « puissance économique » (Francúzsko – ekonomická mocnosť) prináša obraz o jednotlivých sektoroch francúzskej ekonomiky, vrátane nových foriem cestovného ruchu atď.

Dôležitou súčasťou druhej etapy projektu boli konzultácie s rodenými hovoriacimi a s domácimi aj zahraničnými odborníkmi, ktorí sú v častom kontakte s francúzskym alebo frankofónnym prostredím. Predmetom plodných diskusií boli predovšetkým stratégie selektovania materiálového korpusu, ako aj princípy didaktického a jazykového spracovania jednotlivých kapitol učebnice s ohľadom na jej prioritnú komunikačnú a interkultúrnu dimenziu. Po stanovení si spoločných kritérií selekcie textového materiálu sme si rozdelili tematické oblasti, v rámci ktorých sme individuálne vyhľadávali vhodné texty a upravovali ich do funkčných komunikačných celkov. Súčasne sme si dohodli typy jazykových a komunikačných aktivít a cvičení, ktoré mali byť jednotné pre všetky kapitoly učebnice.

V tretej fáze riešenia projektu sme sa vzájomne oboznamovali s vybraným autentickým materiálom, ktorý sme dotvárali a prispôsobovali podľa možností zakomponovania konkrétnych zložiek „kultúrneho substrátu“ do funkčných komunikačných celkov. Išlo o situačnú, jazykovú a didaktickú aplikáciu materiálu.

Záverečná fáza projektu pozostávala z finalizácie redakcie učebnice, čiže z kompletizovania obsahu učebnice, sumarizácie bibliografie, formulácie textu úvodu atď. Pred zadaním učebnice do tlače bol rukopis odovzdaný na posúdenie dvom externým recenzentom a jazykovému korektorovi, ktorý je rodeným hovoriacim.

Štruktúra kapitol

Každá zo štyroch hlavných kapitol (tematických celkov) sa začína stručným uvedením problematiky, ktorá je ďalej rozvíjaná v troch podkapitolách. Každá z nich obsahuje dvojicu východiskových textov prinášajúcich kľúčové pojmy (hrubo vytlačené a sumarizované v registri) a aktuálne informácie, ktoré sú formulované tak, aby poskytovali nové poznatky a boli zároveň vhodným východiskom na rozvíjanie kognitívnych a komunikačných jazykových kompetencií. Jednotlivé aktivity sú začlenené do kapitoly nasledovne:

v časti A – porozumenie písaného (monologického) textu a jeho reprodukovanie;

v časti B – porozumenie (písaného) dialógu a produkcia dialógu;

v časti C – porozumenie (vypočutého) dialógu, resp. video dokumentu, a jeho simulácia;

v časti D – „Savez vous que ...?“ (Viete že ?) – porozumenie kratších textov o živote vo Francúzsku v rámci danej témy a porovnávanie so slovenskými reáliami;

v časti E – porozumenie kultúrnych špecifík frankofónnych krajín, diskusia a i.

Po každej kapitole nasleduje zoznam bibliografických a elektronických zdrojov, ktorý poslúži študentom pri vyhľadávaní potrebných informácií. Súčasťou učebnice je aj transkripcia zvukových záznamov a register najčastejších termínov a výrazov.

Rozvíjanie komunikačnej a interkultúrnej kompetencie

O dosiahnutie vyššej úrovne komunikačnej kompetencie sa snažíme na pozadí rozširovania inonárodnej kultúrnej kompetencie ako nevyhnutnej súčasti plnohodnotného osvojenia si cudzieho jazyka.

Pri receptívnych aktivitách sa zameriavame najmä na osvojenie si kľúčových výrazov a poznávanie významu lexikálnych jednotiek v konkrétnom kontexte, na identifikovanie podstatných znakov a vlastností (napr. pri definovaní pojmov), na schopnosť vyselektovať v monologickom či dialogickom prejave kľúčové myšlienky, vedieť analyzovať a syntetizovať výpovede, klásť otázky aj na ne odpovedať, reprodukovať obsah a zmysel textu. Zvolili sme aj zadania zamerané na hľadanie súvislostí medzi faktami alebo prezentovanými argumentmi a i.

Pri produktívnych činnostiach nám ide najmä o rozvoj samostatného uvažovania a kritického myslenia, o vyjadrovanie a zdôvodňovanie vlastných názorov a postojov, formulovanie vlastných predstáv, skúseností alebo riešení problémov. Cieľom zadaní úloh v časti „Pour aller plus loin“ (Aby sme sa dostali ďalej) je jednak syntetizovať poznatky v rámci danej

problematiky a zároveň ich prehlbovať, napríklad formou diskusie na uvedenú tému.

V učebnici je systematicky vytváraný priestor na porovnávanie vybraných javov cudzej kultúry s kontextom vlastnej kultúry, prípadne s kultúrou vybraných frankofónnych oblastí. Okrem typických podôb reálií, nachádzajúcich sa v porovnávaných kultúrach, je dôraz kladený aj na špecifické podoby odlišných kultúrnych systémov.

Interkultúrna dimenzia sa uplatňuje na pozadí francúzskeho kontextu, ale i frankofónneho. Hoci téma frankofónie nie je v učebnici samostatne spracovaná, je prítomná v každej kapitole, v časti E. Takýto spôsob zakomponovania otázok súvisiacich s touto témou nám ponúklo možnosť oboznámiť študentov nielen so zastúpením jednotlivých frankofónnych oblastí, ale sprostredkovať tiež poznatky o nich v rámci konkrétnych tém. Aj v tomto prípade môže byť hľadanie paralel so slovenskou, resp. inou kultúrnou realitou významným interkultúrnym prínosom.

Zadania projektového charakteru si vyžadujú od študentov dobré zorientovanie v množstve informácií (napr. pri hľadaní festivalov podobného typu, predstavovaní výrobkov, porovnávaní regionálnych špecifík, ale i gastronomických špecialít či stolovacích zvyklostí), ako aj schopnosť prezentovať osobné skúsenosti (napr. so štúdiom na partnerských univerzitách vo frankofónnych krajinách) či zapájať sa do diskusie (napr. o výhodách a nevýhodách presídlenia, cestovania lietadlom) atď.
Vybrané texty a uvedené typy cvičení a aktivít majú študentom priniesť nové poznatky a formovať postoje, učiť ich hodnotiť aj tolerovať, ale tiež budovať ich interkultúrne zručnosti, ktoré budú môcť aplikovať v praktickom i profesionálnom živote.

Záver

Prezentovaná učebnica francúzskych reálií nemá za cieľ podať vyčerpávajúci pohľad na všetky oblasti života a kultúry francúzskej (a frankofónnej) spoločnosti. Jej hlavným zámerom je priblížiť viac-menej sféru prejavov „živej kultúry“, ktorej jednotlivé komponenty sú východiskom pre efektívnu interkultúrnu komunikáciu. Predpokladáme, že na jednotlivých príkladoch poznávania socio-kultúrnych špecifík cudzieho prostredia sa prehĺbi aj povedomie o vlastnej kultúrnej identite, čo v konečnom dôsledku prispeje k uvedomeniu si jedinečnosti a kultúrneho bohatstva vlastnej krajiny.

Kultúru sme vnímali ako živý a dynamický fenomén, pretože okrem prítomnosti má aj svoju minulosť, ktorá by sa mala stať mementom i zdrojom ponaučenia, prinášať pocit hrdosti a vzájomnej spolupatričnosti. Na to, aby kultúra prežila, nemôže minulé javy iba reprodukovať, ale nao-

pak, kontinuálne ich pretvárať, samozrejme pod podmienkou jej poznania. Pri koncipovaní učebnice sme teda uprednostnili prístup, ktorý spája minulosť s prítomnosťou, tradíciu s modernosťou, ktorý si všíma vývin kultúrnych hodnôt a ich odraz v prežívaní, konaní a správaní ľudí.

Texty učebnice sú aktuálne a prispôsobené jazykovej úrovni (podľa SERR úroveň B2 – C1) aj študijným programom (aplikované jazyky a medzinárodne vzťahy) ponúkaným na Ekonomickej univerzite. Sme presvedčení, že jej tematické zameranie odráža potreby interpersonálnej a interkultúrnej komunikácie, ako aj záujmy mladých vysokoškolákov. Učebnicu prirodzene nepokladáme za jediný prameň poznania, pretože predmet reálií si vyžaduje neustále aktualizovanie a obohacovanie z rôznych zdrojov a médií. Akokoľvek dobrá učebnica tiež nemôže nahradiť rolu pedagóga, ktorý sprevádza a usmerňuje proces študentovho poznávania kultúrnych prejavov a osvojovania si modelov (inter)kultúrneho správania.

Poznámky

[1] Máme na mysli konkrétne zložky kultúrnej štruktúry, ktoré sa dostávajú do opozície s tzv. kultúrnym substrátom – „základnou doskou“ celej kultúrnej stavby. Kultúrny substrát býva zvyčajne matériou príručiek vlastivedného charakteru o danej krajine (Povchanič – Hrivíková, 2015, s. 87). Kolektív učiteľov francúzskeho jazyka Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave príručku poskytujúcu inventárium poznatkov o Francúzsku vydal už v roku 2010 a potom v inovovanom druhom vydaní v roku 2014. Na túto používanú literatúru má nadviazať nová učebnica, ktorá sa bude vyznačovať vyšším koeficientom aktuálnosti a komunikačnej využiteľnosti.

Bibliografické a elektronické odkazy

KUCHAROVÁ, J., KUNOVSKÁ, I. 2016. Krajinovedné podnety vo výučbe gramatiky nemeckého jazyka na Ekonomickej univerzite v Bratislave. In: *Cudzie jazyky v premenách času VII.* Bratislava: Ekonóm, 2016.

KVAPIL, R. 2014. *Od reálií k interkultúrnej komunikácii učiteľa – rusistu.* Bratislava: MPC, s. 13.

LAROUI, R. 2007. L’approche culturelle de l’enseignement du français ... Revue des sciences de l'éducation. Volume 33, Numéro 2, 2007, p. 371 – 381. [On line] Dostupné na internete: <https://id.erudit.org/iderudit/017882ar> .

MEŠKOVÁ, Ľ. 2018. Les différences culturelles entre les pays d’Europe occidentalle et les pays de l’ancien bloc de l’Est. In: *X Linguae, ročník 11, č. 1XL.*

PAVLÍKOVÁ, B. Európska integrácia – národná identita – kultúra. In: *Kontexty kultúry a turizmu.* Ročník 3, č. 2. Nitra: FF UKF. 43 s. [On line] Dostupné na internete: <https://www.kmkt.sk/vytlacok/7>.

PECNÍKOVÁ, J. 2013. Sociologické a kultúrne aspekty interkultúrnej komunikácie v kontexte francúzskej kultúrnej identity na základe vybraných literárnych diel. In: *Jazyk a kultúra,* č. 16, 2013.

POVCHANIČ, Š., HRIVÍKOVÁ, T. 2015. *Interkulturalita v komunikácii.* Bratislava: Ekonóm. 206 s.

ROHAĽOVÁ, E., ROHAĽ, M. 2004. Kulturologické aspekty vo výučbe cudzích jazykov. In: *Nové trendy v príprave učiteľov profesijných predmetov a praktickej prípravy* [elektronický zdroj] : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 40. výročia založenia Katedry pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre. 1. vyd. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2004, s. 66 – 70.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. 2017. Bratislava: ŠPÚ, 2017.

ZELENICKÁ, E. 2014. Jazyk – súčasť a odraz kultúry. In: *Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni*, roč. 9, č. 1, s. 193 – 208.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 030EU-4/2016 *Reálie Francúzska a frankofónnych oblastí – nová koncepcia predmetu.*

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

INNOVATIVE APPROACHES IN TEFL

AKTIVIZUJÚCE PRÍSTUPY VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA

MICHAELA SEPEŠIOVÁ

Abstract
It is becoming increasingly difficult to ignore the issue of the use of innovative methods within foreign language learning. An innovation approach has been continually discussed not only in the educational context, but it is frequently talked over by general public. The main emphasis of innovation is put on activating learners during the educational process. The paper briefly presents a process of CLIL implementation focusing on a lower secondary level in the context of teaching English. The main purpose of this study is to develop an understanding of planning CLIL model lessons and to point to the activation of pupils' work through experience.

Keywords: Innovative Approach. Activating methods. CLIL. Lower Secondary Education. English language.

Abstrakt
Problematika používania inovatívnych metód v súčasnosti rezonuje nielen v pedagogickej verejnosti, ale mnohokrát sa pertraktuje aj v laickej verejnosti. Hlavný dôraz sa kladie na aktivizáciu žiaka počas výchovnovzdelávacieho procesu. V príspevku poukazujeme na implementáciu vybranej aktivizujúcej metódy - CLIL v rámci nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania v kontexte vyučovania anglického jazyka. Hlavným cieľom bolo navrhnúť model vyučovacích hodín, v ktorom sa využíva uvedená inovatívna metóda a poukázať na aktivizáciu práce žiakov prostredníctvom zážitku.

Kľúčové slová: Inovatívny prístup, aktivizujúce metódy, CLIL, nižšie sekundárne vzdelávanie, anglický jazyk.

Introduction

Throughout years English has strengthened its position as the most used language in the world and as a tool of communication inevitable for access to modern education. Teaching English as a foreign language has a long tradition all over Europe giving it a solid place among obligatory subjects. With the increased development of many aspects of our lives and

various ways of modernization, there are also some new trends in teaching English as a foreign language. Nowadays it is not enough to only teach learners grammatical structures and vocabulary but what really matters in learning any foreign language is the ability of communication and acquisition of skills important for practical life. Foreign language acquisition is increasing in importance in our society for an **intercultural dialogue and for** improving job prospects of individuals. Communication in foreign languages is classified as one of the eight key competences for lifelong learning. Language educators around the world work on the most effective way to achieve this goal. Recent research acknowledges that CLIL is contributing to general education programmes as it *"improves knowledge of and competence in foreign language learning and teaching, and of renewing interest and motivation among school children"* (Coyle et al., 2009, p.16). Moreover, the European Union education legislation promotes the CLIL as the recommended method of teaching foreign languages.

The objective of this article is to highlight CLIL method in teaching English pointing at the fact that it has a big potential in developing the communicative competences of learners and enhancing their motivation to learn a foreign language. CLIL is a broad research area and a considerable amount of literature has been published on the topic (e.g. Lasagabaster and Belouqui, 2015; Pokrivčáková, 2015; Doiz et al., 2014; Papaja, 2014; Sepešiová, 2014; Sepešiová, 2015; Marsh, 2012; Mehisto, 2012; Coyle, 2011). Therefore, it is difficult to examine the whole context of CLIL phenomenon. After defining the key terms, we focus closely on the implementation of CLIL principles into practice.

Theoretical background

Although the concept of teaching and learning through a foreign language is ancient (Masih, 1999), it has been examined more extensively over the past 30 years. The term CLIL was first introduced by Marsh and Maljers in 1994 and it has since been used to identify the practice when learners are taught content through a foreign language. Coyle et al. (2010, p. 1) claim that *"Content and language integrated learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language."* Although the experts in the field see CLIL differently, they all agree that CLIL is more than just learning through another language. To define the term, we agree with the definition of Pokrivčáková (2015, p.24) who sees CLIL as an *"accessible compromise between traditional foreign language education, when language is taught separately, and bilingual education, when subjects from the curriculum are taught in a foreign language."* Moreover, the method can be

done on a short or long-term basis. When considering intensity, CLIL can be performed from a few new language terms called “language shower” to a comprehensive immersion of language and new content.

From the definitions it is clear that key elements of CLIL are content and language. To understand the CLIL concept we must look at them as complex, so the word “integrated” is crucial. Coyle et al. (2009) point out the fundamental principal of CLIL as integration between using language to learn and learning to use language through the development of content. Contrary, Ball et al. (2015) argue that we cannot separate these two words. They emphasize that “language” is also “content”, though a different kind. According to the authors the term “content” merges three dimensions; concepts as scientific content to be acquired, procedures as skills used to acquire the concepts, and language as specific language patterns associated with the concepts.

CLIL emphasizes active learning rather than passive receiving of knowledge. Defining the new terms is not sufficient for learners. They need to explore the knowledge more deeply to understand the background and apply creative thinking and problem solving. In other words, they need to know how to use new knowledge throughout life. A useful tool for task development is Bloom´s taxonomy of thinking processes. As Meyer (2010) points out teaching should orient on development of HOT as it is inevitable for success in the Information Age.

A language in CLIL has two aspects. It is used as a tool for communication and at the same time this language is taught to learners. Coyle (2000, in Coyle et al. 2010) presented the concept of the Language Triptych, which reflected the complexity of language learning and using CLIL This concept is also known as 3A framework (Analyse, Add and Apply) guidance for CLIL lesson planning. *Language of learning* represents the language learners need to understand, new knowledge chosen content. Teachers must analyse the key vocabulary, related phrases, and grammatical demands of the topic and determine the most effective way of teaching the language of learning. *Language for learning* is the language learners need to communicate in the class, e.g. asking and answering questions, language for arguments, project work, writing a research report etc. The role of teachers here is crucial as they need to add and provide the necessary strategies to make the most of a CLIL lesson. *Language through learning* is the language which arises during the learning process including using feedback, extending presentation skills or discussion skills. The challenge here for teachers is to apply this language for further development (Coyle et. al. 2010).

Similarly, Ball et. al. (2015) differentiate between "peripheral language" that is the language of instruction of communication during the lesson. This language takes the level of BICS (basic interpersonal communication skills). Next is "subject-specific language", which includes new terms and structures. Content maps are good examples of the introduction of a new language. The last is "general academic language", which includes more sophisticated terms. This emphasizes CALP (cognitive academic language proficiency), therefore, it is not just the understanding of content area vocabulary. It includes skills such as comparing, classifying, synthesizing and evaluating. Ball et al. (2015) also state that the term content includes concepts, procedures and language which should be identified and maintained when implementing the CLIL.

The conceptual dimension is basically the topic selection along with sources provided to learners. The procedures are different types of activities which take place during the lesson and which support the concepts. Here we discuss active learning as this is the most valuable and busiest part of the lesson. The language is taken as an instrument to understand the content and to undertake the activities. Teachers need to select specific linguistic items which support both. The authors argue that a traditional approach in language teaching is to present and practice before producing, but this process is reversed in CLIL and production is in first place. Learners are encouraged to communicate as best as they can.

Planning

It is generally said that planning is a key to success, therefore it applies for CLIL as well. Planning in CLIL is an extensive process. Coyle et. al. (2010) provide a tool consisting of six stages to guide the CLIL implementation. The initial stage is creating a vision of CLIL in a specific educational reality, followed by formation of a CLIL programme which reflects both the vision and the local conditions. The third stage is unit planning, when the CLIL is transformed into practise according to the 4C-framework. Choosing and producing materials, resources, tasks and activities are subject matter of the fourth step of planning. The importance of evaluation and development monitoring is underlined in the fifth stage. Not only learners' outcomes are measured here, but the whole teaching and learning process of CLIL is assessed at this point. Finally, CLIL teachers need to constantly develop themselves and to share their experience with others. Sepešiová (2015, p. 132) says that "CLIL lesson requires a precise and extensive preparation." It includes patient, professional support and a great amount of time. She points out that in a CLIL environment teachers

need to look from a long-term perspective rather than planning separate lessons.

As mentioned earlier, a topic selection is the initial stage and it influences the whole process of planning. CLIL is a learners-centred approach, thus the chosen content must bring value to learners, enhance their knowledge and build self and other awareness. The next thing to consider is the building on previous knowledge of learners. Meyer (2010, p. 13) concludes *"subject learning through a foreign language works best when new topics are presented in such a way that the affective filters of the students remain wide open and when students can link new input to prior knowledge, experience and attitudes."* The dual focus of CLIL also needs to be reflected in objectives. Teachers must formulate teaching objectives and learning outcomes for content and for language separately. Teaching objectives tell us what teachers intend to do and learning outcomes describe what learners will know or will be able to do as result of learning (Sepešiová, 2015). On the other hand, Ball et. al. (2015) advise to formulate a lesson´s objective as an opposite statement which incorporates all content, language and procedures.

Once the aims are identified, teachers should consider what materials to use in their classes and what tasks and activities to perform in order to meet them. There are certain criteria for selecting, adopting or creating own CLIL materials. *"High-quality CLIL materials are cognitively demanding and challenging learners because they need to master the subject matter in a mother and additional language,*" according to Gondová (2015, p. 154). Similarly, meaningful, challenging and authentic are the main criteria for materials stated by Meyer (2010). One of the most recognized research on the CLIL material was carried by Mehisto in 2012. He emphasizes that materials are not only the medium of presenting information, they foster students´ critical and creative thought, discussion and learners' autonomy. Obeying his standards for quality CLIL materials ensures that good pedagogy in CLIL can be achieved. In the case study of CLIL material preparation, Sepešiová (2015) concludes that teachers need to be competent in both the target language and target subject and they have to be familiar with CLIL methodology so valuable materials can be developed. In addition to criteria, Mehisto (2012) states other parameters of materials which should be maintained like technical requirements e. g. size, weight of materials. Moreover, material should emphasize environmental issues and social issues like the elderly, minorities, gender equality and others.

Alongside with materials, tasks are another important element in a CLIL class. Meyer (2010, p. 17) states that *"task design is at the heart of every CLIL lesson and one of the key competences for every CLIL teacher."*

He adds that tasks activate students´ interaction and output. Interactive classes are described by group work, student questioning and problem solving activities. Further tasks should support higher order thinking and bring authentic communication to the class. The importance of tasks is also stressed by Ball et al. (2015) as they involve "procedures" in a lesson objective statement. However, they distinguish between an activity or exercise and task. In order to meet CLIL needs, they modify Lee´s (2000) definition of a task and assign these qualities as follows: a task is goal-oriented; a task requires interaction among learners; a task requires interaction to be sequenced, and a task requires a set of "work plans".

The CLIL Matrix, developed by Coyle et al. (2010), evaluates tasks according their cognitive and linguistic demands. It is based on Cummins´ quadrants framework (1984) and it provides an essential tool for educators to balance cognitive and language needs when deciding on tasks. Like the matrix, it gives feedback to teachers if their chosen tasks promote LOT or HOT. Introducing new content to learners is a challenging job; moreover, when the process is held in foreign language. In order to achieve teaching objectives and learning outcomes, teachers need to support student learning. This process is referred to as scaffolding in CLIL.

The scaffolding is present throughout the whole CLIL process. Firstly, the "input-scaffolding" is important for assisting students to understand the content and language of given materials. Secondly, a teacher facilitation allows students to complete given tasks. Finally, the "pushed output" is language support given through phrases, subject-specific vocabulary or collocation so learners can complete their assignments (Meyer, 2010). Ball et al. (2015, p. 177) state that "Scaffolding is making the process more evident to learners, supporting the different types of language demands that will occur at the different stages of the task".

Although the scaffolding in CLIL is mostly focused on language support, Meyer (2010) emphasizes the cognitive aspect in terms of teaching learners how to learn efficiently and how to build their own learning. He argues that working with maps, diagrams or pictures should be present during each CLIL unit because these have potential to promote both the language and higher order and critical thinking.

CLIL methodology at lower secondary level

According to Straková (2015), the learners at lower secondary level already dispose of certain knowledge of the content subject having it learnt and acquired at lower grades, so they have some basis to build on. They also have previous life experience and some of them even learning experience from CLIL lessons as primary learners. These learners are fond

of challenges and CLIL lessons can apply learning strategies presenting the subject matter in the form of a challenge. However, learners at this age group tend to give up easily when they feel uncertain and confused, so it is suitable to also apply the learning strategies preparing them to handle ambiguous situations in advance. In addition, they are capable of effective work on co-operative basis so it is suitable to organize their work in a group. They prefer when a teacher assigns a task to group members as they work more efficiently as a team. Collaborative work on experiments or solving problems referring either to the content or language area also creates opportunities to learn from each other. Learners at lower secondary level are also very good at using technological devices and thus teacher can involve them in searching information referring to content knowledge or their outcomes with only his little educational guidance.

In her major study, Coyle (2011) investigated motivation in CLIL settings and concluded that overall motivation is influenced by *learner identities*, *learner engagement* and *learning environment*. In order to address learners' identities, teachers should create a positive image of language learning as well as build self-awareness of students. Learner engagement can be achieved by enhancing learners´ attitudes and successes and providing reflection on learning. Finally, making learning purposeful and promoting co-operative work create a flourishing learning environment.

Methodology

It was decided that the best method to adopt for this study was to apply an educational action research (Tripp, 2005). We chose to incorporate content from geography into English lessons. Some of units allow us to include geographical topics into English lessons. A content analysis of ISCED 2 – Geography was used and specific overlaps were found. We planned two CLIL topics (environment; weather and climate phenomena) consisting of 3 lessons; moreover, we assumed that learners already had prior knowledge. However, given only one lesson of geography per week, they do not have sufficient information about climate and weather differences and about causes of climate changes; therefore, we planned to expand their knowledge.

Formally, we followed the recommended steps for lesson planning by Coyle (2010). In addition to the 4C framework when designing the lessons, we tried to follow all principles of successful CLIL practise. That is, recognizing scaffolding needs of learners, creating and modifying materials and choosing activities which developed the HOT skills of students.

The CLIL lessons were practised in a group of the 6th grade learners at a lower secondary level aged 11 or 12, n = 47. A major problem with

this kind of application was that it was the first CLIL experience for a teacher (an English language teacher with 12-year teaching practice, CLIL theoretical knowledge however no practical experience) and the learners. The teacher was highly uncertain in both planning and performing the lessons. As well as it was difficult for the learners to understand as new specific terms, language and content were presented and applied. The role of applicable scaffolding was important here, mostly in form of vocabulary worksheets and games and notes on the board with key vocabulary. Table 1 summarises the main objectives of the topic from the 4C framework perspective. The table also includes scaffolding support for learners what is the important part of CLIL lesson planning.

AIMS		
to differentiate between weather and climate; to explain the importance of weather prediction; to compare the climate zones; to estimate climate changes and problems they cause		
Teaching objectives (What I plan to teach)		
Content weather and climate climate zones climate change factors and consequences	**Cognition** identifying and comparing the climatic zones reasoning the climate changes	**Culture** importance of weather forecast different life conditions in different climate zone realizing that climate changes have devastating effects
Communication		
Language of <u>key vocabulary:</u> weather words (rain, snow, lightning, freezing, wet ….) atmosphere, forecast, meteorology, polar, tropical, temperate, global warming, deforestation, greenhouse effect, fossil fuels, carbon dioxide	*Language for* comparative and superlative adjectives describing the weather (*Today is … . Yesterday was … . Tomorrow will be … .* The global warming *is caused* by.....	*Language through* difficult words like *carbon dioxide, deforestation and others* need grater explanation, giving examples

	The global warming *has negative effect* on ….....	
Learning outcomes (learners will be able to:)		
to describe weather to differentiate between weather and climate to define and compare climate zones on the Earth to explain what climate change is to discuss the weather changes to create a weather forecast applying comparative and superlative plus key vocabulary		
Scaffolding tips		
displaying and explaining the poster of comparative and superlative adjectives using dictionaries while doing group activity, maps, flashcards		
Resources		
Textbook; Worksheets (weather around the world, weather symbols, climate map) videos:https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/ali-and-the-magic-carpet https://www.tigtagworld.com/clil/mindmap/#/lessons/CLASS00389 online resources: http://www.shmu.sk/sk/?page=1		

Table 1 CLIL lesson plan. Source: based on Coyle et.al. (2010) template

After an initial trial of CLIL lesson performing, we can only agree with Bentley (2010) that incorporating development of both learners' subject and language knowledge and skills (dual focus), selecting and adapting materials, and designing activities to meet the CLIL purposes like communicating subject content, developing listening and reading, supporting written and spoken language is challenging and demanding process. The tasks and materials used during CLIL lessons were aimed to address the learners' progress in language, content, and cultural awareness of serious global warming problems.

The key problem with lesson planning showed that plans were overloaded. As a beginner in CLIL with little experience in lesson preparation, the teacher planned many activities. When looking at the CLIL Matrix Jigsaw activity, it emphasised high cognitive demand because the learners had to look for causes of global warming and evaluate its effects from various aspects. When talking about cultural awareness, they were shocked

when they saw the pictures of the devastating effects of global warming (drought, damage forests). We believe that they realized that GW was a big problem and they would behave more responsibly in the future.

To measure the learners´ progress in language, a short revision test was used. It was composed with many visual elements to make it clear and easier to comprehend. The results revealed that the learners remembered only the new vocabulary from English lessons. Surprisingly, the overall score was 54%, which we consider as low. As for the weather observation task the learners were taught to collect data on a regular basis, to summarize them and transform data to the text. In this way, we followed Meyer´s (2010) advice about multi-modal input and we made a pie chart from sentences about the weather. They even practiced the mathematical percentage counting during the lesson.

As the amount of new vocabulary was high, more intentional scaffolding was needed. Choosing the right strategies for supporting learners is demanding. Learners are used to asking many questions without reflecting on their question and they await the answer from teachers. At this point, we guided them to find answers themselves without help from a teacher.

The overall feeling of undertaken CLIL units is little confusing. As for a novice in CLIL teaching, the teacher´s expectation was exaggerated. However, there is evidence of greater interest from the students. They asked more questions regarding the content, mainly the global warming issues. Supposedly, we cannot expect notable changes based on this short CLIL experience. For greater evidence of foreign language improvement, longer exposure to CLIL practice is necessary.

Conclusion

CLIL is a popular and recommended method when teaching a foreign language. Its positive effect on both language and cognitive skills of learners has been proved by research. However, the implementation of CLIL is difficult. Finding the right way of content and language integration is a challenge for teachers. They need to be trained and educated in CLIL principles.

As stressed in the theoretical part, CLIL is more than just simple translation of the content. Therefore, CLIL requires specific materials that comply with the core principles of CLIL methodology like the focus on the "4 Cs of CLIL" (content, communication, cognition, culture), authenticity, active learning, scaffolding, cooperation, etc. However, as the literature review showed, preparing such materials is really demanding, time consuming, and it requires experienced teachers. The materials available on CLIL which meet the national curriculum are limited. Hence it can be assumed

that teachers should generate their own materials or adapt others. We designed a set of materials that included various CLIL activities focusing on the learners´ stimulation and practical usage of their knowledge and skills (both English and subject) according to the CLIL principles.

Despite the short duration of the study, implications can be identified to improve teaching and learning when applying CLIL. However, a small-scale study like this does not generate solid evidence for the benefits of CLIL regarding the learners' communication, content, and culture. A research that would check the participants' progress over a longer period of time is necessary. This is an interesting line of investigation that should be the topic of future research.

Bibliography

BALL, P., KELLY, K., CLEGG, J. 2015. *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BENTLEY, K. 2010. *The TKT Course – CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIRDSONG, D. 1999. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis.* London: Routledge.

COYLE, P., HOOD, P., MARSH, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

COYLE, P., HOLMES, B., KING, L. 2009. *Towards an Integrated Curriculum. CLIL National Statements and Guidelines*. London: The Languages Company.

COYLE, P. 2011. *ITALIC Research Report – Investigating Student Gains: Content and Language Integrated Learning*. University of Aberdeen.

CUMMINS, J. 1984. *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* San Diego: College Hill.

DOBSON, A., PÉREZ MURILLO, M., JOHNSTONE, R. 2010. *Bilingual Education Project Spain Evaluation Report*: Findings of the independent evaluation of the Bilingual Education Project Ministry of Education (Spain) and British Council (Spain).

DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. 2014. CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. In: *The language Learning Journal*, 42/2.

FERNANDEZ-FONCHETA, A. 2015. Motivation and Vocabulary Breadth in CLIL and EFL Contexts. In: *Complutense Journal of English Studies*. Vol. 23, pp. 79 – 96.

GONDOVÁ, D. 2015. Selecting, Adapting and Creating CLIL Materials. In: *POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, pp. 45 – 59.

HUNT, M. 2011. UK teachers´ and learners´ experiences with of CLIL resulting in from the EU funded project ECLILT. In: *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4 (1), pp. 27 – 39.

LASAGABASTER, D., BELOQUI, R. L. 2015. The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book- Based Project Work) on Motivation. In: *Porta Linguarum.* [online]. [cit. 2018-10-15]. Retrieved from: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/3%20%20David%20Lasagabaster.pdf

LEE, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms.* Boston: McGraw-Hill.

MARSH, D. 2012. *Content and Language Integrated Learning: A development Trajectory.* Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

MARSH, D., MEHISTO, P., WOLFF, D., FRIGOLS, M.J. 2010. *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages.

MASIH, J. 1999. *Learning through a foreign language. Models, methods and outcomes.* London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).

MEHISTO, P. 2012. Criteria for producing CLIL learning materials. In: *Encuentro 21*, pp. 15 – 33.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, J. M. 2008. *The many faces of CLIL.* [online]. [cit. 2018-10-15]. Retrieved from: http://www.macmillanenglish.com/methodology/samples/uncoveringCLIL.pdf

MEYER, O. 2010. Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. In: *Pulso*, 33, pp. 11 – 29.

PAPAJA, K. 2014. *Focus on CLIL: a qualitative evaluation of content and language integrated learning (CLIL) in Polish secondary education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

POKRIVČÁKOVÁ, S. 2015. CLIL in Slovakia: projects, research and teacher training. In: *POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. CLIL in Foreign Language*

Education: e-textbook for foreign language teachers. Nitra: Constantine the Philosopher University, pp. 17 – 30.

POKRIVČÁKOVÁ, S. 2015. Research implications for training CLIL teachers in Slovakia. In: *HANESOVÁ, D. (ed.) Learning together to be a better CLIL teacher*, pp. 23 – 28.

SEPEŠIOVÁ, M. 2015. Materials in CLIL classes. In: *Conference paper: LLCE2015 2nd International Conference on Language, Literature and Culture in Education*. Nitra: Slovak Edu.

SEPEŠIOVÁ, M. 2015. CLIL lesson planning. In: *POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, pp. 131 – 152.

SEPEŠIOVÁ, M. 2014. *Profesijné kompetencie učiteľa CLIL v primárnej edukácii.* Prešovská univerzita v Prešove: Prešov.

STRAKOVÁ, Zuzana, 2015. CLIL at lower secondary level. In: *POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, pp. 60 – 76.

TRIPP, David. 2005. Action research: a methodological introduction. *Educ. Pesqui.* [online]. Vol. 31, N. 3 [cited 2018-10-18], pp. 443 – 466. doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009

Mgr. Michaela Sepešiová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
Slovenská republika
Email: michaela.sepesiova@unipo.sk

PRÄSENTATION DER PUBLIKATION DIDAKTISCHE STRATEGIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

DIDACTIC STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

KATARÍNA SERESOVÁ

Abstrakt
Innovative Vorgehensweisen im Fremdspracheunterricht und Methodenvielfalt sind heute angesagt. Der moderne Unterricht ist ein Mix vom Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Lehrer-Schüler-Dialogen, Spielen u. ä. bis zum Einsatz von Mind Maps, Translator Slam, Brainstorming, cloudbasierten Applikationen und kreativen Ideen. Der Einsatz von Technologien, ermöglicht dem verstaubten Bildungssystem neues Leben einzuhauchen. Die Bildung dreht sich heute um die Förderung der Neugier der Lernenden und fördert die Lust am Lernen.

Schlüsselwörter: innovative Vorgehensweisen, Methodik, Didaktik, der moderne Unterricht, Einsatz von Technologien.

Abstract
The issues of innovative approaches to foreign language learning are highly topical nowadays. Modern teaching is a mix of different strategies, approaches, methods, teacher-student dialogues, games, Mind Maps, Translator Slam, brainstorming, new technologies, and creative ideas. The use of technology makes it possible to breathe new life into the rigid educational system. In today's education, this is especially about encouraging the students' desire to learn new things and supporting this desire.

Keywords: Innovative approaches, methodology, didactics, modern teaching, use of technologies.

Einleitung

Aufgrund der sich ständig ändernden Anforderungen an das Berufsleben jedes Einzelnen in der „verdigitalisierten“ Welt ist es notwendig, auch im Fremdsprachenunterricht neue Wege zu gehen. Die Wege zum Erwerb einer Fremdsprache sind vielfältig und die Sprachlehrer sind einer ständigen Veränderung unterworfen. Kompetenzen, Wissensbestände, Zielvorstellungen und Wertorientierungen werden erweitert und ausdifferenziert. Mit den sich wandelnden Anforderungen an den Fremdsprachenunter-

richt ändern sich auch die Methoden des Lernens und Lehrens. Der Weg zur Wissensaufnahme ist ein komplexer, ganzheitlicher und aktiver Prozess. Methodenvielfalt für ein effektives und nachhaltiges Lernen ist heutzutage angesagt. Die Rezipienten sollen die lebende Sprache lernen, die sie schriftlich wie mündlich auch außerhalb schulischer Aufgabenstellungen verwenden können. Sie sollen sich an die aktuellen Bedürfnisse der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes anpassen. Seit der Zeit der kognitiven Revolution haben die Menschen eine gewaltige Fähigkeit, sich sehr schnell den wandelnden Situationen und Umständen anzupassen. In der akademischen Landschaft besteht weitgehend Konsens, dass die neuen Methoden und Formen im handlungsorientierten, berufsbezogenen und interaktiven DaF Unterricht in den Mittelpunkt rücken. Wie sehen aber diese aus, bzw. existieren solche überhaupt? Die Autoren dieses Sammelbandes haben in ihren Beiträgen versucht, einige Entwicklungen, die sich heute im Fremdsprachenunterricht abzeichnen, zu skizzieren. Die 15 Beiträge der 19 Autoren beruhen sowohl auf den theoretischen Kenntnissen als auch auf persönlichen Erfahrungen. Welche Konsequenzen sich daraus für die Reflexion und Gestaltung der Unterrichtspraxis ergeben, wird darin erläutert.

Publikation Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht

Im Zentrum der einzelnen theoretischen Überlegungen stehen Prinzipien einer funktionalen Theorie, die die Gesetzmäßigkeiten der entwicklungsbedingten Veränderungen nicht nur beschreiben, sondern auf der Basis der Erfahrungen aus der Praxis auch erklären können. Ein kurzer Einblick in die gegenwärtige Lage der Forschung und Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts soll auf diese Weise aufschlussreich und nützlich für die Verbesserung pädagogischer Praxis sein. Die facettenreichen Beiträge beruhend auf den Erfahrungen im Bereich der Applizierung der modernen Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht sollen praktisch verwertbare Anhaltspunkte für die breite pädagogische Landschaft liefern. Von den innovativen Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen in der Slowakei ausgehend bis zum Einsatz neuer Medien, wechseln sich die Themen der Beiträge. In der Publikation werden Themen wie Textarbeit, die akademische Sprache, Terminologielehre und Terminologiearbeit sind behandelt. Den im Unterricht relevanten Themen wie Kultur und die interkulturelle Kommunikation und Kompetenz wird in der vorgestellten Publikation genauso Aufmerksamkeit geschenkt. Im Weiterem wird anhand der eigenen Erfahrungen mit den Berührungen einer fremden Kultur in Form einer kurzen Geschichte das Thema der interkulturellen Kompetenz dargestellt und zuletzt wird ein Beispiel, wie das Thema „Kultur“ im IKK-Unterricht mit Hilfe von Mind Maps zu behandeln ist, präsentiert.

Zu den charakteristischen Merkmalen des 21. Jahrhunderts gehören nicht nur viele gesellschaftliche, sondern auch technologische Veränderungen, die auch den Fremdsprachenunterricht wesentlich beeinflussen können. Auch Lehrer zeigen in der letzten Zeit im Rahmen des Unterrichts mehr Interesse an der Arbeit mit den modernen Technologien, obwohl ihre Einstellung zu den neuen Medien früher eher negativ war. Heute stellen die modernen Technologien einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts dar. Sie ergänzen den Unterricht, machen ihn interessanter und effektiver. Z. B. die Verbesserung der Sprachfertigkeit Hörverstehen mithilfe von Informationstechnologien oder cloudbasierte Applikation „Memsource beim Übersetzungsunterricht und die Benutzung von Chatbots im FSU.

Das Fach Übersetzen bildet einen relevanten Teil mehrerer Studienprogramme, so z. B. an der Fakultät für angewandte Sprachen der Wirtschaftsuniversität und an der Philosophischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava oder an der Philosophischen Fakultät der Philosoph Konstantin-Universität in Nitra. Vier Beiträge setzen sich mit dieser Problematik auf spezifische Weise auseinander. In der Praxis hat sich als eine produktive Seminar-Form Translator Slam bewährt, bei der zwei Studierende ihre Übersetzungsfassung nebeneinander projizieren. Rechtstexte stellen für die Übersetzer eine besondere Herausforderung dar. Im Beitrag wird auf die Text- und Wortschatzarbeit in der Vor- und Nachbereitungsphase des Übersetzungsunterrichts fokussiert. Entsprechend den steigenden Anforderungen an Übersetzer werden aktualisierte Inhalte der Seminare vorgestellt.

Übersicht der einzelnen Beiträge

Daniela Breveníková, Katarína Seresová: Innovative Vorgehensweisen im Fremdspracheunterricht an den Hochschulen in der Slowakei

Die Autorinnen gehen von der Beobachtungen und den eigenen Erfahrungen im Bereich der Applizierung der modernen Unterrichtsmethoden im Englischunterricht an der Wirtschaftsuniversität in Bratislava und an der Pädagogischen Fakultät in Trnava aus. In dem theoretischen Teil werden die Haupttendenzen und –Vorgehensweisen im FSU für akademische und spezielle Zwecke im Laufe der letzten 20 Jahren aus der Sicht des Inhaltes, des Unterrichtsprozesses, Interdisziplinarität, sowie aus der Sicht der Beziehung zwischen dem Studierenden und dem Lehrer behandelt. Im zweiten Teil werden die Hauptmerkmale des kooperativen Unterrichtes, Projektunterrichtes und der Fallstudienmethode besprochen.

Magdaléna Paté: Neue didaktische Ansätze im berufsbezogenen Deutschunterricht

Der globale Markt stellt höhere Ansprüche an kommunikative Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter in einer Fremdsprache. Der berufsbezogene Deutschunterricht soll Fremdsprachler auf eine Berufstätigkeit im deutschsprachigen Umfeld vorbereiten. Unser Beitrag wird dem berufsbezogenen Deutschunterricht gewidmet. Heutzutage werden neue didaktische Konzepte und Methoden gesucht, die die Lernenden besser auf ihre berufliche Kommunikation in der Fremdsprache (Deutsch) vorbereiten können. Im Beitrag wird der berufsbezogene Deutschunterricht näher beschrieben, die Berufssprache wird als Gegenstand des berufsbezogenen Deutschunterrichts vorgestellt. Im zweiten Teil des Beitrags gehen wir auf die didaktischen Prinzipien und zugleich Qualitätskriterien des berufsbezogenen Deutschunterrichts ein. Weiterhin werden konkrete didaktische Methoden beschrieben.

Oksana Havryliv: Wissenschaftskommunikation als Brücke zur Gewaltprävention

Der Beitrag widmet sich dem Problem verbaler Aggression im Handlungsfeld Schule und beruht auf dem WKP-Programm des FWF "Verbale Aggression im Handlungsfeld Schule: Ursachen, Formen, Gewaltprävention". Das Projekt sieht für das Schuljahr 2017/2018 und 2018/2019 folgende wissenschaftskommunikativen Aktivitäten voraus: 1) Treffen mit den Schülerinnen und Schülern (ca. 1 Monat vor dem Workshop): Einführung in das Thema, Vorstellung der Datenerhebungs-, Datensystematisierungs- und Datenanalysemethoden, Wahl von Themen und Bildung von Arbeitsgruppen, die zu diesen Themen im Laufe der nächsten Zeit bis zum Workshop recherchieren; 2) Interaktiv fundierte Workshops mit den Schülerinnen und Schülern.

Michaela Čiefová: Textarbeit im Fremdsprachenunterricht

Beherrschen einer Fremdsprache gehört zurzeit zu den signifikantesten Kompetenzen des Menschen, beispielsweise im Zusammenhang mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes. Infolgedessen, verpflichteter Fremdsprachenunterricht wurde eingeführt. Das Anliegen der Europäischen Union ist, dass jeder Bürger mindestens zwei Fremdsprachen erwirbt, was auch das Ziel in der Slowakei ist. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts werden unterschiedliche Lehrmethoden angewandt, eine davon ist die Textanalyse. In dem vorliegenden Beitrag wird versucht, theoretische Grundlage hinsichtlich des Konzepts der Textanalyse zu gewähren. Nachfolgend wird das Thema aus praktischer Sicht diskutiert, und nämlich in Anbetracht des Fremdsprachenunterrichts.

Filip Kalaš: Grundaspekte der Terminologie und ihre Relevanz im Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf die Fachsprache

Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags besteht in der Darstellung der Terminologielehre bezogen auf ihre Wichtigkeit im Fachfremdsprachenunterricht. Es wird davon ausgegangen, dass der richtige Zugang zur Terminologielehre der jeweiligen Fachsprache und ihre anschließende Aneignung erlauben, von einem Laien einen Experten in beliebigem Fachbereich zu machen. Der erste Teil widmet sich der Theorie im Hinblick auf die Terminologie. Des Weiteren wird die tatsächliche Verwendung der Terminologie präsentiert. Darüber hinaus werden die Funktionen der Terminologielehre angedeutet. Im Rahmen der Terminologie kann man unterschiedlichen Wörtern begegnen, wie z. B. Bedeutung, Benennung, Terminus und Begriff. Damit man ihren Sinn begreifen kann, setzt sich der folgende Teil mit den allerwichtigsten Definitionen, Eigenschaften und der Wechselwirkung dieser Begriffe auseinander. Der abschließende Teil befasst sich mit dem Prozess der Terminologisierung und Determinologisierung.

Christian Ahlrep: Der Unterricht des Faches Akademische Sprache in Verbindung mit der germanistischen Linguistik

Von HochschulabsolventInnen wird erwarten, dass Sie im Laufe des Studiums die entsprechenden Kompetenzen erwerben, um sich einerseits adäquat in der Wissenschaftssprache auszudrücken und andererseits fähig sind, mit wissenschaftlicher Literatur arbeiten zu können. Auch in den Germanistiken außerhalb der deutschsprachigen Länder wird dieses Lernziel verfolgt. Jedoch sind hierbei besondere Herausforderungen zu berücksichtigen. Neben den geeigneten Arbeitstechniken ist auch der Wortschatz und weitere sprachliche Strukturen der Akademischen Sprache zu vermitteln. Nicht selten entsteht somit der Eindruck, dass Wissenschaftssprache eine reine Fachsprache sei, die losgelöst von den inhaltlichen Schwerpunkten der Disziplinen vermittelt werden könnte. In dem Statement soll diese Herangehensweise hinterfragt werden und ferner Vorschläge gemacht werden, wie ein Unterrichtsfach gestaltet werden kann, das den Anspruch hat, sowohl die Akademische Sprache als auch die Fachdisziplinen, wie z.B. Linguistik oder Literaturwissenschaft zu vermitteln.

Eva Stradiotová, Ingrid Kunovská: Verbesserung der Sprachfertigkeit Hörverstehen mithilfe von Informationstechnologien

Zu den charakteristischen Merkmalen des 21. Jahrhunderts gehören nicht nur viele gesellschaftliche, sondern auch technologische Veränderungen, die auch den Fremdsprachenunterricht wesentlich beeinflussen können.

Auch Lehrer zeigen in der letzten Zeit im Rahmen des Unterrichts mehr Interesse an der Arbeit mit den modernen Technologien, obwohl ihre Einstellung zu den neuen Medien früher eher negativ war. Heute stellen die modernen Technologien einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts dar. Sie ergänzen den Unterricht, machen ihn interessanter und effektiver. Auf keinen Fall kann die Arbeit des Lehrers durch die modernen Technologien ersetzt werden. Im vorliegenden wird die Aufmerksamkeit vor allem den Webapplikationen und den Möglichkeiten ihrer Verwendung im Fremdsprachenunterricht gewidmet.

Richard Hahn: Chatbots – die Sprachlehrer der Zukunft?

Durch die Fortschritte in den Technologien *künstliche Intelligenz* und "maschinelles Lernen" haben sich Chatbots in den letzten Jahren erheblich weiterentwickelt. Wir können sie heute bereits nutzen, um Flüge zu buchen, den Wetterbericht abzurufen oder den Kundendienst eines Unternehmens zu kontaktieren. Chatbots können auch für das Training unterschiedlicher Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Publikationen, die sich in der Vergangenheit (2006, 2008) mit der Rolle von Chatbots in der Sprachvermittlung befasst haben, haben ihnen eine Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten vorausgesagt, gleichzeitig aber die technischen Einschränkungen jener Zeit bemängelt. Der Artikel beleuchtet die gegenwärtige Situation und gibt einige Beispiele für Chatbots in der Sprachvermittlung.

Milena Helmová: Förderung der Fähigkeit zur Problemlösung durch kooperatives Lernen am Beispiel Universitätsskript *Interkulturelle Verhandlungen – Strategien, Methoden und Konzepte der Problembewältigung*

Dialog der Kulturen im Sinne der internationalen Kommunikation und die mit ihm zusammenhängenden Fragen der kommunikativen Kompetenz stehen im Zentrum der Methodischen und didaktischen Aufmerksamkeit bei dem Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen. Der Studierende sollte die allgemeinen Kulturkenntnisse über die Zielsprachen-Länder und auch die kommunikativ-pragmatischen Kenntnisse, damit er die richtige Sprachverwendung erlernt und damit er die kulturelle Unterschiedlichkeit in verschiedenen Situationen verstehen und begreifen kann. Diese Entwicklung reflektiert auch das Fach Interkulturelle Studien in der deutschen Sprache an der Fakultät für angewandte Sprachen der Wirtschaftsuniversität in Bratislava. Der Beitrag widmet sich den methodischen und didaktischen Vorgehensweisen bei der Gewinnung von obengenannten Kenntnissen am

Beispiel eines Lehrtextes: Interkulturelle Verhandlungen – Strategien, Methoden und Konzepte der Problembewältigung.

Danuša Lišková, Jana Pospíšilová: Interkultuturelle Kompetenz in Lehre und Praxis (Am Beispiel eines selbsterstellten authentischen Textes mit festen Redewendungen)

In diesem Beitrag soll die Bedeutung interkultureller Kompetenz und Phraseologie im Deutschunterricht unter besonderer Berücksichtigung des experimentalen Lernens hervorgehoben werden. In einer authentischen Kurzgeschichte kombinieren die Autorinnen Interkulturalität und Phraseologie und betonten die Verwendung dieser Art von Texten im Fremdsprachenunterricht.

Jana Kucharová, Ingrid Kunovská: Das Thema „Kultur“ im IKK-Unterricht mit Hilfe von Mind Maps

Im Beitrag wird ein Beispiel angeboten, wie das Thema „Kultur“ im IKK-Unterricht mit Hilfe von Mind Maps zu behandeln ist. Nach der Formulierung der Lernziele werden die Grundbegriffe des Themas definiert und das Mind Mapping und die Benutzung von Mind Maps kurz vorgestellt. Den wichtigsten Teil des Beitrags bilden die konkreten Beispiele der Einsatzmöglichkeiten von Mind Maps im Unterricht zum oben angeführten Thema.

Jana Rakšányiová: Translator Slam als eine produktive Seminar-Form

Im Beitrag wird die Aufmerksamkeit Translator Slam gewidmet. Diese Seminar-Form, bei der zwei Studierende ihre Übersetzungsfassung nebeneinander projizieren, hat sich in der Praxis sehr bewährt, weil sie ihre Version bringen, ihr rhetorisches und translatorisches Können vor dem Publikum demonstrieren müssen. Sie lernen fachsimpeln, ihre Gedanken ordnen und verbalisieren, Argumente untermauern, ihre Produkte fachgemäß benennen und verteidigen, mit Kritik und Andersdenkenden umgehen, aber auch Fehler zulassen, bessere Lösungen akzeptieren usw.

Jozef Štefčík: Cloudbasierte Applikation zum Übersetzungunterricht

In dem Beitrag wird die Übersetzungsplattform Memsource vorgestellt und auf die Vorgänge bei der Arbeit mit ihr eingegangen, wobei die didaktischen Strategien im Prozess der computergestützten Übersetzungsausbildung hervorgehoben werden.

Ol'ga Wrede: Von der Anzeige bis zum Urteil. Zur Text- und Wortschatzarbeit im Übersetzungsunterricht am Beispiel des Strafprozessrechts

Rechtstexte stellen nicht nur für die angehenden ÜbersetzerInnen eine besondere Herausforderung dar. Die Komplexität und Interdisziplinarität juristischer Zusammenhänge, die kulturelle Verankerung des Rechts in einer bestimmten Gesellschaft, stilistische Besonderheiten des juristischen Diskurses sowie der Vergleich der Rechtsterminologie machen das Übersetzen von Rechtstexten zu einem anspruchsvollen, facettenreichen, aber auch spannenden Prozess. In dem vorliegenden Beitrag wird auf die Vermittlung des für das Übersetzen von Rechttexten unabdingbaren Sachwissens näher eingegangen. Fokussiert wird dabei auf die Text- und Wortschatzarbeit in der Vor- und Nachbereitungsphase des Übersetzungsunterrichts. Exemplarisch wird dies an ausgewählten Textsorten des Strafprozessrechts im Sprachenpaar Deutsch – Slowakisch demonstriert.

Dominika Fifiková: Reflexionen der Praxis über den Unterricht des Übersetzungsseminars

Im Beitrag stellen wird ein aktualisierter Inhalt von Seminaren vogestelltr, der aus der Übersetzung in eine und aus einer Fremdsprache besteht, entsprechend den Anforderungen der Praxis, die die steigenden Anforderungen an Übersetzer widerspiegeln. Für jede Methode, die hier vertreten wird, wird auch das Ziel, das wir bei der Anwendung auf unseren Übersetzungsunterricht anwenden, beschrieben. Es sollen spezifische Kompetenzen gepflegt werden, die im Berufsprofil des Übersetzers des 21. Jahrhunderts nicht fehlen dürfen.

Schlusswort

In den sich in diesem Sammelband befindenden Beiträgen bekennen sich die Autoren zu einem Standpunkt, und zwar, dass im Mittelpunkt der Vermittlung einer Fremdsprache nicht nur auf die Didaktik, Methodik, den Einsatz von modernen Medien usw., sondern auch auf den Lernenden und auf die Praxis, auf das Berufsleben fokussiert werden sollte. Der Fremdsprachenlerner stand in Vergangenheit nur selten im Mittelpunkt des Interesses der Fremdsprachenvermittlung und erst in den letzten Jahren häufen sich die Untersuchungen, die den Zusammenhang von Lernen und Lehren näher unter die Lupe nehmen. Nur in einer Symbiose des Lernenden und des Lehrenden kann der Lernprozess an Effektivität gewinnen. Trotz aller Bemühungen, die neuesten Technologien und neuesten Methoden in den Fremdsprachenunterricht einzuführen, bleibt Selbstmotivation und Motivierung durch die Persönlichkeit des Lehrers, durch sein Können und

Wissen, durch sein Geschick der Implementierung des Trends in seine Lehreinheit, einfach durch seine Koryphäe unvermeidbar und durch keine Digitalisierung ersetzbar.

Literatur

SERESOVÁ, K. (Hrsg.) 2018. *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač GmbH.

Kontakt
Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
Wirtschaftsuniversität
Fakultät für angewandte Sprachen
Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava
Slowakische Republik
Email: katarina.seresova@euba.sk

POČÚVANIE S POROZUMENÍM A JEHO VÝZNAM V KOMUNIKAČNOM PROCESE

LISTENING WITH UNDERSTANDING AND ITS IMPORTANCE IN THE COMMUNICATION PROCESS

EVA STRADIOTOVÁ

Abstrakt
Počúvanie s porozumením patrí medzi základné jazykové zručnosti a bez tejto zručnosti by komunikácia nebola možná. Problém, na ktorý narážame vo výučbe jazykov je, že sa tejto zručnosti nevenuje taká pozornosť, akú si zaslúži. Faktory, ktoré môžu ovplyvňovať tento stav sú napr. jazykové učebne, ktoré nie sú vybavené technikou na posluch, kvalita posluchu nie je dostačujúca; študenti nie sú motivovaní počúvať a dávajú najavo nezáujem. Slabá motivácia študentov, môže byť zapríčinená viacerými faktormi: výučba je jednotvárna a študent sa nudí, jazykové zručnosti študenta nie sú dostačujúce, materiály na posluch sú nevhodné (príliš náročné alebo málo náročné, nevhodný výber tém, etc.). V článku sa zameriavame na definovanie pojmu počúvanie a na základné typy počúvania.

Kľúčové slová: počúvanie, jazyková zručnosť, definícia, kritické počúvanie, empatické počúvanie, informatívne počúvanie, rozlišujúce počúvanie.

Abstract
Listening with understanding is one of the basic language skills, and without this skill communication would not be possible. The problem we encounter in language teaching is that this skill does not attract the attention as it deserves. Factors that may affect this state are, for example, language classrooms are not equipped with listening technology; students are not motivated to listen and show no interest. Poor motivation can be caused by a number of factors: learning is dull and the student is bored, the language skills of a student are inadequate, listening materials are inappropriate (too demanding or little demanding, inappropriate selection of topics, etc.). The article focuses on defining the concept of listening and the basic types of listening.

Keywords: listening, language skill, definition, critical listening, empathic listening, informative listening, distinctive listening.

Úvod

Jazyková zručnosť počúvanie s porozumením patrí k jazykovým zručnostiam, ktorých znalosť je nevyhnutná pre pochopenie cudzieho jazyka a jeho aktívne používanie. V minulosti sa počúvaniu s porozumením nevenovala pozornosť a výučba jazykov bola založená hlavne na čítaní a prekladaní. David Nunan (1997, s. 42) opisuje počúvanie v cudzom jazyku ako „Popoluškinu zručnosť", ktorá je príliš často zatienená jej staršou sestrou: rozprávanie.

V druhej polovici 20 storočia sa tento prístup k výučbe začal meniť. Tieto zmeny boli ovplyvnené vývojom lingvistiky, sociológie, antropológie a psychológie a viedli k pochopeniu, že jazyková zručnosť počúvanie je pre výučbu jazykov pravdepodobne kľúčovou zručnosťou. Učenie nemôže začať bez pochopenia vstupnej informácie (na správnej úrovni) a *„počúvanie je preto základom pre rozprávanie"* (Nunan, 1997, s. 47).

Wilson (2010) uvádza, že za zmenou prístupu k vnímaniu dôležitosti jazykovej zručnosti počúvanie je príprava špiónov počas 2.svetovej vojny. Keď zistili, že vojaci, ktorí roky študovali gramatiku a slovnú zásobu v danom cudzom jazyku, neboli v skutočnosti pripravení aby sa infiltrovali do nepriateľských línií, lebo mali problémy pri počúvaní konverzácií nepriateľov cez rádiové vlny a tiež pri komunikácii, t.j ich jazykové zručnosti boli nedostačujúce. Odborníci v tomto období prišli s novou metódou, audiolingvistikou, ktorou chceli tento stav riešiť. Táto metóda využíva nahrávky, ktoré sú použité ako dril. Používanie tejto metódy boli podporené aj rozvojom informačných technológií a súčasťou vybavenia jazykových učební sa stali nahrávacie zariadenia. Cieľom tejto metódy bolo, aby sa študenti prostredníctvom drilov zameraných na určitý gramatický jav učili jazyk. Študenti sedeli v jazykových laboratóriách a opakovali vety ako napr. Taška je pod stolom. Pero je na stole. Ján je učiteľ., etc. Problémom tohto spôsobu výučby je, že posluchy často nie sú prirodzené a sú odtrhnuté od kontextu. Noam Chomsky, jeden z výrazných oponentov audiolingvistickej metódy, predložil myšlienku generatívnej gramatiky. Tvrdil, že jazyk nemôže byť obmedzený na pevne stanovený počet viet, lebo ľudia sú schopní vyjadrovať neobmedzený počet myšlienok, t.j. chápe jazyk ako produktívny systém, v ktorom znalosť gramatických pravidiel a lexiky umožňuje jedincovi vytvárať nekonečný počet výpovedí. Audiolingvistika bola nahradená inými, viac humánnymi, metódami. Dôležitosť jazykovej zručnosti počúvanie ostala zachovaná a bola posilnená Krashenovou teóriou Monitorovací model (Krashen, 1981; Krahsen, Terrell, 1983).

Definície počúvania

Existuje veľa definícií pojmu *počúvanie*. Definície, s ktorými sa stretneme v slovníkoch ako sú napr. *„to pay attention to what someone is saying or to a sound that you can hear"* (Longman Exam Coach, 2006) [venovať pozornosť tomu, čo niekto hovorí, alebo zvuku, ktorý môžete počuť], *„to pay attention to sb/sth that you can hear"* (Cambridge Academic Content Dictionary, CD-ROM 2008) [venovať pozornosť niekomu/niečomu, čo môžete počuť], *„to pay attention to a sound, or to try to hear a sound"* (Macmillan English Dictionary, 2007) [venovať pozornosť zvuku alebo pokúsiť sa počuť zvuk] sú nedostačujúce a nemôžu slúžiť ako podklad na predvídanie správania sa počúvajúceho alebo pre precvičovanie tejto zručnosti.

Proces počúvania je často porovnávaný so schopnosťou počuť, so sluchom. Lundsteen (1979) považoval schopnosť počuť za fyzický akt a schopnosť počúvať za duševný akt. Schopnosť počuť, súvisí s našou fyziologickou schopnosťou prijímať a spracúvať zvuky. Problémy s našou schopnosťou počuť môžu brániť nášmu počúvaniu.

Počúvanie je multidimenzionálny konštrukt, ktorý pozostáva zo zložitých (a) afektívnych procesov, ako je motivácia k účasti na komunikácii; (b) behaviorálnych procesov, ako napríklad spätná väzba verbálnou a neverbálnou reakciou; (c) kognitívnych procesov, ako napríklad účasť, porozumenie, prijímanie a interpretovanie obsahu a relačných správ (Halone et al., 1998). Kvapil (2017, s. 82) okrem iného pokladá počúvanie s porozumením za podvedomý proces: „*Problematika podvedomých procesov v získavaní schopností komunikovať v cudzom jazyku, zdá sa, si v súčasnosti vyžaduje oveľa väčšiu pozornosť ako pred 10 až 15 rokmi.*" A aby bolo o čom komunikovať na základ vypočutého, aj samotné počúvanie sa pokladá za podvedomý proces.

Ethel Glenn (1989) v časopise Journal of the International Listening Association uvádza päťdesiat rôznych spôsobov definovania počúvania. Tento zoznam je veľmi dôležitý, lebo na základe analýzy obsahu päťdesiatich definícií zistila, že najčastejšie zahrnuté pojmy do definícií počúvania boli: vnímanie, pozornosť, interpretácia, odpoveď, hovorené a vizuálne podnety. V tabuľke č.1 uvádzame niektoré z definícií do roku 1988, ktoré uviedla Ethel Glenn, a tento zoznam sme doplnili o ďalšie, novodobejšie, definície.

Tucker	1925	Analýza dojmov vyplývajúcich z koncentrácie, keď je potrebné úsilie vôle.
Rankin	1926	Schopnosť porozumieť hovorenému jazyku.
Nichols	1948	Porozumenie výkladových materiálov pre-

		zentovaných ústne v triede
Barbe; Meyers	1954	Proces reakcie, interpretácie a spájania hovoreného jazyka z hľadiska minulých skúseností a ďalšieho postupu.
Spearritt	1962	Aktívny proces spojený s pripojením významu zvukov.
Barker	1971	Selektívny proces počúvania, porozumenia a spomienky na zvukové symboly.
Weaver	1972	Proces, ktorý sa uskutočňuje, keď ľudský organizmus prijíma dáta ústne. Výber a uchovávanie prijatých zvukových dát.
Kelly	1975	Schopnosť počuť informáciu, analyzovať ju, neskôr pripomenúť a vyvodiť z nej závery.
Steil a kol.	1983	Pozostáva zo štyroch súvisiacich činností - zaznamenanie, interpretácia, hodnotenie a reakcia.
Wolff a kol.	1983	Komunikačný proces počúvania a výberu, asimilácie, organizovania, udržiavania a skrytej reakcie na zvukové a neverbálne podnety.
Wovin; Coakley	1988	Proces prijímania, účasti a priradenia zmyslu zvukovým stimulom.
Pourhosein Gilakjani; Mohammadreza Ahmadi	2011	Počúvanie hrá dôležitú úlohu v komunikačnom procese a zo štyroch hlavných oblastí komunikačných zručností, ktoré sa nazývajú počúvanie, rozprávanie, čítanie a písanie, je najdôležitejšie počúvanie.
Hamouda	2013	Schopnosť počúvania je veľmi dôležitá pri získavaní zrozumiteľných vstupov. Učenie sa nevyskytuje, ak nebudú existovať žiadne vstupy.

Tabuľka č.1: Definície počúvania

Typy počúvania

Pri komunikácii sme vystavení rôznym situáciám, ktoré si vyžadujú adekvátne typy počúvania. Typ posluchu, pre ktorý sa rozhodneme, má vplyv na našu komunikáciu a na to, ako ostatní reagujú na nás. Graham D. Bodie a William A. Villaume (2003) uvádzajú ako hlavné typy posluchu: rozlišujúce, informačné, kritické a empatické.

Rozlišujúce počúvanie

Rozlišujúce počúvanie je inštrumentálny typ počúvania, ktorý je primárne fyziologický a vyskytuje sa väčšinou v prijímacej fáze procesu počúvania. V tejto fáze sa zaoberáme počúvaním a sledovaním okolia, aby sme izolovali určité sluchové alebo vizuálne podnety. Napríklad môžeme zamerať naše počúvanie na určitú časť chodníka, dvora, etc., aby sme zistili, či nám nehrozí nebezpečenstvo (Owen Hargie, 2011). Je to základná forma počúvania, ktorá je základom pre ostatné typy počúvania. Podľa Andrew D. Wolvin a Carolyn Gwynn Coakley (1993) môže byť tento typ počúvania zdokonalený. Ako príklad by sme mohli uviesť hudobníkov, ktorí využívajú tento typ počúvania, aby izolovali špecifické zvukové stimuly.

Informačné počúvanie

Cieľom informačného počúvanie je porozumieť a uchovávať informácie. Tento typ počúvania nie je vyhodnocujúci a je bežný v kontexte výučby a učenia.. Používame ho napríklad pri počúvaní správ, odkazov v mobilných telefónoch, informatívnych stretnutiach v práci, pri prijímaní pokynov, etc. Vzhľadom na to, že zapamätanie a vybavenie si informácie sú dôležitými súčasťami informačného počúvania, kľúčové pre tento typ počúvania sú schopnosť sústrediť sa a dobré pamäťové zručnosti.

Kritické počúvanie

Cieľom kritického počúvania je analyzovať alebo vyhodnotiť správu na základe informácií, ktoré sú prezentované ústne a informácií, ktoré možno vyvodiť z kontextu. Kritický poslucháč vyhodnotí správu a prijme ju, odmietne ju alebo sa rozhodne, že informácie ktoré dostal nie sú preňho dostačujúce a vyhľadá ďalšie informácie. Kritické počúvanie zvyčajne zahŕňa riešenie problémov a rozhodovanie.

Empatické počúvanie

Tento typ počúvania je najnáročnejšou formou počúvania a vyskytuje sa, keď sa pokúšame porozumieť tomu, čo si ten kto hovorí myslí alebo cíti. Je to schopnosť vcítiť sa do myslenia a pocitov hovoriaceho. Empatické počúvanie je kľúčom k dialógu a pomáha udržiavať medziľudské vzťahy. Aby sa dosiahol dialóg, ľudia musia mať určitý stupeň otvorenosti a zdvorilosti, ktorá im umožňuje byť empatickými a zároveň im umožňuje veriť a obhajovať svoje vlastné postavenie. Ak príklad môžeme uviesť poradcov, terapeutov, etc., ktorí používajú empatické počúvanie, aby pochopili a nakoniec pomohli svojim klientom. Tento typ počúvania nezahŕňa rozhodovanie ani ponuku poradenstva, ale povzbudenie rečníka, aby vysvetlil a spra-

coval svoje pocity a emócie. Zručnosti, ako je objasnenie a reflexia, sa často používajú na to, aby sa zabránilo nedorozumeniam.

Záver

Z výskumov vyplýva, že dospelí trávia približne 45 percent svojho času počúvaním, čo je viac ako akákoľvek iná komunikačná činnosť. V niektorých kontextoch trávime ešte viac času počúvaním. V priemere pracovníci strávia 55% svojho pracovného času počúvaním a manažéri strávia asi 63% svojho pracovného dňa počúvaním (Hargie, 2011). Výsledky výskumov potvrdzujú, že počúvanie je dôležitou zručnosťou, bez ktorej by komunikácia nebola možná. Je preto dôležité, aby sa jej venovala väčšia pozornosť vo výučbe a vývoj informačných a komunikačných technológií nám umožňuje použiť na podporu výučby aj webové aplikácie ako sú audioblog alebo podcast.

Literatúra

Cambridge Academic Content Dictionary. 2009. Cambridge: Cambridge University press.

GLENN, E. 1989. A content analysis of fifty definitions of listening, In: *The International Journal of Listening*, Vol. 3, No. 1 s. 21 – 31.

GOSS, B. 1982. Listening as Information Processing. In: *Communication Quarterly, 30*, s. 304 – 307.

HALONE, K., et al. 1999. Toward the establishment of general dimensions underlying the listening process. In: *International Journal of Listening*, 12, s. 12 – 28.

HAMOUDA, A. 2013. An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. In: *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2 (2), s. 113 – 115.

HARGIE, O. 2011. *Skilled Interpersonal Interaction: Research, Theory, and Practice* London: Routledge, s. 185.

BODIE, G. D., VILLAUME, W.A. 2003. Aspects of Receiving Information: The Relationships between Listening Preferences, Communication Apprehension, Receiver Apprehension, and Communicator Style. In: *International Journal of Listening* 17, No. 1, s. 48.

KRASHEN, S.D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D., TERRELL, D. T. 1983. *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press; San Francisco: Alemany Press.

KVAPIL, R. 2017. Podvedomé procesy v osvojovaní si cudzieho jazyka. In: *Jazyk vo vyučovaní a vede : zborník vedeckých prác* [elektronický zdroj]. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 82.

Longman Exams Dictionary. 2006. Harlow: Pearson Education Limited.

LUNDSTEEN, S. 1979. *Listening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts*. Urbana, IL:ERIC Clearing House on Reading and Communication Skills.

Macmillan anglický slovník pre pokročilých študentov. 2007. CD-ROM 2. vydanie. CD-ROM © Macmillan Publishers Limited 2007. Text © A & C Black Publishers Ltd 2007.

NUNAN, D. 1997. Listening in Language Learning. In: *The Language Teacher*. The Japan association of Language Learning. Vol. 21. No. 9, s. 36 – 39

POURHOSEIN, G. A., AHMADI, S. M. 2011. A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Listening Comprehension and the Strategies for Improvement. In: *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), s. 977 – 988.

POURHOSEIN, G. A., AHMADI, S. M. 2011. The Effect of Text Familiarity on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. In: *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (4), s. 783 – 789.

RIZEKOVÁ, I. 2009. Interpretácia odborného textu v cudzojazyčnom vzdelávaní. In: *Ianua ad linguas hominesque reserata II : medzinárodná konferencia, 4. 9. 2009 Paríž*. Pariž: Národný inštitút východných jazykov a kultúr v Paríži / Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 419 – 425.

WILSON, J. J. 2010. *How to Teach Listen*. Pearson Education Limited. Edinburgh: Harlow, s. 192.

WOLVIN, A. D., COAKLEY, C. G. 1993. A Listening Taxonomy. In: *Perspectives on Listening*, eds. Norwood, NJ: Alex Publishing Corporation, s. 18 – 19.

Tento príspevkom je čiastkovým výstupom riešenie grantového projektu Kega č. 005EU 4/2018 *Vplyv webovej aplikácie audioblog na rozvoj jazykových zručností počúvanie s porozumením a rozprávanie vo výučbe cudzích jazykov.*

Kontakt
PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemská 1, Bratislava
Slovenská republika
eva.stradiotova@euba.sk

THE MISUSE OF COLLOCATIONS IN ACADEMIC WRITING

KATALIN VARGA KISS

Abstract
Collocations may be regarded as the primary source of inappropriate language use, which often results from L1 interference on L2. The paper gives a brief overview of linguistic transfer with a special focus on negative transfer as a source of error. The miscollocations presented have been collected in an Academic Writing course for non-native academics with the aim to strengthen learners' collocational competence and as a result achieve native-like accuracy.

Keywords: collocations, miscollocations, collocational competence, Academic Writing, linguistic transfer.

Abstrakt
Kolokácie (slovné spojenia) možno považovať za primárny zdroj nesprávneho používania jazyka, ktoré zvyčajne spôsobuje interferencia z rodného jazyka (L1) do cudzieho jazyka (L2). V príspevku sa poskytuje stručný prehľad prípadov jazykového transferu so zameraním na negatívny transfer ako zdroj chyby. Nesprávne utvorené kolokácie autorka získala v kurze akademického písania pre akademických pracovníkov, ktorí nie sú rodenými používateľmi cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: kolokácie, nesprávne utvorené kolokácie, kolokačná kompetentnosť, akademické písanie, jazykový transfer/prenos.

Introduction

Combining words appropriately in the target language is one of the most difficult tasks for L2 learners. Studies on second language acquisition have revealed that learners' mother tongue plays a vital role in their collocation learning. (Bahns, 1993, Nesselhauf, 2003). The dependence upon L1 may reflect learners' assumption that there is a one-to-one correspondence between L1 and L2 collocational choices. Where a collocation in L1 matches that in L2, positive transfer results. By contrast, when there exist discrepancies between linguistic units, e.g. collocations, in both languages, negative transfer tends to appear, causing learners to produce deviant L2 combinations (Ellis, 2008; Gass, Selinker, 2008).

Nesselhauf (2003) argues that the degree of difficulty in case of collocational learning is associated with the degree of congruence; i.e. combinations which sound natural in both L1 and L2 may cause less difficulty than non-congruent counterparts. As a result, regarding collocations the role of L1 should not be abandoned in EFL teaching and learning, since L1 is assumed to be the major source of collocational problems in the target language.

Academic writing as an integral part of EAP also provides a challenge for L2 learners not only in terms of style and grammar but also vocabulary including the appropriate use of collocations. Sharing the view of Wei and Lei (2011) on the importance of collocational competence, a non-native writer with insufficient collocation knowledge will have infelicities in scientific writing. As a result, inappropriacy of collocations may indicate foreignness in academic texts and deteriorate the quality of scholarly activity regardless its worthy content. The miscollocations presented in the paper were collected from the written assignments of non-native academics who attended an Academic Writing course.

The paper is structured as follows: First it highlights the different interpretations of collocations and gives an account of some investigations into learners' collocational competence, then it analyses miscollocations created by Hungarian learners of English and finally, it provides some pedagogical implications on the acquisition of collocations and their application in academic writing.

The interpretation of collocations

Literature provides different approaches to the interpretation of collocations regarding their connection with phraseological performance, syntactic character and frequency occurrence.

Howarth (1998) takes the *phraseological view* and classifies collocations into free word combinations, restricted collocations and idioms. In his interpretation free combinations denote words and phrases that combine with other words on the basis of semanticity, restricted collocations seem to have a somewhat more arbitrary restriction, while idioms can be defined as a group of words (lexical phrase) whose overall meaning cannot be derived from the individual meanings of its constituents. However, according to Benson (1985) there is a difference that makes a collocation different from an idiomatic expression, namely the former is wholly transparent, semantically cohesive, while the latter is not.

Phraseologists distinguish collocations from free combinations in terms of the senses/meanings of the constituents, and claim that for a word combination to qualify as a collocation, either of the elements must have a

specialised meaning. What they mean by specialised meaning are figurative senses (as *pay* in *pay one's respects*, *adopt* in *adopt a policy*), technical senses (as *obtain* in *obtain a warrant*) and delexical senses (as *make* in *make a decision*) (Aisenstadt, 1979; Cowie, 1991, 1992, 1998; Howarth, 1998a, b; Moon, 1998). Men (2018) states that the figurative, delexical and technical senses complicate the categorisation process and are not universally reliable. Therefore, Men (2018) regards semantic transparency and the range of co-occurring words as essential criteria in defining collocations. According to it, collocations are viewed as combinations of two or more words which are characterised by a restricted range of co-occurrence in at least one of their constituent words and by relative transparency in meaning. He proposes that word combinations with both elements taking a wide range of co-occurring words are classified as free combinations; combinations in which either of or both elements have a restricted range of co-occurring words, and are also transparent in meaning, are categorised as collocations; combinations with both elements having a very restricted range of co-occurring words and being opaque in meaning are viewed as idioms.

Collocations may also be dealt with according to *syntactic structure*. Such a classification was proposed by Hausmann (1989), Benson (1985) and Benson et al. (2010). While Hausmann (1989) sets up six classes of collocations: N+N, Adj.+N, V+N, V+Adv., Adv. + Adj., N+V, Benson divides collocations into lexical and grammatical collocations, where the former comprises two or more content words e.g. V+N, and the latter is made up of a content word and a function word (N+ Prep.).

Frequency-based studies on collocation define collocation as "the relationship a lexical item has with items that appear with greater than random probability in its (textual) context" Moon 1998; Sinclair et al. 2004). Significant collocations are quantitatively identified by using statistical formulae. A drawback of the frequency approach is that although can identify significant collocations of statistical value, it cannot incorporate all the collocations of phraseological value. When investigating collocations the author of the paper attempts to synthetize the achievements of the above-mentioned approaches.

Collocational knowledge and writing quality

The way how academics disseminate their research and cooperate at international level is reflected by their academic literacy in English; therefore they will be assessed by the academic discourse community through their written works. The process of academic writing may seem complicated, since academics may be good at planning a paper but they

may have trouble using the correct style, appropriate vocabulary and structure.

Combining words correctly with each other requires native-speaker competence. However, L2 learners may only achieve native-like accuracy (Ellis, 1996) or near-native competency (McCarthy, 1990). In contrast with well-established collocations, miscollocations break co-occurrence restrictions (Cruise, 1990) and tend to prevail in non-native speakers' works. Since incorrect collocations are regarded as "a major indicator of foreignness", they are not acceptable in academic discourse at all. (McArthur, 1992, p. 232). Although there is a significant reduction in collocational misuse parallel with L2 learners' communicative competence development, even advanced learners may face some problems related to collocation usage. Thus a language instructor is expected to constantly raise learners' awareness to improve their collocational competence.

Some studies focused on a positive correlation between collocational knowledge and level of lexicon. It is through collocations that a language user has native-fluency in their spoken or written discourses because "collocation is the key to fluency" (Hill, 2000, p. 164).

Analysing articles written by native speakers of English – similar to Durrant and Schmidt (2009) – Demir (2018) found that native writers of English tend to use low-frequency word combinations, which indicates the writers' writing quality through lexical density as opposed to the use of high-frequency collocations resulting in repetitions.

Miscollocations

Investigating the use of miscollocations (wrong collocations; inappropriate word combinations) collocational errors can be related to ***negative language transfer*** (Nesselhauf, 2003), ***synonymy strategy***, i.e. substituting a word by its synonym (Nation, 2001) and ***overgeneralisation***, i.e. extension of the use of a certain L2 feature. While language transfer is considered to be an interlingual error as a result of L1 interference, synonymy strategy and overgeneralisations are viewed as intralingual errors (Richard, 1974).

Miscollocations to due to language transfer:

1. *questionnaire survey: loan translation from Hungarian

- questionnaire ≠ survey
- questionnaire: a set of written questions used for collecting information
- survey: the process of collecting and analyzing the data

2. *The sample was created on random way.
- Hunglish; lack of collocational competence
- Correct: to create/generate random samples or to apply random sampling

3. *Respondents were asked to make rang-list according to their preferences
   *to make a rang list = ranglistát felállítani
- loan blend from Hungarian
- Correct: to draw up a list or to rank sg.
- Suggested version: Respondents were asked to rank [the given categories according to their preferences].

4. *investigational results
- L1 transfer: loan translation
- Correct: research results or research findings

5. *put attention
- L1 interference: loan translation; wrong use of delexical verb collocate
- Correct: to pay attention

Intralingual errors: Grammatical miscollocations

6. *except of the respondents
- overgeneralisation: the extension of the use of a certain L2 feature, e.g. incorrect use of preposition
- Correct: except for respondents or except respondents

7. *by no way
- overgeneralisation: the extension of the use of a certain L2 feature, e.g. the incorrect use of a preposition in a semantically related noun phrase resulting in an incorrect combination
- Correct: in no way or by no means

8. We've conducted an investigation on the colorimetry of car-body components.
- Overgeneralisation: the use of a wrong preposition due to analogue examples, e.g. conduct a study on, conduct a survey on
- Correct: to conduct an investigation into

Intralingual errors: Lexical miscollocations

9. *simulations are made
- overgeneralisation: the extension of the use of a certain L2 feature, namely the use of a delexical verb resulting in a miscollocation
- Correct: to perform simulations or to run simulations

10. *Our model can be a significant help in solving problems.
*significant help
- overgeneralisation of the amplifying adjective, overuse of the noun collocate
- Correct: enormous, great, invaluable, real, substantial, tremendous help
- Correct: significant contribution

11. *to make a description of sth.
- Overgeneralisation: the extension of the use of a certain L2 feature, using an inappropriate delexical verb
- Correct: to give/provide a description of sth.
- Example: The book gives a description of modern Europe.

12. *to play a big role
- L2 feature: overuse and repetition of the adjective
- Correct: to play a key/ considerable/pivotal role

Errors due to both L1 transfer and intralingual errors related to L2

- *to make research
- Overgeneralisation: the extension of the use of a certain L2 feature, namely the use of a wrong delexical verb make resulting in a miscollocation
- L1 interference; loan translation
- Correct: to do/ carry out/ conduct research

13. *to be capable to emulate all the important processes
- Hunglish:L1 interference; misuse of an infinitive instead of a preposition
- Overgeneralisation: use of an analogue L2 feature like in to be able to
- Correct: to be capable of doing sth.

Strategies to sort out erroneous language use

The *interlanguage theory* (Selinker, 1972), which is described as a linguistic system used by L2 learners affected both by learners' native language and the overgeneralisation of the target language rules may give some explanation for fossilised lexical items including collocations of adult L2 learners. As interlanguage is dynamic and variable, learners may compensate for certain competency gap through L2 development process. However, their performance tends to vary from each other depending on previous studies, age, and learning strategies.

There are numerous techniques that may be helpful for improving L2 learners' language competence and minimise errors related to the interlanguage theory. It was proven that conscious acquisition of collocation knowledge is possible even at the very late stages of life. Non-native writers may largely benefit from the pedagogical implications below for how to acquire and use collocations correctly. Each of the strategies mentioned below is largely based on awareness-raising techniques.

- Nattinger (1980) suggests teaching vocabulary in chunks. Lewis (1997) proposes collocation exercises that may contribute to increasing learners' awareness of collocations. Particularly two exercises may help substantially: matching and de-lexicalised verbs exercises.
- Ready-made collocation lists will be of utmost importance for those who desire to expand productive collocation skills. Academic Word List developed of Coxhead (2000) may also serve as a useful source for practising; e. g.: https://www.victoria.ac.nz, or http://www.uefap.com/vocab/select/awl.htm
- Using a collocation dictionary may help improve collocation competence subconsciously. Nearly all prominent publishers have collocation dictionaries at different proficiency levels. In addition, online-collocation dictionaries may also be helpful by way of calling the required information quicker than conventional hardcopy dictionaries; e. g.: http://www.freecollocation.com/, http://www.ozdic.com/collocation-dictionary/research or https://prowritingaid.com/en/Collocation/Dictionary/?word=research.
- Extensive reading via digital library works may also contribute to developing collocational competence both in terms of general academic vocabulary and disciplinary vocabulary. Open access journals offer a wide range of authentic research articles that may serve as a basis for acquiring academic writing skills.
- Similar to digital libraries, data-driven learning is also assumed to be effective in achieving near-native collocational competence. As any failure in non-native writers' competence of collocation seems to be due to inadequate input (Durrant & Schmitt, 2010), data-driven studies and web-sites (e.g. BNC or COCA) may be of valuable help for non-native writers with authentic examples. When compared to digital libraries,

corpora websites are easier to use and get what you look for. Furthermore, data-driven learning works can be accessed easily on various databases.

The strategies listed above may only prove effective and eliminate fossilised elements when they are applied consciously. Conscious application requires non-native learners to invest extra time in language development. Without this effort near-native competence can hardly be achieved.

Conclusion

Collocations are seen as prefabricated building blocks of academic writing. When used correctly, they provide for fluency and accuracy. However, due to interlingual and intralingual impacts, they may prove as a source of errors for L2 learners. Miscollocations are very difficult to sort out. There are numerous learning and teaching strategies for improving collocational competence and eliminating fossilised language use. However, all this requires a concerted effort both from the learner and the instructor.

References

AISENSTADT, E. 1979. Collocability Restrictions in Dictionaries. ITL – International Journal of Applied Linguistics Vol. 45/46, pp. 71 – 74.

BAHNS, J. 1993. Lexical collocations: A contrastive view. In: *ELT Journal, 47(1),* pp. 56 – 63.

BENSON, M. 1985. Collocations and idioms. In: *ILSON, R. (ed.) Dictionaries, lexicography and language learning*. Oxford: Published in association with the British Council by Pergamon, pp. 61 – 68.

BENSON, M., BENSON, E., ILSON, R. 2010. *The BBI combinatory dictionary of English: Your guide to collocations and grammar*. Amsterdam: Benjamins.

COWIE, A. P. 1991. Multiword units in newspaper language. In: *GRANGER, S. (ed.), Perspectives on the English lexicon: A tribute to Jacques Van Roey*. Louvain-la-Neuve: Cahiers de I'Institut de Linguistique de Louvain, pp. 101 – 116.

COWIE, A. P. 1992. Multiword lexical units and communicative language teaching. In: *ARNAUD, P., BEJOINT, H. (eds.), Vocabulary and applied linguistics* London: Macmillan.University Press, pp. 1 – 12.

COWIE, A. P. 1998. *Phraseology: Theory, analysis and applications.* Oxford: Oxford University Press.

COXHEAD, A. 2000: A New Academic Word List. In: *TESOL Quarterly, 34 (2), pp. 213 – 238.*

CRUISE, D. A. 1990. Language, meaning and sense: Semantics. In: *N. E. (ed.) An encyclopaedia of language.* New York: Routledge, pp. 139 – 172.

DEMIR, C. 2018. Word combinations of English in academic writing. In: *Journal of Language and Linguistic Studies, 14 (1), pp. 293 – 327.*

DURRANT, P., SCHMITT, N. 2009. To what extent do native and non-native writers make use of collocations? In: *IRAL, 47, pp. 157 – 177.*

DURRANT, P., SCHMITT, N. 2010. Adult learners' retention of collocations from exposure. In: *Second Language Research, 26 (2), pp. 163 – 188.*

ELLIS, N. 1996. Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. In: *Studies in Second Language Acquisition, 18, pp. 91 – 126.*

ELLIS, R. 2008 *The Study of Foreign Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

GASS, S. M., SELINKER, L. 2008. *Second language acquisition: An introductory course*. New York, NY: Routledge.

HAUSMANN, F. J. 1989. Le dictionnaire de collocations. In: *HAUSMANN, F. J. REICHMANN, O., WIEGAND, E. et al. (eds.) Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries. Dictionnaires* Berlin: De Gruyter, pp. 1010 – 1019.

HILL, J. 2000. Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In: *LEWIS, M. Teaching Collocations: Further developments in the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, pp. 47 – 69.

HOWARTH, P. 1998a. The phraseology of learners' academic writing. In: *Cowie, A. P. (ed.), Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Oxford: Oxford University Press, pp. 161 – 186.

HOWARTH, P. 1998. Phraseology and second language proficiency. In: *Applied Linguistics, 19 (1), pp. 24 – 44.*

LEWIS, M. 1997. *Implementing the lexical approach putting theory into practice.* Hove: Language Teaching Publications.

MCARTHUR, T. 1992. *The Oxford companion to the English language.* Oxford: Oxford University Press.

MCCARTHY, M. 1990. *Vocabulary.* Oxford: Oxford University Press.

MEN, H. 2018. *Vocabulary Increase and Collocation Learning*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. and Shanghai Jiao Tong University Press.

MOON, R. 1998. *Fixed expressions and idioms in English: A corpus-based approach.* Oxford: Clarendon Press.

NATION, I. S. 2001. *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

NATTINGER, J. 1980. A lexical phrase grammar for ESL. In: *TESOL Quarterly, 14, pp. 337 – 344.*

NESSELHAUF, N. 2003. The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. In: *Applied Linguistics, 24 (2), pp. 223 – 242.*

RICHARD, J. C. 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition.* London: Longman.

SELINKER L. 1972. 'Interlanguage'. In: *IRAL, 10, pp. 209 –231.*

SINCLAIR, J., JONES, S., DALEY, R. 2004. *English collocation studies: The OSTI report.* London: Continuum.

WEI, Y., LEI, L. 2011. Lexical Bundles in the Academic Writing of Advanced Chinese EFL Learners. In: *RECL Journal, 42 (2), pp. 155 – 166.*

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

PODOBY A FUNKCIE ZBOJNÍCKEHO MÝTU V KATALÁNSKEJ KULTÚRE

FORMS AND FUNCTIONS OF BANDIT MYTHS IN THE CATALAN CULTURE

RENÁTA BOJNIČANOVÁ

Abstrakt
Štúdia je zameraná na interpretáciu postavy zbojníka v kontexte katalánskej národnej mytológie. Sledujeme dejinné udalosti späté s pôsobením zbojníkov a porovnávame ich s fikciou vytvorenou v literárnych dielach, ktoré prešli do kolektívneho vedomia, vytvárajúc v ňom obraz heroického zbojníka. Vysvetľujeme, aké funkcie plnil a plní mýtus zbojníka v katalánskej kultúre.

Kľúčové slová: národné mýty, Katalánsko, zbojníci.

Abstract
The study focuses on interpreting the figure of the bandit in the context of Catalan national mythology. We observe the historical events united with the activity of bandits and compare them with fiction created in literary works that have passed into national consciousness, creating a image of a heroic bandit. We explain what functions does the myth of the bandit in Catalan culture.

Key words: national myths, Catalonia, bandits.

Úvod

Na historickom území Aragónskej koruny, ktorého súčasť tvorí dnešné Katalánsko, sa odnepamäti veľmi intenzívne prejavoval fenomén zbojníctva ako jedného z druhov spoločenského neporiadku, alebo jednoznačnejšie, podľa definície historika moderných dejín Àngela Casalsa (2012, s. 9 – 15), pôsobiaceho na Barcelonskej univerzite, spoločenského násilia. Výkladu historickej podmienenosti takéhoto zvýšeného výskytu sa venovali mnohí historici a na vysvetlenie tejto skutočnosti uvádzajú súčinnosť viacerých faktorov. Základnými faktormi sú podmienenosť geografická, hospodárska, demografická, socio-politická, ideologická (pozri Bojničanová, 2012). Rozličné formy spoločenského násilia definovateľné ako zbojníctvo preukázateľne možno dokladovať od čias stredoveku, ale s mimotiadnou

intenzitou sa prejavovalo počas 17. storočia, nazývanom aj obdobím *barokového zbojníctva*. Množstvo zbojníckych družín vtedy vážne ohrozovalo verejný poriadok a ich odboj proti verejnej moci, násilie vykonávané na obyvateľstve a aj vzájomné zápasy medzi jednotlivými zbojníckymi klanmi vytvorili atmosféru spoločenskej neistoty a rozvratu. O takejto situácii, načrtnutej *grosso modo*, svedčia historické fakty a potvrdzujú ich súčasné historiografické výskumy. Zbojníctvo sa nepodarilo zlikvidovať ani v priebehu nasledovných storočí a v rozličných formách pretrvával až do 20. storočia, čo je v porovnaní s inými európskymi regiónmi mimoriadne dlhé trvanie. Tento historický podklad pôsobil na rozvinutie bohatej folklórnej tradície vytvorenej okolo postavy zbojníka, do ktorej sa radia zbojnícke povesti, zbojnícke piesne, folklórne dramatické formy a výtvarné zobrazenia. Obraz zbojníka v nich je rozporuplný, na jednej strane podávajú svedectvo o skutočnej násilnej podstate činov zbojníckych družín, na druhej strane sa na negatívne stránky zabúda a zbojník sa idealizuje, nadobúdajúc črty heroického, šľachetného zbojníka a jeho obraz sa mýtizuje. Premena akejkoľvek historickej postavy alebo historického deja na mýtus je zložitým procesom, ktorý má vždy zdôvodniteľné pozadie a svedčí o tom, že takáto postava alebo dej majú v kontexte konkrétnej národnej kultúry mimoriadny význam.

O systematický výklad katalánskych národným mýtov sa pokúsil Magí Sunyer v publikácii *Katalánske národné mýty* (*Els mites nacionals catalans*, 2006) . Tento autor sa síce nevenuje zbojníckemu mýtu monograficky ako samostatnej problematike, ale referencie o zbojníctve a o zbojníkoch možno postrehnúť v množstve iných tém týkajúcich sa katalánskej národnej mytológie, ktorej základy sú vysvetľované na pozadí historických udalostí od dôb prehistorických a antických až po 19. storočie.

V našej štúdii sa zameriavame na sledovanie zastúpenia historických alebo imaginárnych postáv katalánskych zbojníkov v „mytologizovanej“ podobe dejín katalánskeho národa a určujeme si za cieľ na základe toho zistiť, aké podoby a funkcie plní zbojnícky mýtus v katalánskej kultúre. V našej interpretácii zbojníckeho mýtu sa opierame o výklad katalánskych národných mýtov podľa Magína Sunyera (2006), profesora katalánskej literatúry na Univerzite Rovira i Virgili s centrom v Tarragone, uvedomujúc si fakt, že stojíme pred typickým nacionalisticky zaťaženým výkladom katalánskej a španielskej národnej histórie.

Katalánski zbojníci a *mýtus úpadku*

Na úvod treba povedať, že mýtus zbojníka sa v katalánskej kultúre neviaže iba na jednu historickú osobnosť zbojníka, ako je to, napríklad, v slovenskej kultúre, v ktorom sa zbojník stotožnil predovšetkým

s Jánošíkom. Magín Sunyer venuje výkladu tohto mýtu samostatnú podkapitolu s názvom *Zbojnícky mýtus: Joan Sala 'Serrallonga' a Perot Rocaguinarda* (El mite del bandolerisme: Joan Sala 'Serrallonga' i Perot Rocaguinarda, s. 226 – 231) a zaraďuje ho medzi tzv. *mýty úpadku* (kat. „el mite de la decadència"). O pozíciu najznámejšieho mytologizovaného hrdinu sa uchádzal okrem Joana de Serrallongu (1504 – 1634) aj Perot de Rocaguinarda (1582 – *cca.* 1640), ktorý mal v princípe najlepšie predpoklady dostať sa do takejto pozície. V ústnej ľudovej tradícii, ale predovšetkým v literárnych spracovaniach, sa okolo neho vytvoril obraz šľachetného zbojníka so všetkými potrebnými typologickými charakteristikami, akými sú štedrosť k chudobným, cit pre spravodlivosť, a navyše aj inteligencia a vznešený pôvod. Ak sa aj objavujú scény, v ktorých pomerne nekompromisne trestal svojich druhov a vládol nad nimi silnou rukou, jeho konanie sa v konečnom dôsledku javí ako rozvážne a spravodlivé. Samotný fakt, že v tomto svetle ho vo svojom svetoznámom románe *Don Quijote* (s použitím formy mena Roque Guinart) (2. diel, kap. LX, LXI) zobrazil Miguel de Cervantes, mu dávalo dobré predpoklady na to, aby sa spomienka naň v kolektívnom vedomí premenila na legendu. Z hľadiska procesov mytologizácie sa však reálny, historický Rocaguinarda dopustil jednej závažnej chyby, a to tej, že opustil zbojnícku dráhu, prijal kráľovskú milosť a vstúpil do služieb kráľovského vojska. V roku 1611 dostal hodnosť kapitána a odišiel do vojenských služieb v neapolských dŕžavách. Tým momentom sa historická stopa po ňom stráca. Tu sa potvrdzuje, že jedným z rozhodujúcich faktorov heroizácie historickej postavy je tragická smrť v mladosti. Možno povedať, že v rozhodujúcej miere práve vďaka tomuto faktoru pozíciu najslávnejšieho katalánskeho zbojníka zaujal Joan de Serrallonga, zbojník, ktorý sa nevyhýbal násiliu a dopustil sa závažných zločinov. V kolektívnej pamäti však prevládli a zachovali sa „spomienky" na jeho šikovnosť pri únikoch pred dobre vyzbrojenými prenasledovateľmi a na dôstojnosť, s akou prijal vykonanie rozsudku na popravisku. Po týchto zásluhách mu nebolo ťažké pripísať aj ďalšie nedokumentované a nedokumentovateľné vlastnosti, ktoré sú pre idealizovaného zbojníka neodmysliteľné, nevynímajúc stereotypný obraz zbojníka oberajúceho bohatých a obdarúvajúceho chudobných. Hoci v ľudových a poloľudových piesňach a povestiach je obraz o Serrallongovi protirečivý (na jednej strane zločinec, na druhej dobrodinec), v literatúre prevládol jeho pozitívny obraz, a romantickí literáti a tvorcovia mýtov z neho urobili obrancu katalánskej vlasti. Do problematiky historického podložia a folklórno-literárnej nadstavby pri vytváraní obrazu zbojníka, ako aj základov formovania mnohých stereotypov, možno hlbšie vniknúť podrobným štúdiom výkladov, aké im

dávajú katalánski historici, literárni vedci, sociológovia atď. (pozri, napr. Fuster, 1963; Reglà, 1962).

Otázkou je, ako súvisia tieto témy s tzv. *mýtom úpadku*, o ktorom píše Magí Sunyer. Počiatok tzv. úpadku katalánskeho národa sa podľa tohto autora situuje, nie náhodne, do obdobia národného zjednotenia Kastílskeho a Aragónskeho kráľovstva v osobách Katolíckych Veličenstiev Izabely Kastílskej a Ferdinanda Aragónskeho. Týmto momentom začína slávna epocha španielskych dejín, čím máme na mysli v širšom zmysle dejiny národov obývajúcich Iberský polostrov. Autor cituje viacerých katalánskych historikov, ktorí sa o zlatom veku španielskej kultúry, situovanom do rozmedzia 16. až 17. storočia, vyjadrovali ako o *veku úpadku* (kat. Els segles de la decadència), dlhom veku temna (kat. un llarg período de foscor), ako o období pokojného aj násilného odnárodňovania (kat. la desnaciolització pacífica a la desnaciolizatzió violenta) a právnej nespravodlivosti (kat. l'injustícia del judici) (Sunyer, 2006, s. 217 – 221). Počiatočnú vinu na úpadku katalánskeho národa, jeho jazyka, literatúry a kultúry pripisuje Sunyer Katolíckym kráľom a skutočnosti, že nezabezpečili opätovné rozdelenie Kastílie a Aragónska po svojej smrti (s poznámkou, aká škoda je, že mužskí potomkovia, ktorí by mohli byť zárukou takéhoto rozdelenia, pomreli). V rámci národných katastrof v nasledujúcom dlhom období úpadku katalánskeho národa, svetlé miesto predstavujú prejavy odporu proti kráľovskej moci. Jeho hrdinami sú vzbúrenci, ktorí sa postavili proti kráľovi Karolovi I. – cisárovi Karolovi V. (Revolta de les Germanies, 1520 – 1521) a zbojnícke družiny (rozsievajúce teror a spoločenský chaos, pozn. RB). Autor považuje tieto vzbury proti kráľovskej moci a centralizovanému štátu za prejavy hrdinstva vtedajších Kataláncov (dosl. les gestes catalanes d'aquestes segles, s. 218) a týchto hrdinských Kataláncov za predchodcov liberalizmu, anticentralizmu a republikánskeho hnutia.

Katalánski zbojníci a *mýtus osamostatnenia*

Magí Sunyer situuje zbojníkov aj do neskorších období mytologizovaných katalánskych dejín. K Rocaguinardovi a Serrallongovi sa vracia v kapitole *Ženci a zbojníci* (Segadors i bandolers, s. 242 – 245) a zmieňuje sa o nich v súvislosti s tzv. *mýtom osamostatnenia* alebo presnejšie *separačným mýtom* (kat. el mite de la separació). Tento mýtus sa viaže na prvý výrazný pokus Kataláncov o osamostatnenie sa od španielskej monarchie, teda na obdobie Separačnej vojny (Guerra de la Separació), tiež známej ako *Vojna žencov* (1640 – 1659) (Guerra dels Segadors). Tu sa ukazuje, že výraznú úlohu v rozšírení pôsobnosti zbojníckeho mýtu mali romantickí románopisci, ktorí vo svojich románoch urobili z barokových zbojníkov hrdinov udalostí, na ktorých sa z časového hľadiska reálne nemohli zúčastniť.

Napríklad Manuel Angelon (1831 – 1889) v románe *Krvavé Božie telo alebo Katalánske privilégiá* (*Un Corpus de Sangre o Los fueros de Cataluña*, 1857) a *Zástava svätej Eulálie* (*El pendón de Santa Eulalia*, 1858) pripisuje zbojníkom Perovi de Santacíliovi a Perotovi Rocaguinardovi iniciatívu pri pobádaní žencov k vzbure známej ako Krvavé Božie telo (7. júna 1640) (Corpus de Sang), hoci v skutočnosti v tomto čase prešlo už takmer tridsať rokov od Rocaguinardovho odchodu zo Španielska. Autor zobrazuje zbojníkov ako katalánskych vlastencov, ktorí sa vzopreli proti kastílskemu útlaku, vytvárajúc tak fikciu, ktorá nemá nič spoločného so skutočnými udalosťami. Magí Sunyer (2006, s. 244) konštatuje, že *„pre Angelona sú práve zbojníci skutočnými protagonistami Krvavého Božieho tela"*. Podobných historických nepresností a úmyselných anachronizmov sa dopustili aj ďalší autori. Angelonovi súčasníci Víctor Balaguer (1824 – 1901) a Antoni Altadill (1828 – 1880) napísali román *Zástava smrti* (*La bandera de la muerte*, 1859), v ktorom vysvetľujú vzburu žencov ako pomstou Serrallongových druhov za zradu, ktorá spôsobila pád ich kapitána. Samozrejme, tento román nemožno považovať za historický, je čírou fikciou prepletenou dobrodružstvom, aj keď na okraj podotýkame, že Víctor Balaguer bol uznávaným historikom a od roku 1875 členom Kráľovskej akadémie histórie a od roku 1883 členom Kráľovskej akadémie jazyka.

Katalánski mýtotvorní autori druhej polovice 19. storočia (mimochodom, všetky romány, o ktorých sme sa zmienili, sú písané v španielčine) teda zasadili zbojníkov do udalostí Separačnej vojny s cieľom vytvoriť obraz hrdinu – obrancu vlasti, nehľadiac na historické nepresnosti, a ich literárne snahy treba chápať v kontexte katalánskych obrodeneckých procesov ako ohnivko prípravy na separáciu. Separačná vojna začala ako vzbura Kataláncov proti španielskej monarchii a vyústila do otvoreného konfliktu medzi Kataláncami a Španielmi na jednej strane a medzi Kataláncami a Francúzmi na strane druhej. Skončila v roku 1659 podpísaním Pyrenejského mieru, ktorým sa Katalánsko rozdelilo medzi dva štáty, čo znamená, že jeho vyhliadky na štátnu suverenitu sa zatemnili ďalším sťažujúcim faktorom. Nádeje vkladané do francúzskej podpory pri katalánskych separačných snahách sa tým pádom zmenili na rozčarovanie a dali podnet na následné misogalské nálady. S tým súvisí protifrancúzsky národný mýtus.

Katalánski zbojníci a *protifrancúzsky mýtus*

Ďalším obdobím, v ktorom sa aktivoval zbojnícky mýtus, je obdobie ozbrojeného odporu proti napoleonskej okupácii Španielska, v katalánskej historiografii označované ako Protifrancúzska vojna (Guerra del Francès, 1808 – 1814) a v španielskej ako Vojna o nezávislosť (Guerra de la Independencia). Na pozadí týchto historických udalostí zo začiatku 19.

storočia sa skonsolidoval španielsky národ a vykryštalizovalo sa španielske národné povedomie, pričom máme na mysli celošpanielske národné povedomie, ktoré treba chápať ako vedomie jedného silného, súdržného národa brániaceho sa spoločnými silami proti vonkajšej agresii spoza Pyrenejí. Tieto celonárodné emócie a ohrozenie národnej a štátnej svojbytnosti zo strany susedného národa sú jedným zo stavebných kameňov konceptu moderného španielskeho národa, konceptu, ktorý nevylučuje rôznorodosť jazykov a kultúr v duchu mnohorakosti v jednote. Ako sme vyššie spomenuli, španielskej aj medzinárodnej historiografii sa tento dejinný konflikt označuje ako Vojna o nezávislosť (šp. Guerra de la Independencia), pričom aj Katalánci majú pre ňu rovnaké pomenovanie (kat. Guerra de la Independència), niektoré sektory spoločnosti sa mu však vyhýbajú práve preto, že je význačným momentom pre celošpanielsky patriotizmus, s ktorým sa nestotožňujú. Nejde pritom o nezávislosť, na akú by sme si so slovenskými historickými skúsenosťami mohli pomyslieť, teda nejde o situáciu, keď sa podrobený národ musí vymaniť z područia stáročného utláčateľa. Stačili dva mesiace prechodu francúzskych vojsk cez španielske územie, aby Španieli získali pocit, že je v hre ich nezávislosť. Išlo o obrannú vojnu proti vpádu francúzskych vojsk, ktoré sa pod zámienkou, že smerujú do Portugalska, postupne zmocňovali španielskeho územia. José María Jover Zamora konštatuje (1963, s. 424 – 425), že táto vojna je v presnejšom slova zmysle osloboditeľskou (guerra de Liberación) a tiež národnou (guerra nacional), a v európskom kontexte spadá do radu napoleonských vojen. Zápal národného nadšenia neobišiel ani Katalánsko, od napamäti prechovávajúce pocit nepriateľstva voči Kastílii, ale s dostatočnými dôvodmi na pocit krivdy aj zo strany Francúzska. Magí Sunyer v súvislosti s *protifrancúzskym mýtom* (kat. el mite antifrancès) tieto výčitky sumarizuje nasledovne (tamže, s. 281): *„França és la que frustra la possibilitat d'una pàtria catalanooccitana en temps de Pere I, ..., la traïdora de la Guerra dels Segadors, la que arrabassa els territoris de la Catalunya del Nord per la Pau dels Pirineus, el bressol de Felip V, l'oponent en la Guerra Gran i, finalment, l'ocupant del país durant la Guerra del Francès"* (....Francúzsko zmarilo vyhliadky na katalánsko-okcitánsku vlasť v časoch Petra I., ..., zachovalo sa ako zradca vo Vojne žencov; zmocnilo sa území Severného Katalánska podpísaním Pyrenejskému mieru, je rodiskom Filipa V., nepriateľa vo Veľkej vojne (t. j. Vojne o španielske dedičstvo, pozn. RB), a napokon, je okupantom krajiny v časoch Protifrancúzskej vojny" [preklad RB].

Najvýznamnejšie ozbrojené konfrontácie *Protifrancúzskej vojny*, ktoré sa udiali na území Katalánska, sú dve víťazné bitky pri Brucu (6. a 14. júna 1808) a hrdinská obrana Girony (sedemmesačné obliehanie mesta v roku 1809). K prvej z nich sa viaže povesť o bubeníkovi z Brucu (el tim-

baler del Bruc), ktorý vďaka tomu, že jeho bubnovanie znásobila ozvena v skalách, vyplašil viacnásobne silnejšie francúzske vojsko. Niektorí katalánski mýtotvorní spisovatelia druhej polovice 19. storočia zasadzujú do kontextu bitky pri Brucu ako významných aktérov aj zbojníkov. V románe Manuela Angelona *Ustúp, cudzinec! Historický román z čias Vojny za nezávislosť* (*¡Atrás el extranjero! Novela histórica del tiempo de la Guerra de la Independencia,* 1861) vystupuje v úlohe vlasteneckého hrdinu zbojník Mansuet Boxó. V románe Manuela de Lasarta *Mansuet alebo Montserratské jaskyne. Historická povesť* (*El Mansueto o Las cuevas de Montserrat. Leyenda histórica*, 1860) sa postava tajomného Mansueta dokonca priamo identifikuje s bubeníkom z Brucu. Nastáva situácia, keď je tradícia o zbojníkovi, v tomto prípade Mansuetovi Boxónovi, známa iba lokálne, spätá s celonárodnými vlasteneckými emóciami a svojim významom presahuje lokálne ohraničenie. Zároveň sa opakuje mechanizmus, ktorý sa uplatnil už pri Rocaguinardovi a Serrallongovi, totiž postava historického zbojníka sa v literárnej fikcii stáva protagonistom udalostí, do ktorých reálne nezasiahol, alebo sa mu pripisuje tajomná fiktívna identita, ktorá ho v očiach prijímateľov takéhoto obrazu heroizuje. Rovnako ako pred storočiami Perot de Rocaguinarda vyzýval barcelonských žencov k vzbure proti Španielom, teraz zbojník Mansuet organizuje vzburu proti Francúzom. Ozýva sa pritom vždy ten istý výkrik: *Visca la terra!* (Nech žije naša vlasť!). Historická realita sa teda skresľuje, mení sa na fikciu a práve táto fikcia sa prostredníctvom folklórnych a literárnych podaní dostáva do všeobecného národného vedomia, slúžiac na utuženie špecifického druhu vlastenectva, ktoré možno jednoduchými metódami šíriť medzi masy, čítajúce iba hlavné titulky, vlastenectva, ktoré je orientované sebaľútostne, reividinkatívne a defenzívne, ale v konečnom dôsledku aj ofenzívne, pretože má potenciál modifikovať sa do radikálnych výbojných foriem, podľa zásady *„ak nie je po mojom, nech sa potopí všetko naokolo, aj so mnou“*.

Záver

Ako je z napísaného zrejmé, v katalánskej kultúre sa na vytvorení mýtu zbojníka podieľalo viacero postáv a generácií zbojníkov. Väčšina z nich je známych iba lokálne, celonárodne známymi, teda aj mimo teritória svojej historickej pôsobnosti, sú Perot de Rocaguinarda a Joan de Serrallonga, a to vďaka bohatej folklórnej ústnej tradícii a literárnej propagácii romantického mýtu v Serralongovom prípade a vďaka Cervantesovej referencii v románe *Don Qujijote* v Rocaguiradovom prípade. Ostatní zbojníci sa viac-menej spolupodieľajú na vytvorení spoločného zbojníckeho mýtu, v ktorom sa zbojník predstavuje ako nositeľ spravodlivosti a obranca katalánskej vlasti pred nepriateľom. Zbojníci sa stotožňujú s rolou hrdinu, ktorý

bol síce v obrane neúspešný, ale jeho odkaz žije pre nasledujúce generácie, čím udržiavajú pri živote nádej na vytúženú národnú slobodu. Nehľadiac na historické fakty, ktoré svedčia o násilnej podstate zbojníctva ako spoločenského fenoménu, a nehľadiac na folklórnu tradíciu, v ktorej sa obraz zbojníka javí ako rozporuplný (dobrodinec aj zločinec), literárna tradícia od druhej polovice 19. storočia nadviazala na pozitívny obraz zbojníka a znásobila jeho idealizáciu. V románoch autorov obrodeneckého hnutia sa objavujú postavy katalánskych zbojníkov 17. storočia, predovšetkým Serrallongu, povýšené na vlastencov a národných hrdinov, bojujúcich proti útlaku zo strany španielskej monarchie. Zbojník vyniká nielen sociálnou solidárnosťou (motív rozdávania prebytku zboja medzi chudobných), odvahou a šikovnosťou (pri únikoch pred prenasledovateľmi), ale je aj aktívnym účastníkom a organizátorom vzbúr proti centrálnej kráľovskej moci a teda proti „nepriateľskej“ Kastílii. V týchto románových fikciách sa pritom podieľa na historických udalostiach, ktoré reálne nekorešpondujú s obdobím, v ktorom v skutočnosti pôsobil. V národnej mytológii teda zbojník patrí do série hrdinov – vlastencov, brániacich národ a prebúdzajúcich ho k vzbure. Podľa klasifikácie katalánskych národných mýtov podľa Magína Sunyera, objavuje sa v kontexte mýtov, ktoré tento autor pomenúva ako *mýtus úpadku*, *mýtus osamostatnenia*, *mýtus poroby* a *protifrancúzsky mýtus*. Všetky tieto mýty plnia funkciu utužovať v spoločnosti typ vlastenectva, ktorý je namierený obranne, ale v určitých historických momentoch sa aktivuje do výbojnej podoby, radikalizuje sa a má nepriateľské podoby voči susedným kultúram, predovšetkým kastílskej, ale aj francúzskej. V takto poňatej interpretácii vlastných národných dejín prevláda pocit krivdy a trpiteľstva, potreba pomstiť sa za „historickú nespravodlivosť“, a národné mýty preberajú funkciu podnecovať separačné nálady, pričom sa v nich prejavuje typický komplex obete tzv. malých národov. Hrdinstvo katalánskeho zbojníka spočíva v jeho rebelantstve a odvahe v boji proti útlaku, ktorý predstavuje predovšetkým španielska monarchia. Kastília je totiž v očiach takto cítiacich Kataláncov pôvodcom všetkých jej nezdarov a historických prehier. Jej prvým negatívne interpretovaným vstupom do dejín Aragónskej koruny je Caspská dohoda, ktorá vyústila do spojenia osudov Katalánska a Aragónska s Kastíliou, už od začiatku v tomto zväzku dominantnou. Nasledovné dynastie, Habsburgovci od roku 1516 a Bourbonovci od 1714, sústredili svoju moc v Madride a snažili sa centralizovať monarchiu. Zbojnícky mýtus v katalánskej nacionálnej a nacionalistickej národnej mytológii teda nesie so sebou proticentralistické, protimonarchické a protikastílske významy s potenciálom ovplyvňovať emócie širokých más a motivovať ich k napodobňovaniu vzorov správania

mytologizovaných idolov – zbojníkov, z historického hľadiska predstaviteľov spoločenského násilia a chaosu.

Literatúra

BOJNIČANOVÁ, R. 2012. *El bandolerismo en Eslovaquia y en Cataluña: paralelismos históricos.* Leipzig: Saarbrücken, Academic Publishing. 144 s.

BOJNIČANOVÁ, R. 2010. Guerra de sucesión española como venero de héroes nacionales eslovacos y catalanes. In: *LUPU, C., VLĂDECSU, A. (eds.) Études sur le XVIII siècle*. Bucarest: Editura Universităţii din Bucureşti, s. 39 – 55.

CASALS, À. (ed.) 2012. *El bandolerisme a la Corona d'Aragó.* Vol. I. Cabrera de Mar: Galerada.

CASALS, À. 2012. Introducció. In: *CASALS, À. (ed.) El bandolerisme a la Corona d'Aragó.* Volum I. Cabrera de Mar: Galerada, s. 9 – 15.

FUSTER, J. 1963. *El bandolerisme català II. La llegenda*. Barcelona: Editorial Aymà, Biblioteca Guió d'Or.

JOVER ZAMORA, J. Mª. 1963. Edad Contemporánea, 1808–1931. In: *Introducción a la Historia de España*. Barcelona: Editorial Teide, s. 424 – 425.

REGLÀ, J. 1962. *El bandolerisme català. I. La història*. Barcelona: Editorial Aymà. Biblioteca Guió d'Or.

SUNYER, M. 2006. *Els mites nacionals catalans*. Vic: Eumo Editorial. 325 s.

Doc. Mgr. Renáta Bojničanová, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra románskych jazykov a literatúr
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: bojnicanova@fedu.uniba.sk

SOCIOKULTÚRNE FENOMÉNY V ANGLO-AMERICKOM KONTEXTE A ICH REFLEXIA V SLOVENSKOM PROSTREDÍ

SOCIO-CULTURAL PHENOMENA IN THE ANGLO-AMERICAN CONTEXT AND THEIR REFLECTION IN THE SLOVAK SURROUNDINGS

PAVOL BURCL

Abstrakt
Autor sa v príspevku zaoberá variabilitou rôznych sociokultúrnych fenoménov v anglo-americkom kontexte a ich stvárnením. Všíma si ich dopad na priameho recipienta, prípadne reflexiu v širšom populačnom kontexte.

Kľúčové slová: sociokultúrne fenomény, anglo-americký kontext, reflexia.

Abstract
The author deals with the variability of the various socio-cultural phenomena in the Anglo-American context and their presentation. The author notes their impact on the direct recipient or reflection in the wider context of the population.

Keywords: socio-cultural phenomena, the Anglo-American context , reflection.

Úvod

Podľa Všeobecnej deklarácie UNESCO o kultúrnej rozmanitosti, *„ ... kultúra by sa mala považovať za súbor charakteristických duchovných, materiálnych, intelektuálnych a emocionálnych znakov spoločnosti alebo sociálnej skupiny a zahŕňa okrem umenia a literatúry aj životný štýl, spoločné spôsoby života, hodnotové systémy, tradície a viery. Uvedomujúc si, že kultúra je jadrom súčasných diskusií o identite, sociálnej súdržnosti a rozvoji znalostnej ekonomiky ... “*

Podľa Foltinovej (2011) je kultúra chápaná ako komplexný celok. „Rozvoj mediálnej a masovej kultúry však narúša tradičný model kultúry, kultúra sa stáva homogénnym predmetom konzumu. V zásade môžeme hovoriť o dvoch hlavných modeloch kultúry – západnom a východnom. Východný model kladie dôraz na harmóniu človeka s prírodou, západný sa zameriava na technický pokrok a pretváranie prírody (ibid).“

Dané definície evokujú množstvo diskrepancií v samotnom chápaní významu slova *kultúra*. *„Problém definície (množstva definícii) vyplýva z toho, že neexistuje idea univerzálnej kultúry, a človek sa kultúrny stáva iba prostredníctvom konkrétnej podoby kultúry“* (Kyslan, 2013, s. 142).

Podobne je to aj s termínom *fenomén* (gr. phainomenon) = jav. *„Jav daný v skúsenosti; jav nazeraný zmyslami alebo intelektuálne“* (Piaček a Kravčík, 1999). Fenomén sa dá vnímať v rámci vonkajšej skúsenosti (konfrontácia s vonkajšími vecami) a vnútornej skúsenosti (reflexívne vnímame to, čo sa deje "v nás" – priania, úzkosti, vnemy, úsudky).

Dosah rôznych kultúrnych fenoménov je badateľný v rôznych oblastiach spoločenskej existencie. Vnímame ich ako hybné elementy spoločenského vedomia. Prídu, ovplyvnia špecifickú skupinu recipientov, a následne exspirujú. Majú dosah na normy a konvencie správania, konatívnu stránku ľudského bytia a signifikantne zasiahnu do hodnotového systému. Keďže dochádza k prelivu medzi jednotlivými kultúrami a ich vzájomnej interakcii s efektom aplikácie jednotlivých prvkov, resp. prieniku elementov, ich začleňovaniu a ovplyvňovaniu fungovania spoločenských mechanizmov (integračná, socializačná a akulturačná funkcia), je na mieste používať spojenie *sociokultúrne fenomény*. V súvislosti s ich vznikom je nutné preskúmať, akú silu, dynamiku a variabilitu majú s spojitosti s geopolitickým, ekonomickým, kultúrnym, sociálnym a jazykovým kontextom vlastnej existencie.

Našu pozornosť venujeme sociokultúrnemu fenoménu v angloamerickom kultúrnom areáli. Reflektuje v širšom populačnom kontexte a má určité audiovizuálne stvárnenie.

Vznik fenoménov

Nezaoberáme sa fenomenológiou a fenoménmi z filozofického hľadiska. Našou doménou je komunikácia, kultúrny areál, jazyk a stereotypizácia správania.

Sociálna psychológia pozná termín *sociálny fenomén.* Podľa Oravcovej (2004, s.36), *„ ... sociálny fenomén je sociálny jav, ktorý môže mať svoje špecifické podoby – podobu dyadickej interakcie (medzi 2 ľuďmi), až po podobu hromadného správania.“* Človek funguje v rámci sociálnej interakcie, tzn. v sociálnom prostredí. Spoluvytvára ho a zároveň je ním ovplyvňovaný. Je to proces socializácie (ibid, s.65 – 66). Ako uvádza Řezáč (1998, s. 52): *„... socializačný proces znamená kvalitatívnu premenu človeka, indivíduum sa mení v človeka.“*

Sú 3 typy kontextov, v ktorých k tomu dochádza:

1. **Fyzický kontext**, napr. hierarchizácia v pracovných a osobných vzťahoch, prejavy subordinancie vo verbálnej a neverbálnej komunikácii.

2. **Sociálny kontext** – rôzne sociálne mechanizmy správania.

I. Scenáre: Máme tendenciu riadiť svoje správanie podľa naučených modelov (vieme očakávať, čo v konkrétnej situácii bude postupne nasledovať (reštaurácia, obchod, rôzne administratívne úkony) a predpokladáme znalosť scenára a jednotlivých jeho krokov aj u iných účastníkov. To umožní hladký priebeh sociálnej interakcie a odstraňuje úzkosť a obavy.
II. Sociálne role: Očakávané správanie sa spája s určitou sociálnou rolou, ktorú na seba preberáme, napr. rodič, učiteľ. Vždy ide o reciprocitu, hranie roly vždy vo vzťahu k niekomu – učiteľ/žiak, rodič/dieťa.
III. Sociálne schémy – komplexné logické rámce správania. Ovplyvňujú schopnosť zapamätať si.

Schémy rolí: súbor informácií, ktoré sa viažu k jednotlivým sociálnym rolám; automaticky naskočia pri jej plnení (učiteľ/žiak, rodič/dieťa).
Schémy osôb: súbor informácií viažucich sa ku konkrétnej osobe; v komunikácii s konkrétnym človekom sa nám vybavia informácie s ním spojené.
Sebaschémy: súbor informácií, ktoré máme o sebe a týkajú sa nás samotných; vplývajú na našu mienku o sebe, naše rozhodnutia a pod.

3. **Kultúrny kontext** – nadväzuje na predchádzajúce kontexty, reprezentuje kultúru, v ktorej sa človek narodí a vyrastá.

Uvedomme si, aké množstvo špecifík, ktoré sú diametrálne odlišné a jedinečné, rôzne kultúry obsahujú. Dokonca aj v tej istej konkrétnej existuje množstvo fenoménov (javov), ktoré vplývajú na rôzne oblasti života, komunikáciu nevynímajúc. Určujú jej charakter, spôsob percepcie vnútorného aj vonkajšieho sveta človeka v nej žijúceho a existujúceho, v rámci danej kultúry aj zvonka. Niekedy vytvárajú paralelný spôsob prežívania určitých skutočností.

Jazyk môže byť sám nositeľom jedinečnosti. Jeho výber, samotná artikulácia, register jazykových prostriedkov, komunikačné situácie a iné nuansy v kombinácii s hore uvedenými kontextami majú silu dokonca aj meniť charakter danej kultúry, prípadne vstupovať do iných a tvarovať ich.
Podľa Ke (s.a.), uvedené v Geng (2009, s.141) je jazyk kultúrny, aj sociálny fenomén. Je hlavnou súčasťou kultúry, zároveň nositeľom kultúry. Jazyk a kultúra žijú navzájom, preto je veľmi dôležité vedieť o kultúrnom pozadí daného jazyka, ktorý sa učíme.
Je evidentné, že niektoré fenomény majú potenciál presahovať a dominovať nielen v regionálnom kontexte, ale aj v medzinárodnom. Je to prípad niekto-

rých anglo-amerických dnes už sociokultúrnych fenoménov. Sila ich reflexie a vplyvu určite súvisí s geopolitickými a ekonomickými otázkami, a tiež jazykovou dominanciou anglického jazyka ako lingua franca.

Anglo-americký kontext

Zvykli sme si, že Európa bola vždy viac otvorená týmto vplyvom než napr. Amerika. Voľnosť v možnosti expandovať a hlavne intervenovať do inej kultúry sa naplno prejavila v druhej polovici 20. storočia. Pomaly, ale isto nadobúdala dominantné postavenie.

Dominancia môže asociovať negatívne konotácie, ale je nutné vnímať tento proces objektívne a hlavne v kontexte iných závažných skutočností. Teritoriálna dominancia je často výsledkom násilných spoločensko-politických procesov. Kto vládne, určuje oficiálny jazyk a kultúru. V prípade anglického jazyka v stredoeurópskom kontexte to neplatí. V našom geograficko-politickom priestore nikdy anglofónna krajina nevládla. V 19. storočí prebiehala násilná maďarizácia a po rozbití Československej republiky koncom tridsiatych rokov 20. storočia okupácia južnej časti Slovenska Horthyovským Maďarskom.

„Otázka dominancie sa prirodzene spája so schopnosťou brániť originálnu kultúru a jazyk pred asimiláciou. Keďže máme v predmetnej veci negatívne skúsenosti, vyplýva z toho aj istá obava do budúcnosti. Rozdiel je ale v tom, že maďarizácia bola uplatňovaná režimom násilne. Súčasné trendy amerikanizácie a nadvlády anglického jazyka vyplývajú z pracovných, vzdelávacích a individuálnych potrieb Slovákov“ (Burcl, 2012, s. 213). Hlavne v pracovno-právnom kontexte je anglický jazyk dominantným komunikačným nástrojom. Nadnárodné firmy majú filiálky okrem iných aj v krajinách EÚ. Platí všeobecný úzus, že v ich internej komunikácii sa používa anglický jazyk alebo jazyk krajiny, v ktorej má firma domicil.

„Angličtina má v súčasnosti výrazné postavenie (neutrálneho) pracovného euro-jazyka, aj keď tento jej status podnecuje živé diskusie v politických i iných kruhoch spoločenského života. V jej prospech hovorí jej globálnosť (resp. rozšírenosť) podmienená historickým kontextom a značná neutrálnosť bez britských, amerických alebo austrálskych kultúrno-politických odtienkov a podtónov. Pojmom neutrálna angličtina sa označuje medzinárodná angličtina zbavená regionálnych variet obsahujúcich politické, spoločenské a kultúrne konotácie“ (Jesenská, 2007, s. 40). Nás zaujíma hlavne presah a vplyv originálneho anglo-amerického prostredia v našom európskom a slovenskom prostredí. V každodennej komunikácii identifikujeme pretlak anglicizmov a amerikanizmov, ktoré v posledných rokoch a vďaka asistencii najmä bulvárnych tlačových médií a sociálnych sietí „zamorili“ vyjadrovací register Slovákov. To je jeden z negatívnych dô-

sledkov dominancie anglického jazyka. Na ilustráciu niekoľko príkladov: *lifestyle/lifestylový* (životný štýl, tykajúci sa životného štýlu); *outdoorový* (na vonkajšie použitie); *event* (udalosť, podujatie); *trendy* (trendový, zodpovedajúci trendom); *single* (sám, osamelý, bez partnera).

Reflexie

„Proces globalizácie núti všetky kultúrne komunity, aby prešli individuálnym procesom sebareflexie a novej interpretácie vlastnej kultúrnej identity“ (Gregorová, 2008, s. 10).

V anglo-americkom kontexte existuje niekoľko sociokultúrnych fenoménov, ktoré môžeme považovať za globálne, napr. American dream; Macho; fast-food; Halloween; St. Valentine´s day, tzv. cult of perfection, atď.

V našom prostredí prebieha neprirodzená saturácia uvedených špecifík, ktoré vytláčajú znaky pôvodnej „domácej“ slovenskej kultúry. Je náchylné meniť, alebo aj kompletne vymeniť hodnotový rebríček v rámci jednej generácie, nie až medzigeneračne. Globalizácia v slovenskom kontexte prináša pseudohodnoty, ku ktorým nás neviažu žiadne korene.
Foltinová (2011, ibid) uvádza: *„Kultúrna identita je komplex znakov charakterizujúcich totožnosť a odlišnosť kultúr, ich vzájomné vplyvy a ich pôsobenie na utváranie sociokultúrnych štruktúr. Strata identity vždy znamenala zánik spoločenstva (obvykle postupným rozplynutím v cudzom kultúrnom prostredí).“*

Záver

Príkladom problému európskeho vnímania a následnej saturácie cudzích vplyvov je, že Slovensko sa na jednej strane vymedzuje ako svojbytný činiteľ na kultúrnej mape Európy, ktorý sa prirodzene, ale aj legislatívnymi zásahmi (napr. jazykový zákon) snaží chrániť pred asimilačnými snahami cudzích elementov. Na druhej strane ľahkovážne do nášho života púšťame elementy, ktoré sú cudzorodé a vo veľa prípadoch narušia minimálne iba kultúrnu stabilitu. Stali sa z nás otroci cudzích kultúrnych tradícii. Oslavujeme cudzie hodnoty, tradície spôsobom, akoby boli už dlhé obdobie nutnou súčasťou spoločenského a kultúrneho života Slovákov. Skúsme si položiť niekoľko otázok:

- Ako by vnímali dominanciu slovenského jazyka a šírenie slovenského kultúrneho povedomia v anglo-americkom prostredí?
- Sú naklonení kultúrnej a jazykovej diverzite?
- Ako by vnímali extrahovanie domácich anglo-amerických fenoménov a signifikantných znakov a ich následné nahrádzanie napr. slovenskými? Bolo by to vôbec možné?

- Bránili by sa, resp. bránia sa uvedeným trendom?

Určite každý z nás tuší, aké by boli odpovede na dané otázky.

Literatúra

BURCL, P. 2012. Jazyková a kultúrna dominancia v EÚ alebo hľadanie univerzálneho komunikačného nástroja. In: *Komunikace v jazykové a kulturní rozmanitosti.* Plzeň: Západočeská univerzita, s. 210 – 219.

FOLTINOVÁ, E. 2011. Fenomén kultúrnej identity v procese kultúrne udržateľného rozvoja. In: *Mezinárodní vědeckovýzkumné kolokvium – workshop 2011 studentů doktorského studia.* Diskusný príspevok. [Online]. [Cit. 2018-10-19]. Dostupné na:

<http://kolokvium.fa.cvut.cz/files/erika-foltinova-fenomen-kulturnej-identity.pdf >

GREGOROVÁ, J., GREGOR, P. 2008. *Prezentácia architektonického dedičstva II.* Bratislava: Perfekt, s. 10.

JESENSKÁ, P. 2007. *Jazyková situácia na Slovensku v kontexte EÚ s ohľadom na anglicizmy v slovenskej dennej tlači.* Banská Bystrica: FHV UMB, s. 40.

KE, F. (S. A.) Word origin. Podľa GENG, X. 2009. An Analysis of the Cultural Phenomena in English and Its Translation. In: *Asian Social Science, vol.5, No.12, 2009, s.141.* [Online]. [Cit. 2018-10-17]. Dostupné na: <https://pdfs.semanticscholar.org/15b9/8e3c99874ef084b6a61e5f96cd8c101bf4ee.pdf>

KYSLAN, P. 2013. Problém definícií pojmu kultúra (s poznámkami ku Kantovi). In: *OLOŠTIAK, M. (ed.), CHOVANEC, M. (ed.). 2013. 8. študentská vedecká konferencia.* Zborník plných príspevkov. Prešov: UNIPO, s. 142.

ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: UMB, s. 36.

PIAČEK, J., KRAVČÍK, M. 1999. *Filit – Otvorená filozofická encyklopédia*. Verzia 3.0 [Online]. [Cit. 2018-10-5]. Dostupné na: <http://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fvf/fenomen.html>

ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie.* Brno: PAIDO, s. 52.

Všeobecná deklarácia UNESCO o kultúrnej rozmanitosti. [Online]. [Cit. 2018-10-4]. Dostupné na: <http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtml#2>

Kontakt:
PaedDr. Pavol Burcl, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Jazykové centrum
Hodžova 1, 94974 Nitra
Slovenská republika
Email: pburcl@ukf.sk

CULTURAL CONCEPTUALISATION AND LANGUAGE

KULTÚRNE KONCEPTUALIZÁCIE A JAZYK

TATIANA HRIVÍKOVÁ

Abstract
The paper deals with the innate relationship between cultures and languages. Provides insight into the direct impact of culture-based cognitive processes and their manifestation in languages. The article further reviews the possibilities for identification and evaluation of cultural variations based on differences in cultural conceptualisations by means of three analytical tools – schemata, categories and metaphors. Finally, the paper discusses and exemplifies various types of cultural schemata, cultural categories, and cultural metaphors.

Keywords: Culture, conceptualisation, language, intercultural communication.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vnútornými vzťahmi medzi kultúrami a jazykmi. Poskytuje pohľad na ich priamy vplyv na kognitívne procesy, ktoré sú založené na báze kultúry a ich prejavy v jazyku. Článok potom navrhuje možnosti identifikácie a hodnotenia kultúrnej rozmanitosti založenej na rozdiele v kultúrnej konceptualizácie prostredníctvom troch analytických nástrojov – schém, kategórií a metafor. V závere, príspevok analyzuje a poskytuje príklady rôznych typov kultúrnych schém, kultúrnych kategórií a kultúrnych metafor.

Kľúčové slová: Kultúra, konceptualizácia, jazyk, interkultúrna komunikácia.

Introduction

Conceptualisations, as universal results of the human mental activity, have drawn the interest of numeral scientists from a variety of scientific domains. What happens in the brain of an individual and how a person tries to make sense of the world around, could be studied from different perspectives. The aim of the paper is to present the processes of conceptualisation from the perspective of cultural linguistics.

Cultural linguistics is an interdisciplinary research area which studies the relationship between cultures and languages used by the particu-

lar cultural communities. It is closely related to other branches of linguistics, especially applied linguistics but it shares certain aspects also with anthropology, cognitive psychology, complexity science or distributed cognition. According to Sharifian (Sharifian, 2017, p. 2), cultural linguistics "engages with features of human languages that encode or instantiate culturally constructed conceptualisations encompassing the whole range of human experience". The focus of the research lies in the study of those features of language which reflect the specificity of the given culture. There are two basic approaches to the research of the relationship between language and culture. The first one starts with the culture, studies it and searches for its specific features and their manifestations in the language (Bláhová, 2014). The second one studies the language and discovers those components that reflect the specificities of the particular culture. Both approaches share the interest in cultural conceptualisation.

Conceptualisation, according to the online dictionary (Vocabulary.com), means "inventing or contriving an idea or explanation and formulating it mentally". In other words, it means creating mentally something new or grasping the meaning of something and drawing a mental picture of it. If a conceptualisation is specific for a particular culture, such conceptualisation can be acknowledged as a cultural one. Cultural conceptualisations are the end products of the process of cultural cognition completed in several stages; those are awareness, perception, observation, reasoning, judgement and evaluation.

Cultural conceptualisations always start with an individual, as he/she has a causal role in the process of cognition. They are the ones who develop a new idea, disseminate it within their community, transmit it to the next generation and in this way reinforce it. Hence, the new conceptualisation of one person can become a standard component of the cognition in the next generation. But we need to keep in mind that no individual exists in isolation, he/she has grown up in a unique cultural context with standardised cognitive processes characteristic for their speech community. Therefore, each new conceptualisation draws on the previous experience of a cultural community.

Cultural conceptualisations are manifested in several domains of a culture. Besides the language, we can identify them in the literature, creative arts (paintings, sculptures), cultural rituals (ceremonies), cultural events (holidays), non-verbal communication (gestures, body language) or emotions (modesty, pride). The paper focuses only on the linguistic manifestations of cultural conceptualisations though each of those areas deserves an extensive research on its own.

Language fulfils a number of functions in the life of a community. From the perspective of the culture using it as its main tool of communication, the language serves as a collective memory bank of the speech community. It records every important event and lists all the relevant items of the environment surrounding them. It is both a mechanism for storing cultural cognition and a tool for its transmission. We can find clues about the historical development of the community in the language and the manner of linguistic practice associated with it (Helmová, 2015).

Precedential phenomena are a good example of linguistic traces of fixed cultural or even civilizational conceptualisations which can be used as evaluative benchmarks for more recent events (Dulebova, 2015). Examples of precedential events such as "Dopadol ako sedlák u Chlumce" (he ended up as a peasant by Chlumec) provides a clear message of someone failing in his efforts. But the meaning is evident only to those who are familiar with the historical context of the peasant uprisings and their disastrous end. Similarly, mentioning Waterloo while evaluating someone's plans obviously suggests their unsuccessful end. The result of the loyal service, the language offers to its users, is a specific image and perception of the world forming the culture-specific cognitive processes and their results – cultural conceptualisations.

Cultural cognition and Language

We can validate the strong impact of a culture on the language by using the example of the British and American variations of the English. Historically, the two versions issued from the same language used in England in the 17th century. Then, they began their separate ways on two different continents in completely different historical contexts. While the British English preserved its tendency for understatement which goes back to the Germanic origins of the language, the American English developed in a "New World" under entirely different conditions. As a consequence of a highly risk-taking, adventurous and often dangerous lifestyle, especially in the frontier area, the folk tradition of tall tales led to a general acceptance of hyperboles in speech and a tendency for self-enhancement.

The British use under-statements reflecting their tendency towards self-effacement and a lot of euphemisms trying to avoid displaying extreme emotions e.g.: "I was a little upset" meaning they were really angry, or "He's not a bad boy" meaning that the boy is very good". This tendency may cause a lot of misunderstandings in communication with non-native speakers who do not interpret the message properly. This may have serious consequences in negotiations, e.g. "I almost agree" meaning they do not agree with anything at all may be misleading for the partners who un-

derstand the words as promising that they are very close to an agreement. The British English native speakers use also a number of qualifiers with the aim of weakening the meaning of the verbs or adjectives such as “a bit”, “a little”, “some”, “only”, “quite” or “rather” with the same intention to hide strong emotional outbursts.

On the other hand, the American-English native speakers show a tendency towards overstatements due to the previously mentioned self-enhancement and they use hyperboles, „mouth-filling“ words and exaggerated adjectives such as “great”, “terrific”, “fantastic”, “awesome”, “fabulous”, “phenomenal”, “incredible” or “amazing”. These examples clearly demonstrate the great impact of cultural conceptualisations based on diverse cultural context on the development of languages.

Analytical tools for studying cultural conceptualisations

As cultural cognition and its end-result cultural conceptualisations are not directly identifiable, cultural linguistics needs to implement some analytical tools for their appraisal and analysis. There are three available areas of languages where we can determine the influence of culture on the formation and use of a particular language. Those are:

- cultural schemata,
- cultural categories,
- cultural metaphors.

The problem connected with the existence of those three elements in intercultural communication lies in the fact that each language has its own schemata, categories and metaphors but they are not fully identical. There may be certain overlaps due to previous historical contacts but very often they differ in their content. Most people, users of various languages acquire the content of those classes unconsciously through their own mother tongue and they usually perceive them as universal. Therefore, any differences may lead to huge misunderstandings and miscommunication.

Cultural schemata

Cultural schemata can be described as culturally constructed subclasses of “cognitive schemata”. They are the building blocks of cognition helping to organise, interpret and communicate information. According to Taylor and Crocker (Taylor, 1981), schemata serve a number of functions in the interaction between an individual’s cognition and the environment. They identified the following ones:

- Providing a structure against which experience is mapped.
- Directing information, encoding and retrieval from memory.
- Affecting information processing efficiency and speed.
- Guiding the filling of gaps in the information available.
- Providing templates for problem-solving.
- Facilitating the evaluation experience.
- Facilitating anticipations of the future, goal setting, planning, and goal execution.

Cultural schemata represent the culture-specific beliefs, norms, rules and expectations of proper behaviour. They associate a value to various aspects and components of human experience. Through them, the members of the speech community develop a clear vision of what things are supposed to be, and how various things should be done within their culture. Cultural schemata can be according to Nishida, classified into eight primary types (Nishida, 1999):

- fact-and-concept schemata,
- person schemata,
- self-schemata,
- role schemata,
- context schemata,
- procedure schemata,
- strategy schemata,
- emotion schemata.

The fact-and-concept schemata represent the factual information one collects such as “Slovakia is a member of the European Union” and conceptual information e.g. “A triangle has three sides”. An individual perceives these schemata as truthful facts with universal validity and therefore unaware of possible alternatives. We can demonstrate the potential difficulties of intercultural communication through the example of a fact schema of a house. The mental image of a house exists in all cultures but its content is manifold. In some cultures, it is a brick building with a single-pitch roof but in another one, it may be built of stone, wood or any other construction material. Equally, the interior plan and equipment may be so different that if people with various cultural backgrounds talk about houses, their mental images are based on their own specific cultural schema potentially leading to misunderstandings.

The person schemata describe the culture's understanding of various types of people and their characteristics. Each culture uses its own typology and set of adjectives for individuals. We can provide some examples of characteristics used in American English which are for comparison, strange and unusual in Slovak. Translators and interpreters have usually difficulties with translating those expressions as they are non-existent in the Slovak person schemata e.g. someone is described as bubbly or as a problem-solver.

The self-schemata include understanding and knowledge about oneself in social and private contexts. Again, the same characteristic of an individual can be judged differently within various cultural contexts. While being introverted may be valued as a positive feature in one culture, in another one it may have a negative value.

The role schemata are associated with various social roles (identities) a person fills in and the associated patterns of behaviour that are considered appropriate for them. The roles that individuals play in various facets of their lives are either achieved (chosen on purpose) or ascribed by the surrounding society. In both cases the expectations of a specific behaviour are standardised. The roles of a teacher and student can demonstrate the diversity of expectations across cultures. Those roles exist in nearly all cultures, though how they should behave is unique for each of them. The differences are usually the cause of difficulties which foreign students and/or even teachers face during their stay abroad.

Context schemata cover a multitude of situations and events and their associated forms of behaviour. We can mention classrooms or churches and temples as examples of situations where a very particular behaviour is expected. Also, events, such as funerals or weddings have their culture-specific script and vocabulary and the members of the speech and cultural community are familiar with all the details of the process. But foreigners may face uncomfortable or even embarrassing situations due to their ignorance.

Procedure schemata involve knowledge about the "proper" sequence of events in various common situations. How does one court a potential partner? What words are appropriate in association with proposing marriage? Who should be asked first, the potential bride or her parents and in what way? The differences in carrying out various ritualised activities are frequently sources of uncomfortable situations especially because of the emotional load of the events.

Strategy schemata include an understanding of problem-solving processes. Which strategies does the specific culture support? It could be trial and error, intuitive approach or there can be fixed procedures for vari-

ous problems or the culture can leave the choice of strategy to the individual person. Some of the cultures may lean toward individual attempts while others towards a group or team decisions.

Finally, emotion schemata cover the wide area of emotional responses to various contexts and situations. They provide guidance to the members of the cultural and speech community how to deal emotionally with various situations, to what degree showing emotions is appropriate, what kind of emotion is associated with the particular case and how the emotions are manifested in the language. Examples can include situations like victory, mourning, congratulations etc.

Cultural categories

Cultural categories are conceptualisations which are primarily reflected in the vocabulary. All humans create mental categories as it is a fundamental cognitive activity. Categorisation makes the world more comprehensible because it creates order in the confusion caused by the overwhelming amount of impulses a human brain is constantly exposed to. Categories, like mental pigeonholes, help to earn a better overview of the surrounding world. The human brain is exposed to numberless cues from the outside world but it does not directly perceive them. The impulses go through a number of mental filters such as physical, emotional or intellectual ones before the brain processes them.

The cultural filter causes that the outside world is perceived and evaluated based on the particular culture's philosophy or ideology. Therefore, the cultural categories are actually the end product of the active cultural filter which provides the person's mind with a ready-made set of categories. An individual does not even realise that his/her manner of separating the world into smaller units, types and kinds, all manifested in the vocabulary, is not their original creation but the result of their exposure to a culturally influenced circle of caregivers. We may, for example, notice differences in categorisations in brain-teasers where we need to eliminate an odd item from a set of four objects. The solving strategy is based on the identification of logical connection among three items which excludes the fourth one. But very often, individuals come up with alternative solutions as their system of categories may be different.

A typical example of categorisation that is influenced by the cultural cognition is the recognition of colours, kinship or various events. Within each category, words serve as labels for the category and its individual items. The categories are often formed in a hierarchical order, where an instance of one category can is further identified as a category of its own with a number of items included. We can use the "food" category to demon-

strate the hierarchical organisation; it can be divided into meat, vegetable, fruits, pasta or soup and then, each of them can further serve as an independent category with a long list of instances.

At first sight, the colour category seems to be straightforward with the basic set of rainbow colours completed with black and white. There does not seem to be much space for differences. But even the rainbow colours can be perceived and labelled differently in various cultures and languages. While the English language needs a set of six words to list the colours (purple, blue, green, yellow, orange and red), the Shona language needs only three words – cipswuka, citema and cicena and the Basa language only two – hui and ziza. Obviously, their life experience does not require so detailed specification of colours. But historically, England and later Great Britain was a leading power of the textile industry with the consequent need of extended vocabulary for various shades and hues of the basic colours. Therefore, the category of colours is very rich in English and some of them are very difficult to translate into other languages where the need for the particular shade was not felt (teal or mauve). Teal is the colour of the blue feathers that could be found around the eyes of a teal duck and mauve is a dark purple named after a French flower. As neither of them was known in the Slovak cultural context, those shades and their names did not make any sense in the Slovak culture and language. The translators have to use descriptions or generalisation strategies in translations.

Kinship is another prolific category, where similarities and differences in categorisation are discernible. When comparing the vocabulary used to indicate various types of family relationships, we can notice that different cultures and consequently their languages use a different number of terms. This fact induces the various degree of importance that is assigned to those relationships. We compared three languages – Hindi, English and Slovak and discovered a large discrepancy in the kinship category. We found a Hindi list which included 21 clearly different words describing various blood relations from both mother's and father's side. Each term represented a distinct kind of kin connection. Obviously, the members of the speech and cultural community consider them both special and important. In English, to express the same set of relationships within a family, only eight terms were used and it was quite confusing to combine them for the explanation of their position in the family. In this case, the culture does not ascribe such importance to some of the more distant relations and equally, the mother's or father's side does not play any significant role. The Slovak language used 14 terms, though, some of them are in the process of disappearance, e.g. "stryná". There, we can see that the Slovak culture con-

siders, in comparison with the English one, a wider circle of kin relationships important.

As for the category of events, there again, the everyday experience and way of life of the community decide what events are valued as important and how their existence is registered in the language. Christmas, as a major religious holiday, is celebrated in all Christianity based cultures but their own version of the event requires a specific local set of words and terms. On the other hand, Christmas or Easter has no meaning in cultures with a different religious foundation (Judaism, Islam, Buddhism…) and they have their own specific events and reasons for celebration.

Cultural metaphors

Metaphors, in general, as figures of speech are words or phrases literally denoting one object or idea but are used in place of another one to suggest some degree of likeness or analogy (Štefančík, 2017). The example „Wild thing, You make my heart sing “, originating from the lyrics of a British rock band The Troggs from 1966, supplies several metaphors just in this short example. The expression “wild thing” is probably a metaphor for a beautiful free-spirited woman rather than some monster from the wilderness. We can decode it correctly based on the context of a love song. The second part of the line – “You make my heart sing” is another metaphor expressing the happiness of the singer due to her existence. At the same time, there is another metaphor connected with the “singing heart”, which implies that emotions are associated with the person’s heart rather than any other part of the body.

Metaphors can be denoted as cross-domain conceptualisations as they tie together various domains of human experience. The source domains can be associated with the traditions and history of a culture, such as traditional medicine, religious beliefs, alternative worldviews, and various cultural schemata.

Cultural metaphors help the interpretation of the unknown by analogy with something that is familiar. We can use nature as an example of reflecting cultural conceptualisations by means of metaphors. The conceptualisation of nature as a living creature leads to metaphors such as:

“Čo robí matka príroda v zime?“ (What does mother nature do in winter?)

“Matka príroda sa s nami nemazná“ (Mother nature does not spoil us)

“Jedlý les dáva plody celoročne...“ (The edible forest provides us with fruits all-yearlong)

“How Mother Nature cleans dirty waters“.

All the examples try to ease the understanding of the various processes taking place in nature by comparing it to the experience of humans

and their own life. These figures are so well-established and fixed in the human mind that people do not even notice the metaphorical character of the expressions. It is only in cases of unusual associations of domains in other languages based on different cultural tradition and experience, that we notice the metaphorical character of the speech, alas, usually accompanied with lack of understanding.

A good illustration of the culture-based character of some metaphors can be provided by several metaphors associated with colours (Spišiaková, 2016). Usually, each culture develops its own cultural interpretation and association system of colours. They depend on the environment, historical development, traditional worldviews, religion, and many other factors. Together, they provide the speech community with a ready-made set of colour-based metaphors that are transmitted from generation to generation, taken for granted and therefore, perceived as universal. Only when an individual comes across an unusual colour metaphor in a foreign language which does not make any sense to him, he (Bláhová, 2014) or, they realise that their own colour-based metaphors are not universal.

Here are some examples: The English language associates the red colour with anger, as in the metaphor "to see red" meaning to be angry. The same colour, due to the history of Central and Eastern Europe, is in the Slovak language associated with left-wing, communist ideology as in "červené vlajky zavejú" (the red flags will flutter) meaning the victory of communism. In English, the green colour is linked with jealousy as in "the green-eyed monster" (Shakespeare, 1621) while the green colour is the colour of Prophet Mohammad in Arabic cultures and in Slovak, it is mostly associated with envy like in "ozelenel od závisti" (he turned green from envy). We can also mention the differences in the interpretation of the yellow colour, while in English it is associated with cowardice like in "Mellow Yellow" a song by Donovan (Donovan, 1967), in Slovak culture it is interpreted as the colour of Spring, Easter and new life (probably due to the colour of new-born chickens) but in Hungarian it is associated with envy like in "sárga irígység" (yellow envy). Finally, we can mention the different associations connected with the black and white colours; while in cultures with Christian background white is the colour of purity and innocence and therefore preferred as the colour of wedding gowns like in "white lie" meaning an innocent lie, in several Asian cultures it stands for the colour of mourning for the deceased. On the other hand, our culture links black colour with the grieving period and which is not worn at happy occasions except by widowed persons.

Conclusion

The paper deals with two important areas of human societies, their culture and language and their mutual coexistence and mutual influence. Hall's "Culture is communication and communication is culture" (Hall, 1973), concisely expresses their close symbiotic relationship. Cultural linguistics meets the interdisciplinary requirements of modern scientific research in the area of culture and provides the necessary terminology and analytical tools. The article introduced the term 'cultural conceptualisation' as the end-product of cultural cognition and introduced three possible analytical tools for their study and analysis. Cultural schemata represent the mental images of standard cultural experience and their dependence on the cultural context was demonstrated on several examples. Cultural categories are the most direct manifestations of cultural conceptualisations as their itemized character is a visible expression of cultural differences visible in the vocabulary of a specific language. Again, examples of various contents of categories were presented to prove the theory. Finally, the cultural metaphors were described as another way of studying the relationship between cultures and their languages, though metaphors are in general a rather complex language category, because of their cross-domain associations which can sometimes cause difficulties with interpretations. We can state that cultural conceptualisations are very interesting and promising areas of research opening up yet another window into the plethora of world cultures.

Literature

BLÁHOVÁ, M. 2014. Globalization, intercultural communication and role of English in contemporary modern world. In: *Pluralistic approaches to languages and cultures in education*, pp. 27 – 34.

DONOVAN. 1967. *Mellow Yellow.*

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

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

HELMOVÁ, M. 2015. Interkultúrny tréning – metóda nadobúdania a rozvíjania interkultúrnej kompetencie. *Nové výzvy pre vzdelávanie v oblasti odborného jazyka a interkultúrnej komunikácie.* Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, pp. 9 – 17.

NISHIDA, H. 1999. A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal of Intercultural Relations, (5)*, pp. 753 – 777. doi:10.1016/S0147-1767(99)00019-X.

SHAKESPEARE, W. 1621. *Shakespeare.mit.edu*. Retrieved 2018, from Othello: http://shakespeare.mit.edu/othello/full.html

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

SPIŠIAKOVÁ, M. 2016. The Contrastive analysis of the use, meaning and connotations of the colours in the Slovak and Spanish language. In: *XLinguae: European scientific language journal*, pp. 104 – 128.

ŠTEFANČÍK, R. 2017. Kontrastive Analyse der Phraseologismen und Metaphern: slowakisch-deutsch. *In: LIŠKOVÁ, D. Macht der Sprache – Sprache der Macht : eine kontrastive mehrsprachige Analyse anhand von Korpustexten der meinungsbildenden Tageszeitungen mit Fokus auf Phraseologie und Metaphernforshung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, pp. 65 – 96.

TAYLOR, S. C. 1981. The schematic basis of social information processing. In: *HIGGINS E. H. Social cognition.* Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, pp. 89 – 134.

VOCABULARY.com. (n. d.) Retrieved September 2018, from https://www.vocabulary.com/dictionary/conceptualisation

Kontakt
PhDr. 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

INTERPRETÁCIA INAKOSTI NA PRÍKLADE LEXÉMY *MIGRÁCIA* V NEMECKOM POLITICKO-MEDIÁLNOM DISKURZE

INTERPRETATION OF OTHERNESS ON EXAMPLE OF LEXEME *MIGRATION* IN GERMAIN POLITICAL MEDIA DISCOURSE

JANA LAUKOVÁ

Abstrakt
Predložený príspevok reflektuje nemecký politicko-mediálny diskurz na tému súčasná migrácia a je pokusom o priblíženie rozpracovania, spôsobu a prezentácie čiastkových výsledkov výskumu v rámci projektu Vega. Cieľom je zistiť, akým spôsobom je migrácia ako súčasný spoločensko-politicko-kultúrny fenomén v diskurze jazykovo uchopovaná (napr. v zmysle pozitívnych alebo negatívnych heterostereotypov). Uvedené výsledky sú iba ilustratívnym príkladom nášho širšie koncipovaného výskumu.

Kľúčové slová: inakosť, lexéma migrácia, politicko-mediálny diskurz, heterostereotyp.

Abstract
This paper reflects the research topic of the construction of the linguistic representation (image) of migration, providing a linguistic view of this issue, which is among the most widely debated topics of recent years. The focus of the author's interest is to capture (represent linguistically) the themes of contemporary migration in Europe in selected German political discourses (in the mass media). In more detail, we are concerned with discourse actors´ usage when writing about migration.

Keywords: strangeness, lexeme migration, political discourse, using selected stereotypes as a point of departure

Úvod

Predložený príspevok reflektuje súčasný nemecký politicko-mediálny diskurz, v centre pozornosti je výskumný problém konštrukcie jazykového uchopovania problematiky súčasnej migrácie v Európe. Na príklade lexémy *Migration* (*migrácia*) a jej kolokácií (v korpuse COSMAS II označovanej ako Kookkurrenz, t.j. kookurencie) vo vybranom nemeckom

masmediálnom diskurze poukazujeme na rôzne spôsoby interpretácie inakosti.

V európskom xenodiskurze figurujú v súčasnej dobe viaceré lexikálne výrazy na pomenovanie osôb prichádzajúcich v súčasných migračných vlnách. V tomto diskurze sa hlavne v médiách ustaľuje napr. v nemeckom jazyku lexéma *Migrant* vs *Flüchtling* (*migrant* vs *utečenec*) ako výrazy, ktoré ako pragmatické lexikálne opozitá označujú – na jednej strane človeka utekajúceho pred vojnou a na druhej strane človeka opúšťajúceho svoju krajinu z ekonomických dôvodov (porovnaj Jakubcová, 2016.) Slovo *migrant* sa však účelovo používa všeobecnejšie na označenie všetkých osôb prichádzajúcich v súčasnosti do Európy, pričom sa do úzadia dostáva motív úteku pred vojnou a do popredia ekonomické motívy migrácie (Orgoňová, Bohunická, 2016, s. 87).

Migráciu v našom kontexte teda vnímame ako proces presídlenia, kedy jednotlivci i celé skupiny ľudí z rôznych dôvodov opúšťajú svoje domovy. Súčasná migrácia ľudí je vyššia ako kedykoľvek predtým v novodobej histórii a naďalej prudko stúpa, čím sa stáva jednou z určujúcich globálnych otázok 21. storočia.

Cudzosť ako kultúrna interpretácia inakosti

V situácii, keď vedľa seba žijú ľudia s odlišnou kultúrnou identitou, sa často príslušníci jednej kultúry integrujú do spoločenstva s inou kultúrou (spravidla menšinová kultúra sa integruje s väčšinovou). Kultúrna integrácia prebieha ako postupné osvojovanie si správania, zvykov, jazyka, rituálov inej kultúry – až po stratu vlastnej kultúrnej identity, napr. turecké dieťa vyrastajúce v nemeckom prostredí si môže osvojiť aj jazyk, aj etiketu nemeckého väčšinového prostredia (porovnaj Mistrík, 2008, s. 23). Koncept tzv. inakosti (cudzosti) vnímame v tomto prípade ako vzťah, ktorý navodzujeme k iným bytostiam aj nebytostiam na základe ich interpretácie so zreteľom na to, či ich zaraďujeme alebo prijímame, alebo môžeme, resp. chceme prijať do sféry, ktorú prežívame alebo vedome vnímame ako vlastný praktický životný, kognitívny, emocionálny alebo hodnotový svet. Cudzosť je interpretovaná inakosť (Dolník, 2015, s. 14). Pragmatizácia cudzosti sa ohraničuje zámernou interpretáciou inakosti ako cudzosti v mene istého partikulárneho záujmu. Cudzosť v kognitívnom aspekte môžeme vnímať aj ako kultúrnu cudzosť. *V kontakte kultúr, konkrétnom kultúrnom kontexte existujú isté mentálne opory pre uchopovanie a ďalšie kreovanie reality, a to sú kultúrne, etnické či rodové* stereotypy.

Príspevok reflektuje výskumný problém konštrukcie jazykového obrazu migrácie a prináša lingvistický pohľad na túto problematiku, ktorá sa v ostatnom čase radí medzi najviac verejne diskutované témy. Detailnejšie

sa zaoberáme otázkou, ako možno interpretovať inakosť (cudzosť) a aké jazykové prostriedky používajú aktéri diskurzu, keď píšu o migrácii (migrantoch). Ide konkrétnejšie o stvárnenie jazykového obrazu migrácie v zmysle istých stereotypov. Stereotypy (vs predsudky) sa tu chápu ako štandardizované úsudky vzťahujúce sa na iných (heterostereotypy), ktoré platia v istom kultúrnom prostredí.

Jednou z podstatných príčin možných komunikačných nedorozumení medzi spoločenstvami navzájom, spoločenstvami a jednotlivcom atď. sú často totiž práve rozdielne mentálne uchopovania a s nimi spojené aj rozdielne jazykové (rečové) uchopovania určitých výsekov sociokultúrnej skutočnosti zo strany používateľov jazyka (komunikačných partnerov).

V súčasnosti „cudzia“ kultúra zosobňuje tzv. kultúrny transfer, t.j. implikovanie cudzích elementov do inej kultúry a ich prípadnú asimiláciu. Predpoklad úspešnej interkultúrnej komunikácie sa posilňuje pochopením tzv. inakosti. K pochopeniu inakosti vedie poznávanie, ktoré je zamerané na okolnosti vzniku danej kultúry, na jej históriu, na jej štruktúru, skrátka na všetky súvislosti, na základe ktorých sa dá racionálne zrekonštruovať sledovaná inakosť (Dolník, 2007, s. 21).

Stereotypy sú komplexné, kolektívom štandardizované predstavy podieľajúce sa na tvorbe obrazu o komunite. Často sú emocionálne zaťažené, nie vždy „správne“, zato v kultúrnom prostredí veľmi stabilné. Prenášajú sa na jednotlivcov ako výraz verejného názoru, napríklad prostredníctvom rodiny, prostredia, autorít (porovnaj Dolník, 2010, s. 72). *Stereotypy sa prejavujú ako opakované (rovnaké) hodnotenie z pozície viacerých aktérov určujúce správanie voči iným kolektívom, napríklad:* Taliani sú mafiáni. *Reprezentatívnym kultúrnym stereotypom o Nemcoch je, že* sú disciplinovaní, majú systém a poriadok. *Cudzinci berú prácu, rozširujú nebezpečné choroby a zvyšujú kriminalitu.* – to sú tri klasické stereotypy ľudí (nielen) na Slovensku o cudzincoch (migrantoch). V tejto súvislosti spomeniem ešte výraz *predsudky*, ktoré možno vnímať skôr ako subjektívne, zvyčajne negatívne postoje voči určitej skupine ľudí ako celku, resp. voči jednotlivcovi považovanému za člena skupiny. Ide o silne emotívne, iracionálne aj racionálne predstavy o určitej skupine, vyvolávajúce následne isté správanie sa voči danej skupine – napr. *diskrimináciu*. (napr. Škóti sú lakomí. Cigáni sú zlodeji. Bezdomovci sú leniví opilci). *Stereotypy sa teda štandardizujú jednak ako prejav autoidentifikácie (autostereotypy, predstavy „zvnútra“ komunity o vlastnej skupine), ale môžu im konkurovať, ba aj protirečiť tzv. heterostereotypy na istú kultúrnu, rodovú či etnickú entitu „zvonka“, z pozície pozorovateľov spoza hraníc komunity. V tomto prípade ide často o tzv. medzietnický kontakt, v ktorom stereotypy plnia nezastupiteľnú úlohu. Takéto stereotypy sú spravidla kritické, niekedy až posmešné a parodizujúce*

(Lüsebrink, 2016, s. 101). Stereotypizácia je spolu s tzv. typizáciou (ustálenou štruktúrou skúsenosti) základným konštitutívnym prvkom sociálnej konštrukcie reality, ktorá formou kategorizujúceho zjednodušenia pomáha v orientácii v štruktúre sociálneho systému. Líši sa však práve v tom, že nie je len čírym procesom zjednodušenia, systematizácie a sprehľadnenia. Stereotypizácia má inými slovami schopnosť redukovať, esencializovať a fixovať „rozdiely". V tomto zmysle ju môžeme chápať ako nástroj reprodukcie „mocenských vzťahov" a prípadne aj ako výraz dominantnej ideológie, ktorý pomáha naturalizovať *status quo*.

Stereotypizácia je podľa W. Lippmanna (1990) často skloňovaná práve v súvislosti s médiami, lebo tieto majú ako významní nositelia spoločenských a kultúrnych hodnôt dominantnej ideológie rozhodujúci vplyv na šírenie a posilňovanie stereotypov. Má vo svojej podstate iracionálny základ a len veľmi ťažko podlieha zmene na základe logickej argumentácie. Takto reprezentované schémy účinne multiplikujú symbolickú represiu, petrifikujú sociálnu exklúziu a súčasne môžu slúžiť ako racionalizácia strnulosti, nepochopenia, nevraživosti a nenávisti. Na druhej strane je však stereotypizácia potrebná, pretože svet sa stáva jednoduchším a zrozumiteľnejším, pomáha nám usporiadať a kategorizovať zložitú sociálnu realitu, a preto by bolo nezmyselné domnievať sa, že je možné alebo dokonca žiadúce sa jej úplne zbaviť, pretože hrá kľúčovú úlohu v tom, ako chápeme svet a spoločnosť. Nebezpečnou sa stáva stereotypizácia práve vtedy, keď vedie k takému deformovaniu reality, ktoré významnou mierou prispieva k diskriminácii celej skupiny obyvateľstva (Lippmann, 1990).

Autori C. McGarty, R. Spears a V. Yzerbyt (2002, s. 2) uvádzajú, že stereotypy sú založené na troch princípoch. Po prvé slúžia ako pomôcky na vysvetlenie určitého správania jednotlivca alebo skupiny, po druhé sú pre nás nástrojom, ako šetriť energiu, a po tretie umožňujú zdieľať skupinovú dôveru. Stereotypy sa teda týkajú najmä posudzovania ľudí a sociálnych skupín, do ktorých patria a prejavujú sa svojou iracionalitou a afektivitou. Pokiaľ hodnotíme druhého ako príslušníka nejakej skupiny, tak nediferencujeme. Predpokladáme, že táto skutočnosť sa bude prejavovať aj v analyzovaných korpusových textoch, ktoré sa budú týkať migrácie a utvárania obrazu o migrantoch a utečencoch.

Ako príklady tzv. negatívnych stereotypov o migrantoch môžeme uviesť: sú kultúrne neprispôsobiví, nekvalifikovaní, štát im dáva veľa sociálnych a ekonomických benefitov, čiže žijú na úkor domácej populácie), prinášajú riziko terorizmu a pod. O utečencoch sa hovorí ako o „vlne", „príleve" či ako o predmetoch, ktoré možno „doviezť a niekde ich uložiť", teda ako o neživých veciach, s ktorými možno zachádzať podľa potreby.

Aj v súčasnom nemeckom kultúrnom prostredí môžeme pozorovať stereotypizáciu – ako isté negatívne nálady a diskriminačnú selekciu migrantov. Na jednej strane vítanie potleskom, uvítacími plagátmi a jedlom na staniciach, na strane druhej nesúhlas s migračnou vlnou a hanlivé označenia, napr. „muslimische Machos“ alebo „Islamisten“ nie sú ničím výnimočným. A práve v tejto súvislosti sa aj medzi samotnými obyvateľmi Nemecka, nemecky hovoriacimi, t. j. nielen samotnými Nemcami, ale príp. aj príslušníkmi iných národov a národností, ktorých nemožno označiť za „súčasných“ migrantov, vo veľkej miere najmä so zreteľom na udalosti a násilné trestné činy v Nemecku v rokoch 2015 a 2016 objavujú čoraz častejšie predsudky, antipatie a negatívny postoj voči migrantom. Čím intenzívnejšie tieto negatívne postoje sú, tým pravdepodobnejšie je, že môžu vyústiť do radikálnejších nepriateľských aktivít.

Migrácia v nemeckom politicko-mediálnom diskurze

V prípade interlingválnych výskumov je z metodologického hľadiska zásadná otázka, čo a v akom rozsahu bude predmetom porovnania, resp. čo budeme analyzovať (Molnárová, 2017, s. 117). Pri zostavovaní výskumného korpusu bolo nutné vychádzať z celkového sociokultúrneho kontextu, ktorý vývoj utečeneckej migrácie charakterizuje. Keďže sme ako výskumníci predpokladali možnú prítomnosť istých „manipulatívnych“ momentov v jednotlivých článkoch, za najviac prínosné sme považovali sústrediť svoju pozornosť na konkrétne časové obdobie, významné v rámci vývoja diania skúmanej utečeneckej témy. Čiastkový výskum sa koncentruje na výskum mediálneho diskurzu na tému migrácia v Nemecku.

Diskurz vstúpil do vedy spoločne s diskurznou analýzou, ktorá znamenala podstatnú zmenu v prístupe k analýze textov: pozornosť skúmateľa sa už neobmedzovala len na samotný text, ale zamerala sa aj na pole kontextu (sociálneho, znakového a pod.) a extralingválne okolnosti vzniku textu. Do analýzy textov boli zapojené také kategórie ako naratívna analýza, scenár, frame, auditórium, status a intepretácia (porovnaj Štefančík, Dulebová, 2017, s. 43).

Diskurz vnímame ako zložitý kognitívno-komunikačný fenomén a jeho súčasťou nie je len samotný text, ale aj rôzne extralingvistické faktory (poznanie sveta, názory, hodnotové orientácie), ktoré sú dôležité na pochopenie a percepciu informácií. Najčastejšie sa vyčleňujú dve hlavné tendencie v lingvokognitívnom skúmaní diskurzu: (a) štruktúry prezentovania poznatkov a (b) spôsoby jeho koncepčného usporiadania. Diskurzy tu teda chápeme ako texty v širšom slova zmysle založené na prenose, šírení a opakovaní informácií, ktorých význam je spoluvytváraný pomocou intencie autora. Ide o texty kontextovo zapojené do konkrétneho sociálneho a kul-

túrneho prostredia, vyznačujúce sa koherenciou jednotlivých formálnych a sémantických prvkov, intertextovými reláciami a inštitucionálnou viazanosťou na organizáciu (mocenských) vzťahov medzi jednotlivcami alebo skupinami prejavenou prostredníctvom schematickosti textu v rámci ustálených typov (žánrov, naratívnosti, argumentácie, komunikačných situácií a pod.) (Prokopová, Országová, Martinková, 2014, s. 5).

Diskurzná analýza je teda komplexnou analýzou všetkých druhov obsahu a rekonštrukciou všetkých kontextov. Diskurz preto predstavuje text, ktorý „sa otvára" subjektmi v procese komunikácie. Text nevyhnutne vstrebáva množstvo významov a rozličných aspektov, druhov, typov obsahu. Sú to aj významy, ktoré do neho vkladajú subjekty komunikácie, aj významy ako výsledok zlúčenia komunikatívnej a situačnej roviny, rovnako aj významy vznikajúce rôznorodou skúsenosťou komunikujúcich: intelektuálnou, národnostnou a kultúrnou, historickou, jazykovou, sociálnou, estetickou a pod. (porovnaj Uchvanova-Šmygova, 2002).

Táto myšlienka je mimoriadne dôležitá aj pre náš výskum, pretože vysvetľuje dôvod, pre ktorý považujeme za potrebné vytýčiť si za hlavný objekt nášho výskumu práve diskurz. Analýza diskurzu nie je teda úplne totožná s analýzou jazyka (hoci jazyková analýza je pri analýze diskurzu nepochybne kľúčovou zložkou (porovnaj Štefančík, Dulebová, 2017, s. 44).

Diskurz migrácie v nemeckom prostredí je skúmaný v časovom intervale od januára 2016 do decembra 2016. Výskumnú vzorku pre analýzu nemeckého diskurzu predstavuje korpus novinových článkov z nemeckého denníka *Dresdner Neueste Nachrichten* (skratka DNN, ide o tzv. *Drážďanské najnovšie správy*, nemecký regionálny denník vydávaný vo východnej časti Nemecka, bývalej NDR, v Drážďanoch a okolí, vydavateľstvo Verlag Dresdner Nachrichten GmbH & Co. KG, predaj ca. 19 900 exemplárov, väčší náklad majú v tejto oblasti už len *Sächsische Zeitung* – nemecký regionálny denník s nákladom ca. 205 565 exemplárov a *Dresdner Morgenpost* – bulvárne noviny vydávané v Drážďanoch, náklad cca 58 588 exemplárov). Prístup k takýmto rozsiahlym dátam získavame cez Mannheimský národný korpus Inštitútu nemeckého jazyka v Mannheime. Korpus Inštitútu nemeckého jazyka je zatiaľ najväčším virtuálnym korpusom nielen v Nemecku a ponúka po bezplatnej registrácii cez projekt COSMAS II prístup k rôznym textom, ktoré spolu dosahujú veľkosť 42 miliárd slov (stav 03. 02. 2018).

COSMAS II je anotovaným korpusom (obsahuje údaje o autorovi, zdroji, dátume, druhu textu), je značkovaný na úrovni textov, čiže pri analýze môžeme veľmi jednoducho prechádzať od konkordancií k celým textom. Ďalšou výhodou je lematizácia korpusu, čiže všetkým tvarom danej ohybnej lexémy je priradená spoločná reprezentatívna jednotka. Virtuálne

podkorpusy vytvorené v COSMAS II môžeme považovať za reprezentatívne aj z hľadiska rozsahu, čím sa vyhneme ďalšej častej slabine kvantitatívnych analýz v rámci diskurznej analýzy, aj keď v našom prípade je reprezentatívnosť korpusu podporená aj jeho žánrovou rovnorodosťou. Naše subkorpusy spĺňajú kritérium podľa P. Bakera (2008, s. 277), ktorý sa pri výstavbe (sub)korpusov opiera o kritérium mediálneho typu (druh novín = bulvárne noviny, noviny veľkého formátu...). Výhodou korpusu COSMAS II je, že nám umožní tieto súvyskyty na základe istých štatistických nástrojov identifikovať. Pri vyhľadávaní prostredníctvom funkcie kolokácie (v COSMAS II Kookkurrenzen) sa budeme opierať o kľúčové slovo a v korpuse budeme zisťovať jeho najfrekventovanejšie pravostranné a ľavostranné kolokáty, susediace slová, a to na základe stanoveného rozsahu. Za kolokáciu budeme teda považovať štatisticky preukázateľný spoluvýskyt dvoch slov v nami určenom rozpätí, pričom kolokácia nemusí byť kontaktná, čiže dané slová nemusia stáť v bezprostrednej blízkosti v rámci konkordancie (Kolečáni Lenčová, 2016). Budeme rozlišovať náhodné a ustálené kolokácie, pričom práca s ustálenými kolokáciami je jednou z ciest, ako popísať príznaky daného diskurzu (porovnaj Baker, 2008, s. 286). Kvantitatívnu analýzu doplníme o analýzu najfrekventovanejších lexém v jednotlivých korpusoch, ktoré následne porovnáme. Štatisticky signifikantné lexémy majú takisto kvalitatívnu výpovednú hodnotu o prebiehajúcom diskurze o súčasnej migrácii, keďže demonštrujú skutočnosť ako výber konkrétnych lexikálnych a syntaktických prostriedkov umožňuje prezentovať špecifický jazykový obraz stanovenej makrotémy. Dôležitou súčasťou korpusovej analýzy je možnosť porovnávania údajov, resp. výsledkov.

Deskriptívnu diskurznú analýzu nepovažujeme za jednu metódu, pomocou ktorej možno analyzovať diskurz, ale vnímame ju ako širokú škálu metód, ktoré sa vyberajú podľa cieľov výskumu. Diskurzná analýza pozostáva z niekoľkých metodických krokov, pričom neexistuje žiadne obmedzenie, ktorý z týchto krokov je nutný.

Z pôvodnej veľkosti korpusu jednotlivých časových úsekov sme teda dostali len tie texty, v ktorých sa nachádza lema **Migration** (**migrácia**). V denníku DNN predstavuje v sledovanom období (január – december 2016) absolútny výskyt lemy *migrácia** 78 slovných tvarov (Wortform), počet výskytov (Treffer) je 596-krát v 468 textoch (novinových článkoch).

Subkorpus	počet výskytov v r. 2016
Dresdner Neueste Nachrichten	596 (47,36/mil.) v 468 textoch

Tabuľka č. 1: *Lema Migration* v nemeckom denníku *Dresdner Neueste Nachrichten*, zdroj: COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online]. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (IDS).

	Viacslovné pomenovanie	Počet výskytov
1.	das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF	17
2.	Krise ... Migration	413
3.	Anlass Migrationshintergrund	412
4.	Migration ... Vielfalt	406
5.	Migrationshintergrund ... der ... Bildung	360
6.	Flüchtlingskrise ... Migrationspolitik	345
7.	Migration ... als ... Zuwanderer	344
8.	Ausländer ... Migrationshintergrund	359
9.	Migrationsberatungsstelle ... Asylbewerber	329
10.	irreguläre Migration	249

Tabuľka č. 2: Viacslovné pomenovania v subkorpuse *Dresdner Neueste Nachrichten*, zdroj: COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online]. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (IDS).

V konkrétnych kontextoch sa vo viacslovných pomenovaniach v prípade nemeckého regionálneho denníka *Dresdner Neueste Nachrichten* spomína predovšetkým syntagma *das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (nemecká skratka BaMF), ide o *Spolkový úrad pre migrácia a utečencov*. Vo viacslovných pomenovaniach sa ďalej vyskytujú substantíva *Migrationshintergrund* (slov. *s migračným pozadím*), *Vielfalt (*slov. *rozmanitosť, rôznorodosť), Krise* (slov. *kríza*), *Bildung* (slov. *vzdelanie, vzdelávanie*), *Migrationspolitik* (slov. *migračná politika*), *Zuwanderer* (slov. *prisťahovalci*) a pod., z adjektív je to napr. *irreguläre* (slov. *iregulár-*

ny). Lexéma *Krise* sa spomína najčastejšie v tvare kompozít *Migrationskrise, Flüchtlingskrise, Finanzkrise.*
Nasledujúci text začína priamo formulovanou otázkou autora/autorov textu na pána Schulza (Martin Schulz – nemecký politik, sociálny demokrat, bol predsedom Európskeho parlamentu v rokoch 2012 – 2017), prečo niektoré členské štáty EÚ nepodporujú Nemecko v jeho aktivitách v rámci utečeneckej krízy. Autor konštatuje, že niektoré členské štáty sa chcú zbaviť svojej zodpovednosti tým, že odmietajú prijať do svojich krajín utečencov. Musia uviesť pádne dôvody odmietnutia tak často diskutovaných a problematických kvót prerozdelenia utečencov, migračnú krízu dokáže riešiť len jednotná Európska únia, a to prijatím týchto záväzkov.

Príklady výskytov kolokácií lemy *Migration* v korpusových textoch:
Herr Schulz, warum wird Deutschland in der Flüchtlingskrise von den anderen EU-Mitgliedsstaaten so wenig unterstützt? Deutschland steht nicht allein. Griechenland, Portugal, Schweden, Österreich und andere sind ebenfalls solidarisch. Aber es gibt noch zu viele Länder in der EU, die sich aus der Verantwortung stehlen. Wer meint, durch hohe Mauern und Stacheldraht ein globales Problem lösen zu können, vergisst, wie ähnliche Versuche in der Vergangenheit ausgegangen sind. Jede Regierung, die jetzt behauptet, sie sei mit der Aufnahme von Flüchtlingen überfordert, muss dies gut begründen, denn wir haben die Verteilung von Flüchtlingen in Europa ja beschlossen. Das muss gelten. In dieser Woche gibt es deshalb zahlreiche Gespräche, um diese Blockaden zu lösen. Denn es bleibt völlig klar: Die Migrationskrise kann nur im europäischen Verbund gelöst werden. Wenn wir zwei Millionen Flüchtlinge auf 500 Millionen Menschen in 28 Ländern verteilen, dann wird das geräuschlos funktionieren! (DNN16/FEB.02498 Dresdner Neueste Nachrichten, 18.02.2016, S. 3; "Es gibt keinen Plan B")
V štatistickej kolokačnej analýze opäť zisťujeme výskyt najčastejších kombinácií slov (kolokácií) v subkorpuse *Dresdner Neueste Nachrichten*, pričom odhaľujeme aj signifikantné pravidelnosti používania kombinácie slov.

	Kolokácia	**Počet výskytov**
1.	Flüchtlinge Bundesamt	40
2.	Integration	27
3.	Menschen	27
4.	Flüchtlinge	25
5.	Flüchtlinge Bundesamt	17

	BAMF	
6.	Flucht	16
7.	Thema	14
8.	Dresden	13
9.	Bundesamt	11
10.	Europa	9

Tabuľka č. 3: Kolokátory k leme Migration v subkorpuse *Dresdner Neueste Nachrichten*, zdroj: COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online]. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (IDS).

Medzi najčastejšie kolokátory k leme Migration patria substantíva *Flüchtlinge Bamf (*slov. *utečenci, Spolkový úrad pre migráciu), Integration (*slov. *integrácia), Menschen (*slov. *ľudia), Thema (*slov. *téma), Flucht (*slov. *útek), Dresden (*slov. *Drážďany), Bundesamt (*slov. *Spolkový úrad)* a *Europa*. Najvyšší počet výskytov (40 výskytov) aj v tomto subkorpuse vykazuje kolokátor *utečenci*. Väčšinou zaznamenávame tak, ako aj v prípade iných skúmaných subkorpusov, označenie množstva utečencov (napr. *milióny, tisíce*), žiadateľov o azyl. Kolokátor utečenci vystupuje v spojení s podstatnými menami *Verteilung* (slov. *prerozdelenie*), *Umgang mit* (slov. *zaobchádzanie*), *Unterbringung von* (slov. *ubytovanie/umiestnenie pre*...) a pod. V nasledovnej tabuľke sú uvedené slovné tvary lemy *Migration*, vyskytujúce sa v korpusových textoch denníka *Dresdner Neueste Nachrichten* väčšinou v podobe kompozít (zložených slov), lema **Migration** má spolu 78 slovných tvarov (nem. Wortformen).

	Slovný tvar	**Počet výskytov**
1.	Migration	270
2.	Emigration	26
3.	Immigration	15
4.	Migrations-	8
5.	Jugendmigrationsdienste	6
6.	Flüchtlingsmigration	4

7.	EU-Migrationskommissar	3
8.	Jugendmigrationsdienst	3
9.	Immigrationspolitik	2
10.	Immigrationsminister	2

Tabuľka č.4: Slovné tvary lemy Migration (spolu 78 slovných tvarov), zdroj: COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online]. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (IDS).

Najvyšší počet výskytov v subkorpuse *Dresdner Neueste Nachrichten* vykazujú substantíva *Migration* a *Emigration,* o niečo nižší je výskyt kompozít, napr. Immigration, *Migrations-, Jugendmigrationsdienste, Flüchtlingsmigration, EU-Migrationskommissar* atď.

Príklady výskytov slovných tvarov lemy *Migration* v korpusových textoch:
Spektakuläre Einzelfälle werden von den Gewerkschaften zitiert. Skandalös erschienen die Zustände im Berliner Landesamt für Gesundheit und Soziales. Mitarbeiter berichteten anonym, wegen des Chaos in der Behörde seien spezielle "Sucher" mit dem Auffinden von Akten beschäftigt. Auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Jobcenter und Arbeitsagenturen werden zur Bewältigung der Flüchtlingskrise aufgestockt. Die Kultusministerkonferenz schätzt den Bedarf an zusätzlichen Lehrkräften auf 25 000. "Auf 100 000 neue Schüler braucht man 8250 neue Lehrer", erläutert Marlis Tepe von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Rund 8500 zusätzliche Lehrer haben die Länder bislang eingestellt. (DNN16/JAN.00487 Dresdner Neueste Nachrichten, 06.01.2016, S. 2; "Der Staat braucht dringend mehr Personal")

Fenomén migrácie je tu jednoznačne prítomný skoro vo všetkých súvislostiach a kontextoch ako špecifický jav súčasnej doby determinovaný danou spoločensko-politicko-hospodárskou situáciou v skúmanom časovom období. Zisťujeme aj výskyt literárno-historických kontextov, kde je napr. v nasledujúcich dvoch textoch lexéma *Migration* a najmä jej slovné tvary *Emigration, Immigration* prezentovaná napr. ako tzv. *innere Emigration* (slov. literárna *vnútorná emigrácia*) a nie ako súčasná migrácia. V nasledovnej ukážke napr. identifikujeme pozitívne konotácie, v ktorých je tematizovaná problematika začleňovania a integrovania detí migrantov (žiakov) do nemeckého školského systému. V prípade prvej ukážky ale

napriek tomu môžeme vnímať propozičnú zložku celého článku ako negatívnu (v zmysle problematickú) stereotypizáciu. Spomína sa súčasná problematická situácia, kedy sa čoraz viac detí utečencov učí v špeciálnych triedach, tzv. *Willkommensklassen* (slov. *uvítacích triedach pre deti utečencov*). Správa je lokalizovaná na spolkovú krajinu Sasko, konkrétne na veľkomestá Drážďany a Lipsko, kde sú už mnohé školy na hranici svojich kapacitných možností. Vo vetných konštrukciách identifikujeme len jedno pasívum *werden...unterrichtet,* ale viackrát výskyt konjunktívu prítomného času, napr. *sei..., gebe..., verschärfe die Situation*...To sú bežne používané vetné konštrukcie v takýchto druhoch textov, čo takisto môžeme považovať za istý druh stereotypizácie, čo sa týka syntaktických konštrukcií v novinových článkoch.

Príklady výskytov lemy *Migration* v korpusových textoch:
Immer mehr Flüchtlingskinder in Sachsen werden in sogenannten "Willkommensklassen" unterrichtet. Vor allem in den Großstädten Leipzig und Dresden stoßen die Schulen nun an ihre Grenzen. In den Ballungszentren sei man "personell und räumlich" an der Kapazitätsgrenze, erklärte ein Sprecher des Kultusministeriums. Dort gebe es ohnehin eine steigende Zahl von Schülern. Die Aufnahme von Flüchtlingskindern verschärfe die Situation noch. In Dresden gibt es zumindest aktuell noch ausreichend personelle und räumliche Reserven, um die Kinder von Asylbewerbern zu unterrichten. "Bei einer anhaltenden Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und mit Blick auf die Planung des neuen Schuljahres kommen wir in der Tat an die Grenzen", erklärte Petra Nikolov, Sprecherin der Sächsischen Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden (DNN16/FEB.01125 Dresdner Neueste Nachrichten, 09.02.2016, S. 1; Immer mehr Flüchtlingskinder - sächsische Schulen stoßen an Grenzen).

Lexéma *Migration* sa v prípade analyzovaného subkorpusu vyskytuje síce aj v pozitívne konotovaných stereotypizáciách, napr. ako *legale Migration* (slov. *legálna migrácia*), *interkulturelle Migration* (slov. *interkultúrna migrácia*), *Integration und Migration* (slov. *integrácia a migrácia*), *Steuerung der Flüchtlingsmigration* (slov. *regulovanie utečeneckej migrácie*), len v málo prípadoch *Migration und Bildung* (slov. *migrácia a vzdelanie*), ďalej v neutrálnych stereotypizáciách ako *Fragen zur Migration* (slov. *otázky k migrácii*), *Thema Migration* (slov. *téma migrácia*), *Internationale Organisation für Migration (IOM)* (slov. *Medzinárodná organizácia pre migráciu – IOM*), *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (slov. *Spolkový úrad pre migráciu a utečencov*), veľmi často v syntagme

Personen mit Migrationshintergrund (slov. *osoby s migračným pozadím*) a pod.
V jazykovom obraze migrácie v textoch subkorpusu DNN zaznamenávame ale vo väčšine prípadov výskyt negatívnych stereotypizácií, napr. *illegale Migration* (slov. *ilegálna migrácia*), *irreguläre Migration* (slov. *neregulárna migrácia*), *sexuelle Übergriffe, sexuelle Belästigung (*slov. s*exuálne útoky, sexuálne obťažovanie*), *Schlepperbanden, Schlepperkrimininalität* (slov. *bandy prevádzačov, kriminalita prevádzačov*), *Straftaten von Migranten und Flüchtlingen* (slov. *trestné činy migrantov a utečencov*), *Straftaten gegen Asylunterkünfte/Flüchtligsheime* (slov. *trestné činy proti azylovým zariadeniam/azylovým domom pre utečencov*), *Raub/Diebstahl* (slov. *krádeže*), *Migrationsproblem* (slov. *problém s migráciou*) a iné.

Pri uskutočnených analýzach konštatujeme väčší výskyt neutrálne a negatívne konotovaných stereotypov ako tých s pozitívnymi konotáciami. V nasledujúcom texte je napr. tematizovaná práve situácia po teroristickom útoku v Berlíne v roku 2016. Po prečítaní nadpisu *Politik hat versagt* (slov. *Politika zlyhala*) môžeme text celkovo vnímať neutrálne ako konštatáciu, strohé tvrdenie, oznámenie, jednoduché informovanie, teda reprezentatívny rečový akt, ktorého prostredníctvom je zobrazovaný stav situácie. Už po prečítaní prvých slov však interpretujeme danú propozíciu skôr s negatívnymi konotáciami, hneď prvý výraz je *Zum Terroranschlag in Berlin* (slov. *K teroristickému útoku v Berlíne*), kedy kompozitum *Terroranschlag* evokuje niečo veľmi negatívne, zlé, isté ohrozenie. Nemecká spolková kancelárka Angela Merkelová je v texte spomenutá ako *Unsere gegenwärtige Bundeskanzlerin* (slov. *naša súčasná spolková kancelárka*). Takisto lexémy *Erpressung* (slov. *vydieranie*), *Diebstahl, Raub* (slov. *krádeže*), *Verbrechen* (slov. *zločin*), *sexuelle Belästigung* (slov. *sexuálne obťažovanie*) možno skôr prepojiť s mentálnym obrazom, ktorý evokuje niečo negatívne, odsúdeniahodné, neetické, v rozpore so zákonom, je tu prítomná emocionálna zložka. Propozície obsahujú napr. slovesá v stavovom pasíve ako *ist davon überzeugt* (*je o tom presvedčená)*, ale aj *sich gesellen* (slov. *pridružiť sa, pripojiť sa*), *latente Angst nimmt zu* (slov. *latentný/skrytý strah narastá*).

Príklady výskytov lemy *Migration* v korpusových textoch:
Zum Terroranschlag in Berlin. Unsere gegenwärtige Bundeskanzlerin ist unbeirrt davon überzeugt, dass wir das Migrationsproblem bewältigen. Sie setzt voraus, dass Tausende Freiwillige weiterhin ihre Freizeit opfern für eine undurchsichtige Mischung aus wirklichen Opfern von Krieg und Gewalt, traumatisierten Kindern und ehrlich Integrationswilligen, dazu gesellen sich aber zahlreiche Analphabeten, Bildungsunwillige und Spekulanten auf "schnelles Geld" – egal wie. Dieser letztlich undefinierbare Rest von

potenziellen "Schläfern" stellt mehr oder weniger eine ständige Gefahr dar – von Belästigung über Diebstahl bis hin zu Verbrechen beliebiger Art. Somit nimmt die latente Angst unserer Bevölkerung zu, nachts (allein) unterwegs zu sein, was ja unvermeidbar sein kann. Organisierte Gangs halten ja vielleicht Ausschau auf Erpressung, Raub und sexuelle Belästigung (DNN16/DEZ.03483 Dresdner Neueste Nachrichten, 24.12.2016, S. 30; Politik hat versagt).

Záver

Predložený príspevok je pokusom o priblíženie rozpracovania, spôsobu a prezentácie čiastkových výsledkov výskumu v rámci projektu VEGA s názvom *Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia*. Získané kvantitatívne a kvalitatívne údaje nášho empirického výskumu komparatívnou metódou potvrdili, že diskurz o migrácii je v skúmaných korpusoch modelovaný podobnými lexikálnymi jednotkami.

Stereotypizácia sa v analyzovaných korpusoch prejavuje v celkovom spôsobe výstavby textov, v rovine použitej syntaxe a typických propozíciách (pozitívne, negatívne a neutrálne konotované stereotypizácie s hodnotiacim atribútom, napr. *legale/ illegale Migration, regulierte/unkontrollierte Migration, reguläre/irreguläre Migration,* ďalej ako *Thema Migration, Menschen mit Migrationshintergrund, problém, dôsledky migrácie* a pod.).

Verejné postoje ľudí sa dobre profilujú práve v rámci masmediálnej komunikácie, kde možno rýchlo a bezbariérovo sledovať rôzne skupiny aktérov a ich pozície v textoch (porovnaj Orgoňová, Bohunická, 2016, s. 80).

Čiastkový komparatívny výskum danej problematiky prostredníctvom diskurznej kvantitatívno-kvalitatívnej analýzy nám umožňuje preniknúť do písomných diskurzov komunikantov (v tomto prípade ide priamo o autorov príspevkov v médiách) jednotlivých sociokultúrnych spoločenstiev. Vychádzame samozrejme pritom zo skutočnosti, že môže ísť do istej miery o subjektovo interpretované zobrazovanie výsekov diania. Subjektovosť súvisí s realistickým nazeraním na mimojazykovú skutočnosť, ktorú vnímajú rôzni ľudia z nerovnakých zorných uhlov, pričom sa líšia svojimi preferenciami, hodnotovými svetmi, ako aj mnohými ďalšími subjektívnymi parametrami, ako napr. vzdelaním, pôsobiskom, vekom, rodinným zázemím, súkromnými atribútmi atď. Súčasne ale ide o sledovanie spoločného kultúrneho kontextu v tom istom čase a na tom istom mieste (Orgoňová, Bohunická, 2016, s. 80).

Príklad analýzy nemeckého diskurzu týkajúceho sa migrácie je len jednou z možností rozpracovania výskumu takéhoto druhu. Ale aj takýto

malý lingvistický exkurz do problematiky v nemeckom mediálnom diskurze poukazuje na isté podobnosti, ale zároveň aj špecifiká, ktoré sú ovplyvnené predovšetkým mimojazykovými faktormi, napr. politickou situáciou v danej krajine a pod. (Molnárová, 2017, s. 145).

Literatúra

ČIERNIK, M. 2017. *Das Thema der Migration in den deutschsprachigen massenmedialen. Diskursen.* Banská Bystrica: UMB. [diplomová práca].

DOBRÍK, Z. 2015. *Mensch in den Kulturen, Kulturen im Menschen.* Banská Bystrica: Belianum, FF UMB.

DOLNÍK, J. 2006. Stereotypy v česko-slovenskom kontexte. In: *POSPÍŠIL, I., ZELENKA, M., ZELENKOVÁ, A. Třináct let po = Trinásť rokov po.* Brno: Masarykova univerzita, Ústav slavistiky Filozofické fakulty, s. 56 – 62.

DOLNÍK, J. 2007. Základ interkultúrneho porozumenia. In: *Studia Academica Slovaca 36. Prednášky XLIII. Letnej školy slovenského jazyka a kultúry.* Bratislava: STIMUL, s. 19 – 29.

DOLNÍK, J. et al. 2015. *Cudzosť – jazyk – spoločnosť.* Bratislava: Iris.

MOLNÁROVÁ, E. 2017. Politische Lexik in der deutschen, slowakischen und russischen Sprache. Zentrum und/oder Peripherie? – In: *Zentrum und Peripherie aus sprachwissenschaftlicher Sicht.* Opava: Slezká univerzita v Opavě, s. 117 – 127.

PROKOPOVÁ, K., ORSÁGOVÁ, Z., MARTINKOVÁ, P. 2014. *Metodologie výzkumu v oblasti kritické analýzy diskurzu.* Olomouc: Univerzita Palackého.

JAKUBCOVÁ, D. 2016. *Jazyková prezentácia utečeneckej cudzosti.* Bakalárska práca. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave.

MOLNÁROVÁ, E. 2017. Die (kultur)sprachliche Wahrnehmung und Bewertung der gegenwärtigen Migrationsprozesse nach Europa. In: *BROZBA,* G. et al. *Crossing boundaries in culture and communication. Challenges in linguistic research and foreign language teaching practices.* roč. 8, č. 2, s. 139 – 147.

ORGOŇOVÁ, O., BOHUNICKÁ, A. 2016. Imigrácia ako predmet xenoslovakistiky a kritickej analýzy diskurzu na Slovensku. In ŠTEFANČÍK, R. (ed.) *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie.* Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 79 – 93.

Internetové pramene

COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online] 2018 [cit. 2018-05-27] Mannheim : Institut für Deutsche Sprache (IDS) Dostupné na internete: https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/

Príspevok je publikovaný v rámci projektu VEGA č. 1/0326/16 *Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia*.

Kontakt
Mgr. Jana Lauková, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Tajovského 50, Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: jana.laukova@umb.sk

LESK A BIEDA PERU

SHINE AND MISERY OF PERU

IVETA MAAROVÁ

Abstrakt
V roku 2021 bude Peru oslavovať 200 rokov od získania nezávislosti. Určite bude čo oslavovať, ale aj zamyslieť sa nad výzvami, ktoré ešte čakajú na riešenie. Hoci je dnes peruánska ekonomika považovaná za jednu z najdynamickejších v Južnej Amerike, krajina stále zápasí s negramotnosťou a slabým vzdelávacím systémom, veľkými sociálnymi rozdielmi v jednotlivých regiónoch, neformálnou ekonomikou, korupciou, a takmer neexistujúcim priemyslom, ak nerátame banský priemysel, orientovaný na ťažbu nerastných surovín. Na druhej strane rýchlo sa rozvíjajúci turizmus výrazne posilňuje terciálny sektor.

Kľúčové slová: Peru, ekonomika, pôvodné kultúry, turizmus, vzdelanie, kontrast.

Abstract
In 2021, Peru will celebrate 200 years of independence. It is sure to be something to celebrate, but also to reflect on the challenges that are still pending. Although the Peruvian economy is now considered one of the most dynamic in South America, the country is still struggling with illiteracy and weak education systems, major social disparities in individual regions, the informal economy, corruption, and almost non-existent industries, unless we look at the mining industry geared to mining raw materials. On the other hand, fast-growing tourism strongly enhances the tertiary sector.

Keywords: Peru, economy, original culture, tourism, education, contrast.

Introduction

Keď v novembri roku 1532 Francisco Pizarro zajal v peruánskej Cajamarce Atahualpu, všemocného vládcu Inkskej ríše, zaujímalo ho predovšetkým zlato a drahé kamene. Keď som konečne v auguste tohto roku pristála v Lime, zaujímalo ma všetko. O krajine som mala dosť načítaného a naštudovaného, ale ako sa hovorí: Lepšie raz vidieť ako stokrát počuť. Túžila som vidieť všetko: púšť, Altiplano, Amazoniu. Hlavou mi vírilo množstvo otázok, na ktoré som mala čoskoro dostať odpoveď.

Lima – mesto kontrastov

Do Limy sme doleteli s trojhodinovým meškaním o štvrť na tri v noci. Naša sprievodkyňa Olga pre nás prišla aj s taxikárkou Bertou, ostrieľanou Limčankou, ktorá nás hneď po nástupe do jej minibusu upozornila, aby sme na kolenách nič nenechávali, všetku príručnú batožinu bolo treba položiť na podlahu, pretože v Lime operujú motorkárske bandy, ktoré sledujú minibusy s turistami a počas jazdy rozbijú okienka a ukradnú cestujúcim všetko, čo je v dosahu. Hoci sme sa v duchu pousmiali, všetci do jedného sme ju poslúchli. Počas cesty do hotela sa žiaden motorkár neukázal a tak sme si mohli aspoň vychutnávať nočnú vyhliadku touto 10 miliónovou metropolou.

Limu založil 18. januára 1535 Francisco Pizarro a pomenoval ju Mesto kráľov (Ciudad de los Reyes). Pravdepodobne sa inšpiroval sviatkom Troch kráľov, ktorý slávili Španieli len pár dní pred jeho inauguráciou. Hoci sa stalo v koloniálnych časoch hlavným mestom Miestokráľovstva Peru, jeho názov sa neujal. Používalo sa viac miestne toponymum Lima, podľa miestneho regiónu, ktorý domorodci nazývali Limaq. Po vyhlásení nezávislosti na začiatku 19. storočia sa stalo hlavným mestom. Dnes je to mnohomiliónová metropola s nekonečnými zápchami, najväčšou kriminalitou v celej krajine, ktorú potvrdzuje všadeprítomný ostnatý drôt, ktorým sú ozdobené všetky domy a ploty, a letiskom, ktoré má monopol na medzinárodné lety, takže či chcete či nechcete, ak letíte do Peru z inej krajiny, musíte sa povinne zastaviť v hlavnom meste. Zároveň ale tvorí najdynamickejšiu oblasť Peru vo všetkých ohľadoch. Sústreďuje sa tu tretina obyvateľstva krajiny, ktoré generuje takmer polovicu HDP a počet obyvateľov každým rokom narastá, pretože sa sem za prácou sťahujú ľudia z amazonských a andských poľnohospodárských oblastí, ktoré ich nie sú schopné dostatočne uživiť. Ďalšie ekonomické centrá tvoria veľké mestá ako Arequipa, Trujillo. Významnú úlohu v nerovnomernom rozvoji ekonomiky zeme zohráva predovšetkým obtiažny geografický profil krajiny. Nadpolovičná obyvateľstva z takmer 32 mil. Peruáncov žije na pobreží Pacifiku, zatiaľ čo Amazonia, ktorá tvorí najrozsiahlejšiu časť územia Peru, je veľmi riedko osídlená. Podľa oficiálnych zdrojov sa počet jej obyvateľov odhaduje na 430 000, pričom v pralesnej amazonskej časti žije v súčasnosti 333 tisíc príslušníkov 52 etnických amazonských kmeňov. Najpočetnejší sú indiáni kmeňa Asháninka. Zbytok je roztrúsený v Andách a na Náhornej plošine.

Ráno nás čakala krátka prehliadka novej štvrte Miraflores, ktorá sa týči rovno nad 100 metrovým zrázom nad Pacifikom. Poskytuje neuveriteľné výhľady na novovybudovanú infraštruktúru, ktorá vedie popri Pacifiku, príjemné prechádzky po Parku lásky, popísanom milostnými veršami známych peruánskych básnikov. Je považovaná za najbezpečnejšiu štvrť Limy

a cudzinci z nej vlastne ani nevychádzajú. Nájdete tu množstvo luxusných reštaurácii a barov, butikov a obchodov európskeho charakteru a za európske ceny. Peruánci všeobecne milujú luxus a ich vzorom hodným nasledovania je už od 19.storočia všetko európske a hlavne francúzske pokiaľ ide o módu a dizajn a nemecké, pokiaľ ide o kvalitu. Práve z tohto dôvodu má Nemecko najlepšiu obchodnú bilanciu s touto krajinou, ak nerátame latinskoamerické štáty a USA. Kým Miraflores predstavuje dynamickú súčasnosť a výkladnú skriňu metropoly, štvrť Barranco so svojou koloniálnou minulosťou a architektúrou dýcha bohémskou atmosférou aj vďaka umelcom, ktorí sa v tejto štvrti usadili a otvorili tu svoje ateliéry. Po krátkej prehliadke naša cesta smerovala z hlavného mesta na juh do púštnej oblasti na poloostrov Paracas. Kým sme sa napojili na Panamerickú magistrálu, museli sme prejsť cez celé mesto, ktoré nám počas tejto jazdy odkrylo svoju odvrátenú tvár. Čakal nás bolestný pohľad na tzv. Mladé mestá (Pueblos jóvenes), ktoré sa začali budovať v 40. rokoch 20. storočia, keď sa domorodé obyvateľstvo začalo z poľnohospodárskych oblastí sťahovať za prácou do hlavného mesta. Začali tak budovať na predmestiach Limy nové štvrte, v ktorých sa nekoordinovane tlačia chatrče jedna na druhú. Infraštruktúru tvorí udupaná zem, kanalizácia a verejné vodovody sú skôr raritou. Na každom kroku sa hromadia odpadky, medzi ktorými miestni predávajú ovocie, občerstvenie, a vlastne všetko, čo je na predaj. Slumy sú asi vo veľkých aglomeráciach rozvojových krajín povinnou súčasťou, ale pre človeka, ktorý túto realitu nepozná, je to doslova šok. Bezútešná šeď prachu a monotónnosť chatrčí je všadeprítomná. Druhý šok nás čakal v podobe betónového múru s ostnatým drôtom na vrchu, ktorý bol vybudovaný, aby oddeľoval novovznikajúce luxusné limské štvrte Surco a San Juan de Miraflores a ušetril obyvateľov tejto štvrte od žalostného pohľadu na domce bez elektriny a základných hygienických zariadení. Múr dostal názov *Muro de la vergüenza* (Múr hanby). Nedávno sa na sociálnych sieťach objavilo video, ktoré ukazuje zábery získané pomocou dronov a ktoré vyvolali obrovskú vlnu nevôle a kritiky voči stavbe tohto múru, ktorý bol klasifikovaný ako symbol diskriminácie.

Púšť

Panamerická magistrála alebo jednoducho Panamericana je sieť ciest približne 30 tisíc kilometrov dlhá a spája takmer všetky krajiny amerického kontinentu od Aljašky na severe po Chile a Argentínu na juhu. Prvý návrh trasy bol predložený na Prvej panamerickej konferencii v roku 1889 ako železničná trať. Nikdy nebola realizovaná, ale
myšlienka na spojenie oboch subkontinentov pretrvala a jej výsledkom je práve Panamerická magistrála. Cestovať po nej z Limy na juh je naozaj

zážitok, takmer stále cestujeme popri oceáne. Okolo nás len púšť, občas chatrče, ktoré naznačujú život. Peruánska púštna oblasť je považovaná za jednu z najsuchších na svete, kde tarmer nikdy neprší. Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že v takýchto podmienkach tu nie je možné prežiť. No opak je pravdou. Hoci je Peru krajinou extrémnych podnebí: púšť bez vody, zima a vlhko v Andách a teplo a vlhko v pralese, ľudia, ktorí obývali tieto územia, dokázali aj v takýchto extrémnych podmienkach vytvoriť vyspelé kultúry, ktoré nás ani dnes neprestávajú prekvapovať a udivovať. Práve v púštnej oblasti sa rozvinuli dve významné predinkské kultúry: Paracas a Nazca. Kultúra Paracas sa rozvinula na rovnomennom poloostrove v provincii Pisco, ktorá tvorí súčasť regiónu Ica, známeho pestovaním hrozna a výrobou vína a peruánskej národnej pálenky pisco. Táto kultúra sa rozvíjala súbežne s inou významnou kultúrou Chavín na severe Peru a dosiahla majstrovstvo hlavne v oblasti textilu, spracovania vlny a bavlny, tkania látok a pletenia košov. Dnes ale stojí trochu v úzadí, v centre záujmu je inkská kultúra, ktorá je najmladšou a z istého pohľadu aj najvýznamnejšou kultúrou, ktorá sa rozvinula v južnej Amerike v predkolumbusovskej dobe. Polostrov Paracas je vyhľadávaným peruánskym letoviskom s ekologickými plážami. Neďaleko mesta Paracas sa nachádzajú strmé skalnaté ostrovy Ballestas, ktoré sú obývané kolóniami morských vtákov a tučniakov a sú považované za peruánske Galapágy. Z Paracas smerujeme do mesta Nazca. Nazcanská kultúra je dnes medzi odborníkmi považovaná za pokračovateľku paracaskej kultúry. Kultúra nazca vytvorila v púšti úchvatné geoglify, ktoré ani dnes nie sú poriadne dešifrované. Predpokladá sa, že obrazce, ktoré táto kultúra vyryla do zeme, slúžili náboženským obradom. Vďaka našej sprievodkyni Olge, ktorá do Peru chodí už 25 rokov a dokonca v Andách učila jeden rok na základnej škole v jednej indiánskej dedine, sme mohli nahliadnuť do rodinnej keramickej dielne v Nazca, ktorá po celé generácie zachováva tradičnú výrobu keramiky. Zatiaľ čo kultúra paracas vynikala vo výrobe textilu, kultúra nazca je povestná svojou keramikou, ktorá je vysoko oceňovaná aj v súčasnosti.

Hoci púštna oblasť je veľmi chudobná na vodu, staré kultúry vybudovali v tejto oblasti dômyselnú sieť podzemných vodovodov, ktoré sa na niektorých miestach používaju dodnes. Dokonca sa tu pestuje aj ovocie, pretože je tu veľmi úrodná pôda vďaka guanu (vtáči trus, vysoko oceňované prírodné hnojivo), ktoré sem od oceána prinášajú vetry. Popri ceste míňame fabriky na spracovanie rybej múčky. Peru je jedným z najväčších producentov tohto krmiva. V tomto odvetví nachádza pracovné príležitosti veľa ľudí, ktorí prichádzajú na pobrežie hlavne z hôr. Fabriky sú vybudované na pobreží uprostred púšte. Okolo fabrík vyrastajú kolónie chatrčí, ktoré si stavajú z najlacnejších materiálov robotníci, keďže fabriky neposkytujú pracov-

níkom ubytovanie a najbližšie mestá a dediny sú vzdialené desiatky kilometrov.

V púšti sa budujú aj slepačie farmy. Kuracie a slepačie mäso tvorí neoddeliteľnú súčasť peruánskej kuchyne a typická slepačia polievka je naozaj vynikajúca. Základ tvorí slepačí vývar, ale pridáva sa do nej okrem zeleniny a mäsa natvrdo uvarené vajce a hrubé slíže. nakoniec sa dochucuje limetovou šťavou. Hlavne večer, keď teplota výrazne klesá, je to doslova životabudič. Vôbec, peruánska kuchyňa je výnimočná hlavne vďaka čerstvým surovinám, ktorá sa používaju. Ak sa chcete v Peru najesť v reštaurácii, musíte sa vyzbrojiť trpezlivosťou, pretože budete určite čakať minimálne hodinu, ale výsledok stojí za to. Každé jedlo sa varí až po objednaní a to nielen vo vychýrených podnikoch ale v aj v obyčajných lokálnych reštauráciach.

Andy a Altiplano

Pomaly opúšťame púštnu oblasť a mierime do Ánd. Náš vodič Pablo nám zastavuje po ceste na kávu v dedinke, ktorá je vychýrená pestovaním olív a výrobou produktov z nich. Čoskoro sa vydáme do Ánd a tak okrem olív nakupujeme aj kokové listy a kokové cukríky, aby sme boli pripravení na riedky vzduch a prekonávanie výškových rozdielov. Peruánci sú veľmi podnikavi obchodníci, akonáhle niečo vyprodukujú, hneď to bežia predávať. Úplne bežnou realitou je buď ambulantný predaj, alebo malé obchodíky takmer v každom dome. V podstate sa predáva všetko, všade a neskoro do noci. Supermarkety sme ani nevideli a vôbec nám nechýbali. Podľa oficiálnych údajov 61 % peruánskej ekonomiky tvorí neformálna ekonomika, o čom sme sa neraz presvedčili napríklad v ambulantných zmenárňach, ktoré fungovali tak ako u nás pouličný predaj gaštanov. Samozrejme bez akejkoľvek potvrdenky.

Andy sú po Himalájach druhé najvyššie hory na svete. Dosahujú takmer 7000 mnm. Čím vyššie stúpate, tým je vzduch redší a dýchanie a pohyb oveľa náročnejšie. Kým to človek nezažije na vlastnej koži, nevie si to ani predstaviť. Vtedy nastupuje koka, vlastne kokové lístky, ktoré sa požujú a nechajú v ústach, aby sa uvolnili látky, ktoré napomáhajú prekonávaniu vysokej nadmorskej výšky. V Andách sa bežne pohybujete vo výške 4000 metrov, kde registrujete každý rýchly pohyb a pri stúpaní sa veľmi rýchlo zadýchate. V prvých dňoch aklimatizácie treba zabudnúť na mäso a alkohol, je nutné veľa piť a pohybovať sa drobnými krokmi. Na tretí deň je človek ako tak aklimatizovaný. Všetky počiatočné obtiaže vám však Andy vynahradia. Obdobie zimy je najvhodnejšie obdobie na cestovanie, pretože je to obdobie sucha. Slnko v Andách vychádza presne o 6.00 a zapadá presne o 18.00. Celý deň nádherne svieti slnko, ktoré je také inten-

zívne, že bez pokrývky hlavy by ste sa nemali nikam vybrat. Preto všetci Indiáni nosia na hlave svoje neodmysliteľné klobúky. V tomto období sa všetci pripravujú na obdobie dažďov, ktoré na dlhé obdobie vystrieda zimu. Na slnku sa sušia adobe, ručne robené tehly z hlinu a trávy, aby sa ešte stihol postaviť nový dom, stajňa. Ľudová architektúra v Andách je veľmi jednoduchá a nevýrazná. V podstate sa na technológii stavieb nič nezmenilo od predkolumbovských čias. Využívajú sa miestne zdroje ako hlina a ostrá tráva, ktorou sa pokrýva strecha. Drevo je vzácny materiál, pretože stromy v týchto výškach nerastú. Určitý pokrok nastal v používaní vlnitého plechu na pokrývanie striech, ktorý dokáže ochrániť stavby pred vlhkom v období dažďov. Plech je ale drahý a tak si na vylepšenie domovov treba zarobiť. Peruánska vláda začala pod vplyvom rozmáhajúceho sa turizmu, budovať cesty. Aby podporila ekonomiku regiónov, v ktorých sa tieto cesty stavajú, vydala nariadenie, že na stavbe týchto ciest budú prednostne zamestnaní domáci obyvatelia. Zašla dokonca ešte ďalej, keď prednostné právo na prácu dostali slobodné matky, pretože tie sú na tom ekonomicky najslabšie. Pri stavbe ciest si domáci zarobia slušné peniaze, ktoré potom investujú do zdravšieho bývania a zveľadenia hospodárstva.

Ako nám vysvetľuje Olga, zlepšuje sa aj hygiena. Pri domoch si všímame suché toalety, ktoré sú natreté výraznými farbami a tak sú rozpoznateľné už z diaľky. V svojej knihe Peru – děti Inkú spomína: *„V Pucamarce se roku 2001 nepoužívaly toalety. Lidé svou potřebu vykonávali na otevřeném poli za domkem nebo uprostřed dvorku, kde také bydlely krávy, i jinde... Já sem měla s potřebou soukromí na WC problém. Místni lidé nechápali, ale pak mi navrhli, abych si do pole zapíchla tři tyče obehnané igelitem, že je mohu po poli prenášet. Pak se ale našel zázračný domek s budkou toalety, dokonce i sprchou. Jen voda tam nebyla zavedená“* (Vilímková, 2006, p. 8).

Život v Andách a na náhornej plošine je veľmi ťažký. Domáci sa odpradávna živia poľnohospodárstvom a chovom dobytka a lám, ktoré im produkujú vlnu. Tú buď predávajú alebo doma spracovávajú a vyrábajú typické textilné výrobky, ktoré predávajú predovšetkým turistom na turistických zastávkach. Najkvalitnejšia vlna je z vikune, ktorú Indiáni predávajú veľkým textilným firmám, ktoré z nich vyrábajú luxusné výrobky, určené predovšetkým na vývoz. Dostupnejšou je vlna z alpaky, takzvaná babyalpaka. Lamy, alpaky, a vikune sú na Altiplane a v horách všadeprítomé. Žiju vo vysokých nadmorských výškach a spásajú ostrú tvrdú trávu, ktorá rastie všade navôkol. Na rozdiel od kráv a oviec, ktoré túto trávu nedokážu stráviť, tieto ťavovité zvery s ňou nemajú najmenší problém. Základnou potravinou tejto oblasti sú zemiaky, kukurica a quinoa. V tunajšom chladnom prostredí sa nedarí zelenine a ovociu, tá sa dováža z Amazonie a je drahá,

takže si domáci dopĺňajú jedálniček napríklad omáčkami z hliny, ktorú jedia s pečenými zemiakmi. Je to špeciálna hlina, riedená vodou, bohatá na minerály a napodiv sa k pečeným zemiakom veľmi hodí. Ale aj v tomto ohľade prichádza k pokroku. Domáci začínajú stavať skleníky, využívajú tak intenzívne slnko počas dňa. Skleníky si stavajú z plastov, ktoré si kupujú na liesing, splácajú ho dva roky, „měsíčne platí 20 solů (to je asi 140 korun). Tuto částku prý mohou zaplatit snadno, část úrody prodávají na trhu. Část si ponechávají“ (Vilímková, 2006, p.13). Na poli a okolo zvierat pomáhajú všetci členovia rodiny. V období zberu nechodia niektoré deti do školy, pretože úrodu treba mať čo najskôr pod strechou. Všeobecne je vyššie vzdelanie pre domorodé obyvateľstvo takmer nedostupné. Stredoškolské vzdelanie je finančne náročné, deti musia odísť na strednú školu do väčších miest, kde si musia platiť ubytovanie a stravu, drahé sú aj pomôcky a učebnice. Ak už niekto ide študovať, na financovaní sa podieľa celá rodina. Ak je stredná škola nákladná, univerzitné vzdelanie je pre týchto ľudí takmer nedostižné. Jednak musia odísť z domu, čím rodina stráca pracovnú silu, ale navyše musia platiť náklady na štúdium, ktoré sú veľmi vysoké. Skončiť vysokoškolské štúdium v Peru nie je vôbec jednoduché a trvá aj desať rokov, kým študent dostane diplom. Univerzitní učitelia sú v Peru veľmi slabo platení, preto zneužívajú vysokoškolský systém, ktorý podľa zákona umožňuje prvú skúšku urobiť bezplatne. Opakovanie skúšky je spoplatnené. K tomu treba prirátať platené letné doučovacie kurzy, ktoré skúšajúci organizujú pre tých, ktorí nespravili na prvý raz. Štúdium sa tak predražuje a predlžuje. Študenti si v podstate musia na všetky tie opravné skúšky a kurzy zarobiť, preto sú nútení školu často prerušiť, aby našetrili na ďalší semester.

Olga

Olga Vilímková je výnimočný človek. Učí na Vysokej škole ekonomickej v Prahe, na katedre románskych jazykov francúžštinu a španielčinu. Pre tých jazykovo zdatnejších ponúka nepovinné kurzy kečuánštiny, ktorú sa naučila počas svojho pôsobenia na základnej škole vo vysokohorskej dedinke Pucamarca, ktorá sa nachádza v departmente Cuzca. Veľmi dobre chápe, že dobré vzdelanie a prístup k informáciám je riešením takmer na všetky problémy. Po návrate založila Nadáciu Inka, ktorá prostredníctvom adopcie na diaľku pomáha indiánskym deťom získať základné, stredné a vysokoškolské vzdelanie. *„Starost o zvířata, o pole, ze kterých indiáni žijí – neexistují supermarkety, kde by si lidé potravu koupili, veškeré potraviny je potřeba vypěstovat nebo odchovat. Pracuje se od rána do večera, ve větru a dešti. A přesto jsou lidé chudí a býva hlad. Při činnosti nadadačního fondu Inka se nám osvědčuje, že stačí málo a může se udelat mnoho. Před nekolika lety jeden Belgičan sponzoroval v Pucamarce skleník*

a dnes je celý kraj plný skleníku. Ke zlepšení života na venkově leckdy stačí mít dobrý nápad – k tomu ale lidé musí mít informace. A ty je možné získat od zkušených – vzdelávaním" (Vilímková, 2006, p. 140). Nadácia Olgy Vilímkovej nielen podporuje deti pri vzdelávaní, ale jej nadácia nakúpila šijacie a štrikovacie stroje a učí indiánske ženy šiť a štrikovať na stroji, aby si mohli založiť drobné živnosti a neboli závislé len na poľnohospodárskej činnosti. S Olgou sme do jedného nadačného centra v Yanaoce zavítali aj my. Dedinčania prišli z celého okolia, čakali na nás už od rána, len aby sa mohli s Olgou stretnúť. Pripravili nám zo svojich obmedzených zdrojov slávnostný obed – pečené morčatá s rôznymi druhmi zemiakov, ktoré sme v živote nevideli a zeleninovým šalátom. Kým sme my obedovali v laviciach v učebni, oni sa usadili na zem na dvore a pustili sa do svojho skromného jedla. Po slávnostnom obede nám zaspievali a zatancovali. Tanec milujú a tancovali by s nami do večera, ale bohužiaľ sme sa čoskoro museli vydať na cestu do Cuzca. V ten deň bol s nami aj jeden vysokoškolák, ktorého finančne podporovala od základnej školy, jedna členka našej výpravy, pani Jarka. Nikdy predtým sa nevideli, spoznali sa ráno v autobuse, keď sme zastavili v jeho dedine, aby šiel s nami na výlet. Človek zažije za život mnoho dojímavých okamžikov, ale takú čistú radosť zo stretnutia, akú prejavil Kengi, keď sa s Jarkou zvítal v autobuse, som ešte nezažila. Jarka mu posielala mesačne približne 500 českých korún, ktoré, ako tvrdil, mu zmenili život. Dnes študuje civilné inžinierstvo.

Obrázok 4 Nadácia Inka, Yanaoca

Záver

V roku 2021 bude Peru oslavovať 200 rokov od získania nezávislosti. Určite bude čo oslavovať, ale aj zamyslieť sa nad výzvami, ktoré ešte čakajú na riešenie. Hoci je dnes peruánska ekonomika považovaná za jednu z najdynamickejších v Južnej Amerike, krajina stále zápasí s negramotnosťou a slabým vzdelávacím systémom, veľkými sociálnymi rozdielmi v jednotlivých regiónoch, neformálnou ekonomikou, korupciou, a takmer neexistujúcim priemyslom, ak nerátame banský priemysel, orientovaný na ťažbu nerastných surovín. Veľká sociálna nerovnomernosť núti čoraz častejšie pôvodných obyvateľov opúšťať svoje domovy, vzdať sa tradičného spôsobu života, sťahovať sa do veľkých miest, kde rozširujú rady nezamestnaných marginalizovaných ľudí. Vďaka kvalitnému a dostupnému vzdelaniu by mohli túto situáciu zmeniť skôr ako bude neskoro.

Zoznam citovanej literatúry

VILÍMKOVÁ, O. 2006. *Peru – deti Inků*. Praha: Smart Press, s.r.o., s. 8, 13, 140.

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

HISTORICKÉ OSOBNOSTI A UDALOSTI ZO STREDNEJ EURÓPY V DIVADELNEJ TVORBE LOPEHO DE VEGA

HISTORICAL PERSONALITIES AND EVENTS FROM CENTRAL EUROPE IN THE THEATRE PRODUCTION OF LOPE DE VEGA

MOJMÍR MALOVECKÝ, MÁRIA MEDVECZKÁ

Abstrakt
Štúdia sa zameriava na stredoeurópske – predovšetkým uhorské – historické osobnosti a udalosti zobrazené v divadelnej tvorbe jedného z hlavných predstaviteľov Zlatého veku španielskej literatúry, Félixa Lopeho de Vega Carpia, predkladá analýzu a interpretáciu v súvzťažnostiach.

Kľúčové slová: Lope de Vega, Uhorské kráľovstvo, divadlo, Huňady, Ladislav Pohrobok.

Abstract
The study focuses on historical personalities and events related to Central Europe – and especially to the Kingdom of Hungary – depicted in the theatre production of one of the main representatives of the Golden Age of Spanish Literature, Félix Lope de Vega Carpio, presenting analysis and interpretation in correlation.

Keywords: Lope de Vega, Hungarian kingdom, theater, Hunyadi, Ladislaus the Posthumous.

Jedným z najbohatších období v dejinách španielskej literatúry je 16. a 17. storočie. Tvorivosť autorov na jednej strane viedla k vysokému počtu napísaných diel, na strane druhej sa mnohé z nich vyznačujú výnimočnou kvalitou, ktorá presiahla hranice vtedajšieho Španielska a vďaka prekladom sa sprístupnila čitateľom a divákom vo svete. Dobrým príkladom je *Don Quijote de la Mancha* Miguela Cervantesa, jedna z najprekladanejších kníh na svete alebo lyrická poézia sv. Terézie Ávilskej, či v neposlednom rade divadelné hry svetoznámych autorov ako Calderón de la Barca, Tirso de Molina a Lope de Vega. Právom sa preto toto obdobie považuje za Zlatý vek španielskej literatúry. O jeho medzinárodnej recepcii svedčia skoré preklady do anglického, francúzskeho, talianskeho a nemeckého jazyka, neskôr k nim pribudli aj ďalšie jazyky ako slovenčina, čeština, maďarčina, poľština a iné. Hoci ide o dôležitý prínos pre európsku kultúru,

počet preložených diel do slovenského jazyka nezodpovedá jeho významu (viac v Gómez-Pablos, 2016; Gómez-Pablos, 2018). V rámci projektu VEGA UK-1/0780/16 *Biele miesta v slovenskom preklade španielskeho divadla Zlatého veku* sme sa preto zamerali aj na identifikáciu bielych miest v slovenskom preklade divadla Zlatého veku španielskej literatúry a na základe teoretických vedeckých štúdií súčasne i na navrhnutie vhodných divadelných hier daného obdobia na preklad. Jedným z našich čiastkových cieľov bola aj analýza interpretácie osobností a dejinných udalostí so vzťahom k strednej Európe, ktoré zobrazili španielski dramatici. Výstupom z bádateľského prepojenia týchto aspektov je aj táto štúdia.

Mimoriadne významným, z niektorých hľadísk podľa nášho názoru najvýznamnejším bielym miestom v preklade dramatických diel španielskeho divadla Zlatého veku, je absencia prekladu hry *El rey sin reino*, čiže *Kráľ bez kráľovstva*, ktorej autorom je dramatik Felix Lope de Vega Carpio a po prvý raz bola publikovaná v roku 1625. Toto dielo neopakovateľným spôsobom prepája v rámci medziliterárnych a medzikultúrnych vzťahov literatúru španielskeho baroka 17. storočia a uhorskú historiografiu 15. a 16. storočia. Dej spomenutej divadelnej hry, na pomery geografickej i časovej vzdialenosti, verne a podrobne zachytáva významné udalosti našich dejín.

Lope de Vega využíva dramatickosť situácie, ktorá vznikla v Uhorsku s presahom i do okolitých krajín – Poľska, Česka, Rakúska i Nemecka – po predčasnej smrti prvého uhorského kráľa z rodu Habsburgovcov, Albrechta, v prvej polovici 15. storočia (1439), keď jeho syn a nástupca Ladislav V. Pohrobok musel už od svojho narodenia čeliť komplikovaným vzťahom a intrigám viacerých záujemcov o trón. Na jednej strane stál poľský kráľ Vladislav III. Jagelovský (ako uhorský kráľ Vladislav I.), ktorého pozvala za panovníka časť uhorských stavov pričom mu ponúkli aj ruku vdovy po Albrechtovi, Alžbety Luxemburskej. Mladá kráľovná však nečakane ušla i s uhorskou kráľovskou korunou, ktorou dala korunovať svojho trojmesačného syna. Za uhorského kráľa bol o niekoľko mesiacov neskôr korunovaný aj Vladislav. Tento konflikt prerástol do ozbrojenej formy, v ktorej sa Vladislavovi podarilo ovládnuť hlavné mesto i veľkú časť krajiny. Kvôli obave o synovu bezpečnosť zverila Alžbeta malého Ladislava (i s korunou) do ochrany svojmu príbuznému Fridrichovi, ktorý bol v tom čase nemecký kráľ a neskôr sa stal nemeckým cisárom Fridrichom III. Ten však mal vlastné záujmy a po smrti kráľa Vladislava (1444) bránil Ladislavovi Pohrobkovi zasadnúť na uhorský trón a to i napriek výzvam uhorských stavov. Popri konflikte o nástupníctvo muselo Uhorsko čeliť i nebezpečenstvu susedstva s rozpínavou Osmanskou ríšou. V celej tejto situácii samozrejme aktívne vystupovali aj silné rody a osobnosti ako Ján Huňady a jeho synovia Ladislav a neskôr i Matej, ktorý bol nakoniec zvole-

ný za uhorského kráľa (1458), Ulrich Celjský, či Juraj Podebradský. Nechýbala ani násilná, záhadná, či náhla smrť protagonistov konfliktu (Ulrich Celjský bol zavraždený, Ján Huňady zomrel v boji, jeho syn Ladislav bol popravený, Alžbeta Luxemburská náhle zomrela a objavilo sa podozrenie, že bola otrávená, v boji proti Turkom padol kráľ Vladislav a predčasne, ako 17 ročný, zomrel i mladý kráľ Ladislav V.). I keď na doskách divadla nie je možné úplne presne odzrkadliť všetky komplikované historické udalosti a je potrebné v mnohom zjednodušovať, predsa poskytol tento úsek uhorských dejín Lopemu de Vega dostatok materiálu pre vystavanie divadelnej hry s intrigami a zvratmi, ktoré sú založené na neľahkej situácii „kráľa bez kráľovstva“, Ladislava V. Pohrobka. Tieto udalosti sa dotýkali priamo aj nášho územia ako súčasti Uhorského kráľovstva a zvlášť sú zaujímavé aj pre Bratislavu. Hoci to v divadelnej hre nie je spomenuté, po obsadení Budína Vladislavom sa Alžbeta zdržiavala v Prešporku, hrad – vzdialený od mestských hradieb len niekoľko desiatok metrov – podporoval naopak kráľa Vladislava. Tak sa kurióznym spôsobom mesto dostalo do vojny s hradom.

Odkazom na výnimočnosť toho, že sa vo vrcholnom období španielskej dramatickej tvorby stretáme s motívom z našich dejín, sa potreba identifikácie divadelnej hry *Kráľ bez kráľovstva* ako bieleho miesta hodného vyplnenia nekončí. Ako neoprávnene opomenuté dielo par exellence ho radí najmä skutočnosť, že autorovým pôvodným podkladom sú dobové syntézy našich dejín v podobe kľúčových diel našej historiografie, časovo temer synchrónnej, resp. len o málo novšej, ako je čas, kedy sa udalosti v strednej Európe opisované Lopem de Vega stali.

Súčasný maďarský historik Zoltán Korpás (1999) sa vo svojej vynikajúcej rozsiahlej štúdii *Húngaros en obras de Lope de Vega: las fuentes históricas del drama El Rey sin reino* ťažiskovo venoval zisťovaniu, z akých zdrojov čerpal autor španielskeho barokového dramatického diela, keď sa inšpiroval spomenutými historickými dejmi, ktoré čas vydania diela predchádzali o najmenej 167 rokov, kedy dej hry voľbou Mateja za uhorského kráľa končí. Podľa analýzy textu hry, ktorú uskutočnil Korpás, text korešponduje s dvomi identifikovateľnými zdrojmi: s treťou časťou diela *Chronica Hungarorum – Kronikou Jána z Turca* (Ján z Turca, 1488) a s dielom Antonia Bonfiniho *Rerum Ungaricarum decades – Dekády uhorských dejín* (1581). Teda nie s *Historia Imperial y Césarea* od španielskeho renesančného historika Pedra Mexíu, ako sa na základe tvrdenia veľkého znalca dramatického diela Lopeho de Vega Menéndeza Pelaya (1949, s. 332) predpokladalo v 20. storočí. Korpás (1999, s. 126) argumentuje v neprospech Mexíovej kroniky jej zameraním na dejiny Svätej rímskej ríše, pričom udalosti v Uhorsku sa v nej spomínajú len okrajovo. Na druhej strane maďarský historik tvrdí, že „Lope de Vega poznal dobre nielen dejiny

Uhorska medzi rokmi 1439 a 1458, ale presne rozumel právnej tradícii, politickej mentalite a zvykom krajiny, čím zvyšoval svoju autenticitu" (Korpás 1999, s. 126). Svoje tvrdenie opiera o sériu argumentov, poukazujúc na paralely medzi dejom divadelnej hry a spomínanými kronikami. Zhodu medzi dejom hry *Kráľ bez kráľovstva* a Bonfiniho kronikou *Dekády uhorských dejín* vidí v týchto udalostiach (Korpás 1999, s. 126 – 132):

1. korunovácia 4-mesačného Ladislava v kostole sv. Štefana v Stoličnom Belehrade uhorským prímasom, ktorý položil na hlavu malého kráľa svätoštefanskú korunu, teda splnenie všetkých troch nevyhnutných podmienok platnej korunovácie v Uhorsku;
2. únos uhorskej kráľovskej koruny Alžbetou, aby zabránila korunovácii protikráľa Vladislava;
3. korunovácia Vladislava I. Jagelovského v kostole sv. Štefana v Stoličnom Belehrade korunou sňatou zo sochy sv. Štefana, prvého uhorského kráľa, keďže skutočný korunovačný klenot bol v rukách Alžbety – ako píše Bonfini: *„Keďže nebolo skutočnej koruny, ktorú kráľovná ukradla, s veľkou bázňou a zmiernym obradom sňali diadém zo sochy božského kráľa, ktorá stála v kaplnke a prinútení núdzou, pre neprítomnosť koruny, ho položili na Poliakovu hlavu"* (Bonfini, Kulcsár, 1995, 3.4.285, preklad M. Medveczká);
4. stretnutie Alžbety s Vladislavom, ktoré v divadelnej hre zjednodušene zobrazuje Bonfinim opísané mnohé rokovania medzi znepriatelenými stranami i následnú dohodu o sobáši Vladislava s dcérou Alžbety;
5. odmietnutie podozrenia úmyselného a zákerného otrávenia kráľovnej Alžbety, ktoré odmieta tak Lope de Vega ústami Ladislava Huňadyho ako samotný Bonfini vo svojej kronike;
6. podpísanie a porušenie prímeria s Turkami a následná porážka uhorského vojska v bitke pri Varne (1444), pričom hoci sú podrobnosti zjavne modifikované, Lope de Vega vkladá do sultánových úst zveršovaný citát z Bonfiniho kroniky;
7. reakcia kráľa Ladislava na zabitie Ulricha Celjského podporovateľmi Ladislava Huňadyho.

Väčšinu týchto udalostí zachytáva podľa Korpása (1999, s. 126-132) podobne aj kronika Jána z Turca s tým rozdielom, že niektoré z nich spomína menej podrobne ako Bonfini, na druhej strane však pridáva detail, ktorý sa u Bonfiniho nevyskytuje, ale Lope de Vega ho do svojej hry zakomponoval – je ním výška výkupného 100 000 zlatých pre Juraja Podebradského za prepustenie Mateja Huňadyho.

Medzi dejom divadelnej hry *Kráľ bez kráľovstva* a spomínanými kronikami okrem veľkej zhody existujú aj rozdiely, pričom na viaceré z

nich poukazuje Korpás (1999) vo svojej analýze (hispanizácia niektorých postáv, prispôsobenie dôvodu smrti oboch kráľov dobovým morálnym imperatívom, omyl pri geografickej lokácii únosu koruny zámenou Vyšehradu s Belehradom, nesprávna chronologická lokácia niektorých udalostí, zámena niektorých postáv, a pod.). Mohli by sme doplniť ešte posun v titule poľského kráľa, ktorý Lope de Vega nesprávne prisudzuje Vladislavovmu bratovi Kazimírovi, pričom Vladislav bol podľa skutočnosti poľským kráľom už od roku 1434, teda 6 rokov pred začiatkom deja analyzovanej divadelnej hry. Nesmieme zabudnúť ani na idealizáciu postáv, ktorá bola z hľadiska žánru, cieľa i doby nevyhnutná. O nezhodách ako aj o vzťahu vernosti zobrazenia historických dejov v hre *Kráľ bez kráľovstva* Lopem de Vega Korpás (1999, s.132) vychádzajúc zo spomenutých dvoch zdrojov a na základe predloženej analýzy tvrdí, že *„môžeme teda deklarovať, že Lope de Vega pri písaní svojej kroniky istotne využíval Bonfiniho dielo a pravdepodobne poznal aj dielo Jána z Turca. Niektoré časti týchto kroník boli – bez zásadných úprav – adaptované pre divadelný žáner, kým iné boli interpretované odlišným spôsobom, aby sa zvýšila dramatickosť, napätie, intriga a pod. Napriek tomu je jasné, že 20 rokov dejín Uhorska medzi rokmi 1439 a 1458 boli prezentované španielskemu publiku 17. storočia autenticky a príjemne.“* Lope de Vega teda pri koncipovaní tejto hry vychádzal predovšetkým z textu dvorného historika uhorského kráľa Mateja Korvína, talianskeho humanistu Antonia Bonfiniho. Je preto pochopiteľné, že hoci by sme podľa názvu divadelnej hry mohli usudzovať, že hlavnou postavou bude uhorský kráľ Ladislav V., v skutočnosti je ním Ján Huňady – Korvínov otec a slávny vojvoda – a jeho synovia Ladislav a Matej. Huňadyovci vystupujú prakticky v každej dôležitej scéne a sú – predovšetkým Ján – stelesnením vernosti kráľovi a čestnosti, teda kľúčových cností divadla Zlatého veku. O ich význame z hľadiska deja hovorí i záverečná scéna, ktorej protagonistom je Matej, ktorý sa v nej zasnúbi s dcérou Juraja Podebradského, je zvolený za uhorského kráľa a následne oslobodený zo zajatia. Hra končí zvolaním „Uhri, nech žije Matej“ (*Vngaros viua Matias.*) a následným konštatovaním: „Týmto končí Kráľ bez kráľovstva“ (*Aqui acaba el Rey sin Reyno*) (Lope de Vega, 1627, s. 253). Postavu, ktorá dáva názov hre Lopeho de Vega, kráľa Ladislava Pohrobka, opisuje kronikár Ján z Turca (Sopko 1995, s. 210) takto: *„Kráľ Ladislav vyrástol primerane štíhly, mal tmavé a kučeravé vlasy, bielu tvár s červenkavým nádychom, z ktorej vystupoval vcelku rovný nos v strede trochu zakrivený. Svojimi bezúhonnými mravmi a múdrosťou si získal nemalú obľubu medzi súčasnými mladými rovesníkmi.“* Nesporne jedným z týchto mladých rovesníkov kráľa mohol byť aj autor citovaného popisu kráľovho zovňajšku a jeho charakterových vlastností, kronikár Ján z Turca, ktorý žil v rokoch 1435 až 1489,

dožil sa 53 rokov a bol súčasníkom kráľa Ladislava. Ten sa narodil v roku 1440 v Komárne a zomrel v Prahe v roku 1457 vo veku nedožitých 18 rokov (Ján z Turca nesprávne datuje smrť kráľa do roku 1458, no kráľ zomrel koncom novembra 1457, takže odchýlka je minimálna). Rovnako bol Ján z Turca i súčasníkom kráľa Mateja Korvína, ktorý sa narodil v roku 1443 a zomrel v roku 1490 vo veku 47 rokov. Ján z Turca mal v čase narodenia kráľa Ladislava 5 rokov a v čase narodenia kráľa Mateja 9 rokov, v čase smrti kráľa Ladislava mal 22 rokov. Kronika Jána z Turca vyšla po prvý raz v Brne v roku 1488, rok pred smrťou autora a dva roky pred smrťou kráľa Mateja. Vtedy bol taliansky humanista Antonio Bonfini v Uhorsku iba dva roky. Kronika Jána z Turca končí opisom udalostí v roku 1487, teda jej autor bol súčasníkom udalostí, ktoré opisuje. Naopak Antonio Bonfini písal o dejoch, ktoré spoznával len sprostredkovane, prostredníctvom diel, akými bola *Kronika Jána z Turca*, dobových dokumentov a v prípade z Bonfiniho pohľadu novších dejín, ktoré sú predmetom nášho záujmu, aj z rozprávania tých, čo opisované zažili.

Z hľadiska dejín uhorskej historiografie zaraďujeme Jána z Turca aj Antonia Bonfiniho do predkritického obdobia uhorského dejepisectva. Vyplýva to z toho, že ešte nepoužívali kritickú historickú metódu, ktorá bola formulovaná až neskôr. Jej priekopníkmi boli jezuiti Heribert Rosweyde, Jean Bolland a Daniel Papebroch. Prvý z nich publikoval v druhej dekáde 17. storočia, no k rozvinutiu metódy, ktorú inšpiroval, prišlo až v produktívnych rokoch Jeana Bollanda, keď po niekoľkoročnom snažení publikoval výsledky až v roku 1643 v Antverpách. Na Papebrochove výskumy reagoval francúzsky mních Jean Mabillon, ktorý vytvoril zásadné dielo z diplomatiky *De re diplomatica* v roku 1681, preto možno konštatovať, že Lope de Vega, ktorý žil v rokoch 1562 až 1635, predchádzal i počiatky kritickej historickej školy v Európe. Z uvedených dôvodov je pochopiteľné, že jeho dramatizácia je založená na skorších základoch. Z jeho dobového pohľadu využil to, čo bolo o danej tematike najkvalitnejšie a najnovšie. Zdôrazňujeme, že u Lopeho de Vega sa iba minimálne odrazila časová i historická vzdialenosť od minulých dejov. Je to viac ako pozoruhodné, lebo ani v Uhorsku počiatku sedemnásteho storočia, kedy Lope de Vega vytvoril skúmanú hru, nejestvovali k tejto téme lepšie pramene, ako sám použil. V samotnom Uhorsku totiž učenci až na základe vzniku Bollandistickej kritickej historiografie v 17. storočí začali až od počiatku 18. storočia kriticky analyzovať všetky dostupné pramene k dejinám Uhorska. Napríklad Samuel Timon publikoval svoje práce v rokoch 1702 až 1735 a po ňom Matej Bel, ktorého dielo bolo vytvorené v rokoch 1721 až 1753. Až po nich nadviazal svojou prácou Juraj Pray, ktorý ich hodnotil pozitívne, no kriticky sa vyjadril k Bonfinimu, ktorý je z pohľadu Lopeho de Vega dôležitý. Malovecká

(2009, s. 31) uvádza: *„Pray vo svojom ďalšom diele Annales Rerum Hungariae (Anály uhorských kráľov, Viedeň 1764) nadviazal na svoju predošlú prácu z histórie a podal svoje poznatky z uhorských dejín medzi rokmi 997 až 1554. Skonštatoval, že v tejto otázke už značný kus práce urobili Samuel Timon a Matej Bel, ale látku nevyčerpali, pretože nemali prístup do toľkých archívov, ani toľko zahraničných prác. Pray mal poruke dostatok literatúry. Vo svojich análoch k príslušným rokom priraďoval kritickým výskumom zistené údaje a citácie prameňov. (...) Jeho cieľ bol rovnaký ako u historikov predošlej generácie. Snažil sa najmä opraviť chronológiu uhorských dejín, ktorú uvádzajú uhorské kroniky veľmi chybne a do ktorej podľa neho veľa zmätku vniesli uhorskí humanistickí historiografi, z nich najmä Antonio Bonfini, ktorého dielo bolo v očiach všetkých uhorských kritických historikov snáď najmenej dôveryhodným zdrojom.*“ To však hovoríme o postoji uhorských vzdelancov 18. storočia. Mali silné argumenty, aby takto hodnotili dvorného historika uhorského kráľa Mateja Korvína, Antonia Bonfiniho. Ten sa narodil v roku 1427 na území dnešného Talianska v Patrignone v regióne Ascoli, zomrel v roku 1503 v Budíne. Bonfini prišiel do Uhorska až v roku 1486 a za života kráľa Mateja tu pôsobil iba tri roky, potom pracoval do smrti ešte ďalších sedem rokov. Bol teda v Uhorsku súčasníkom sklonku panovania kráľa Mateja, nie však jeho mladých liet ako Ján z Turca. Bonfiniho slávne dielo *Rervm Vngaricarvm Decades Qvatvor Cvm Dimidia*, bolo vydané Jánom Sambukom vo Frankfurte až v roku 1581, takmer sto rokov po smrti Mateja Korvína a 78 rokov od pôsobenia Bonfiniho. Paradoxne tak dielo, ktoré malo základy v prítomnosti talianskeho humanistu Bonfiniho priamo na dvore kráľa Mateja, bolo v čase záujmu Lopeho de Vega o túto tematiku relatívne nové a predstavovalo to najaktuálnejšie, čo bolo k dispozícii. Totiž v samotnom Uhorsku sa ešte dlho po Bonfiniho smrti v ozvenách humanizmu v historiografii považovalo za kánon, z ktorého bolo nevyhnutné vychádzať pri záujme o syntetické poznanie stredoveku a renesancie v Uhorsku. Preto je pozoruhodné, že Lope de Vega veľmi zasvätene pristupoval k problematike a Bonfiniho dopĺňal o informácie Jána z Turca. Presne ako by to bol učinil najlepší znalec uhorských dejín v dobe Lopeho de Vega. Tento fakt je ešte obdivuhodnejší, ak máme na mysli plodnosť tohto španielskeho dramatika. Ako uvádza Pappová (2013, s. 13), z jeho diela sa uchovalo *„viac ako 480 komédií, 50 eucharistických drám (auto sacramental) a ďalších 300 titulov rôznych žánrov. Podľa Běliča však Lope de Vega napísal oveľa viac hier. Študent a prvý životopisec slávneho dramatika, Juan Pérez de Montalbán (1602 – 1638), udáva zarážajúci počet 1800 komédií a viac ako 400 diel v žánri eucharistickej drámy.“*

K zásadnému prehodnocovaniu Bonfiniho diela došlo až neskôr, nástupom kritickej historiografie, ako to nachádzame u Maloveckej (2009,

s. 133), ktorá cituje významného uhorského kritického historika 18. storočia Karola Wagnera, ktorý dielo Antonia Bonfiniho považoval za jeden z „nie čistých prameňov". Karol Wagner mal k Bonfinimu takéto stanovisko: *„Avšak súčasníkmi, ktorí všetko radi podrobujú zákonom prísnejšej kritiky, je Bonfini menej uznávaný. Dáva sa mu za vinu, že vkladá do rozprávania bájky, že mnohé veci hovorí podľa ľubovôle v snahe pochlebovať a že si často počínal viac ako rečník než ako historik"* (Wagner Analecta Scepuss II., s. 114, na základe Malovecká, 2009, s. 141). A tento postoj k Bonfinimu bol v 18. storočí na základe uplatňovania modernej kritickej historickej metódy tak nadčasový, že *„podobne ako Wagner v 18. storočí hodnotí Bonfiniho prínos aj súčasná slovenská historiografia, keď pripisuje najväčšiu obsahovú hodnotu tým častiam Bonfiniho diela, ktoré sú podaním súdobých udalostí"* (Malovecká 2009, s. 142 na základe Sopko, 1995, s. 23). Práve z toho vychádza i naša syntéza poznatkov o možnom prínose a použiteľnosti diela Lopeho de Vega *El rey sin reino – Kráľ bez kráľovstva* v súčasnosti. Pokiaľ uvažujeme o slovenskom jazykovom spoločenstve, ide nesporne o biele miesto. Je totiž výnimočné, že španielsky barokový dramatik sa viac-menej verne pridržiava dvoch vzácnych diel o dejinách Uhorska, ktoré konštituujú zlatý fond našej historiografickej spisby a zaujímajú v ňom tak významné miesto, že popri reprezentatívnych vydaniach Jána z Turca a Bonfiniho, ktorými už zásluhou J. Sopka naša písaná kultúra disponuje, by bolo vynikajúce mať reprezentované aj španielske divadlo Zlatého veku pojednávajúce o našich dejinách. Treba však upozorniť, že v prvom rade ako preklad určený na skúmanie našim historikom a záujemcom o dejiny i medzikultúrne vzťahy. Z tohto dôvodu sme už podnikli prvé kroky k vypracovaniu takéhoto prekladu.

Minucióznosť a presnosť Lopeho de Vega je veľmi inšpiratívna a určite predbehla dobu. Lope de Vega aj tak preňho vzdialenou témou, ako sú udalosti z uhorských dejín od narodenia uhorského kráľa Ladislava V. Pohrobka v štyridsiatych rokoch 15. storočia po zvolenie Mateja Huňadyho zvaného Korvín za uhorského kráľa v roku 1458, preukázal schopnosť excelentnej metodológie pri uchopení a spracovaní témy. Pozoruhodne možno konštatovať, že španielsky divadelný divák mohol podrobne spoznať diela Antonia Bonfiniho i Jána z Turca už v baroku, zatiaľ čo slovenský divadelný divák na takýto počin ešte v dvadsiatom prvom storočí stále čaká. Toto biele miesto v preklade divadla Zlatého veku sa vyníma o to viac, že divadelná hra *El rey sin reino – Kráľ bez kráľovstva* približuje okolnosti nástupu na trón azda pre laickú verejnosť – aj vďaka množstvu rozprávok a povestí spojených s ním – jedného z najznámejších uhorských panovníkov, kráľa Mateja a o niečo menej významného, ale vďaka svojmu tragickému životu predsa známeho kráľa Ladislava Pohrobka.

A tak možno s obdivom k Zlatému veku konštatovať, že pri spracovaní historických tém nešlo len o lacnú exotizáciu a voľnú inšpiráciu ako je to viac-menej pravidlom pri využití prenosu postáv a deja do vzdialeného prostredia, čo je postup v literatúre veľmi využívaný a publikom obľúbený. Slovenská romanistika tak dlhuje Lopemu de Vega poctu, v ktorej by vlastne mohla nájsť samu seba.

Literatúra

BONFINI, A. 1581. *Rervm Vngaricarvm Decades Qvatvor Cvm Dimidia.* Frankfurt: Ioan Sambucus.

BONFINI, A., KULCSÁR, P. 1995. [on line] *A magyar történelem tizedei*. Balassi Kiadó.

[Dostuné na https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/magyar-tortenelem]

GÓMEZ-PABLOS CALVO, B. 2016. Las traducciones del Lope de Vega al checo y al eslovaco. In: *Lingua et vita.* č. 10, s. 161 – 170.

GÓMEZ-PABLOS CALVO, B. 2018. El teatro de Tirso de Molina y sus traducciones al checo y al eslovaco. In: *Romanistica Comeniana*, č. 1, 2018/1, s. 71 – 81.

HOMOĽA, T. 2017. Boj o svätoštefanskú korunu. Matej Korvín a otázka kráľovskej moci. In: *Historická revue*. 2017/5, s. 14 – 19.

THUROCZ, J. DE. 2018. Chronica Hungarorum 1488. Perfekt.

KORPÁS Z. 1999. Húngaros en obras de Lope de Vega. In: *Anuario Lope de Vega*, č. 5, s. 119 – 127.

LUPESCU R.: 2016. A Hunyadiak. In: *Rubikon. XXVII. č. 293, 2016/4. s. 4 – 23.*

MALOVECKÁ, M. 2009. *Karol Wagner /1732/1790/ historik Spiša a Šariša*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

MENÉNDEZ PELAYO, M. 1949. [on line] *Estudios sobre el teatro de Lope de Vega II*. Santander: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. [Dostupné na http://www.larramendi.es/menendezpelayo/es/micrositios/inicio.do]

MEXÍA, P. 1564. *Historia imperial y cesarea : en la qual en summa se contienen las vidas y hechos de todos los Cesares Emperadores de Roma desde Julio Cesar hasta el Emperador Maximilian.* Sevilla: Sebastián Trugillo.

MIKEŠ, V. 2012. *Divadlo španělského zlatého věku*. Praha: Akademie múzických umění v Praze.

PAPPOVÁ, P. a kol. 2013. *Lope de Vega. Nové umenie ako písať komédie v dnešných časoch*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

SAMBRIAN-TOMA O. A. 2010. La imagen de Transilvania en El prodigioso príncipe transilvano y El rey sin reino de Lope. In: *Cuatrocientos años del Arte nuevo de hacer comedias de Lope de Vega*. Salamanca: Olmedo clásico.

SEGEŠ, V. 2017. Turkobijec Ján Huňady. Otec kráľa Mateja. In: *Historická revue*. 2017/5, s. 6 – 13.

SOPKO, J. 1995. *Kroniky stredovekého Slovenska*. Budmerice: RAK.

VEGA CARPIO, F. L. DE. 1627. El rey sin reino. In: *Veinte de las comedias de Lope de Vega Carpio*. Madrid: Juan Gonçalez. s. 229 – 253

WAGNER, C. 1773, 1774, 1778. *Analecta Scepusii sacri et profani I. – IV*. Viennae, Posonii et Cassoviae.

Štúdia vznikla v rámci projektu: VEGA UK č. 1/0780/16 *Biele miesta v slovenskom preklade španielskeho divadla Zlatého veku*.

Kontakt:
PhDr. Mojmír Malovecký, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Katedra románskych jazykov a literatúr
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: malovecky@fedu.uniba.sk

PhDr. Mária Medveczká, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Katedra románskych jazykov a literatúr
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: medveczka@fedu.uniba.sk

THE REFLECTION OF COUNTER-EXTREMISM AND COUNTER–TERRORIST MEASURES IN SCIENTIFIC DISCOURSE AND THE LANGUAGE OF EXTREMISM AND RACISM

ODRAZ PROTIEXTRÉMISTICKÝCH A PROTITERORISTICKÝCH OPATRENÍ VO VEDECKOM DISKURZE A JAZYK EXTRÉMIZMU A RASIZMU

ALEXANDRA MANDÁKOVÁ

Abstrakt
Boj s terorizmom v západnom svete si v posledných rokoch vyžiadal rôzne opatrenia, vrátane kampane proti extrémizmu. Takéto opatrenia zvýšenej sekuritizácie mali dopady na všetky zložky populácie, čo sa prejavilo prísnejším dohľadom zo strany štátu a protiteroristickými operáciami a odrazilo sa aj vo vedeckom diskurze. Pozrieme sa na jazyk extrémizmu a rasizmu a na možnosti vedeckého skúmania tohto fenoménu. Priblížime vedecký prístup *kritickej analýzy diskurzu* a postoje obyvateľov k migrantom v súvislosti s Brexitom vo Veľkej Británii a pod.

Kľúčové slová: sekuritizácia, extrémizmus, rasizmus, kritická analýza diskurzu, automatizované korpusové a lingvistické techniky.

Abstract
The battle with terrorism in western world required in recent years various measures including the campaign against extremism. These measures of increased securitization had an impact on all components of society what was expressed by a tighter supervision of states and by counterterrorist operations what was reflected also in the scientific discourse. We will look at the language of extremism and racism and at the possibilities of scientific exploration of it. We elucidate the *Critical discourse analysis* and the attitudes of citizens to migrants in connection with Brexit in GB etc.

Keywords: securitization, extremism, racism, Critical discourse analysis, Automated corpus-linguistic techniques.

Introduction

Since many various measures have been taken against terrorism and extremism in recent years including the anti–extremist campaign, we have decided to deal with these phenomena in this scientific paper.

The impacts of these measures i.e. of higher securitization on all parts of the population, including Muslims and other racially differentiated groups of population, have been strong what is reflected also in the scientific discourse. These phenomena are significantly connected also to the s.c. language of extremism and racism.

In our paper we will explain the notion of the Language af extremism and racism as well as its features. We will have a more detailed look at the scientific method of Critical Discourse Analysis as well as we will present the results of an interesting research performed by Judith Rauland from the University of Bonn who is concerned with the field of applied linguistics especially with *the usage and perception of language used on social media platforms and their possible influence on the users' opinions.*

Rauland has used the CDA method to research the *online social media campaigns on Facebook sites supporting the Brexit vote* searching for the language of extremism and racism judging the respondents´ opinions. At the end we offer a brief description of the Automated corpus-linguistic techniques also used for the research of the language of extremism and racism.

Language of extremism and racism

Here are some basic features of the language of extremism and racism explained (Wageih, 2017):

1. ***An Authoritarian Speech***

– extremists put themselves in a dominant position, using a negative, threatening, uninformed and approximate language, built on aggressive and arrogant arguments, and on fallacious reasoning

– extremists want to guide the people who follow them from "darkness to light".

– those who do not accept their demands are excommunicated.

2. ***Recruitment Strategies***

– Extremists resort to discursive strategies that aim to recruit militants, especially among people who struggle.

–They combine financial incentives to forms of brainwashing.

– Knowing who finances them remains a central issue.

3. ***A Manichean Language***

–The extremists' speech divides the world into two factions: that of evil and that of "true" believers i.e. everything is either black or white.

4. ***Slogans and Symbols***

–The extremists' language is packed with glittering slogans and emotionally charged symbols such as "*Freeing the Islamic lands from the colonizers*," or "*Fighting injustice and the corrupt and tyrannical political sys-*

tems" etc.

Some possible ways of extremism and racism research

The most significant phenomena of our time undeniably are *media* and above all social media, e.g. we can see that many politicians are now being more often interviewed for social media, they post pictures and statements, or share live videos on social media etc.

Successful social media campaigns in politics are nowadays often – and shockingly – connected to parties of the radical right and their message is mostly the same: *Our country is in danger, there are too many foreigners, we have to do something* etc.

In some cases, racist remarks are very obvious and you can find them all over social media. In other cases, however, the racist part is easily overlooked — this form is what researchers call "new racism" (Jiwani & Richardson,, 2011). This is not only scary but also quite dangerous. If someone reads something on the internet over and over again, we are likely to believe that it is true and some words or phrasings may even stick in our mind[3]. Especially, if we are already concerned about something.

In this connection it is necessary to remark how easily political groups *share online messages* nowadays and it is now when linguistics can start *its mission*.

Researchers analysed many different texts e.g. about anti-immigration and they found that *specific words and phrases are often used to make the arguments sound believable and not too negative*. Such features are, for example, using *group references* (e.g. *the foreigners*, *criminals* or swear words such as *wogs* or *ragheads*), the creation of *in- and out-groups* (e.g. *we* vs. *them*, *British people* vs. *foreigners*), usage of metaphors to intensify statements (e.g. *floods of immigrants*) or argumentation strategies to make something sound believable (e.g. *I have nothing against immigrants, but* etc.). (Rauland, 2017)

Critical Discourse Analysis

One of the possible research fields aimed at the analysis of the *language of extremism and racism* is called Critical Discourse Analysis. (en.wikipedia.org)

Critical discourse analysis (CDA) is an interdisciplinary approach to the study of discourse that views language as a form of social practice. Scholars working in the tradition of CDA generally argue that (non-linguistic) social practice and linguistic practice constitute one another and focus on investigating how societal power relations are established and reinforced through language use.

Critical discourse analysis emerged from *'critical linguistics'* developed at the University of East Anglia in the 1970s, and the terms are now often interchangeable. Sociolinguistics was paying little attention to social hierarchy and power.

CDA was first developed by the Lancaster school of linguists of which Norman Fairclough was the most prominent figure. Ruth Wodak has also made a major contribution to this field of study as e.g. language connects with the social through being the primary domain of ideology, and through being both a site of, and a stake in, struggles for power.

Ideology has been called the basis of the social representations of groups, and, in psychological versions of CDA developed by Teun A. van Dijk and Ruth Wodak, there is assumed to be a *sociocognitive interface* between social structures and *discourse structures*. The historical dimension in critical discourse studies also plays an important role.

Methodology of CDA

Firstly, we have to state that CDA is not a 'method' of *discourse analysis* and that CDA does not limit its analysis to specific structures of text or talk, but systematically relates these to structures of the sociopolitical context.

CDA has been used to examine political speech acts, to highlight the rhetoric behind these, and any forms of speech that may be used to manipulate the impression given to the audience. However, there have been flaws noted with the CDA method. For instance, it has been said that CDA is simultaneously *too broad to distinctly identify manipulations within the rhetoric*, yet it is also *not powerful enough to appropriately find all that researchers set out to establish*.

Three levels of CDA

Norman Fairclough developed a three-dimensional framework for studying discourse, where the aim is to map three separate forms of analysis onto one another:

1**.** ***analysis of*** (spoken or written) ***language texts***

2. ***analysis of discourse practice*** (processes of text production, distribution and consumption) and

3. ***analysis of discursive events*** as instances of ***sociocultural practice***.

Particularly, there is the **micro**, **meso** and **macro-level interpretation**.

At the micro-level, *the analyst considers various aspects of textual/linguistic analysis*, e.g. **syntactic analysis**, **use of metaphor** and **rhetorical devices**

The **meso-level** or "***level of discursive practice***" involves studying *issues of*

production and consumption, for instance, which institution produced a text, who is the target audience, etc. At the macro-level, the analyst is concerned with intertextual and interdiscursive elements and tries to take into account the broad, societal currents that are affecting the text being studied.

Example of a CDA research

The research topic of a research performed by *Judith Rauland from the University of Bonn* which we are going to present is: to analyse *online social media campaigns on Facebook sites supporting the Brexit vote*.
There were found a lot of different statements with an anti-immigration attitude by the research. The author of the research (Rauland, 2017) identified for each statement the common features of anti-immigration discourse.
In each researched statement, there was *one feature picked and changed*, in order to find out the difference it makes if certain words or phrases are used. e.g., one Facebook post "*Britain could be forced to take half a million refugees.*" – has been changed into "*Britain could be forced to take half a million migrating terrorists*."
The sample of the research was: 102 British people.
The method used: an online questionnaire with a six-point rating scale to collect the data and the Critical Discourse Analysis.
Respondents were asked to read through the collected original and varied Facebook statements and to state if they perceived them as racist. Participants could also explain their rating with a comment.
Of course, since racism is a topic that many people do not like to talk about, they could decide if they wanted to leave a comment to explain themselves or not. *The rating scale makes it easy to see if the changes made to the statements had an effect or not*.

Findings– Results of the CDA research

The main results to which the author came are:
If very negative words are used to describe foreigners or a reference to a particular country is made, participants rated the statements as racist. No matter if this was the original Facebook statement or something changed later on.

- *As soon as the words used were not as negative, opinions changed.*
- *Participants often said that the use of one specific word made a statement racist.*
- *When participants had to judge statements about a group of people saying something like "All Mexicans are thieves" or "Those ragheads steal our jobs" it is likely understood as racist statements.*
- *Once the statements were changed a bit e .g. to They are all*

thieves or Those immigrants steal our jobs, it is often not perceived as racist anymore — even though the same group of people is targeted.

- *Participants of the research often commented that racism is connected to mentioning a specific race.*
- *Researchers often disagree and state that racism is not exclusively limited to stating one specific race anymore.*
- *Today, racism also targets groups of different race or different religion and people justify it by saying "This is okay to say even though it's negative because we do not mention a race".*
- *Results of the presented research also showed that there is a diverse understanding of what is racist and what is not, and that there is quite a lot of disagreement among the participants, especially concerning the subtle forms of statements previously mentioned.*
- *Also, if someone believes a statement to be true, it is mostly not considered racist and if someone believes a statement to be untrue, it is more likely to be perceived as racist.*
- *The context of the situation also influences the perception. So it matters by whom something is said and in what particular situation it is said.*

Automated Corpus Linguistic techniques

Another possibility to research language of extremism and racism is to use automated corpus-linguistic techniques. They may be used to facilitate the process of *identifying the ideology expressed in extremist material*. The techniques identify patterns in the usage of words and word collocations that are unique to the corpus under examination. (Prentice, Rayson, Taylor, 2012).

Interpreting these patterns affords insights into an author's ideology by showing what ideas, beliefs and motivations he or she expresses, and, on further examination of examples, what attempts he or she makes to justify or enforce these ideas, beliefs and motivations.

For a further insight into the issues see the scientific paper *The language of Islamic extremism. Towards an automated identification of beliefs, motivations and justifications* by Sheryl Prentice from the University of Central Lancashire, Paul Rayson and Paul J. Taylor from the Lancaster University who have performed an extensive research of the issues of the language of Islamic extremism. (Prentice, Rayson, Taylor, 2012).

Conclusion

We have tried to offer an overview of the issues of Language of extremism and racism in this paper in connection with the sociopolitical situation in recent years not only in Europe but in the whole western world.

We have had a closer look at the possible ways of research of these phenomena by the methods CDA- Critical Discourse Analysis presenting the course and the results of an interesting online research searching for the opinions from the *social media campaigns on Facebook sites supporting the Brexit vote.*

At the end we have presented a brief clarification of another research method the s.c. Automated Corpus Linguistic techniques which can be also used for exploring issues connected to language, racism, extremism etc.

References

BACK, L., SOLOMOS J. (ed.) 2002. *Theories of race and Racism*. Londýn, New York: Routledge, 2000. 646 s.

DEBNEY, B. 2015 *The Language of Moral Panic: Radicalization vs Extremism.* Available at https://www.counterpunch.org/2015/12/14/the-language-of-moral-panic-radicalization-vs-extremism

DUFFY, M. E. 2003. Web of Hate: a Fantasy Theme Analysis of Rhetorical Vision of Hate Groups Online. In: *Journal of Communication Inquiry*, 27 (3), pp. 291 – 312.

FETZER, A. 2014. Media discourse in context. In: *HART, C., CAP, P.* (Eds.). *Contemporary critical discourse studies,* pp. 365 – 384. London/New York: Bloomsbury.

GREGORY, M. & CARROLL, S. 1978. *Language and situation: Language varieties and their social contexts.* London: Routledge.

JIWANI, Y., RICHARDSON, J. E. 2011. Discourse, ethnicity and racism. In: *VAN DIJK, T. A.* (Ed.). *Discourse studies: A multidisciplinary approach.* 2nd ed., pp. 241 – 262. Los Angeles/London: Sage Publications.

LAZAR, A. LAZAR, M. M. 2007. Enforcing justice, justifying force: America's justification of violence in the New World Order. In: *HODGES, A., NILEP, C.* (Eds.) *Discourse, War and Terrorism*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, pp. 45 – 66.

PRENTICE, S. RAYSON, P., TAYLOR, P. J. 2012. *The language of Islamic extremism Towards an automated identification of beliefs, motivations and justifications.* In: *International Journal of Corpus Linguistics*, December, 2012. See also: https://www.researchgate.net/publication/258867297

RAULAND, J. 2017. *Not racist, just a little xenophobic*. Analysing Anti-Immigration Discourses of the 2016 Brexit Online Campaigns. Unpublished Master's dissertation, University of Bonn.

VAN DER VALK, I. 2002. *Difference, deviance, threat?: Mainstream and right-extremist political discourse on ethnic issues in the Netherlands and France (1990-1997)*. Amsterdam: Aksant.

WAGEIH, H. 2017. *Extracts from the speech delivered at the symposium of the Joint Committee for Dialogue of the Pontifical Council for Interreligious Dialogue and al-Azhar.* Cairo: University in Cairo.

Contact
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

FRANCÚZSKA GASTRONÓMIA AKO SÚČASŤ UMENIA ŽIŤ

FRENCH GASTRONOMY AS PART OF THE ART OF LIVING

ELENA MELUŠOVÁ

Abstrakt
Cieľom príspevku je predstaviť francúzsku gastronómiu a umenie stolovať, ktorého korene siahajú do čias Ľudovíta XIV. vo Versailles. V tejto dobe sa utvárala kultúra stolovania. Vznikali gastronomické špeciality a rôzne spôsoby prípravy jedál, ktoré poznáme aj dnes. V príspevku uvádzame typické francúzske špeciality, ktoré sa stali ikonami, symbolmi a vytvárajú obraz francúzskej kultúry. Niektoré recepty prešli do národných kuchýň iných krajín. Umenie stolovať sa menilo aj pod vplyvom historických udalostí. Toto všetko vytvára súčasť aj našej civilizácie a kultúry.

Kľúčové slová: gastronómia, tradícia, stolovanie, kráľovské stolovanie, kultúra.

Abstract
The aim of the paper is to introduce French gastronomy and the art of dining, whose roots extend to the time of Louis XIV in Versailles. At this time, a dining culture was formed. Gourmet specialties and various ways of preparing meals have been created which we know today. In the paper we present typical French specialties that have become icons, symbols, and create a picture of French culture. Some recipes have gone into the national cuisines of other countries. The art of dining has also changed under the influence of historical events. All of this forms part of our civilization and culture.

Keywords: gastronomy, tradition, dining, royal dining, culture.

Úvod

Cieľom príspevku je poukázať na jeden z prvkov kultúry svetového dedičstva ľudstva. Vývoj jednotlivých prvkov, ktoré vytvárajú civilizáciu Európy nevznikol z roka na rok, ale trvalo niekoľko storočí, kým vzniklo to, čomu dnes môžeme hovoriť kultúra a civilizácia. Patria sem nie len materiálne pamiatky vytvorené umom a usilovnosťou našich predkov, ale patria sem aj nemateriálne hodnoty spôsobu myslenia, zmýšľania, vzájomnej pomoci, krásy a ľudskosti. Vytvoril sa celý systém prvkov, týkajúci sa

oblečenia, vzájomných kontaktov, morálky, úcty, pokory a spoločenského správania sa ľudí v najrozličnejších situáciách.

V príspevku použijeme metódu historického opisu a porovnania s aktuálnou situáciou. Budeme sa venovať historickým momentom francúzskej gastronómie a umeniu stolovať, ktoré ovplyvnili celú Európu a postupne niektoré prvky našli odozvu aj na iných kontinentoch. Samozrejme, nemalú zásluhu na tom mali aj kolónie, kde si európski kolonizátori obsadené krajiny prispôsobovali na svoj obraz a vedome či spontánne k nim vnášali prvky európskych zvykov, umenia i gastronómie.

UNESCO v septembri 2010 zaradilo gastronómiu *à la française* do zoznamu nemateriálneho dedičstva ľudstva. Francúzsko je jednou z krajín, kde umenie stolovania a gastronómie tvorí súčasť jeho kultúry a v dnešnej dobe sa stalo kľúčovým prvkom atraktivity krajiny. Zaradenie tohto umenia do zoznamu kultúrneho dedičstva UNESCO prináša Francúzsku nemalé medzinárodné uznanie. Gastronómia sa stala jedným z kľúčových prvkov atraktivity krajiny.

V minulosti umenie stolovania a gastronómie odrážalo bohatstvo a dosiahlo najväčšieho rozkvetu v 17. storočí v období vlády Ľudovíta XIV. Vtedy sa na kráľovskom dvore brúsil vkus v každej oblasti umenia a života. Bolo to tak v oblasti umenia vo všeobecnosti, keď kráľ pozýval na svoj dvor umelcov všetkého druhu. Títo tu zanechali nasledujúcim generáciám pamiatky, ktoré ľudstvo obdivu je dodnes. Ani oblasť stolovania a umenia gastronómie nezaostávala. Práve v tejto dobe vznikajú mnohé pokrmy, prílohy, omáčka a spôsoby ich prípravy. Pokrok nastáva aj v oblasti servírovania jedál a ich prezentácie. Konzumovanie jedál v tejto dobe na kráľovskom dvore bolo obrovské. Nebolo jednoduché každodenne organizovať hody pre veľké množstvo ľudí, a preto boli kráľom vytvorené isté pravidlá, akýsi protokol, ktorý presne hierarchicky určoval tie osoby, ktoré mali právo sedieť za kráľovským stolom, potom tie, ktoré mali právo sedieť na taburetkách a tie, ktoré smeli aspoň stáť a byť prítomné počas jedla. Všetko, od jedálneho lístka, až po ich úpravu na stole, ako aj osoby a ich umiestnenie v sále, bolo striktne určené podľa štatútu a samozrejme, podľa vôle kráľa. Už v tejto dobe umenie stolovať tvorilo súčasť umenia žiť. Všetky súčasti tohto procesu ako zostavenie samotného menu, spôsob prestierania a výzdoba stola, začiatok a záver menších či väčších hostín , to všetko závisel o od želaní kráľa, absolútneho monarchu. Práve toto storočie prinieslo rôzne gastronomické špeciality, známe aj dnes.

V priebehu storočí sa spolu s historickými udalosťami mení nielen spoločnosť, ale aj kultúra stolovania a gastronómie. S novým historickým obdobím sa menia zvyky a rodia sa nové tradície. Nová spoločenská trieda, buržoázia, prináša nový štýl života, v ktorom sa okrem iného odzrkadľuje aj

spôsob jedenia a stolovania. Na rozdiel od veľkolepých každodenných kráľovských hostín, množstva ľudí, extrémneho množstva jedál na stoloch, teraz je to skôr striedmosť. Nová generácia a spoločenská vrstva pri stolovaní uprednostňuje skôr intimitu a súkromie.

Po Veľkej francúzskej revolúcii, keď králi, množstvo šľachticov i s časťou svojho služobníctva a kuchárov museli emigrovať, aby si zachránili život, preniesli so sebou aj svoje zvyky, kultúru stolovania, a tak priamo ovplyvnili toto umenie a gastronómiu v celom kultivovanom svete.

Stolovanie na kráľovskom dvore.

Aby sme si vedeli urobiť lepšiu predstavu o pompéznosti stolovania na kráľovskom dvore Ľudovíta XIV., urobíme krátky exkurz na priblíženie atmosféry tejto večernej hodiny.
Večer o 22 hodine hlavný lekár prichádza k stolu, aby zistil, či podávané jedlo pre kráľa nie je otrávené. Rinčanie zbraní upozorní na príchod kráľa, za ktorým nasleduje kapitán gardy a potom zástup dvoranov. Ako prvý chod sa servírujú polievky. Kráľ jedával s veľkým apetítom a mal vo zvyku namáčať si chlieb do porcelánovej polievkovej misky s bujónom. Keď dal kráľ znamenie svojmu kancelárovi, tento zvolal: *Páni, pripíjame na kráľa!* Potom nasledoval druhý chod, na rade bolo mäso, spolu so šalátmi. Po každom chode sa vymieňali taniere a príbory. Král a princovia, ktorí večerali pri svojom stole, spočiatku takmer vôbec nepoužívali vidličky, ale skôr svoje prsty a nože. Čoskoro, opäť na kráľov príkaz, sa prináša tretí chod, takzvané medzi jedlo, čo bolo v tej dobe niečo ako dnešný sladký dezert a po ňom prišlo na rad množstvo ovocia, poukladané do formy pyramíd.

Je 23 hodín, kráľ sa dvíha na odchod, za ním nasledujú princovia, dvorania a dvorné dámy, ktorí sa ponáhľajú odprevadiť kráľa do jeho komnát, dúfajúc, že si ich kráľ všimne a že sa im ujde z jeho priazne. Takto sa pomerne skoro, za necelú hodinu, končí večera. Takáto hostina, tzv. *veľké jedlo (grand couvert)*, organizované pre kráľovskú rodinu a publikum, bola skutočným predstavením, kde sa venovala pozornosť každému detailu ako výzdoba, osvetlenie, riady, jedlá, ktorých rozmiestnenie a prezentovanie nebolo náhodné, ale muselo byť harmonicky zladené. Všetko bolo vopred premyslené a malo svoje miesto. To už nebol iba rituál, to bolo skutočné majstrovstvo stolovania, čo tvorilo súčasť umenia žiť na dvore. Táto doba položila základy tradície stolovania, ktorá pretrváva dodnes a stala sa symbolom tradičnej francúzskej kultúry.

Pojem *francúzska gastronómia*, to je výraz pre francúzsku zvláštnosť, špecifickosť. Každý Francúz má utvorený pomerne významný vzťah ku gastronómii. Dnes je tradičná francúzska gastronómia vo všeobecnosti mimo Francúzska vnímaná cez jej veľmi rafinovanú kuchyňu,

ktorej jedlá sú servírované v reštauráciách za pomerne vysoké ceny. Za špecifickosťou samotných jedál, rozmanitých produktov a surovín, je to samozrejme hlavne kvalita prípravy, ktorá tvorí súčasť tradičnej kuchyne.

Je známe, že Francúzi v svojom súkromí doma, nepripravujú komplikované jedlá každodenne. Vo všeobecnosti staršia generácia uprednostňuje jedlá regiónu odkiaľ pochádzajú, zatiaľ čo mladí radi pripravujú a konzumujú špeciality iných regiónov, alebo tiež špeciality cudzích krajín, ktoré navštívili. Francúzi si jedlo vychutnávajú. Pre nich je jedenie nielen obyčajná potreba, ale sa stáva aj potešením. Je to celé umenie, ktoré má svoje pravidlá, svojich skutočných majstrov kuchárov a históriu. Zaujímavosťou je, že jeden z prvých šéfkuchárov, ktorý žil a pracoval na dvore Ľudovíta XIV., bol François Massialot (1660, 1733), známy tým, že zanechal vyše 20 kuchárskych kníh, z ktorých neskôr čerpali nielen jeho nasledovníci- kuchári, ale aj historici kuchárskeho umenia. Aj vďaka tomuto kuchárovi, ktorý zanechal bohatú kolekciu kuchárskych kníh, si vieme urobiť predstavu, čo všetko sa servírovalo na stole kráľa, ako aj počas veľkolepých hostín vo Versailles na kráľovskom dvore. Na raňajky kráľ jedol iba jednoducho: v zime si dal šálku bujónu a v lete ovocnú šťavu. Hlavný kuchár sa potom s ním prišiel poradiť ohľadne menu na daný deň. Zvykom mu predložiť návrh viacerých menu pre daný deň a kráľ potom podľa svojej chuti a nálady vybral. Každý chod pritom pozostával z viacerých jedál. Podľa toho, či jeho veličenstvo rozkázalo malé alebo veľké prestieranie, aj jedlo bolo menej alebo viac bohaté. Ale vždy obsahovalo aspoň polievky, predjedlá a pečené mäso. Malé prestieranie sa konalo zvyčajne o 13. hodine. Kráľ vošiel do miestnosti a usadil sa k oknu pred dvoranov, ktorí stáli počas celého jedenia. Priniesli štvorhranný stôl, na ktorom bol obrus a položili naň iba to najpotrebnejšie pre stolovanie, zabalené do servítky. Pre veľké prestieranie bol ceremoniál celkom iný. Kráľ večeral verejne so svojou blízkou rodinou. Zvyčajne bolo 22 hodín, keď ceremoniál ohlásil: *Panstvo, kráľovo mäso!* Touto formulkou slávnostne otvoril večeru a mohlo sa začať nosiť na stôl. Vtedy sa dvorania začali hrnúť ku kráľovskému stolu, obstáli ho do polkruhu, dúfajúc, že si ich kráľ všimne. Vojvodkyne sa mohli tešiť z privilégia, že môžu počas večere sedieť na taburetkách a potom za nimi ostatné urodzené dámy a šľachtici mohli stáť.

Pred krbom služobníctvo prestrelo stôl, prikrytý dlhým bielym obrusom. Pred kráľa položili zlaté taniere, pred kráľovu rodinu pozlátené strieborné. Vpravo od kráľa položili na zámok uzavretú kazetu, odkiaľ vybrali kráľov príbor: lyžicu, vidličku, nôž, špáradlo, chlieb. Na stole nebol pohár. Ak si kráľ želal napiť sa, zavolal, prišiel k nemu čašník, ktorý sa uklonil zobral zlatý podnos, na ktorom bol pohár a dve čaše, jedna s vínom a jedna s vodou. Ako predjedlo sa podávalo napríklad baranie stehno *à la*

royale (na kráľovský spôsob), alebo tiež stratené vajcia. Nasledovalo jelenie pečené s jarabičkami plnenými hľuzovkami, alebo pečené teľacie ľadvinky, všetko ochutené cviklou a čakankami, pochádzajúce zo zeleninovej záhradky La Quintinie. Ľudovít XIV. mal veľkú obľubu jesť ovocie a zeleninu a vďaka zeleninovej záhradke, ktorú dal zriadiť záhradníkom Jean de La Quintinie, mohol vychutnávať všetky druhy zeleniny, hlavne hrášok ktorý mal najradšej. Na kráľovskom dvore sa objavila aj zelenina, ktorá v tej dobe nebola bežná ako napríklad karfiol, zemiaky, špenát, fazuľa, ktorá sa jedla s vajíčkami na tvrdo. Na stôl sa nosilo veľa jedál v istom slede.

Na začiatok, prvý chod *premier service*, sa prinieslo 30 mís, na ktorých boli polievky, mleté mäso aj celé kúsky mäsa. Polovica z nich bola určená pre polievky, polovica pre mäso na rôzny spôsob. Na jednej strane stola bola tzv. polievka pre zdravie a na druhej, tzv. kráľovnina polievka, pripravená s mletým bažantím a prepeličím mäsom. Na ostatných miskách , mleté mäso na šampiňónoch, artičoky a iné mleté mäso a tiež hustejšie polievky s bylinkami. Stôl bol prestretý pre 30 osôb, 14 osôb na jednej strane, 14 na druhej a po jednej osobe za vrchom stola zhora a zdola, tiež musel byť dosť dlhý aj široký, aby taniere mohli byť rozložené na vzdialenosť jednej stoličky. Na stole bol obrus, ktorý bol taký dlhý, že sa na všetkých stranách dotýkal zeme. Na stole bolo rozmiestnených viacero soľničiek a podnosov pod misy a pod taniere. Všetko striebro a zlato na stole, všetky riady a misy museli odrážať bohatstvo a vznešenosť.

Druhý chod bol mäsitý, na misách sa objavili rôzne ragú, dusené mäsá, pečené , rozličné paštéty, paštéty upečené v lístkovom ceste, slané predjedlá ako rôzne koláče, šunka, jazyky, jaternice, hurky, klobásy, dyne a ovocie ako predjedlo. Pritom sa dbalo, aby naložené misy nebránili vo výhľade a aby sa stolujúci navzájom videli a mohli rozprávať.

Tretí chod predstavoval celé pečené mäso ako prepelice, bažanty, morky, kurčatá, zajace, mladé zajačky, celé jahňatá a podobne. K tomu boli pomaranče, citróny, olivy a rôzne šťavy, omáčky umiestnené uprostred.

Ako štvrtý chod sa podávalo tzv. *malé pečené* ako napríklad drozdy, mladé húsky, škovránky a smažené mäso všetkého druhu.

Piaty chod boli ryby, podávali sa celé lososy, pstruhy, šťuky, kapry, rybie paštéty, dusené korytnačky posypané šupinami, raky a pod.

Ako šiesty chod sa podávali rôzne druhy dezertov na masle a na slanine, rôzne druhy vajec, pripravené na mäsovej šťave na panvici, tiež sladké dezerty, teplé alebo studené, želé rôznej farby, uprostred boli umiestnené artičoky, alebo ochutený zeler.

Ako ďalší, siedmy chod sa podávalo už len ovocie s krémom a trocha malých koláčikov. Na miskách sa servírovali tiež mandle a olúpané orechy.

Na záver, ako posledný ôsmy chod sa servírovali zaváraniny ako kompóty alebo sušené ovocie, marcipán, kandizované ovocie, pocukrené vetvičky feniklu, čo sa napichovalo a jedlo pomocou špáradiel, cukríky a jemná čokoláda s príchuťou muškátového orieška, podávané na malých upečených sladkých košíčkoch s príchuťou muškátu. Stolovanie sa zakončilo často aj ovocím, ktoré mal Ľudovít XIV. radšej než zákusky (La gastronomie au Château, 2016).

V kráľovskej zeleninovej záhrade La Quintinie dozrievalo ovocie a tiež sa darilo broskyniam a figovníkom. Zo všetkého ovocia v záhrade však dva druhy vynikali svojou rôznorodosťou: boli to hrušky, pretože ich tam bolo vyše 300 druhov a 6 druhov jahôd.

Hlavný čašník dával príkazy, aby sa menili taniere po každom chode a obrúsky, dbal na to, aby kráľ mal po každom jedle čisté ruky. Pri odnášaní riadov zo stola sa začínalo od spodného konca stola, postupne sa odnášali taniere, soľničky a všetko, čo bolo na stole, skončilo sa pri vrchnom konci stola. Tam priniesli vodu na umývanie, zatiaľ čo druhý čašník odniesol taniere (Da Vinha, 2015).

Súčasný pohľad na stolovanie a gastronómiu Francúzov

To, čo priniesli stáročia kultúry stolovania nezmizlo, ostalo to ako kultúrne dedičstvo, ktoré sa obnovuje, upravuje. Zvyky francúzskeho dvora sa postupne menili, aj pod vplyvom historických udalostí, aj vplyvom nových zvykov. V princípe však umenie stolovať zostalo až dodnes zachované. Francúzi už tradične dlhé desaťročia prerušovali na obed prácu a kvôli spoločnému obedu prichádzali domov. Bolo to hlavné a najdôležitejšie jedlo dňa. Nejedli len kvôli potrebe, ale aj kvôli spoločným rozhovorom a kontaktom. Umožňoval to aj pracovný rytmus v podnikoch a školách. Trojhodinová pauza na obed bola tradíciou. Dnešný moderný uponáhľaný svet však značne narušil túto tradíciu a obed vo veľkých mestách sa často skrátil na jednu hodinu. Tradícia obedovať v kruhu rodiny však naďalej pokračuje na vidieku a malých mestečkách. Avšak v Paríži a veľkých mestách, kde ľudia pracujú a chodia do školy ďaleko od svojich domovov, sú nútení jesť priamo v práci alebo v kantíne. Mladí si zvykli kúpiť na obed obloženú bagetu, dajú si zeleninový šalát, cestoviny, hamburger, pizzu alebo quiche (slaný koláč s vajcovou a slaninovou plnkou). V nedeľu tradične jedia v kruhu rodiny, priatelia sa navštevujú, niekedy sa pozývajú na obed a jedia spoločne pri dlhých diskusiách.

Francúzi tradične jedávali spoločne za stolom trikrát denne. Zdedili niekoľko storočnú históriu zvykov a umenia stolovať, ktoré sa neustále rozvíjalo a upravovalo od čias stredoveku. Zloženie jedla je do istej miery

tradičné. Základy stolovania ako poznáme dnes, vznikali v dobe feudalizmu, pred viac ako tristo rokmi.

V súčasnosti Francúzi obedujú doma, dajú si predjedlo, napríklad šalát, údeninu alebo cestoviny v malom množstve. Potom nasleduje hlavné jedlo mäso, hydina, alebo ryba, vždy s prílohou zeleniny, najčastejšie hrášku alebo zelenej fazuľky a k tomu pomfritky alebo ryžu. Na obed sa nezvykne jesť polievka. Po hlavnom jedle nasleduje syr, nakoniec ovocie, alebo jogurt, prípadne sladký dezert. Na stole nesmie chýbať džbán s vodou, v reštauráciách ho dávajú k jedlu automaticky zadarmo. K jedlu sa najčastejšie pije voda, minerálna voda, pivo alebo víno. Aj keď Francúzi zbožňujú palacinky, koláče či torty, jedia ich len príležitostne, výnimočne, ak si chcú urobiť radosť. Deti zvyknú mať poobede, keď prídu zo školy okolo 16. hodiny, olovrant. Ak sú doma, dostanú natretý chlieb s maslom, džemom alebo medom, ale tiež croissant alebo iné malé pečivo tzv. viennoiseries. Pijú čokoládu, či ovocný džús. Dospelí popíjajú kávu, tradične s priateľmi, v nespočetných malých kaviarničkách, väčšinou so sedením vonku a s pohľadom na ulicu (Roesch, Rolle-Harold, 2012).

Pre mnohé francúzske rodiny sa večera stala najdôležitejším jedlom dňa. Jedlo sa skladá z rovnakých častí ako tradičný obed. Rodiny si večer občas vyjdú do reštaurácie. V súčasnej dobe je veľa ľudí, ktorí obľubujú talianske alebo čínske a iné exotické kuchyne. Vo Francúzsku, aj vzhľadom na históriu, má veľa ľudí v obľube marockú kuchyňu.

Typická francúzska kuchyňa

Dnes sa mnohé francúzske špeciality stali ikonami, symbolmi francúzskej kultúry, ktoré dotvárajú esprit Francúzska. Samozrejme, tieto ikonické špeciality sú podávané hlavne vo francúzskych reštauráciách a sú veľmi vyhľadávané hlavne turistami. Gastronomické špeciality sú súčasťou kultúrnych ikon a ak si chceme utvoriť kolektívny obraz Francúzska, ako aj vytvorenie pocitu kultúrnej spolupatričnosti, nemožno ich obísť. Medzi hlavné symboly francúzskych raňajok patria určite chrumkavé čerstvé croissanty s výbornou kávou espresso, alebo káva s mliekom tzv. café crème. Deti, ale aj dospelí radi vychutnávajú horúcu čokoládu, a to nie len na raňajky.

Iným významným symbolom francúzskej gastronómie je bezpochyby šampanské, z produkcie regiónu Reims. Šampanské sa pije pri významných radostných a nezabudnuteľných príležitostiach a táto tradícia prešla za hranice Francúzska a sa stala celosvetovou. Samozrejme, ikonami a špecialitami francúzskej gastronómie sú žaby a slimáky, vyhľadávané hlavne turistami. Francúzi samotní tieto špeciality príliš nejedia (Meyer, 2010).

Ikonický gastronomický trojuholník je už tradične zostavený z chleba, syru a vína. Vo Francúzsku je asi 400 druhov syrov, pričom každý región produkuje svoje typické syry, napr. Camembert v Normandii, Brie v Meaux, Cantal v Auvergne, Roquefort v Aveyron atď.

Iným typickým produktom je truffe – hľuzovka, huba, ktorá rastie v zemi medzi koreňmi istých stromov. Zber týchto hľuzoviek sa robí na jeseň a v zime pomocou špeciálne vycvičených psov alebo prasiat, ktorí ich vedia nájsť podľa pachu. Väčšina hľuzoviek pochádza síce z Provence , ale tie najvyhľadávanejšie, kvôli svojej chuti a aróme, tzv. čierne hľuzovky, pochádzajú z Périgordu (Meyer, 2010).

Záver

Pravidlá správania pri stolovaní sa v priebehu času od stredoveku postupne zjemňovali, cibrili, niektoré sa pozmenili. Na začiatku 16. storočia napríklad nebolo zvykom jesť príborom, pretože ešte nemali príborové nožíky. Vďaka Kataríne Medicejskej sa z Talianska dostali na francúzsky stôl najskôr vidličky a až neskôr, zásluhou kardinála Richelieu, nože so zaobleným hrotom. Namiesto vidličky sa dovtedy používali prsty a namiesto noža, dýka, ktorá mnohým šľachticom pri stole slúžila aj ako špáradlo. Za čias kráľov sídliacich vo Versailles bolo zvykom, že sa čakalo, kým začne jesť kráľ a rovnako, len čo kráľ vstal od stola, zdvihli sa aj ostatní a nasledovali ho. Nebolo zvykom, aby všetky dámy sedeli. Väčšinou stáli počas jedla za tými, ktoré mali privilégium sedieť na taburetkách. Predsa však niektoré dobré, rokmi vycibrené zvyky pretrvali. Napríklad pri stolovaní sa čaká na pani domu, ktorá začne jesť. Rovnako aj hydina sa už neje rukami, iba v prípade, že pani domu vyzve stolujúcich, že tak môžu urobiť. Ruky ostanú pri jedení na stole, ale lakte sa na stôl nekladú. V reštaurácii zase, ak si objednáte červené mäso, opýtajú sa vás, ako má byť prepečené. Treba, aby ste vedeli, že *bleu* (na modro) znamená, že mäso je takmer surové, málo prepečené, *saignante* (krvavé) znamená, že mäso bude len slabo prepečené a *à pointe* (akurát) znamená, že mäso bude dobre prepečené (Roesch, Rolle-Harold, 2012).

Vychádzali sme s doby Ľudovíta XIV., ktorý udal tón pre umenie stolovať pre ďalšie storočia. Aj keď príliš pompézny a príliš bohatý, rozhodne bol inšpiratívny a zaujímavý. Storočie, v ktorom žil a panoval prinieslo mnohé gastronomické špeciality, známe ešte aj dnes. V priebehu nasledujúcich storočí možno sledovať, ako sa pod vplyvom rôznych prelomových historických udalostí menila nie len spoločnosť, ale aj kultúra stolovania, gastronómia. Každé historické obdobie prinieslo so sebou nové chute, zvyky, nové tradície. S nástupom buržoázie prichádza aj nový štýl života, stolovania. Ľudia skôr uprednostňujú intimitu vo svojich palácoch,

neobľubujú večeriavať za prítomnosti verejnosti, ako to bolo zvykom za Ľudovíta XIV. na dvore vo Versailles. Po revolúcii, s ktorou prichádza nová kultúra stolovania, vidíme, ako šľachta, ktorá musela emigrovať počas revolúcie do cudziny, ovplyvnila a obohatila kultúru stolovania a gastronomické umenie v celom svete.

Literatúra

MEYER, D. C. 2010. *Clé pour la France*. Paris: Hachette.

La gastronomie au Château: *au couvert du Roi!* In: *Château Versailles le N 20*, janvier 2016

ROESCH, R., ROLLE-HAROLD, R. 2012. *La France au quotidien.* Grenoble: PUG, s. 36, 38.

DA VINHA, M. 2015. *Au service du roi*. Paris: Tallandier.

DA VINHA, M. 2018. *Vivre à la cour de Versailles*. Paris: Tallandier.

Kontakt
PhDr. Elena Melušová, CSc.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: emelusova@gmail.com

NEMECKÝ MIGRAČNÝ DISKURZ (PRÍKLAD KVANTITATÍVNO-KVALITATÍVNEJ KORPUSOVEJ ANALÝZY)

GERMAN MIGRANT DISCOURSE (EXAMPLES OF QUANTITATIVE AND QUALITATIVE CORPUS ANALYSIS)

EVA MOLNÁROVÁ

Abstrakt
Príspevok prezentuje čiastkové výsledky rozsiahlejšieho výskumu v rámci projektu VEGA s názvom *Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia* (ITMS: 1/0326/16). Na konkrétnych príkladoch z analyzovaného textového korpusu sú ilustrované možnosti interpretácie kvantitatívno-kvalitatívnej diskurznej analýzy problematiky migrácie v nemeckom mediálnom diskurze.

Kľúčové slová: diskurz, diskurzná analýza, korpus, lema utečenec.

Abstract
The paper presents partial results of more extensive research within the VEGA project entitled: *Mental-Language Inaccuracy and Cultivated Communication* (ITMS: 1/0326/16). The possibilities of interpreting the quantitative and qualitative discourse analysis of migration issues in the German media discourse are illustrated on specific examples from the analysed text corpus.

Keywords: discourse. Discourse analysis. Corpus. Lemma Refugee.

Úvod

Problematika vnímania a hodnotenia migrácie sa stala opäť výrazne aktuálnou najmä v dôsledku utečeneckej krízy v Európskej únii. Otázky socializácie, integrácie, prípadne inklúzie migrantov do majoritných spoločenstiev sú v centre pozornosti európskych krajín. Pre úspešné zvládnutie vznikajúcich problémov je dôležité preskúmať všetky stránky s nimi súvisiacich komunikačných stratégií a cieľov, čoho významnou zložkou sú aj rečová komunikácia a jazykovo-kultúrne kompetencie.

Prirodzený prvotný postoj jedinca voči akejkoľvek inakosti je spravidla odmietavý. J. Dolník (2015) hovorí o tzv. prirodzenej inštinktívnej podstate xenoreakcií človeka ako odmietavých na tzv. inakostný stimul. Vo všeobecnosti platí, že človek reaguje väčšinou na iné, preňho nie pôvodné,

jazykové, kultúrne a sociálne či duchovné praktiky zdržanlivo a odmietavo. Uplatnením tejto tézy pri analýze jazykového materiálu sme sa v rámci projektu VEGA s názvom *Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia* snažili dospieť k lepšiemu poznaniu a orientovaniu sa v mentálno-jazykových inakostiach komunikačných partnerov patriacich do rozdielneho sociokultúrneho prostredia, čo by následne umožnilo eliminovať nedorozumenia v kultivovanej interkultúrnej komunikácii. Tento príspevok je prezentáciou čiastkových výsledkov nášho výskumu a zameriavame sa v ňom na interpretáciu kvantitatívno-kvalitatívnej diskurznej analýzy problematiky migrácie v nemeckom mediálnom diskurze.

Teoretické východiská a metodológia výskumu

K základnému pojmovému aparátu relevantnému pre náš príspevok patrí diskurz a diskurzná analýza. Diskurz je multidimenzionálny jav. Zahŕňa nielen lingvistický aspekt, ale tiež textovolingvistický, sociálny, psychologický, kognitivistický, semiotický, kulturologický, rétorický a pod. (porov. Dolník, 2010, s. 63). Diskurz je selektívny, vždy zobrazuje svet v určitým spôsobom zredukovanej podobe (na základe preferenčného výberu a prezentácie udalostí a ich prvkov aktérmi). V kontexte nášho výskumu teda vnímame diskurz ako zložitý kognitívno-komunikačný fenomén a jeho súčasťou nie je len samotný text, ale aj rôzne extralingvistické faktory (poznanie sveta, názory, hodnotové orientácie), ktoré sú dôležité na pochopenie a percepciu informácií (porovnaj Lauková, 2017, s. 48).

Pre potreby nášho praktického výskumu budú predstavovať *diskurz* virtuálne textové korpusy, ktoré sú zostavené na základe určitých obsahových (sémantických) kritérií (porov. Busse, Teubert, 2013, s. 16). Abstraktný fenomén diskurz bude skúmaný na základe konkrétneho výberu textov, prostredníctvom ktorých je prístupný, t.j. diskurz môže byť vždy materializovaný len zostavením viacerých textov (Niehr, 2014, s. 31).

Ako metodologický model, ktorý nám umožní orientáciu v diskurze, použijeme model diskurznej viacúrovňovej analýzy DIMEAN. Podľa jeho autorov Spitzmüllera und Warnkeho (2011, s. 136) nejde o žiadnu globálnu metódu, ale o určitú metodológiu. Táto metodológia spája rovnako analýzu vzťahujúcu sa na jazyk ako aj analýzu vzťahujúcu sa na kogníciu a zároveň vymedzuje aktérov ako hlavnú dimenziu diskurzu. Model rozlišuje transtextovú rovinu (poznanie, kogníciu), intratextovú rovinu (texty) a aktérov (konajúce, činné osoby). Centrálna pozícia aktérov zodpovedá téze, že aktéri kontextualizujú jazyk v stave poznania a poznanie artikulujú prostredníctvom jazyka. Oni sú tými činnými osobami v diskurze, ktoré poznanie regulujú a odovzdávajú. Sú konajúcimi osobami s určitými sociálnymi rolami, ktoré sú určované možnými podmienkami výpovede a také isté

determinanty vytvárajú prostredníctvom svojich výpovedí (Spitzmüller, Warnke, 2011, s. 137). Podľa tohto modelu sa bude náš výskum koncentrovať na intratextovú rovinu, ktorá je zameraná na textovú analýzu (makroštruktúru a mezoštruktúru textov – témy textov), čiže konkrétnejšie napr. lexikálne polia, stratégie a funkcie textov a pod. Najväčšiu pozornosť venujeme lexikálnej analýze (jednoslovné a viacslovné lexikálne jednotky, kľúčové slová, mená...) a dotkneme sa aj analýzy propozícií v mikroštruktúre textu.

Do analýzy diskurzu sme zapojili korpusové metódy, čo nám umožnilo pracovať s väčším množstvom textov ako s pohotovým zdrojom materiálov a zároveň ako s komplexným multifunkčným nástrojom. Práca s korpusmi nám poskytuje okrem kvalitatívnej analýzy aj možnosti rozsiahlej analýzy kvantitatívnej, čo znamená prínos najmä v oblasti reprezentatívnosti dát.

Náš výskum nazerá na diskurz ako na komunikačný a sociálny rámec, ktorý je vymedzený jednou (makro)témou – súčasná migrácia. Pri analýze tohto diskurzu budeme pracovať s korpusom, ktorého texty budú obsahovať kľúčové slovo *utečenec* (nem. *Flüchtling*). Ďalej budú tieto texty časovo ohraničené na rok 2015. Pre účely kontrolnej kvantitatívnej komparácie je v relevantných prípadoch zvolený rok 2003 a 2016. Všetky texty sú rovnako súčasťou mediálneho (makro)žánru. Pre účely tohto príspevku sme vytvorili virtuálny korpus novinových článkov týždenníka Focus v Korpuse inštitútu nemeckého jazyka v Mannheime COSMAS II (ďalej COSMAS II). Výhodou využitia vybraných častí už hotového korpusu, na ktorom pracujú tímy odborníkov, je rovnako kvalita jeho spracovania, ako aj možnosť využitia viacerých autorských programov (AntConc, kfNgramm, štatistická analýza kolokácií...), ktoré môžu byť nápomocné pri výskume a kvalitatívne zlepšiť prácu so skúmaným materiálom.

Kvantitatívna a kvalitatívna analýza skúmaného korpusu

Virtuálny korpus Focus 2015 *predstavoval* 2 122 769 slov v 5064 textoch. Keďže boli pre nás relevantné iba texty s utečeneckou tematikou, zadali sme do vyhľadávania lemu *utečenec* (nem. *Flüchtling*), čím sme dosiahli sémantické vymedzenie korpusu. Počet výskytov lemy *utečenec* (nem. *Flüchtling*) v skúmanom korpuse bol 1740 (819/mil.). V zátvorke uvádzame absolútnu hodnotu frekvencie, ktorá bola prepočítaná na milión slov, aby sme zachovali objektívnosť následnej komparácie. Ak počet výskytov v roku 2015 porovnáme s výskytmi v roku 2003 (98, t. j. 39,87/mil.), v roku 2015 vidíme jednoznačné zvýšenie záujmu o problematiku spojenú s utečencami. V porovnaní s rokom 2016 (1323, t. j. 674,6/mil.) je počet

výskytov takisto vyšší, čím môžeme opäť preukázať jednoznačné zvýšenie aktuálnosti utečeneckej problematiky v roku 2015.

V ďalšom kroku našej analýzy sme si všímali, aké nadpisy majú jednotlivé texty v nami vymedzenom korpuse. Nadpisy sú totiž súčasťou spravodajskej rétoriky, ktorej účelom je upútať pozornosť čitateľa a vzbudiť u neho záujem o následné čítanie článku, novín a pod. (porov. diskurzívno-sociálne praktiky žurnalistiky v Richardson, 2004). Z hľadiska ich sémantickej funkcie by mali nadpisy sumarizovať obsah textu a poukazovať na zdieľanú kultúru a úzus písania daného periodika. Naopak, z pragmatického hľadiska by mali nadpisy motivovať čitateľa, aby si prečítal text. Keďže týždenník Focus patrí k tzv. serióznej tlači, predpokladali sme, že nadpisy budú vystihovať reálny obsah článkov. Väčšina nadpisov naozaj priamo odkazuje na hlavnú problematiku riešenú v celom článku. Sú formulované výstižne, jasne a stručne, vecne, prevláda v nich forma nominalizácie. Napr.:

a) FAKTEN, FAKTEN, FAKTEN | Masseneinwanderung,
b) Asylbewerber,
c) Migration,
d) Masern. Viren wurden importiert,
e) Mehr Flüchtlinge als registriert.

Z uvedených nadpisov jednoznačne vyplýva, aké témy sú v texte načrtnuté, resp. riešené. V korpuse však nachádzame aj nadpisy, ktoré sú formulované expresívnejšie a prevláda v nich pragmatická funkcia, ich zámerom je zaujať čitateľa. Napr.:

a) Kommt 'ne Blondine in den Problembezirk,
b) Diese Apokalypse kennen wir,
c) Mehr Fantasie und Courage!,
d) Mutterseelenallein,
e) Das miese Geschäft mit dem Elend.

Z uvedených nadpisov sa dá len ťažko zistiť, o čom sa v článkoch píše. Len čitateľ, ktorý sa pravidelne zaujíma o politicko-spoločenský život, môže bez toho, aby si prečítal celý text, usúdiť, že blondína, ktorá prišla do problémového okresu (*Kommt 'ne Blondine in den Problembezirk*), je Franziska Giffey, ktorá bola v roku 2015 zvolená za starostku Berlína-Neuköllnu. Je úplným protikladom svojho predchodcu, preto sa článok zaoberá nielen jej profesným profilom a konaním, ale aj jej vzhľadom a vekom:

...Seine Nachfolgerin ist jung, weiblich und promoviert – ein Gegenmodell zu dem Mann der klaren Worte? Die Frage nach Buschkowsky bringt die

Politikerin in Verlegenheit. Klar, sie will es anders machen als der 67-Jährige, aber er sei ihr Vorbild, sagt sie. Immerhin hat er sie auf den neuen Job vorbereitet. Die gebürtige Brandenburgerin ist 37 und trägt gern Röcke. So konservativ wie ihr Outfit wirken auch viele ihrer Positionen. Die Probleme packt sie indes undogmatisch an, von der Bildungsferne über die Jugendkriminalität bis zum Salafismus. All das überlagert aktuell die Betreuung von Flüchtlingen. Weil Neukölln in puncto Sozialstruktur schon Schlusslicht ist, versucht sie, weniger Zuwanderer in Notunterkünften unterzubringen als andere Bezirke... (FOC15/DEZ.00257 FOCUS, 19. 12. 2015, S. 36 – 38; Gesamttitel: Kommt 'ne Blondine in den Problembezirk). Nadpis *Mutterseelenallein*, ktorý by sme mohli voľne do slovenčiny preložiť *sám ako prst*, odkazuje na problematiku príchodu maloletých utečencov do Nemecka, ktorým počas úteku zomreli rodičia alebo sa im stratili, prípadne ich rodičia poslali do Nemecka samých.

Článok pod názvom *Mehr Fantasie und Courage!* (slov. *Viac fantázie a guráže!*) vyzýva politikov ku kreativite, fantázii a guráži pri vedení krajiny a vytyčovaní jej smerovania, pretože podľa autorov článku demokracia nie je formou vlády pre pohodlných ľudí a ľudí bez fantázie.

Tretí typ nadpisov, ktoré sa však v korpuse vyskytujú najmenej, sú nadpisy väčšieho rozsahu, formulované celou vetou so slovesnou väzbou, podrobne odkazujúce na obsah článku:

a) Sollten Flüchtlinge schon während ihres Asylverfahrens in Deutschland sofort arbeiten dürfen?
b) Ausländische Banden führen Krieg gegen die Polizei
c) Wie schützen wir unsere Freiheit? Nach den Verbrechen von Paris: Die neue Debatte über Islam, Krieg und Flüchtlinge

Kvantitatívna analýza typických *lexikálnych jednotiek*, ktoré sú využívané na jazykové vyjadrenie diskurzných tém v celom skúmanom subkorpuse, má taktiež relevantnú výpovednú hodnotu. Nasledujúci cloud (nem. Wortwolke) vizualizuje frekvenčnú analýzu najčastejšie sa vyskytujúcich slovných foriem v korpuse Focus 2015. Slová s najvyššou frekvenciou výskytu sú zobrazené písmom najväčšej veľkosti.

Analýza signifikantných lexém v korpuse bola realizovaná s vynechaním lemy Flüchtling, keďže táto bola použitá na obsahové vymedzenie samotného korpusu. Najčastejšie sa vyskytujúce podstatné mená vo všetkých textoch sú *Merkel* (510 výskytov), *CDU* (208 výskytov) a *Asyl* (218 výskytov).

Obrázok č. 1: Najfrekventovanejšie slovné tvary v subkorpuse Focus

Vysoký výskyt lexémy *Merkel* a ďalších, ktoré pomenúvajú nemeckú kancelárku (*Angela, Bundeskanzlerin, Kanzlerin*), nie je pre nás prekvapivý, keďže už pri obsahovej analýze korpusu sme zistili, že veľká väčšina článkov nejakým spôsobom odkazuje buď na samotné vyhlásenia a vyjadrenia spolkovej kancelárky, konanie a smerovanie politiky vládnucej strany CDU, celej vlády, alebo jej jednotlivých ministrov. Ide o diskurz, ktorý sa týka rovnako zahraničnej, ako aj vnútornej politiky Nemecka v otázkach utečeneckej problematiky.

Vysoký výskyt lexémy *Asyl* odkazuje na hlavnú tému, ktorá rezonovala v diskurze celého roku 2015 spolu s témou riešenia prijatia a ubytovania utečencov, ktorí sa už nachádzajú na území SRN. Jej podtémami boli nový azylový zákon, sprísnenie podmienok pre udelenie azylu, poskytovanie a stavba táborov a bytov pre utečencov, podmienky ubytovania v utečeneckých domovoch.

Rozpoltenosť názorov v spoločnosti na príchod utečencov do krajiny sa prejavuje aj v ich verbálnej realizácii. Najfrekventovanejšími slovesami v skúmanom korpuse sú opozitá *muss* (411 výskytov, slov. *musí*) a *will* (644 výskytov spolu s tvarom *wollen*, slov. *chce, chcieť*). Podobnú frekvenciu výskytu majú číslovka *viele* (424 výskytov, slov. *mnohí*) a zámeno *keine* (345 výskytov, slov. *žiadni*), ktoré sú používané takisto v protikladnom význame. Činnosti sú ďalej verbalizované pomocou slovies *sagt* (438 výskytov, slov. *hovorí*), *hat* (960 výskytov, slov. *má*), *macht, tut* (268 výskytov, slov. *robí, koná*). K frekventovaným lexémam patria slovesá *kommen* (379 výskytov, slov. *prísť, prichádzať*) a *bleiben* (191 výskytov,

slov. *zostať*), ktorými by sme v zjednodušenej podobe mohli charakterizovať celý utečenecký pohyb smerujúci do SRN.

Náš výskum ďalej dopĺňame o štatistickú *kolokačnú analýzu.* Pomocou nej dokážeme zistiť, ktoré kombinácie slov (kolokácie, v COSMAS II označované ako Kookkurrenzen) vystupujú v diskurze najčastejšie. Zároveň odhaľujeme signifikantné pravidelnosti používania kombinácie slov. Ide o systematické hodnotenie typických kontextov určitej lexémy. Pomocou štatistických prostriedkov sú vyhodnotené frekvencie, v akých sa vyskytujú lexémy v zadefinovanom okolí vyhľadávanej lemy utečenec.

	Kolokátor	**Počet výskytov**
1.	Deutschland, Land, (Bundes)länder, Bayern, Berlin, München	110
2.	000, viele, (Hundert-, Zehn-) Tausende, Millionen	89
3.	syrische, Syrien, Kosovo, Osten, Türkei, Mittelmeer, Balkan, Ungarn	73
4.	Merkel, Merkels, Kanzlerin, Angela	58
5.	aufnehmen, Aufnahme(zentren)	57
6.	unterbringen, Unterbringung, (Not)Unterkunft, Wohnungen	55
7.	kommen, Zustrom, strömen, Flut, Zuzug, Einreise, Andrang, Schlepper	53
8.	Verteilung, verteilen, Verteilungsschlüssel, Quoten, Obergrenze	34
9.	Asyl, Asylanträge Asylbewerber, Anerkennung, integrieren	30

Tabuľka č. 1: Kolokátory k leme Flüchtling

Pre sprehľadnenie analýzy kolokátory v tabuľke neuvádzame jednotlivo, ale sme ich zoskupili do tematických skupín. V rovnakom riadku uvádzame kolokátory, ktoré sa viažu v skúmanom korpuse k podobnej problematike. Samozrejme, iba v prípade, ak nám to výsledky výskumu umožňujú. Kolokátory z prvého riadku tabuľky *(Deutschland, Land, (Bundes)länder, Bayern, Berlin, München)* poukazujú na Nemecko ako na cieľovú krajinu pre utečencov. Bavorsko, Mníchov a Berlín sú v textoch uvádzané ako spolkové krajiny a mestá, ktoré prijímajú veľké množstvá utečencov a pokúšajú sa riešiť utečeneckú problematiku jednak individuálne (nie vždy

súhlasia s oficiálnou politikou Nemecka) a jednak spoluprácou s vládnymi predstaviteľmi.

Lexéma utečenec vystupuje často v spojení s číselným kvalifikátorom. Presné číselné údaje sú v štatistickej analýze zastúpené označením 000. Častejšie však zaznamenávame približné označenie množstva legálne aj ilegálne prichádzajúcich utečencov, žiadateľov o azyl, utečencov zapojených do integračných programov a pod. číslovkami *milióny, stotisíce, tisíce, mnohí (*porovnaj 3. riadok tabuľky – viele, (Hundert-, Zehn-) Tausende, Millionen). Nepriamo odkazujú na narábanie s číselnými údajmi aj podstatné mená ako *Verteilung* (slov. *prerozdelenie*), *Verteilungsschlüssel (*slov. *kľúč k prerozdeľovaniu*), *Quoten (*slov. *kvóty*), *Obergrenze (*slov. *horná hranica*), v zmysle určenia alebo stanovenia hornej hranice v počte prijímaných utečencov v jednotlivých krajinách (porovnaj 8. riadok tabuľky) a slovesá typu *verteilen* (slov. *prerozdeliť*), *reduzieren* (slov. *znížiť*).

V rokoch 2015 sú už v diskurze menej verbalizované spôsoby a miesta, odkiaľ a ako utečenci do Európy prichádzajú. V korpuse je vyšší výskyt iba kolokácií *syrische Flüchtlinge* (slov. *sýrski utečenci*) a *Flüchtlinge aus Syrien* (slov. *utečenci zo Sýrie*). Sú však uvádzané v prevažnej väčšine v súvislosti s udalosťami, ktoré sa už dejú na území Nemecka. Sýrski utečenci sú vykresľovaní v utečeneckom kontexte skôr v pozitívnom svetle, mohli by sme dokonca hovoriť o pozitívnej stereotypizácii.

Kolokátor *Osten* (slov. *východ*) je v nasledujúcom texte doplnený atribútom *Nahen* (slov. *blízky*) a v texte vystupuje aj spolu s kompozitom *Mittelmeerküste* (slov. *pobrežie Stredozemného mora*), aj keď v tomto prípade sa lexéma *Mittelmeer* nevyskytuje v úlohe kolokátora k lexéme *Flüchtling*. Text po obsahovej stránke rieši utečenecku problematiku a pašeráctvo na území Turecka, pričom je vznesená kritika zo strany Nemecka do radov tureckých policajtov.

Die türkische Metropole Mersin an der Mittelmeerküste gilt als Umschlagplatz für Flüchtlinge aus dem Nahen Osten. Die meisten kommen auf dem Landweg aus Aleppo. Wer es sich leisten konnte, nahm bisher die Fähre von Latakia nach Mersin. Mehr als 60 000 Syrer sollen sich derzeit in der 800 000-Einwohner-Stadt aufhalten.
Die deutschen Sicherheitsbehörden kritisieren, dass ihre türkischen Kollegen die Menschenschmuggler gewähren lassen. Obwohl sie leicht zu identifizieren wären. Ungeniert stellen Schleuser ihren Reichtum zur Schau: Sie fahren Luxusautos und benötigen dafür nicht einmal Nummernschilder: Schmiergeld macht die Polizisten vor Ort blind. Das Netzwerk der Schleuser ist streng arbeitsteilig organisiert (FOC15/FEB.00327 FOCUS, 28.02.2015, S. 24-27; Gesamttitel: Das miese Geschäft mit dem Elend).

Spôsob príchodu utečencov do Nemecka a do Európy je z hľadiska slovných druhov použitých lexikálnych jednotiek vyjadrený väčšinou podstatným menom (*Flut, Zuzug, Einreise, Andrang, Zustrom, Schlepper*) a len v niektorých prípadoch slovesným tvarom (*kommen, strömen, drängen*) (v tabuľke uvedené v 7. riadku).

V analyzovanom korpuse zaznamenávame vyšší výskyt kolokácií riešiacich pragmatické otázky pobytu utečencov najmä v Nemecku, ale čiastočne aj v iných krajinách, napr. kolokátory *Unterkunft, Unterbringung (slov. ubytovanie), Notunterkunft (slov. núdzové ubytovanie), unterbringen* (slov. *ubytovať*), *Wohnungen* (slov. *byty*), *Flüchtlingsheime* (slov. *domovy pre utečencov*), *Flüchtlingslager, Flüchtlingscamp* (slov. *utečenecké tábory*). Ďalšie kolokátory špecifikujú postavenie niektorých utečencov v Nemecku: *Asylbewerber* (slov. *žiadatelia o azyl*), *Asylantrag* (slov. *žiadosť o azyl).* Kolokátor *Anerkennung (slov. uznanie, priznanie,* v tomto prípade *de jure*) sa vyskytuje v dvoch hlavných kontextoch. Prvým z nich je priznanie statusu utečenca, príp. žiadateľa o azyl. V druhom type textov sa kolokátor *Anerkennung* vyskytuje v súvislosti s uznaním dokladov o vzdelaní, ktoré sú dôležitým vstupom pre urýchlené získanie práce a následnú integráciu (kolokátor *Integration*) do života majoritnej spoločnosti, čiže z hľadiska kategórie cudzosti a asymetrie dominantných diskurzov do pozitívne konotovanej skupiny „my“.

Štvrtou v poradí, čo sa týka štatistiky počtu výskytov, je skupina kolokátorov označujúcich najdôležitejšiu ženu v mocenskej politickej štruktúre Nemecka (4. riadok v tabuľke). Konkrétne ide o kolokátory Merkel, Merkels, Kanzlerin, Angela v celkovom počte 58. Kolokátor *Merkels* vytvára viacero kolokácií, v ktorých sa vyskytuje lema Flüchtling v postavení určujúceho slova v kompozite, napr. *Merkels Flüchtlingskurs, Merkels Flüchtlingspolitik, Merkels Flüchtlingshilfe.* Oslovenie kancelárky SRN vlastným menom (aj keď nie vždy v rámci kolokácie) sa vyskytuje najčastejšie v článkoch, ktoré prezentujú listy čitateľov týždenníka Focus:

Ich frage mich, warum sich Merkel in der Flüchtlingskrise so irrational verhält. Sind es Gefühle, die man der kühlen Angela nicht zugetraut hätte? Waren es die Tränen des palästinensischen Mädchens? Die Folgen ihres Handelns hat sie offensichtlich unterschätzt.

Werner Arning
64546 Mörfelden-Walldorf
(FOC15/OKT.00503 FOCUS, 31.10.2015, S. 60; LESERBRIEFE)

Ďalšie signifikantné kolokácie, ktoré sa vyskytujú v migračnom diskurze dlhodobo a označujú rôzne problémy, ktoré priamo alebo nepriamo

s *utečeneckou problematikou súvisia, sú Terroristen* (slov. *teroristi*), *Terrorgefahr* (slov. *nebezpečenstvo, hrozba teroru*), *Terror* (slov. *terorizmus*), *Angriff* (slov. *útok, napadnutie*), *Attentäter* a *Attentat* (slov. *atentátnici, atentát*). Napr.: *Wirtschaftsregion scheint das Ruhrgebiet weiter denn je entfernt zu sein. Inzwischen lähmen Schulden und soziale Probleme die meisten Städte im Pott.*
Zugleich fehlen dem 18-Millionen-Einwohner-Land Ressourcen, die Massenkriminalität zu bekämpfen. Wer rund 2000 Salafisten, Rocker oder rechtsextreme Angriffe auf Flüchtlingsheime stoppen will, der macht bei Diebstahl und Einbruch Abstriche (FOC15/AUG.00036 FOCUS, 01.08.2015, S. 20 – 23; Gesamttitel: NRW in höchster NOT).

Záver

Náš príspevok slúži ako príklad čiastkovej kvantitatívno-kvalitatívnej analýzy skúmaného korpusu Focus 2015. Lexikálna analýza v rámci projektu je ďalej doplnená o viacslovné pomenovania, pričom zohľadňujeme a vyhodnocujeme syntagmatické vzory, ktoré sú obmedzené parametrom dĺžky na 5 slov. Software Fletchera kfNgram (Bubenhofer, 2013, s. 114) nám umožnil vypočítať frekvenciu určitých viacslovných pomenovaní v jednotlivých korpusoch. N-gramy sú kombinácie slov, ktoré sa v korpuse vyskytujú najčastejšie a sú teda pre daný korpus typické. Venujeme sa taktiež analýze slovných foriem lemy *Flüchtling.* V rámci intratextovej roviny považujeme za dôležitú analýzu propozícií s dôrazom na syntax, básnické figúry, metafory, sociálne, expresívne, deontické významy, rečové akty a pod. Podrobne analyzujeme rovinu aktérov z metodologického modelu DIMEAN a venujeme sa analýze argumentácie, ktorá zároveň súvisí s transtextovou rovinou modelu DIMEAN. Zameriavame sa najmä na to, aké argumenty sa používajú v danom diskurze a z akej perspektívy sú vyslovené. Zároveň rozlišujeme medzi dvomi druhmi argumentačných schém a síce argumentmi opodstatnenými a falošnými (tzv. falácie).

Konečným cieľom našich výskumných snažení je identifikácia, opis a interpretácia mentálno-jazykových inakostí používateľov jazyka patriacich do rôznych sociokultúrnych spoločenstiev, ktoré sú generované v komunikačnom procese o migrácii. Sociokultúrne spoločenstvá v nemecky hovoriacich krajinách pritom vnímame ako spoločenstvá, ktoré sú vnútorne heterogenizované na menšie spoločenstvá podľa rôznych kritérií.

Literatúra

BUBENHOFER, N. 2013. Quantitativ informierte qualitative Diskursanalyse. Korpuslinguistische Zugänge zu Einzeltexten und Serien. In: *Angewandte Diskurslinguistik. Felder, Probleme, Perspektiven.* Berlin: Akademie-Verlag, s. 109 – 134.

BUSSE, D., TEUBERT, W. 2013. *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven.* Wiesbaden: Springer VS.

COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online], [cit. 2018-05-27] Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (IDS). Dostupné na internete: https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/

DOLNÍK, J. 2010. *Jazyk – človek – kultúra*. Bratislava: Kalligram.

DOLNÍK, J. a kol. 2015. *Cudzosť – jazyk – spoločnosť.* Bratislava: IRIS.

LAUKOVÁ, J. 2017. Lingvistické a kultúrnošpecifické aspekty cudzojazyčného textu (komunikátu resp. diskurzu) z hľadiska textovej lingvistiky. In: *Od textu k prekladu XII.* Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů, s. 45 – 55.

NIEHR, T. 2014. *Einführung in die linguistische Diskursanalyse.* Darmstadt: Die Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

RICHARDSON, J. E. 2004. *(Mis)Representing Islam.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

SPITZMÜLLER, J., WARNKE, I. 2011. *Diskurslinguistik: eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse.* Berlin: Walter de Gruyter.

Príspevok je publikovaný v rámci projektu VEGA č. 1/0326/16 *Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia*.

Kontakt
PhDr. Eva Molnárová, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Tajovského 40, Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: eva.molnarova@umb.sk

PRÁVO NA JAZYK – POLICAJT ALEBO MIGRANT?

LANGUAGE RIGHTS – A POLICEMAN OR A MIGRANT?

IVETA NOVÁKOVÁ

Abstrakt
Cudzojazyčná komunikácia medzi policajtmi a nelegálnymi migrantmi umiestnenými v detenčných zariadeniach je v súčasnosti veľmi diskutovanou témou v mnohých členských štátoch Európskej únie, ktoré čelia prílivu nelegálnych migrantov. Príspevok sa zaoberá otázkou práva používania jazyka v zariadeniach v podmienkach Slovenskej republiky, ktoré je na jednej strane vymedzené vnútroštátnou právnou úpravou ako aj medzinárodnými právnymi predpismi, no v kontexte širšej aplikovateľnosti nie je bližšie špecifikované.

Kľúčové slová: právo, jazyk, právo na jazyk, útvar policajného zaistenia pre cudzincov, štátny príslušník tretej krajiny.

Abstract
Foreign language communication between police officers and irregular migrants placed in Migrant Detention Centres has become a topic for discussion in many European Union member states which face a flow of irregular migrants. The article deals with the language rights stipulated for the Migrant Detention centres in Slovakia which are determined by national legislation as well as international regulations, but in the context of larger applicability are not specified.

Keywords: law, language, language right, Migrant Detention Centre, third country national.

Úvod

Právo predstavuje súčasť spoločenského prostredia. Právo sprevádza právne spoločenstvá a človeka dennodenne a s právom sa stretávame v rôznych situáciách. Vymedziť pojem právo by sa na prvý pohľad zdalo jednoduché, no každý si pod pojmom právo predstavuje niečo iné, chápe ho diferentne, dokonca aj právni experti často krát zdôrazňujú iba určitý aspekt práva. Vyplýva to zo skutočnosti, že právo je mnohovýznamový fenomén, u ktorého rozlišujeme stránku normatívnu, faktickú, hodnotovú, psychickú. Je potrebné poznamenať, že právo má duálny charakter. Tak ako rozlišuje-

me napríklad medzinárodné a vnútroštátne právo, verejné a súkromné právo, môže byť právo chápané v objektívnom (angl. *law)* subjektívnom (angl. *right*) zmysle. V objektívnom zmysle je právo normou, teda pravidlom postupovania alebo súborom pravidiel správania sa stanovených v komunite orgánov verejnej moci, aby nasmerovala svojich členov na dosiahnutie určených cieľov (Krukowski, 2013, s. 176). Niektorí autori namietajú, že táto definícia vyvoláva vážne kontroverzie ohľadom cieľov práva, keďže v klasikom ponímaní práva je cieľom spoločné dobro. Vysvetlenie je možné dosiahnuť v chápaní práva v subjektívnom zmysle. Avšak, aj tu existujú rôzne konštrukcie subjektívnych práv. Právny portál Iuridictum ho definuje ako oprávnenie osoby ako sa správať, právo určené objektívnym právom voči konkrétnemu subjektu. Subjektívne právo odpovedá na otázku, či subjekt má alebo nemá objektívne právo, či má k určitému správaniu oprávnenie. Niektorí priaznivci axiologického odôvodnenia práva predpokladajú, že zdrojom individuálnych práv sú objektívne hodnoty spočívajúce v každom človeku, v jeho povahe a osobnostnej štruktúre (Krukowski, 2013, s. 177).

Medzi osobitnú kategóriu individuálnych práv patria napríklad ľudské práva a slobody či právo na jazyk. Právo na jazyk v podstate znamená preferenciu používania jazyka štátnymi orgánmi, fyzickými a právnickými osobami. Jazyk je kľúčový element človeka a jeho kultúry, prestavuje jeho identitu a je obzvlášť dôležitý pre ľudí, ktorí sa ocitli v inej krajine a sú nútení v nej dlhšiu dobu zotrvať. Medzi takúto skupinu týchto ľudí patria aj zadržaní nelegálni migranti, ktorí neoprávnene prekročili alebo sa pokúsili neoprávnene prekročiť hranicu Slovenskej republiky bez ohľadu na smer prekročenia.

Problémom práva na jazyk sa v súčasnosti zaoberá mnoho medzinárodných organizácií, mimovládnych organizácií a štátnych ustanovizní, ktoré sa snažia o vypracovanie princípov ako implementovať právo na jazyk na národných úrovniach v prospech všetkých zainteresovaných strán. Tento príspevok zapadá do medzinárodnej aktivity Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, konkrétne vedeckovýskumnej úlohy *Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v zariadeniach* (VYSK. 241) a účelom príspevku je prispieť k diskusii o práve na jazyk z pohľadu právnych predpisov Európskej únie a vnútroštátneho práva Slovenskej republiky v kontexte zariadení – útvarov policajného zaistenia pre cudzincov.

Pojmy *právo, jazyk* a *právo na jazyk*

Hneď na začiatku je žiaduce uviesť výklad o tom, čo vlastne pojem právo a pojem jazyk znamenajú (nielen vo svojej vlastnej podstate, ale vo

vzájomnom spojení) berúc do úvahy ich definičné vymedzenia, ktoré v stručnej formulácii vyjadrujú obsah príslušnej oblasti.

Keď ľudia začali používať **jazyk** a komunikovať prostredníctvom neho, opisovať svet a pýtať sa, bolo otázkou času, kedy sa predmetom záujmu stane samotný jazyk. Nezostáva nič, čo by sme sa postupne nepokúšali uchopiť jazykom, preto sa jazykom pýtame aj na jazyk (Slavkovský, Kutáš, 2013, s. 13). Jazyk je zložitý systém jednotiek, používa sa na dorozumievanie, myslenie a ukladanie poznatkov v ľudskej spoločnosti. Krátky slovník slovenského jazyka definuje pojem jazyk ako:

- pohyblivý svalnatý útvar v ústnej dutine, orgán chuti;
- to, čo sa podobá jazyku pozdĺžnym úzkym tvarom, ako príklad uvádza *snehové jazyky*, *jazyk v topánke*, v názvoch rastlín: *jelení jazyk*, hadí *jazyk;*
- sústavu vyjadrovacích znakových prostriedkov istého spoločenstva, ktoré slúži ako nástroj myslenia, dorozumievania a ukladania poznatkov; jej čiastkový útvar, ako príklad uvádza reč: *slovenský jazyk, slovanské, románske jazyky.*

Jazyk spája (národy a spoločenstvá používaním) a rozdeľuje (tvorí bariéry, ktoré treba prekonať štúdiom jazykov alebo hlbším poznaním) ľudí. Žije v spoločnosti a je s ňou zviazaný a preto je to spoločenský fenomén. Ako konštatuje J. Černý, *„jazyk je univerzálny dorozumievací prostriedok celospoločenskej povahy, nástroj myslenia a prostriedok slúžiaci na ukladanie skúseností ľudstva na rozvíjanie národných kultúrnych tradícií. Má systémový a znakový charakter“* (1996, s. 17).

V bežnej reči sa slová jazyk a reč používajú ako rovnoznačné, ale pri odbornom štúdiu jazyka ich terminologicky, pojmovo rozlišujeme. Jazyk ako akt reči - hovorenej či písanej - je praktickou aktivitou, aktom konania, ktorý to, čo sa v sociálnom svete deje, opisuje, a tým tento sociálny svet (to jest aj etnickú/národnú „skutočnosť") aj vytvára. V definíciách jazyka, ktoré ponúka lingvistická teória sa najčastejšie opakujú tieto jeho znaky:

- spoločenský charakter jazyka;
- komunikatívna (dorozumievacia) funkcia jazyka;
- systémový a znakový charakter jazyka;
- reprezentatívna funkcia jazyka (jazyk ako znak národa).

Rozlišovanie jazyka, reči a rečovej činnosti sa v jazykovede ustálilo najmä zásluhou švajčiarskeho jazykovedca Ferdinanda de Saussura. Moderná jazykoveda rozlišuje jazyk, reč a rečovú činnosť. Jazyk (langue) je systém znakov, čiže kód slúžiaci ako základný prostriedok na prenášanie informácií v ľudskej spoločnosti. Je to produkt spoločenského vývinu. Reč

(parole) je konkrétna realizácia abstraktného jazykového systému v konkrétnom rečovom prejave, alebo individuálne použitie jazyka ako systému v konkrétnej situácii. Je to ľudská schopnosť dorozumievať sa pomocou jazyka. Výsledkom reči je konkrétny text, a to hovorený alebo napísaný. Reč býva doplnená mimojazykovými prostriedkami (mimika, pohyby rúk, tela). Rečová činnosť (langage) je schopnosť človeka dorozumievať sa pomocou jazyka (langue). Táto schopnosť sa opiera o isté fyzikálne vlastnosti zvukov (hlások), o činnosť centrálnej nervovej sústavy, ale najmä o schopnosť človeka využívať zobrazovacie (symbolické) vlastnosti jazykových výrazov. Touto schopnosťou sa človek odlišuje od iných živých tvorov (Nováková, 2017, s. 70-71). Jazyk a reč sú dve stránky toho istého zložitého fenoménu. Niet jazyka bez reči a niet reči bez jazyka. Keď sa jazyk prestane realizovať v reči, stáva sa mŕtvym jazykom. *„Z lingvistického pohľadu všetky jazyky, používané od narodenia konkrétnou skupinou ľudí majú rovnakú cenu. Všetky sú logickým kognitívnym komplexom, spôsobilým vyjadriť ľubovoľné myšlienky a koncepcie, pravda, len vtedy, ak sa dostatočne pracuje nad kultivovaním a tvorením nových – hlavne lexikálnych jazykových prostriedkov“* (Ripka, 2000, s. 12).

V odbornej literatúre sa ustálilo delenie jazykov na prirodzené (jazyk každodenného života) a umelé (vytvorené s určitým cieľom, napr. jazyk matematickej symboliky, programovacie jazyky). Pre účely tohto príspevku považujeme za signifikantné delenie jazyka na nasledujúce druhy:

- Národný jazyk: súhrn jazykových znakov, ktoré používajú ako nástroj myslenia a dorozumievania príslušníci jedného národa, etnickej skupiny. Spája ich historická, kultúrna, spoločenská a politická spolupatričnosť.
- Cieľový jazyk: oficiálny úradný jazyk konkrétneho štátu, ktorý sa učí aj príslušník národnostnej menšiny (nejde o cudzí jazyk) – používa sa v školskej praxi.
- Cudzí jazyk: jazyk, ktorý pre daného človeka nie je materinský a musí sa ho učiť na pozadí materinského jazyka.
- Úradný (štátny) jazyk: plní funkciu úradného jazyka nielen pre Slovákov, ale aj pre príslušníkov národnostných menšín.
- Prajazyk: pôvodný jazyk, spoločný predchodca jazykov, ktoré sa z neho vyvinuli.
- Jazyky národnostných menšín: rozvíjajú sa rovnocenne s národným jazykom.

Krátky slovník slovenského jazyka rozumie pod pojmom **právo** tri základné vymedzenia:

- nárok, oprávnenie odôvodnené zákonnými ustanoveniami alebo zvyklosťami a uvádza príklady ako *právo na život, právo na prácu, prá-*

vo na oddych, právo hlasovať, práva dieťaťa, ľudské práva, mať právo na niečo, uplatniť svoje práva;

- súhrn spoločnosťou ustanovených noriem a predpisov týkajúcich sa istej ustanovizne, odboru a uvádza príklady ako *medzinárodné, cirkevné, rodinné, pracovné, trestné právo;*
- postup, ktorým sa uplatňuje právny systém, štátna moc a uvádza príklad *stanné právo.*

Právo na jazyk teda zapadá do druhého vymedzenia, mať právo na niečo čiže mať právo používať určitý jazyk. Rada OSN pre ľudské práva definuje právo na jazyk ako výpis povinností determinovaných orgánom štátnej moci používať určité jazyky pre osobitné kontexty ako aj povinnosť uznať a podporovať používanie jazykov národnostných menšín alebo domorodých obyvateľov. Právo na jazyk resp. ľudské práva v kombinácii s používaním určitého jazyka sú zakomponované v mnohých medzinárodných dokumentoch a majú úzky súvis so zákazom diskriminácie, slobodou prejavu, právom na súkromný život, právom na vzdelanie, právom jazykových menšín používať svoj jazyk v rámci určitej jazykovej skupiny a pod.. Uvedieme aspoň *Deklaráciu OSN o právach osôb patriacich k národnostným, etnickým, náboženským a jazykovým menšinám* a *odporúčania UNESCO na podporu viacjazyčnosti*. Podľa aktuálnych prognóz UNESCO je negatívne zaujímavou javom skutočnosť, že zo 7000 jazykov, ktorými sa vo svete hovorí, vyše 50 % pravdepodobne zanikne v priebehu niekoľkých generácií. Webová stránka UNESCO ďalej uvádza, že 96 % jazykov hovoria len štyri % svetovej populácie. Len niekoľko stovák jazykov sa skutočne uplatňuje vo vzdelávacom systéme a vo verejnej oblasti, necelá stovka jazykov sa používa v digitálnom priestore. Napriek niektorým odlišnostiam, všetky súvisiace dokumenty v podstate predstavujú povinnosti v oblasti ľudských práv týkajúce sa používania jazyka, ktoré sú pre orgány štátnej moci nutnosťou:

- rešpektovať integrálne miesto práva na jazyk ako súčasť ľudských práv;
- uznať a propagovať toleranciu, kultúrnu a lingvistickú diverzitu a vzájomný rešpekt, porozumenie a spoluprácu všetkých segmentov spoločnosti;
- prijať legislatívny rámec, ktorý zakotvuje lingvistické ľudské práva;
- implementovať tieto povinnosti systémom princípu proporcionality v zmysle podpory rôznych jazykov štátnymi orgánmi a princípu lingvistickej slobody súkromným sektorom;
- integrovať koncept aktívnej ponuky ako integrálnej súčasti verejných služieb;

- prijať mechanizmus pre súdne, administratívne a exekutívne orgány pre účel nápravy za porušenie týchto povinností.

Právna regulácia používania jazyka v Slovenskej republike

Každodenná komunikácia medzi príslušníkmi Policajného zboru, konkrétne policajtmi vo výkone služby hraničnej a cudzineckej polície zaradenými v zariadeniach (útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov) a štátnymi príslušníkmi tretích krajín počas umiestnenia v zariadeniach sa rieši len okrajovo. Na území Slovenskej republiky sú zriadené dve takéto zariadenia, jedno sa nachádza v Sečovciach, okres Trebišov, v Košickom kraji. Druhé takéto zariadenie je dislokované v Medveďove, okres Dunajská streda, v Trnavskom kraji. V žiadnom právnom predpise, vnútroštátnom či medzinárodnom, nie sú ustanovené podrobnosti týkajúce sa komunikácie medzi zaistenými osobami a policajtmi. Pri kontakte policajtov v zariadeniach s umiestnenými cudzincami je nevyhnutné predovšetkým verbálne dorozumievanie sa, ktoré nie je možné zabezpečovať každodennou prítomnosťou tlmočníkov, aj s ohľadom na konkrétnu štátnu príslušnosť cudzincov (Afganistan, Sýria, Irán, Irak, Gruzínsko, Vietnam, Somálsko, Alžírsko, Kongo, Pakistan, Eritrea) a jazykové vybavenie umiestnených osôb (rodný jazyk, veľmi zriedkavo angličtina, nemčina). Toto dorozumievanie slúži na sprostredkovanie bežných informácií umiestneným osobám, ale zároveň aj na získavanie informácií od umiestených osôb, v prípade rôznych požiadaviek týkajúcich sa umiestnenia, ubytovania, zdravotného stavu, stravy, potreby sociálneho či psychologického poradenstva alebo riešenia rôznych iných požiadaviek či nedostatkov (Nováková, 2018, s. 14).

Vnútroštátna právna úprava používania jazyka v zariadeniach je stanovená Ústavou Slovenskej republiky, Zákonom č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky v znení neskorších predpisov a Zákonom č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov v znení neskorších predpisov. Základná právna úprava jazykov na území Slovenskej republiky sa nachádza v zákone najvyššej právnej sily – v Ústave Slovenskej republiky. Používanie jazyka je explicitne upravené v prvej hlave prvého oddielu ústavy v článku 6. Na základe tohto článku (ods. 1, 2) je na území Slovenskej republiky štátnym jazykom slovenský jazyk. Článok 26, ods. 5 ústavy taktiež stanovuje, že orgány verejnej moci majú povinnosť primeraným spôsobom poskytovať informácie o svojej činnosti v štátnom jazyku. Článok 47, ods. 4 siedmeho oddielu *Právo na súdnu a právnu ochranu* určuje, že kto vyhlási, že neovláda jazyk, v ktorom sa vedie konanie podľa ods. 2, má právo na tlmočníka. Zákon č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky v znení neskorších predpisov upravuje používanie štátneho jazyka, ktorým je v Slovenskej republike slovenský jazyk ako základný dorozumievací

prostriedok, ako aj pravidlá používania ostatných jazykov vo vzťahu k štátnemu jazyku. V zmysle tohto zákona má štátny jazyk prednosť pred ostatnými jazykmi používanými na území Slovenskej republiky (§ 1, ods. 1, 2). Ide o základnú normu upravujúcu používanie jazykov na území Slovenskej republiky, ktorá má postavenie lex specialis vo vzťahu k normám upravujúcim používanie jazykov. Používanie štátneho jazyka v úradnom styku je upravené v § 3 tohto zákona. Ods. 1 stanovuje, že 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. V zmysle ods. 2 tohto zákona sa v štátnom jazyku vydávajú zákony, nariadenia vlády a ostatné všeobecne záväzné právne predpisy vrátane predpisov orgánov územnej samosprávy, rozhodnutia a iné verejné listiny a vedie sa celá úradná agenda. Zákon ponúka výnimku používania štátneho jazyka v ods. 3, podľa ktorého fyzická osoba a právnická osoba v úradnom styku s orgánom podľa ods. 1 a v úradnom styku s právnickou osobou podľa ods. 1 používa štátny jazyk, ak tento zákon, osobitný predpis alebo medzinárodná zmluva, ktorá bola vyhlásená spôsobom ustanoveným zákonom, neustanovuje inak. Používanie štátneho jazyka v ozbrojených silách, v ozbrojených zboroch a hasičských jednotkách stanovuje § 6 tohto zákona, podľa ktorého sa v ozbrojených silách, v Policajnom zbore, v Slovenskej informačnej službe, v Národnom bezpečnostnom úrade, v Zbore väzenskej a justičnej stráže Slovenskej republiky, v Železničnej polícii a v Hasičskom a záchrannom zbore v služobnom styku používa štátny jazyk; celá agenda a dokumentácia ozbrojených síl, ozbrojených bezpečnostných zborov, iných ozbrojených zborov a hasičských jednotiek sa vedie v štátnom jazyku. Tento paragraf ale ustanovuje výnimku, a to že používanie štátneho jazyka sa nevzťahuje na letectvo počas letovej prevádzky a na medzinárodné aktivity ozbrojených síl a ozbrojených zborov. V zmysle ustanovenia § 1 Zákona č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov v znení neskorších predpisov, tento zákon, okrem iných, upravuje:

- pôsobnosť Policajného zboru pri zabezpečovaní kontroly hraníc Slovenskej republiky a v oblasti pobytu cudzincov na území Slovenskej republiky,
- 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,

- administratívne vyhostenie a zákaz vstupu,
- zaistenie štátneho príslušníka tretej krajiny a umiestnenie v zariadení,

- policajný prevoz štátneho príslušníka tretej krajiny cez územie Slovenskej republiky a policajný sprievod štátneho príslušníka tretej krajiny z územia Slovenskej republiky,
- letecký tranzit štátneho príslušníka tretej krajiny cez územie Slovenskej republiky.

Používanie jazyka pri oficiálnych úkonoch v zariadeniach vychádza z medzinárodných predpisov akými sú tzv. návratová smernica a procedurálna smernica. Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2008/115/ES o spoločných normách a postupoch členských štátov na účely návratu štátnych príslušníkov tretích krajín, ktorí sa neoprávnene zdržiavajú na ich území (tzv. návratová smernica) ustanovuje spoločné normy a postupy, ktoré sa majú uplatňovať v členských štátoch na návrat neoprávnene sa zdržiavajúcich štátnych príslušníkov tretích krajín v súlade so základnými právami ako všeobecnými zásadami práva Spoločenstva a medzinárodného práva vrátane záväzkov týkajúcich sa ochrany utečencov a ľudských práv. V zmysle článku 2 ods. 1 sa táto smernica uplatňuje na štátnych príslušníkov tretích krajín, ktorí sa neoprávnene zdržiavajú na území členského štátu. „Štátny príslušník tretej krajiny“ je v zmysle článku 3 ods. 1 každá osoba, ktorá nie je občanom Únie v zmysle článku 17 ods. 1 zmluvy a ktorá nepožíva právo Spoločenstva na voľný pohyb vymedzené v článku 2 ods. 5 Kódexu schengenských hraníc. „Návrat“ smernica definuje ako proces vrátenia štátneho príslušníka tretej krajiny bez ohľadu na to, či ide o dobrovoľné splnenie povinnosti návratu alebo nútený návrat do jeho krajiny pôvodu, alebo krajiny tranzitu v súlade s dvojstrannými dohodami o readmisii alebo dohodami Spoločenstva o readmisii či inými dojednaniami, alebo inej tretej krajiny, do ktorej sa štátny príslušník tretej krajiny dobrovoľne rozhodne vrátiť a ktorá ho prijme. „Rozhodnutie o návrate“ je v zmysle smernice správne alebo súdne rozhodnutie, alebo akt, ktorým sa ustanovuje alebo vyhlasuje, že štátny príslušník tretej krajiny sa zdržiava na území neoprávnene a ktorým sa ukladá alebo ustanovuje povinnosť návratu. A práve písomný alebo ústny preklad hlavných častí rozhodnutí vzťahujúcich sa na návrat vrátane poučenia o dostupných opravných prostriedkoch sú členské touto smernicou viazané poskytnúť do jazyka, ktorému štátny príslušník tretej krajiny rozumie alebo o ktorom sa dá odôvodnene predpokladať, že mu rozumie. Vo veľkej väčšine je preklad zabezpečovaný do rodného jazyka štátneho príslušníka tretej krajiny.

Smernicou Európskeho parlamentu a Rady 2013/32/EÚ o spoločných konaniach o poskytovaní a odnímaní medzinárodnej ochrany (tzv. procedurálna smernica) sa ustanovujú spoločné postupy o priznávaní a odnímaní medzinárodnej ochrany (postavenie utečenca a ochrana poskytovaná osobám, ktoré nie sú utečencami, ale ktorým hrozí riziko vážneho bezprávia v prípade, že sa vrátia do svojej krajiny pôvodu). Smernicou sa zabezpečuje, aby postupy medzinárodnej ochrany boli rýchlejšie a účinnejšie, spravodlivejšie pre žiadateľov a spĺňali európske normy priznávania a odnímania medzinárodnej ochrany.

V zmysle tejto smernice „konečné rozhodnutie" znamená rozhodnutie o tom, či sa štátnemu príslušníkovi tretej krajiny alebo osobe bez štátnej príslušnosti prizná postavenie utečenca alebo postavenie osoby s doplnkovou ochranou na základe smernice 2011/95/EÚ. Jednou zo záruk pre žiadateľov, ktoré táto smernica zaviedla je, že členské štáty zabezpečia, aby všetci žiadatelia boli informovaní v jazyku, ktorému rozumejú alebo o ktorom sa odôvodnene predpokladá, že mu rozumejú, o konaní, ktoré bude nasledovať, o ich právach a povinnostiach počas tohto konania a o možných dôsledkoch neplnenia ich povinností a nespolupráce s orgánmi. Musia byť informovaní o časovom rámci, o prostriedkoch, ktoré majú k dispozícii na splnenie povinnosti predložiť údaje uvedené v článku 4 smernice 2011/95/EÚ, ako aj o dôsledkoch výslovného alebo konkludentného späťvzatia žiadosti. Uvedené informácie musia byť štátnym príslušníkom tretích krajín poskytujú včas, aby si mohli uplatniť práva, ktoré im zaručuje táto smernica. Ďalej musia byť informovaní o rozhodnutí rozhodujúceho orgánu v jazyku, ktorému rozumejú alebo o ktorom sa odôvodnene predpokladá, že mu rozumejú, ak im nepomáha ani ich nezastupuje právny zástupca alebo iný poradca.

Smernica ukladá členským štátom aj povinnosť zabezpečiť, aby sa osobné pohovory uskutočňovali za takých podmienok, ktoré umožňujú žiadateľom predložiť dôvody svojej žiadosti vyčerpávajúcim spôsobom. Na tento účel musia členské štáty zabezpečiť, aby bol vybraný tlmočník, ktorý je schopný zabezpečiť primeranú komunikáciu medzi žiadateľom a osobou, ktorá vedie pohovor. Komunikácia prebieha v jazyku, ktorému dáva prednosť žiadateľ, ak neexistuje iný jazyk, ktorému žiadateľ rozumie a v ktorom je schopný jasne komunikovať. Keď je to možné, členské štáty navyše zabezpečia tlmočníka rovnakého pohlavia, ak o to žiadateľ požiada.

Obe smernice teda stanovujú, že dotknutý štátny príslušník tretej krajiny má možnosť získať právne poradenstvo, zastúpenie a v prípade potreby i jazykovú pomoc (angl. *linguistic assistance*). Jazyková pomoc neznamená len povinnosť poskytnúť preklad rozhodnutí vzťahujúcich sa na návrat, ale aj povinnosť sprístupniť pomoc tlmočníkov s cieľom umožniť

štátnemu príslušníkovi tretej krajiny vykonať procesné práva, ktoré mu boli poskytnuté na základe článku 13 návratovej smernice. Už zmienený Zákon č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov nadväzuje na tieto smernice, ktorými je Slovenská republika viazaná. V zmysle § 77 ods. 3 tohto zákona, 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. Pri úkone zaistenia, je zariadenie povinné poučiť štátneho príslušníka tretej krajiny v jazyku, ktorému rozumie, alebo v jazyku, o ktorom sa dá odôvodnene predpokladať, že mu rozumie, o možnosti požiadať o asistovaný dobrovoľný návrat, o možnosti kontaktovať mimovládne organizácie, a ak štátny príslušník tretej krajiny podal žiadosť o udelenie azylu alebo prejavil úmysel takú žiadosť podať, aj o možnosti kontaktovať Úrad Vysokého komisára Organizácie Spojených národov pre utečencov, a ihneď po umiestnení poučiť štátneho príslušníka tretej krajiny v jazyku, ktorému rozumie, alebo v jazyku, o ktorom sa dá odôvodnene predpokladať, že mu rozumie, o tom, kde sa nachádza, o právach a povinnostiach vyplývajúcich mu z jeho umiestnenia v zariadení, ako aj o vnútornom poriadku; počas zaistenia zariadenie poučenie opakuje v pravidelných intervaloch.

V súčasnosti je tlmočenie pre účely zariadení zabezpečované Rámcovou dohodou č. OVO1-2018/000153-090 o poskytovaní prekladateľských a tlmočníckych služieb, ktorú uzatvorilo Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky so súkromnou firmou v máji 2018. Tlmočníci a prekladatelia sú ale využívaní predovšetkým na oficiálne procesné úkony uvedené vyššie, ktoré sú plánované s dostatočným časovým predstihom keďže v zmysle tejto dohody sú tlmočníci a prekladatelia prizývaní na základe objednávky konkrétneho útvaru. Objednávka musí obsahovať špecifikáciu, či ide o preklad alebo tlmočenie; východiskový a/alebo cieľový jazyk; požadovanú lehotu poskytnutia služby, v prípade tlmočenia taktiež dĺžku trvania akcie – udalosti, na ktorej budú poskytnuté tlmočnícke služby; druh tlmočenia; požadovaný spôsob doručenia vyhotoveného prekladu, ak ide o preklad; samotný text určený na preklad, ak ide o preklad; účel, na ktorý bude poskytnutá služba použitá. Ak účel prekladu resp. tlmočenia obsahuje odborné a iné osobitné výrazy, skratky a pod., objednávateľ je povinný odovzdať tlmočníkovi/prekladateľovi zoznam používanej terminológie v príslušnom odbore. Celý proces zabezpečenia tlmočníka na konkrétny jazyk tak môže trvať pár dní.

Záver

Policajti v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov by tak v zmysle vnútroštátnej a medzinárodnej právnej úpravy nemuseli a ani nemali komunikovať so zaistenými cudzincami v inom ako štátnom jazyku, teda slovenskom jazyku. Čo ale v prípade náhlej a nutnej komunikácie policajtov so zaistenými cudzincami umiestnenými v zariadení? Áno, je pravda, že niektorí zaistení cudzinci ovládajú svetové jazyky aspoň čiastočne, mnohokrát pomáha aj neverbálna komunikácia, očný kontakt, gestikulácia, kresby či samotné dlhoročné skúsenosti policajtov. No sú prípady, keď cudzinci svetové jazyky neovládajú a neverbálna komunikácia problémy často krát nevyrieši. Máme na mysli najmä ad hoc problémy, ktoré sú na útvaroch častým javom. Napríklad poskytnutie prvotných informácií policajtmi pri prijme cudzincov do zariadenia, nevyhnutná návšteva lekára, nákup žiaducich potravín, nedorozumenia medzi cudzincami v sektore, nespokojnosť so stravou, účasť na vzdelávacích aktivitách, problémy s maloletými deťmi, poskytovanie operatívnych inštrukcií, riešenie konfliktných situácií (napr. vzbury) a pod. Ako má policajt s cudzincom komunikovať? Má používať výhradne štátny jazyk? V tom prípade mu cudzinec iste neporozumie. Má používať svetové jazyky ako anglický, nemecký či ruský jazyk, ktoré sú súčasťou našej lingvistickej gramotnosti? A čo v prípade, ak cudzinec tieto jazyky neovláda? A čo v prípade, že policajt neovláda rodný jazyk cudzinca? Kto má v tejto situácii právo na jazyk? Je to právo objektívne alebo subjektívne? Tieto otázky sa v zariadeniach vynárajú na každodennej báze a zariadenia sa snažia nachádzať operatívne riešenia, ktoré ale nie sú (zatiaľ) systémové. Naše ďalšie bádanie sa preto upriami na aplikačnú prax v susedných štátoch.

Použitá literatúra

ČERNÝ, J. 1996. *Dějiny lingvistiky*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, s. 17.

IURIDICTUM, Encyklopédia o právu, online, [cit. 2018-10-15], Dostupné na Internete: https://iuridictum.pecina.cz/w/Pr%C3%A1vo

KAČALA, J., PISARČÍKOVÁ, M., POVAŽAJ, M. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. dopl. a upr. vydanie. Bratislava: Veda. 985 s.

KRUKOWSKI, J. 2013, Právo Európskej únie a kresťanské hodnoty. In: *KROŠLÁK, D, MORAVČÍKOVÁ, M. (eds.) 2013. Hodnotový systém práva a náboženstva v medzikultúrnej perspektíve*. Leges, s. 176, 177.

NOVÁKOVÁ, I. 2018. *Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v zariadeniach*. VYSK. 241. Projekt vedeckovýskumnej úlohy. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, s. 14.

NOVÁKOVÁ, I. 2017. Aktuálne otázky jazykov národnostných menšín. In: *Postavenie menšín pred a po vstupe štátu do Európskej únie.* Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Akadémia Polciajného zboru v Bratislave, s. 70 – 71.

RADA OSN PRE ĽUDSKÉ PRÁVA. 2015. *Language Rights of Linguistic Minorities, A Practical Guide for Implementation.* Online [cit. 2018-10-15], Dostupné na Internete: https://www.ohchr.org/documents/issues/ieminorities/languagerightslinguisticminoritieshandbook.docx

RIPKA, R. 2000. Jazykové práva národnostných menšín na Slovensku. In: *Individual and Society, 2000, Vol. 3, No.1. s. 12.*

SLAVKOVSKÝ, A., KUTÁŠ, M. 2013. *Úvod do filozofie jazyka*. Trnava: FFTU, s. 13.

ÚRAD HRANIČNEJ A CUDZINECKEJ POLÍCIE PREZÍDIA POLICAJNÉHO ZBORU. *Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike* 2011 – 2016.

Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2013/32/EÚ o spoločných konaniach o poskytovaní a odnímaní medzinárodnej ochrany.

Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2008/115/ES o spoločných normách a postupoch členských štátov na účely návratu štátnych príslušníkov tretích krajín, ktorí sa neoprávnene zdržiavajú na ich území

UNESCO. *Languages matter. The international year of languages*. online, [cit. 2018-10-15], Dostupné na Internete: http://www.unesco.org/culture/files-languges/broch2008_en.pdf

Ústava Slovenskej republiky. Zbierka zákonov č. 460/1992 z 1. septembra 1992.

Zákon č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky v znení neskorších predpisov.

Kontakt:
Mgr. Iveta Nováková, PhD.
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 831 06 Bratislava
Slovenská republika
Email: iveta.novakova2@minv.sk

JAZYKOVÁ POLITIKA MEDZINÁRODNÝCH ORGANIZÁCIÍ

LANGUAGE POLICIES OF INTERNATIONAL ORGANISATIONS

TERÉZIA ONDRUŠOVÁ

Abstrakt
Vznik medzinárodných organizácií bolo kľúčovým krokom v procese získania štatútu oficiálneho či pracovného jazyka určitého štátu alebo národa. V období pred ich vznikom nebolo používanie jazykov v diplomacii právne zabezpečené. K najčastejšie používaným jazykom vo významných medzinárodných organizáciách, akými sú v súčasnosti Organizácia spojených národov, UNESCO, Rada Európy, WTO, OECD a NATO, patria angličtina a francúzština.

Kľúčové slová: medzinárodné organizácie, pracovný jazyk, oficiálny jazyk.

Abstract
The rise of international organisations was essential in the process of gaining the status of official or working language of a given state or nation. In the period before their rise was the language use in diplomacy legally secured. English and & French belong to he most frequently used languages in important international organisations such as United Nations Organisation, UNESCO, Council of Europe, WTO, OECD and NATO.

Keywords: international organisations, working language, official language.

Úvod

Získanie štatútu oficiálneho či pracovného jazyka v medzinárodných organizáciách je pre danú krajinu veľmi dôležité. V období pred ich vznikom nebolo používanie jazykov v diplomacii právne zabezpečené. Podľa Ammona sa práve vznikom medzinárodných organizácií oficiálne a záväzne stanovilo, ktoré jazyky sa pri vzájomnej spolupráci zúčastnených štátov budú používať. Z tohto dôvodu sa štáty usilujú, aby sa ich oficiálny jazyk alebo aspoň jeden z ich oficiálnych jazykov, ak ich je niekoľko, stal oficiálnym, a čo je ešte dôležitejšie, pracovným jazykom v niektorej medzinárodnej organizácii. Takéto postavenie jazyka prináša krajine nemalé výhody, a to najmä v komunikačnej a finančnej oblasti (1991, s. 301). Nemenej dôležité je psychologické vnímanie daného jazyka.

Silné postavenie jazyka v diplomacii súvisí však so silným postavením daného jazyka v iných oblastiach, a to najmä v hospodárstve, obchode a vede.

Organizácia spojených národov

Medzi najdôležitejšie politické organizácie s medzinárodným významom patrí rozhodne Organizácia spojených národov (OSN), ktorá bola založená v roku 1945 51 štátmi podpísaním a ratifikovaním Charty Spojených národov. OSN má v súčasnosti 191 členských štátov. Vzhľadom na ich veľký počet nie sú všetky oficiálne jazyky členských štátov zároveň oficiálnymi jazykmi OSN. Ako oficiálne jazyky bolo vybraných len šesť jazykov. Sú nimi angličtina, francúzština, ruština, čínština, španielčina a arabčina.

Angličtina a francúzština boli podľa Ammona ustanovené na základe rozšírenosti a dovtedajšej dlhej tradícii diplomatických jazykov (1991, s. 303). Dôvodom pre výber španielčiny a arabčiny bol veľký počet hovoriacich týmito jazykmi v mnohých štátoch sveta, v prípade španielčiny najmä v strednej a južnej Amerike, v prípade arabčiny v krajinách stredného Východu. Čínština ako ďalší jazyk OSN je jazykom najľudnatejšej ázijskej mocnosti a ruština bola jazykom jednej z vtedajších dvoch veľmocí. Vylúčenie nemčiny z okruhu oficiálnych jazykov OSN vyplynulo podľa Ammona nie tak z postavenia Nemecka ako porazenej mocnosti po 2. svetovej vojne, ako skôr z faktu, že nemčina ako jazyk diplomacie mala v porovnaní s francúzštinou oveľa slabšiu tradíciu a v porovnaní s angličtinou nebola celosvetovo rozšírená (1991, s. 302). Okrem toho NSR a NDR sa stali členmi OSN až v roku 1973, Lichtenštajnsko v roku 1990 a Švajčiarsko do dnešného dňa členom OSN nie je. V roku 1974 však získala nemčina s účinnosťou od 1.7.1975 štatút dokumentačného jazyka, čo znamená, že najdôležitejšie písomné dokumenty sa prekladajú aj do nemčiny, všetky náklady s tým spojené však nesú členovia, pre ktorých je materinským jazykom nemčina.

Prvých päť jazykov bolo ustanovených Rezolúciou 2, ktorá bola prijatá 1. februára 1946 Generálnym zhromaždením, arabčina bola uznaná ako oficiálny jazyk OSN až v januári 1974 pod podmienkou vlastného financovania arabskými štátmi v prvých dvoch rokoch. Ako pracovné jazyky boli ustanovené angličtina a francúzština.

Štatút oficiálneho jazyka znamená, že všetky oficiálne zasadnutia musia byť prekladané do a z tohto jazyka a všetky dokumenty, protokoly a správy týkajúce sa daného zasadnutia musia byť v stanovenom časovom rámci k dispozícii v danom jazyku.

Pracovné jazyky sa môžu používať pri všetkých interných pracovných ústnych či písomných postupoch. V komunikácii so Sekretariátom má každý poslanec právo vyjadriť sa v jednom z pracovných jazykov a Sekretariát je povinný vydávať všetky oznámenia v obidvoch pracovných jazykoch. Ammon zastáva názor, že štatút oficiálneho jazyka v OSN uľahčuje získanie tohto štatútu aj v ďalších medzinárodných organizáciách (1991, s. 301). V súčasnosti je OSN kritizované pre diskrimináciu v jazykovej oblasti, keďže niektorí reprezentanti členských štátov sa môžu na určitých zasadnutiach vyjadrovať vo svojom materinskom jazyku a iní nie. Zo strany členských štátov existujú požiadavky, aby sa oficiálne jazyky tejto organizácie rozšírili o ďalšie veľké jazyky, napríklad o portugalčinu, hindčinu a japončinu. V roku 2009 požiadal Bangladéš o ustanovenie bengálčiny za ďalší oficiálny jazyk Organizácie spojených národov. Ako dôvody uviedol, že po bengálsky rozpráva 250 miliónov ľudí, čím je bengálčina šiestym najväčším jazykom sveta. Ak zoberieme do úvahy len tých, pre ktorých je bengálčina materinským jazykom, ide o siedmy najväčší jazyk sveta. Bengálčina je okrem Bangladéša oficiálnym jazykom v dvoch indických štátoch, rozpráva sa ňou aj v Nepále. Ide o jazyk s bohatým kultúrnym dedičstvom, ktorý prispel k budovaniu národného povedomia v bývalom Východnom Pakistane a k vzniku štátu Bangladéš (Sochorek, 2009).

Ďalšou kritizovanou oblasťou jazykovej politiky OSN sú vysoké náklady na tlmočenie a preklady. Riešením, ktorým by sa odstránila diskriminácia, by bolo uznanie jazykov všetkých členských štátov za oficiálne jazyky OSN, čo by však podľa nášho názoru ešte viac zvýšilo náklady na tlmočenie a preklady, a z praktického hľadiska toto riešenie nepovažujeme za realizovateľné. Druhým možným nediskriminačným riešením by bolo vyhlásenie plánového jazyka, s najväčšou pravdepodobnosťou esperanta, za oficiálny, resp. aspoň pracovný jazyk OSN. Takéto riešenie však nepovažujeme za pravdepodobné, keďže snaha o používanie esperanta v OSN už v minulosti bola, nebola však pozitívne prijatá. V minulosti boli viaceré pokusy zaviesť esperanto vo viacerých medzinárodných organizáciách, avšak neúspešné. V roku 1977 navrhol austrálsky veľvyslanec pri OSN Ralph Harry, aby bolo esperanto zavedené ako základný jazyk tlmočenia a prekladu a ako jazyk dokumentov v OSN. Jeho návrh zahŕňal súbežné používanie esperanta s existujúcimi šiestimi oficiálnymi jazykmi, program výučby základov esperanta diplomatov a personálu OSN, a taktiež zavedenie esperanta ako jediného jazyka tlmočenia a určitých dokumentov. Tento návrh sa však neujal.

Čo sa týka pracovných jazykov OSN, v poslednom období môžeme pozorovať tendenciu nárastu používania angličtiny na úkor francúzštiny. Napríklad v rokoch 1992 – 1997 sa počet delegácií, ktoré ako pracovný

jazyk používajú angličtinu, zvýšil zo 74 na 99, pokým počet francúzsky hovoriacich delegácií klesol z 31 na 27 (Stein, 1999, s. 3). Dôvodom je rozšírenie Organizácie spojených národov o štáty, ktorých oficiálny jazyk je iný ako niektorý zo šiestich oficiálnych jazykov OSN, a ktoré uprednostnili pred francúzštinou angličtinu. Čo sa týka prejavov, v ktorých v roku 1989 prebiehali jednotlivé zhromaždenia, podiel francúzštiny bol len 17%, na porovnanie bol podiel španielčiny 13 a arabčiny 12% (Stein, 1999, s. 3).

UNESCO

Podorganizácia OSN UNESCO má až deväť oficiálnych a šesť pracovných jazykov. Oficiálnymi jazykmi sú angličtina, francúzština, španielčina, ruština, čínština, arabčina, v roku 1947 bola pridaná hindčina, v roku 1948 taliančina a v roku 1985 portugalčina. Šesť pracovných jazykov UNESCO zodpovedá šiestim oficiálnym jazykom OSN, čiže sú nimi angličtina, francúzština, španielčina, ruština, čínština, a arabčina.

Podľa stanov UNESCO sa na žiadosť členského štátu môže stať každý ďalší jazyk oficiálnym jazykom, žiadosť sa však môže týkať len jedného z oficiálnych jazykov daného členského štátu a je spojená s finančným príspevkom žiadajúceho štátu.

Rada Európy

Rada Európy bola založená v roku 1949. Jej oficiálnymi jazykmi sú angličtina a francúzština, nemčina a taliančina sú jej pracovnými jazykmi, a to až od roku 1970. Ammon však poukazuje na terminologickú chybu v štatúte jazykov Rady Európy, keďže to, čo v iných medzinárodných organizáciách zodpovedá oficiálnemu jazyku, je v Rade Európy pracovným jazykom a naopak, to, čo zodpovedá pracovnému jazyku, je v Rade len oficiálnym jazykom (Ammon, 1991, s. 309). V prípade použitia bežnej terminológie sú potom pracovnými jazykmi angličtina a francúzština, čiže majú významnejšie postavenie, pokým nemčina a taliančina sú len oficiálnymi jazykmi Rady Európy.

Európska únia

Hoci existujú jazykové predpisy a nariadenia, v súčasnosti neexistuje na úrovni inštitúcií ani v členských štátoch právne záväzná jazyková politika pre EÚ. Ústavná zmluva EÚ neobsahuje žiaden článok, ktorý sa venuje jazykovej politike a neobsahuje ani jeden článok z Rímskych zmlúv, kde sa hovorí o úradných a pracovných jazykoch.

Podľa Spolskeho môžeme v súčasnosti pozorovať v inštitúciách EÚ ustupovanie francúzštiny a čoraz častejšie používanie angličtiny. Do roku 1991 to bolo naopak, približne dve tretiny komunikácie prebiehalo vo

francúzštine a iba jedna tretina v angličtine (Spolsky, 2004, s.54). Ammon je názoru, že to súvisí s príchodom mladých euroúradníkov, ktorých väčšina ovláda angličtinu(Ammon, 1991, s. 313).

EÚ umožňuje svojim občanom cezhraničnú spoluprácu, ktorá by bola efektívnejšia, keby používali jeden jazyk. Najjednoduchším riešením by bolo používanie angličtiny, keďže angličtina je prvým cudzím jazykom vo väčšine členských štátov EÚ, nie je to však neutrálny jazyk, keďže ide o materinský a úradný jazyk dvoch členov EÚ a zároveň o jazyk hlavného konkurenta EÚ, ktorým je USA.

EÚ podniká v boji s dominanciou angličtiny viaceré kroky, ktoré sa zameriavajú najmä na podporu vyučovania cudzích jazykov. Každý študent by sa mal učiť minimálne dva cudzie jazyky, aby sa aspoň čiastočne eliminovalo učenie sa angličtiny, a to už od útleho veku. Dôraz sa kladie na rozvoj komunikačných zručností a na podporu programov umožňujúcich cestovanie a štúdium v zahraničí.

Ďalšou oblasťou jazykovej politiky EÚ sú práva menšín na svoj materinský jazyk. Hoci členské štáty oficiálne podporujú viacjazyčnosť, s problémami prisudzujú vlastným menšinám jazykové práva. Pool zdôrazňuje, že EÚ je mnohoštátna organizácia s parlamentom, súdmi, výkonnými orgánmi a komisiami, ktorá zamestnáva pracovníkov z členských štátov hovoriacich rôznymi jazykmi. Jazyková otázka je preto dôležitá v internej aj externej komunikácii (Pool, 1996). Otázka, koľko jazykov by mala EÚ mať, je podľa nás ťažko riešiteľná z toho hľadiska, že to, čo je politicky najlepším riešením, je ekonomicky najmenej prijateľné. Z politického hľadiska by mali byť oficiálnymi všetky jazyky, toto riešenie je však možné len pri vysokých nákladov. Nejde len o štátne jazyky, uznanie získavajú aj malé jazyky, jazyky menšín atď., čo je pre EÚ finančne ešte náročnejšie. Navrhované nové riešenia, akými sú automatické preklady alebo umelé jazyky, predstavujú ďalšie náklady alebo nové komplikácie.

Ďalšie medzinárodné organizácie

Svetová obchodná organizácia (WTO), medzinárodná organizácia zameraná na odstraňovanie prekážok v medzinárodnom obchode, má v súčasnosti 153 členov. Všetkých 27 členských štátov Európskej Únie je súčasne členom WTO. Oficiálnymi jazykmi sú angličtina, francúzština a španielčina, ale pracovným jazykom je de facto angličtina. Oficiálnymi, ako aj pracovnými jazykmi OECD a NATO sú angličtina a francúzština.

Jazykové bariéry predstavujú veľký každodenný problém na najnižšej úrovni, napríklad v rámci mierových misií NATO je jazyková úroveň jednotlivých vojakov rôznorodá a spôsobuje problémy kooperácie aj v ne-

mecko-francúzskej brigáde, ktorej existencia je veľmi dlhá (Nassauer, Faupel, 2006).

Záver

Prax medzinárodných organizácií ukazuje, že dôležitejším ukazovateľom postavenia určitého jazyka vo svete je častosť štatútu pracovného než oficiálneho jazyka. Čo sa týka postavenia konkrétnych jazykov v medzinárodných organizáciách, a tým v medzinárodných vzťahoch, najčastejšími pracovnými jazykmi sú angličtina a francúzština. Okrem vyššie uvedených dôvodov silného postavenia určitého jazyka vidí Ammon (1991, s. 301) ako dôvod silného postavenia francúzštiny v diplomacii v Európe fakt, že väčšina európskych medzinárodných organizácií má sídlo na území štátu, kde je úradný jazyk, alebo jeden z úradných jazykov francúzština. V prípade svetových medzinárodných organizácií majú prvenstvo štáty s úradným jazykom angličtinou a tesne ich nasledujú štáty s francúzskym úradným jazykom. Ďalej sú to štáty s úradným jazykom nemeckým, talianskym a arabským (Ammon, 1991, s. 301). Na príklade uvedených a ďalších medzinárodných organizácií môžeme vidieť dominantné postavenie angličtiny a francúzštiny v diplomacii, ktoré sú okrem oficiálnych aj pracovnými jazykmi väčšiny organizácií, pričom sa spomedzi týchto dvoch jazykov presadzuje čoraz viac angličtina.

Literatúra

AMMON, U. 1991. *Die internationale Stellung der deutschen Sprache.* Berlin, New York: de Gruyter. 633 s.

NASSAUER, O., FAUPEL, S. 2006. *Internationale Friedenstruppen: Arbeiten auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner.* 31.7.2006 [online] [cit. 2018-30-10]. Dostupné na: http://www.bits.de/public/interviews/dw310706.htm

POOL, J. 1996. Optimal Language Regimes for the European Union. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 121 (1996), s. 159 – 179. [online].[cit. 2018-30-10] Dostupné na:<http://www.utilika.org/pubs/etc/optlangeu.pdf>

SOCHOREK, R. 2009. *Bengalisch als offizielle UNO- Sprache beantragt.* 27. 9.2009 [online] [cit. 2010-02-10] Dostupné na:

< www.sochorek.cz/cz/pr/blog/1254084483-bengalisch-als-offizielle-unosprache-beantragt.htm>

SPOLSKY, B. 2004. *Language Policy.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. 250 s.

STEIN, A. 1999. Das Französische als internationale Verkehrssprache. In: *Handbuch Französisch: Studium-Lehre-Praxis. Hg. Von I. Kolboom, T. Kotschi, E. Reichel.* Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 3.

Kontakt:
Ing. Mgr. Terézia Ondrušová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: terezia.ondrusova@euba.sk

LATINSKÁ VZDELANOSŤ AKO VÝCHODISKO EURÓPSKEJ A SLOVENSKEJ KULTÚRY, VEDY A TERMINOLOGICKÝCH SYSTÉMOV

LATIN EDUCATION AS THE POINT OF DEPARTURE OF EUROPEAN AND SLOVAK CULTURE, SCIENCE AND TERMINOLOGICAL SYSTEMS

ANGELA ŠKOVIEROVÁ

Abstrakt
Latinčina ako pôvodne administratívny jazyk používaný na územiach podliehajúcich rímskemu vplyvu bola počas celého stredoveku až do nástupu humanizmu spojená so vzdelanosťou, bola jazykom literatúry, vedy a práva a aj v mnohonárodnostnom Uhorsku mala široké uplatnenie. Mala význam pre rozvoj domáceho spisovného jazyka i pre utváranie odborných terminológií v rôznych vedných odboroch. V príspevku sa zameriame na význam latinčiny a latinskej kultúry najmä v humanitných vedných odboroch spojených s lingvistikou, literatúrou a umením.

Kľúčové slová: latinčina, slovenčina, kultúra, jazyk, odborná terminológia, dejiny.

Abstract
Latin, as the originally administrative language used in territories subjected to the Roman influence, has been associated with education throughout the Middle Ages, and in the multinational Hungary has been widely used as the language of literature, science, and law. Latin also had great importance for the development of the domestic literary language and for the formation of professional terminology in various disciplines. In the contribution, we focus on the importance of the Latin language and Latin culture, especially in the humanities, such linguistics, literature and art.

Keywords: Latin, Slovak, culture, language, professional terminology, history.

Latinčina, ktorá bola pôvodne administratívnym jazykom používaným na územiach podliehajúcich rímskemu vplyvu, bola spojená so vzdelanosťou a prakticky od konca stredoveku a nástupu humanizmu bola i jej nositeľkou. Už v antike zaznamenávame postupné kreovanie sa spoločen-

ských vied, resp. v dobovom ponímaní skôr umení. Príbehy gréckej mytológie výrazne ovplyvnili výtvarné umenie, hudbu, či poéziu (Ihringová, 2010), antické dramatické formy boli počas niekoľkých storočí inšpiráciou pre školské i meštianske divadlo, osobnosti ako Aristoteles (384 – 322 p. n. l.) a Marcus Tullius Cicero (106 – 43 p. n. l.) natrvalo ovplyvnili pojmový systém literatúry a filozofie, dielo Marca Vitruvia Pollia (80/70 – po 15 p. n. l.) starorímskeho technika, architekta, ktorý pôsobil v Caesarovom vojsku ako veliteľ stavebných inžinierov (*praefectus fabrum*) a v mierovom období ako civilný architekt – *De architectura,* je významné nielen ako súbor staviteľských poznatkov, ale prináša aj súhrn dobového pojmoslovia z oblasti stavebných materiálov, meraní, geometrie, astronómie a mnohých ďalších odborov. Spis Plinia staršieho (23. – 79 n. l.) *Naturalis Historia* je dovtedy nebývalým súborom encyklopedických znalostí z oblasti prírodných vied, zároveň je však aj cenným prínosom pre poznanie antického lekárstva, najmä farmakológie. Pokiaľ ide o lekárstvo, nemožno opomenúť Hippocrata (5. st. p. n. l.), Aula Cornelia Celsa (25. – 50 p. n. l.), či Galéna (2. st. n. l.), ktorí všetci vytvárali a obohacovali staroveků medicínsku terminológiu (Kábrt, 2015, s. 11). Kodifikácia rímskeho práva cisárom Justiniánom v roku 529 bola východiskom pre vznik európskych právnych systémov, sumarizovala a vysvetľovala dodnes platné právnické termíny (Barandovská-Frank, 1995, s. 25 – 26).

V čase kodifikácie rímskeho práva sa už hovorový úzus čoraz viac a viac odchyľoval od klasickej latinčiny, a hoci spisovná latinčina sa udržala ustálená v literárnych dielach (Špaňár – Horecký, 1993, s. 4), ľudová latinčina nadobúdajúca v tomto období medzi bežnými používateľmi prevahu, sa stala základom románskych jazykov (francúzštiny, taliančiny, portugalčiny, rétorománčiny, rumunčiny). V 8. storočí sa v románskych krajinách ukazuje taký odklon hovorenej reči od latinčiny, že ju už nie je možné považovať za obyčajnú varietu, ale že musí byť chápaná ako odlišný jazyk (Glandiville, 2002, s. 251 – 252).

Ide zároveň o obdobie, keď sa už latinčina stala natrvalo aj jazykom rímskokatolíckej cirkvi, pričom cirkevní otcovia latinčinu obohatili jednak prevzatými gréckymi slovami, jednak vytvorením nových slov. Cirkevná prax a potreba pomenovať nové reálie si vyžadovali vytvorenie nových slov. Výrazy charakterizujúce kresťanstvo a späté s náboženským životom sa preberali najmä z gréčtiny a hebrejčiny.

Slovná zásoba vzťahujúca sa k jednotlivým oblastiam poznania, obsiahnutá v klasických antických dielach, sa až do obdobia humanizmu prakticky nemenila. A to aj vďaka opisovaniu spisov antických autorov v kláštoroch a ich zlučovaniu do tematicky prepojených konvolútov, ktoré bolo až do vynájdenia kníhtlače významným predpokladom ich zachovania

a distribúcie. Latinská lexika tak bola základom, na ktorom stavali svoje pojmové systémy postupne sa rozvíjajúce vedné disciplíny.

V stredoveku bola latinčina v Európe aj u nás jazykom, v ktorom sa vydávali listiny a potvrdenia úradného charakteru, písali sa súkromné listy a vznikali aj iné druhy písomných prameňov rozprávacej a umeleckej povahy, ako napr. anály a legendy, náboženské divadelné hry a kresťanská poézia (Barandovská-Frank, 1995, s. 32). Latinčina už v tomto období bola pre svojich používateľov len sekundárnym, nie materinským jazykom, a tak je prirodzené, že tí do nej vnášali vplyvy svojej materčiny, ktoré sa prejavovali najmä vo vetnej skladbe, pravopise a výslovnosti (Marek, 2018, s. 3 – 4).

Meniace sa spoločenské a hospodárske podmienky si v období prechodu od stredoveku k novoveku vynútili nové spôsoby výroby a rozdeľovania produktov, významnú úlohu zohrával obchod, ktorý rozbil stredoveký cech, vynútil si novú organizáciu práce a zvyšovanie jej produktivity. Obchod potreboval peniaze, stúpala cena zlata, preto sa podnikali ďaleké zámorské cesty, ktorých cieľom bolo získať nové zdroje bohatstva. Úspešnosť týchto ciest podmieňoval a zároveň nimi bol ovplyvnený rozvoj takých vied ako napr. fyzika, geografia, astronómia atď. Prudký rozvoj vied v období humanizmu bol úzko spojený s rozvojom školstva, zakladali sa univerzity, poznatky prestávali byť doménou aristokracie, panovníckych dvorov a cirkvi. Nové objavy a technické vynálezy jednak spätne urýchľovali rozvoj výrobných síl, jednak si vyžadovali začlenenie do systému pokrývajúceho všeobecné vzdelanie, ktoré od stredoveku spočívalo v ovládaní tzv. siedmich slobodných umení (lat. *septem artes liberales*): gramatiky, rétoriky, dialektiky, aritmetiky, geometrie, astronómie a hudby. Poznatky z týchto vedných odborov sa rozvíjali v prostredí humanistických univerzít a odtiaľto sa postupne aj šírili. Médiom šírenia poznatkov bola sprvu latinčina, ale ako ukazuje aj tlačená produkcia významných európskych univerzít, postupne sa presadzovali aj národné jazyky.

Latinčina bola jazykom literatúry, cirkvi, vedy a práva a široké uplatnenie si zachovávala počas dlhých storočí aj v mnohonárodnostnom Uhorsku, kde bola vehikulárnym, referenčným i odborným jazykom. Náš národný jazyk latinčina ovplyvnila vo všetkých jeho zložkách – lexikálnej, morfologickej i syntaktickej. Pre rozvoj domáceho spisovného jazyka mala latinská písomnosť veľký význam, lebo bola formálnym i jazykovým vzorom, podľa ktorého vznikali útvary v domácom jazyku, resp. bola prameňom, z ktorého sa neskoršie do domáceho jazyka prekladalo (Pauliny, 1971, s. 12). Bola jazykom, cez ktorý sa k nám dostávali dôležité myšlienkové a duchovné posolstvá počnúc antickým starovekom, cez kresťanstvo, humanizmus až po 19. storočie. Na rozdiel od iných okolitých krajín sa totiž

latinčina v Uhorsku ako diplomatický jazyk udržala až do roku 1848 (Barandovská-Frank, 1995, s. 29).

Status latinčiny sa však postupným vývojom menil, a to nielen v Európe, ale aj u nás, a v jednotlivých oblastiach (či už išlo o administratívu a právo, literatúru a umenie, cirkev, či odborné terminológie), sa menil aj jej pomer k národnému jazyku. Výskum zameraný na slovensko-latinské vzťahy staršieho obdobia slovenských dejín, resp. na postavenie a úlohy latinčiny v našom kultúrno-spoločenskom vývine nadväzuje na poznatky získané výskumom staršej slovenskej literatúry a patrí medzi stále zaujímavé oblasti, na ktoré sa treba zameriavať pri doplňaní poznatkov o našej kultúrnej minulosti. U nás – na Slovensku máme viacero pracovísk, sústreďujúcich sa primárne na takýto výskum, či už ide o pracoviská Slovenskej akadémie vied, katedry a ústavy na univerzitách orientovaných na pedagogiku a humanitné vedy alebo v parciálnej miere jazykové pracoviská rozličných iných (nefilozofických) fakúlt a univerzít.

Latinčina zohrala dôležitú úlohu nielen ako jazyk diplomacie, administratívy a práva, ale aj ako jazyk cirkvi a náboženských písomností. Vedu a náboženstvo nebolo v minulosti možné striktne od seba oddeliť a mnohé, aj tzv. „protovedecké“ poznatky sa k nám dostali prostredníctvom náboženskej literatúry. Výhodou vydávania náboženských diel v latinčine bola možnosť ich neobmedzenej distribúcie v dobovej európskej intelektuálnej societe vďaka ich všeobecnej zrozumiteľnosti. Pretože náboženské diela, ktoré pôvodne vyšli po latinsky, zohrávali dôležitú úlohu v konfesionálnom dialógu a boli i jedným z prostriedkov rekatolizácie, boli prekladané aj do národného jazyka, vďaka čomu sa cirkev stávala významným činiteľom nielen náboženského, ale aj spoločenského života. Treba si totiž uvedomiť, že popri Biblii bola často jedinou lektúrou ľudu hlavne literatúra, ktorá mala slúžiť zavádzaniu praktického kresťanstva do rodín, teda najmä kázne, katechizmy a iné katechetické príručky, spevníky a modlitebné knižky, spovedné príručky pre veriacich, evanjeliá a epištoly, meditácie, cirkevné dejiny, životopisy svätých a náboženské polemiky, ktoré jednoduchým spôsobom pertraktovali sporné body viery formou rozhovorov medzi protestantmi a katolíkmi a tak sa určitý okruh náboženskej, resp. biblickej terminológie stal všeobecne zrozumiteľným. Ako čiastkový výsledok výskumov vzťahu latinčiny a slovenčiny v oblasti náboženskej spisby vyšlo niekoľko štúdií, publikovaných napr. v časopisoch a zborníkoch Slavistického ústavu Jána Stanislava SAV. Pre výskum náboženskej terminológie v našom prostredí má veľký význam aj náboženské dielo predného benediktínskeho asketického autora Ludovica Blosia. Toto dielo bolo v polovici 18. storočia spolu s Kamaldulskou Bibliou a slovníkom preložené do slovenčiny v kamaldulskom kláštore v Lechnici. Pravda jeho latinské

verzie boli súčasťou kláštorných knižníc už takmer 70 rokov pred jeho prekladom (Škovierová, 2004, s. 69).

Mnoho vzdelancov, spisovateľov a pedagógov bolo zároveň kňazmi a integrálnou súčasťou „protovedeckej" spisby boli aj intertextové odkazy na náboženské reálie a diela antických autorov. Životným krédom latinsky píšucich vzdelancov bolo heslo „ad fontes", teda návrat k prameňom a túžbe skúmať diela antických autorov i znovu spoznať kultúru staroveku, ktorá však bola chápaná široko a zahŕňala grécku, rímsku i biblickú kultúru. Do latinsky písanej literatúry sa teda premietajú ako vplyvy antické – charakterizované klasickou latinčinou a vycibreným cicerónskym štýlom, tak aj vplyvy biblické. Medzi ďalšie oblasti skúmania latinsko-slovenských vzťahov patrí preto aj zaradenie tvorby slovenských vzdelancov a spisovateľov, písanej v latinskom jazyku do kontextu slovenského kultúrno-historického vývinu. Mnohé latinsky píšuce významné osobnosti, absolventi trnavskej jezuitskej univerzity, či iných európskych univerzít, jednak čerpali z latinskej vzdelanosti a jednak boli jej sprostredkovateľmi. Medzi takých možno zaradiť napr. i významného profesora trnavskej univerzity – vynikajúceho učenca Martina Sentivániho a ďalších jezuitských profesorov pôsobiacich v našom prostredí. Analýzu tlačovej produkcie historickej Trnavskej univerzity dnes realizujú viaceré pracoviská tejto vysokej školy.

Výskum latinskej vzdelanosti ako východiska slovenskej kultúry je zameraný na vzdelávaciu, ľudovýchovnú a osvetovú činnosť v katolíckom aj protestantskom prostredí, ktorá bola postavená na symbióze teológie s vedou. Jeho centrálnym bodom sa stáva analýza intelektuálnych výkonov slovenských vzdelancov s ohľadom na ich pestrosť a presahy do rôznych oblastí dobového života. V retrospektíve sa skúmajú latinské a slovenské vedecké, osvetové a na duchovný rozvoj zamerané rukopisné a tlačené dokumenty, ktoré sú výsledkom činnosti inštitúcií, spolkov, skupín, hnutí a jednotlivcov podieľajúcich sa na intelektuálnom rozvoji a výchove človeka v duchu kresťanských zásad v meniacej sa spoločnosti. Predmetom takéhoto výskumu je na jednej strane podiel inštitúcií (skriptórií, kláštorov, nižších škôl, univerzít, knižníc, tlačiarní, vzdelávacích a čitateľských spolkov) v procese zmeny postavenia a používania latinčiny v spoločnosti, a to aj v nadväznosti na európsky kontext, na druhej strane sa pozornosť zameriava na podiel jednotlivcov (spisovateľov, kňazov, profesorov, mecenášov), resp. konkrétnych (literárnych, náboženských, vedeckých a iných) diel na formovaní obrazu človeka o sebe i o svete v ktorom žije, ako aj na recepciu národného jazyka tvorcami – autormi literárnych a vedeckých diel.

Približne od 17. storočia vznikali prvé národné *vedecké* združenia – učené spoločnosti, alebo *akadémie, venujúce sa systematicky*

okrem iného vydávaniu odbornej monografickej ale aj periodickej literatúry, almanachov, ročeniek a pod., z ktorých mnohé slúžili ako platforma pre odbornú komunikáciu členov týchto vedeckých spoločností. V latinčine tvorili svoje terminológie aj vedecké kapacity novoveku (Barandovská-Frank, 1995, s. 33). Európsky vývoj, hoci oneskorene, našiel odozvu aj v našich podmienkach a v 18. storočí začali v Uhorsku vznikať prvé učené spoločnosti, na Slovensku však vznikali najmä regionálne učené spoločnosti, napr. Učená spoločnosť malohontská (1808), Učená spoločnosť banského okolia (1810) a iné. Uhorská akadémia vied bola založená až v roku 1825. Komunikačným jazykom týchto – často neformálnych združení literátov a intelektuálov bola stále latinčina, i keď mnohí korešpondenti týchto spoločností už svoje diela písali v dvoch mutáciách – v latinčine a v niektorom z používaných národných jazykov. Výskumu zameranému na analýzu spolkových ročeniek, almanachov a ďalších (polo)periodických tlačí súvisiacich s uhorskými náboženskými a učeneckými spoločnosťami sa systematicky venujú pracovníci Kabinetu retrospektívnej bibliografie v bratislavskej Univerzitnej knižnici.

19. storočie je u nás špecifické, jeho latinská písomná produkcia je v porovnaní s predchádzajúcimi obdobiami u nás ešte stále málo preskúmaná, i keď v latinskom jazyku sa zachovalo relatívne významné množstvo, ako oficiálnych písomností (v cirkevnom prostredí najmä vizitácií, korešpondencie a ďalších dokumentov), tak aj neoficiálnych, akými boli napr. kroniky z konca 19. storočia (Škovierová, 2008, s. 127 – 133), súkromná korešpondencia a i., ba dokonca aj umelecká, ľudovýchovná literatúra a príležitostné žánre. Keďže hranica medzi odbornou a umeleckou spisbou bola v tomto období ešte stále pomerne nejasná, aj stopy používania latinčiny možno sledovať v rôznych žánrových podobách a rôznych typoch dokumentov (dizertácie, traktáty, ľudovýchovné spisy, poézia). V tomto období však už možno celkom zreteľne rozlišovať medzi používaním latinčiny ako uceleného jazykového systému a medzi fragmentárnym používaním latinčiny vo forme citátových vsuviek, resp. už ustálených alebo vznikajúcich odborných termínov. Miera vplyvu a využitia latinčiny (a gréčtiny) v tlačiach a rukopisoch predspisovnej slovenčiny bola rôzna. Jednoznačne však možno na základe preskúmaných dobových dokumentov tvrdiť, že latinčina a latinizovaná gréčtina boli vzorom a zdrojom pre vtedajšiu odbornú spisbu v domácom jazyku (Ricziová, 2013, s. 107).

Využívanie latinčiny sa v priebehu 19. storočia aj v našom prostredí celkom transformovalo. Ucelené latinské texty postupne vymizli z umeleckej a odbornej literatúry (ostali len v niektorých cirkevných dokumentoch) i z administratívnych písomností. Klasická latinčina ostala živá len vo forme citátov, ktoré majú esteticky ozvláštňovať a pozdvihovať najmä ume-

lecký písomný prejav. Nový význam však nadobudla v oblasti odborných terminológií, a to nie len v sociálnych a humanitných odboroch (pedagogika, historické a umelecké disciplíny, lingvistika a literatúra, teatrológia a mnohé ďalšie) ale aj v oblasti prírodných vied (medicíny, farmácie, biológie, botaniky a zoológie, astronómie a pod.), kde dokonca možno hovoriť aj o aktívnej a stále prebiehajúcej tvorbe latinských nomenklatúr. Práve nomenklatúry dnes predstavujú dôležitú príručku právneho charakteru určenú pre odborníkov – zoológov, botanikov, lekárov, farmaceutov a i., pretože zjednocujú taxonómiu, zdôrazňujú ochranu a udržiavanie známych a používaných mien a uzákoňujú presné postupy tvorby nových vedeckých pomenovaní, ktoré sa bez ohľadu na ich pôvod považujú za latinské a podľa toho sa s nimi jazykovo pracuje (Oriňáková, 2014, s. 114).

Status a používanie latinského jazyka sa menili v závislosti na celkovej kultúrnej a politickej klíme v Európe, ale aj v lokálnych oblastiach, kde mohli vzniknúť i odchýlky od celoeurópskeho vývoja. Načrtnutý stručný prehľad transformácie latinskej vzdelanosti od antiky, keď bola latinčina živým komunikačným jazykom, nositeľkou a médiom kultúrnych hodnôt, cez stredovek a humanizmus, keď sa profilovala ako jazyk literatúry (vo všetkých jej podobách), cirkvi a konštituujúcich sa vedných odborov, až po 18. a 19. storočie, keď postupne strácala na význame aj ako jazyk písomných dokumentov, až po súčasnosť, keď jej správne pochopené používanie nadobúda novú dimenziu pri odbornej práci, nielen s historickými textami, ale aj s terminologickými systémami a odbornými nomenklatúrami, ukazuje, že latinčina nie je odsúdená na zánik a môžu sa meniť len kontexty a roviny poznania, v ktorých ju možno skúmať a používať.

Literatúra

BARANDOVSKÁ – FRANK, V. 1995. *Latina jako mezinárodní jazyk*. Dobřichovice: KAVA – PECH. 84 s.

GLANDVILLE, P. et al. 2002. *Encyklopedie jazyků Evropy*. (Preklad z angličtiny Václav Černý, Sáva Heřman a Zlata Kufnerová). Praha: VOLVOX GLOBATOR. 509 s.

IHRINGOVÁ, K. 2010. Mýtus a vizuálne umenie. In: *Ostium*. – Roč. 6, č. 4 (2010). Dostupné na internete: <http://www.ostium.sk/sk/mytus-a-vizualne-umenie> [cit. 28.04.2017].

KÁBRT, J., KÁBRT, J. (Jr.). 2015. *Lexicon medicum*. Praha: Galén. 917 s.

MAREK, M. 2018. *Slovník stredovekej a novovekej latinčiny na Slovensku*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity. 1248 s.

ORIŇÁKOVÁ, S. 2014. Potreba prehĺbenia štúdia odbornej latinčiny v biologických odboroch vo vysokoškolskom vzdelávaní. In: *DUPKALOVÁ, M., HUDÁKOVÁ, T., IŠTVAN, I. 2015. Súčasné aspekty pedagogickej profesie. Recenzovaný zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Prešov: FHPV PU, s. 113 – 120. Dostupné na internete: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dupkalova1/subor/Orinakova.pdf> [cit. 20.10.2018].

PAULINY, E. 1971. *Dejiny spisovnej slovenčiny I.* Bratislava: SPN. 100 s.

RICZIOVÁ, B. 2013. Vplyv latinčiny a gréčtiny na pomenovania chorôb v predspisovnom období vývinu slovenčiny. In: *Graeco-Latina Brunensia.* – Vol. 18, No. 2, s. 97 – 108.

ŠKOVIEROVÁ, A. 2004. Kamaldulský preklad náboženského diela L. Blosia do slovenčiny a jeho latinská predloha In: *Slavica Slovaca*. – Roč. 39, č. 1 (2004), s. 68 – 72.

ŠKOVIEROVÁ, A. 2008. Latinská rukopisná kronika Historia Ecclesiae et Parochiae Olsaviensis et Filialum z roku 1887. In: *Kniha 2008*. Martin: Slovenská národná knižnica, s. 127 – 133.

ŠPAŇÁR, J., HORECKÝ, J. 1993. *Latinská gramatika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá. 317 s.

Kontakt:
Mgr. Angela Škovierová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Lekárska fakulta
Ústav cudzích jazykov
Moskovská 2, 811 08 Bratislava
Slovenská republika
Email: angela.skovierova@gmail.com

POLITICKÁ KOREKTNOSŤ V INTERDISCIPLINÁRNOM DISKURZE[1]

POLITICAL CORRECTNESS
IN AN INTERDISCIPLINARY DISCOURSE

RADOSLAV ŠTEFANČÍK

Abstrakt
Príspevok sa zameriava na objasnenie pojmu politická korektnosť ako objekt záujmu viacerých vedných disciplín. Primárne bude vysvetlený z politologickej a lingvistickej perspektívy. V politologickom diskurze sa tento pojem spája s vytýčením hraníc slobody vyjadrovania sa a možných obáv z cenzúry, v lingvistickom diskurze ide o otázku, ako nahradiť niektoré pojmy zasahujúce do osobnej integrity jednotlivcov či celých skupín inými výrazovými prostriedkami.

Kľúčové slová: politická korektnosť, interdisciplinárny, diskurz, politológia, lingvistika.

Abstract
The aim of this paper is to clarify the concept of political correctness as an object of more scientific disciplines. First, the term will be explained from the perspective of political science and then from the perspective of linguistics. In the political discourse, the term of political correctness is linked to the definition of the freedom of speech and the fear of censorship. In linguistic discourse, there is a question: how can we replace some terms that interfere with the personal integrity of individuals or entire groups.

Keywords: political correctness, interdisciplinary, discourse, political science, linguistics.

Úvod

Napriek tomu, že uvažovanie o jazyku je možno tak staré, ako jazyk samotný, reflexia toho, čo je politicky správne povedať, vysloviť či napísať, alebo naopak, čo je nesprávne, nežiadúce, dokonca urážlivé voči jednotlivcovi alebo celým skupinám sa objavuje až v osemdesiatych rokoch

[1] Tento text je čiastkovým výstupom projektu KEGA 005EU-4/2018 pod názvom Vplyv webovej aplikácie audioblog na rozvoj jazykových zručností počúvanie s porozumením a rozprávanie vo výučbe cudzích jazykov.

20. storočia (Bláhová, Majtánová, 2006), a to ako súčasť antidiskriminačného hnutia Novej ľavice v Spojených štátoch amerických. Od tohto momentu sa uvažovanie o politicky správnom hovorení prenieslo aj do verejnej diskusie aj v západnej Európe a úvahy o tomto, nielen jazykovom, trende zasiahli aj verejnú debatu v súradniciach Slovenska, aj keď ešte nie v takej miere, ako napríklad v Nemecku alebo v Rakúsku.

Cieľom tohto príspevku je predstaviť politickú korektnosť ako objekt vedeckého bádania, ktorý stojí na pomedzí lingvistiky a politológie. Politická korektnosť sa totiž neprejavuje len v zmenách slovnej zásoby, v zmysle marginalizácie niektorých výrazových prostriedkov z bežnej slovnej zásoby, ale rovnako intenzívnou diskusiou o hraniciach slobody vyjadrovania ako základného piliera liberálnej demokracie. Politická korektnosť dnes ovplyvňuje takmer každý jazyk tej spoločnosti, v ktorej je na programe dňa diskusia o slobode, rovnosti alebo demokracii.

Koncept politickej korektnosti je vyjadrením témy konferencie, pretože práve pod vplyvom korektnosti dochádza k premenám jazyka (domáceho i cudzieho) v časovom období. Jej výskum má zároveň interdisciplinárny charakter, pretože je pevnou súčasťou politického diskurzu a politický diskurz je neodmysliteľnou súčasťou aplikovanej lingvistiky (Dulebová, 2012). V nasledujúcom príspevku budú teda predstavené práve tieto dve uvedené roviny.

Pôvod konceptu politickej korektnosti

Korene konceptu politickej korektnosti (political correctness) siahajú do polovice osemdesiatych rokov 20. storočia, kedy na severoamerických univerzitách aktívne vystupovali predstavitelia rozličných hnutí, ktoré sa súhrnne označujú ako Nová ľavica (Hughes 2010). Okrem viacerých politických požiadaviek zameraných na emancipáciu a internacionalizáciu ľudstva sa vplyv hnutia prejavil aj v jazykovej oblasti. Podľa tohto konceptu sa ľudia mali vyjadrovať tak, aby neurážali iné osoby na základe ich pohlavia, sexuálnej orientácie, etnickej, národnostnej alebo náboženskej príslušnosti, sociálneho postavenia, veku, prípadne na základe ich zdravotného hendikepu.

V roku 1981 začína v USA éra prezidenta Ronalda Reagana, konzervatívneho politika, ktorý sa rozhodol riešiť konflikt medzi západom a východom aktívnym vyzbrojovaním americkej armády. Keďže na univerzitách v tomto období pôsobilo veľa bývalých aktivistov z revolučného obdobia šesťdesiatych až sedemliatych rokov, je pochopiteľné, že odpor voči oficiálnej politike vznikol práve na amerických univerzitách. Bývalí aktivisti intenzívne prejavovali svoj odpor nielen voči oficiálnej zahraničnej a bezpečnostnej politike americkej vlády, ale rovnako voči prejavom **ra-**

sizmu a sexizmu (Pleitgen, 2001), ktoré sa výrazne prejavovali okrem iného aj v bežnej slovnej zásobe veľkej časti americkej verejnosti.

Primárnou hodnotou Novej ľavice bola rovnosť. Rovnosť nielen medzi mužmi a ženami, ale rovnako medzi väčšinou a menšinami. Bez ohľadu na to, či išlo o menšiny kultúrne, etnické, náboženské alebo sexuálne. V tomto kontexte tak do popredia verejného diskurzu prenikol termín *multikulturalizmus*, ako jediná možná odpoveď na výzvy vtedajšej spoločnosti. Súčasťou novej politiky mala byť aj senzibilizácia predsudkov a stereotypov väčšinovej populácie k menšinám. Táto senzibilizácia sa mala prejaviť najmä v jazykovej oblasti, pretože existovala téza, že reforma jazyka sa zároveň odrazí v reforme spoločenskej mocenskej štruktúry. Príkladom bola snaha nahradiť slovo *neger* najskôr za slovo *čierny*, neskôr *Američan afrického pôvodu*, resp. *Afroameričan* (Stettner, 2001, s. 14).

Politologická perspektíva termínu politická korektnosť

S termínom politická korektnosť sa v súčasnosti v politologickej perspektíve viaže v prvom rade intenzívna diskusia o hraniciach slobody prejavu. Najmä kritici politickej korektnosti argumentujú primárne cenzúrou, prípadne potieraním slobody vyjadrovať sa. Kritikov politickej korektnosti je možné nájsť predovšetkým na pravej strane politického spektra. Táto pozícia je pochopiteľná, pretože ide o reakciu na ľavicové hnutie s pôvodom ešte na konci šesťdesiatych rokov 20. storočia.

Politológovia si pri výskume politickej korektnosti tiež všímajú, ako k nej pristupujú politické strany, resp. ich lídri. V súradniciach Slovenskej republiky politickú korektnosť ako spôsob ohrozenia slobody prejavu asi najintenzívnejšie artikulujú pravicoví extrémisti z Ľudovej strany Naše Slovensko (Štefančík, Liďák, 2017). Kritiku tohto spoločensko-jazykového fenoménu nájdeme u pravicových politikov, ale aj u zástupcov Smeru-SD hlásiaceho sa k ľavicovým hodnotám. Boj proti politickej korektnosti sa vníma ako boj za slobodu tlače, ako boj proti názorom prezentovaných v tzv. mainstreamových médiách. Odporcovia politickej korektnosti vyvolávajú dojem, že mainstream ich núti uvažovať len jednorozmerne, bez možnosti kritizovať prevládajúci názor. Štylizujú sa tak do role martýrov, bojujúcich za ochranu slobody slova.

Lingvistická perspektíva výrazu politická korektnosť

V lingvistickej perspektíve sa s pojmom politická korektnosť spája najmä otázka, ktoré výrazy sa vo verejnej komunikácii dostávajú do marginálnej pozície, pripadne sú zo slovnej zásoby úplne vytláčané. V prvom rade ide o lexikálnu rovinu jazyka. Ako typický príklad sa uvádza výraz *neger*, ktorý bol časom nahradený slovom *Afroameričan*, a to bez ohľadu na

to, či hovoríme o angličtine, nemčine alebo slovenčine. V nemeckom jazyku sa zo slovnej zásoby vytratil celý rad slov a slovných spojení ako politicky nekorektných a spojených s nacistickým režimom. Ako vhodný učebnicový príklad tohto javu je možné uviesť slovo *Führer* (slov. vodca). Slová a slovné spojenia spojené s nacistickým režimom boli marginalizované nielen v demokratickom Nemecku, ale odstrániť zo slovnej zásoby sa ich snažili v rámci programu vytvorenia socialisticky čistého jazyka aj predstavitelia iného, nedemokratického režimu, a síce v Nemeckej demokratickej republike. Na ilustráciu, aby sa predstavitelia NDR vyhli slovu *Führer*, začal sa až do roku 1979 pre vodičský preukaz používať pomenovanie *Fahrerlaubnis* (Wolf, 2000), až na konci sedemdesiatych rokov sa vrátili k medzinárodne uznávanému termínu *Führerschein*.

Vynechávanie politicky nekorektných slov však často nemá nič spoločné s politikou. Tento trend nájdeme napríklad v oblasti medicíny, resp. pri označovaní ľudí s nejakým telesným alebo mentálnym postihnutím. V nemeckom jazyku sa tak zo slovnej zásoby vypustili slová ako: *Krüppel*, *Alkoholiker* alebo aj slovo *Krankenschwester* bolo nahradené slovom *Gesundheits- und Krankenpflegerin*.

Okrem lexikálnej roviny je namieste položiť si otázku, ako politická korektnosť ovplyvňuje jazyk z morfologickej perspektívy. Ako názorná ilustrácia slúži vplyv feministického hnutia a problém s prechyľovaním substantív. Vo feministickej lingvistike existuje totiž názor, že výlučne mužské označenia podstatných mien nezahŕňajú ženy, prípadne ich diskriminujú. V nemeckom – politicky korektnom – jazyku sa preto vylučujú obidva tvary – mužský aj ženský – *Studenten* und *Studentinnen*, prípadne sa v pluráli doplní do slova písmeno I (*StudentInnen*). Použitie tohto písmena v pluráli má zdôrazniť, že autor myslí tak mužov ako aj ženy. Ďalšou možnosťou politicky korektného jazyka zahŕňajúceho oba rody je používanie rodovo neutrálnych podstatných mien, napríklad *liebe Studierende* (milí študujúci) namiesto *liebe Studenten* (milí študenti).

Táto morfologická rovina má však aj ďalší problém. Ak sa pri oslovovaní používajú súčasne mužský aj ženský gramatický rod podstatného mena, automaticky sú tak vynechaní tí, ktorí samých seba definujú ako príslušníkov iného mimo oba biologické rody stojaceho rodu. Používanie dvoch gramatických rodov, ako aj rozličné podoby plurálu zahŕňajúce len mužský a ženský rod, môžu považovať za diskrimináciu vlastnú, či celej skupiny, ku ktorej prináležia. V americkej angličtine sa tak ako výraz politickej korektnosti začal na zahrnutie všetkých biologických rodov používať sufix x (namiesto mužskej verzie *latino* alebo ženskej *latina* sa uvádza rodovo neutrálna verzia slova „*latinx*“, pozri napríklad Arredondo 2018 alebo Salinas, Lozano 2017; prípadne sa objavili aj výrazy *Latin@* a *Latine*).

Príklady politicky nekorektných výrazov však netreba spájať len s cudzími jazykmi. Politicky nekorektné výrazy sa často objavujú aj v jazykoch, ktorých nositelia majú za sebou skúsenosť s totalitným režimom. Transformácia režimu z nedemokratického na demokratický súvisí práve so snahou nepoužívať výrazy spojené s nedemokratickým režimom v demokratických podmienkach. Postupná marginalizácia výrazov spojených s nedemokratickými režimami je charakteristická aj pre slovenčinu. Tento trend bolo možné pozorovať najmä v období transformácie režimu na konci osemdesiatych rokov 20. storočia. Niektoré pôvodne „vlajkové" slová, ktoré boli bezprostredne spojené s bývalým systémom vlády komunistickej strany, boli v politickej komunikácii marginalizované a pre predstaviteľov demokratických elít nadobudli charakter stigmatizujúcich slov (*ľudová demokracia, bratská pomoc, komunizmus, socializmus, trieda, revizionizmus, kolaboranti, klérofašisti, imperialisti, päťročný plán, iskrička, pionier, pioniersky tábor, aktív, Brigáda socialistickej práce, proletariát, diktatúra proletariátu, pozemková reforma, vykorisťovanie*) (Štefančík, Dulebová, 2017).

Záver

Z uvedeného vyplýva, že koncept politickej korektnosti má viacero otvorených otázok, na ktoré hľadajú a aj naďalej budú hľadať odpovede zástupcovia viacerých vedných disciplín. V texte boli načrtnuté dva pohľady na politickú korektnosť – politologický a lingvistický. Každá z uvedených vedeckých disciplín síce skúma ten istý fenomén, ale z úplne odlišného pohľadu. Zatiaľ čo politológovia si všímajú najmä problém určenia hraníc slobody vyjadrovania a prejavu, lingvistov zaujímajú v prvom rade lexikologické i morfologické aspekty tohto konceptu. Vo verejnom diskurze tak bude prevládať otázka, či je politická korektnosť skôr výrazom spoločenského pokroku, alebo ide o prekážku slobody vyjadrovania. Prejavom tohto diskurzu bude rovnako odlišné chápanie tohto konceptu. Zatiaľ čo jeho zástancovia ho budú prezentovať v prvom rade ako ochranu určitých marginalizovaných skupín spoločnosti, na opačnej strane bude prevládať predstava politickej korektnosti ako nástroja cenzúry.

V texte boli znázornené viaceré príklady transformácie jazyka pod vplyvom politickej korektnosti. Príklady ukazujú, že politická korektnosť nemá vplyv len na lexikálnu rovinu jazyka, ale rovnako na morfologickú stavbu niektorých výrazov. Ide najmä o skupinu slov, ktorá označujú zástupcov iných než doteraz zaužívaných biologický rodov.

Jazykovedný i politologický výskum politickej korektnosti tak bude aj naďalej pokračovať, a to v závislosti od toho, ako sa budú presadzovať práva a záujmy doteraz marginalizovaných spoločenských skupín.

Literatúra

ARREDONDO, P. (ed.) 2018. *Latinx Immigrants. Transcending Acculturation and Xenophobia*. Cham: Springer.

BLÁHOVÁ, M., MAJTÁNOVÁ, A. 2016. Linguistic and Job-related Aspects of Political Correctness. In: *ŠTEFANČÍK, R. (ed.) Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie.* Bratislava: EKONÓM, s. 209 – 215.

DULEBOVÁ, I. 2012. Politický diskurz ako objekt lingvistického výskumu. In: *Jazyk a kultúra, roč. 3, č. 9.*

HUGHES, G. 2010. *Political Correctness: A History of Semantics and Culture.* Malden, Oxford: Wiley-Blackwell. Malden.

PLEITGEN, F. 2001. Aufkommen von Political Correctness in den USA. In: *NIES, S. (ed.) Political Correctness in der (inter)nationalen Politik. Zu Genese und Verbreitung eines Konzepts.* Berlin: Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin, s. 8 – 13.

SALINAS, C., Jr., LOZANO, A. 2017. *Mapping and recontextualizing the evolution of the term Latinx: An environmental scanning in higher education*. Journal of Latinos and Education, s. 1 – 14.

STETTNER, N. 2001. Die PC-Debatte in den USA. In: *NIES, S. (ed.) Political Correctness in der (inter)nationalen Politik. Zu Genese und Verbreitung eines Konzepts.* Berlin: Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin, s. 14 – 18.

ŠTEFANČÍK, R., DULEBOVÁ, I. 2017. *Jazyk a politika. Jazyk politiky v konfliktnej štruktúre spoločnosti.* Bratislava: EKONÓM.

ŠTEFANČÍK, R., LIĎÁK, J. 2017. Priateľ a nepriateľ. Jazyk pravicového extrémizmu. In: *ŠTEFANČÍK, R. (ed.) Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie II.* Bratislava: EKONÓM, s. 473 – 483.

WOLF, B. 2000. *Sprache in der DDR. Ein Wörterbuch.* Berlin, New York: De Gruyter.

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

ŽENSKÉ HRDINKY V ROMÁNOCH MARIE-JEANNE RICCOBONI: MEDZI TRADÍCIOU A INOVÁCIOU

FEMALE CHARACTERS IN MARIE-JEANNE RICCOBONI'S NOVELS: BETWEEN TRADITION AND INNOVATION

ANDREA TUREKOVÁ

Abstrakt
Článok je venovaný analýze vybraných ženských postáv v troch románoch Marie-Jeanne Riccoboni, z hľadiska literárneho dedičstva konfliktu lásky a cnosti a originality, ktorú autorka do vytvárania svojich hrdiniek vnáša. Základom analýzy je pojem citlivosti (*sensibilité*) ako podstaty písania, ako spôsobu utlmenia dilemy medzi láskou a cnosťou, a ako dôkazu ženskej morálnej nadradenosti. Vďaka citlivosti zbavenej tragického rozmeru Marie-Jeanne Riccoboni vytvára originálne hrdinky odmietajúce tradíciu sebaobetovania a hľadajúce cestu osobného šťastia.

Kľúčové slová: francúzsky román 18. storočia, ženské románopiskyne 18. storočia, Marie-Jeanne Riccoboni, estetický kánon, citlivosť.

Abstract
This paper is devoted to the analysis of selected female characters in three novels by Marie-Jeanne Riccoboni, in terms of the literary heritage of the conflict of love and virtue and of the originality the author brings to the creation of her heroines. The analysis is based on the notion of sensibility as the essence of writing, as a method of easing the dilemma between love and virtue, and as evidence of the female moral superiority. Thanks to the sensibility exempt from any sense of tragic, Marie-Jeanne Riccoboni creates original heroines who reject the tradition of self-esteem and look for personal happiness.

Keywords: French novel of the 18th century, women novelists of the 18th century, Marie-Jeanne Riccoboni, aesthetic canon, sensibility

Táto žena píše ako anjel; takej prirodzenosti, čistote, citlivosti a elengacii nie je možné vyjadriť prílišný obdiv (Diderot in Trousson, 1996, s. 167) [prekl. aut.].

Marie-Jeanne Riccoboni (1713 – 1792) patrí medzi najúspešnejšie románopiskyne svojej doby, ktorej tvorba je uznávaná súčasníkmi ako Denis Diderot, Friedrich Melchior Grimm či Jean-Jacques Rousseau. Známa je takisto jej bohatá korešpondencia – okrem Davida Garricka, slávneho anglického herca, a Robera Listona, o 29 rokov mladšieho diplomata, ku ktorému zahorela platonickým citom (Stewart, 1980), korešpondovala aj s takými významnými osobnosťami, ako boli napríklad Adam Smith alebo David Hume.

V 19. storočí však jej sláva upadá: v roku 1924, jedna z prvých komplexných prác venovaných životu a dielu tejto autorky označuje Marie-Jeanne Riccoboni za „zabudnutú románopiskyňu" (Crosby, 1924). Jej meno je dlho známe len vďaka polemike so Choderlosom de Laclos ohľadom postavy „diabolskej" markízy de Merteuil z jeho *Nebezpečných známostí*, voči vierohodnosti ktorej starnúca spisovateľka v roku 1782 protestovala: *„Nie je potrebné vystríhať sa povâh, ktoré nemôžu existovať, a vyzývam pána de Laclos, aby nikdy nekrášlil neresť pôvabmi, ktorými obdaril pani de Merteuil"* (Laclos, 1979, s. 757) [prekl. aut.].

Od osemdesiatych rokov minulého storočia sa však románové, korešpondenčné, ako aj prekladové dielo Marie-Jeanne Riccoboni teší novému a neustále rastúcemu záujmu literárnej kritiky, a to najmä z pohľadu tzv. „gender studies" – kritici, resp. kritičky (spomeňme predovšetkým mnohé štúdie z pera Suzan Van Dijk, Marianne Charrier-Vozel či Colette Cazenobe) v nej vidia spisovateľku, ktorá predbehla svoju dobu a ktorá originálnym a odvážnym spôsobom kritizuje spoločenské postavenie ženy vo francúzskom 18. storočí.

V dnešnej dobe má teda Marie-Jeanne Riccoboni ďaleko k „zabudnutej" autorke; práve naopak, je plne rehabilitovanou súčasťou literárneho kánonu, popri tzv. „veľkých autoroch" ako Prévost, Marivaux, Rousseau, či Laclos. Napriek tomu priblížme v krátkosti niekoľko detailov z jej životného príbehu, ktorý by nezahanbil jednu z jej románových hrdiniek. Dcéra otca exkomunikovaného za bigamiu a odsúdeného vrátiť sa k svojej prvej rodine, Marie-Jeanne de Laboras vyrastá popri hašterivej matke, zatrpknutej osudom. Odíde preto s prvým mužom, ktorý jej sľúbi lepšiu budúcnosť – týmto mužom je Antoine François Riccoboni, syn slávneho Luigiho Riccoboniho, riaditeľa Talianskeho divadla. Chtiac-nechtiac sa musí dať na povolanie divadelnej herečky, ku ktorému nemá vzťah ani potrebný talent. Na divadelných doskách však strávi dvadsať rokov, až kým neopustí svojho násilnického a rozmarného manžela. Jej spisovateľská kariéra teda začína relatívne neskoro (má 44 rokov), no s bleskurýchlym úspechom: v priebehu troch rokov vyjdú tri „bestsellery", prvotina *Listy slečny Fanni Butlerd* (*Lettres de Mistriss Fanni Butlerd*, 1757), po ktorej nasleduje *Príbeh mar-*

kíza de Cressy (*Histoire de M. le marquis de Cressy*, 1758) a *Listy milady Juliette Catesby* (*Lettres de Milady Juliette Catesby*, 1759). Ako vášnivá korešpondentka si Marie-Jeanne Riccoboni vyberá epištolárnu formu aj pre väčšinu svojich románov (6 z 8 románov sú písané vo forme listov). Trom z nich budeme v nasledujúcich riadkoch venovať pozornosť – sú to už spomínané *Listy slečny Fanni Butlerd* (1757) a *Listy milady Juliette Catesby* (1759), a napokon *Listy Adélaïde de Dammartin, grófky de Sancerre* (*Lettres d'Adélaïde de Dammartin, comtesse de Sancerre*, 1767).

Tieto romány sú si najskôr blízke z hľadiska naratívnej štruktúry. Ako naznačujú plné tituly, ide vždy o listy jednostranne adresované (Fanni Butlerd píše svojmu milencovi milordovi Charlesovi Alfredovi, Juliette Catesby píše svojej priateľke Henriette Campley, Adélaïde de Sancerre píše svojmu priateľovi grófovi de Nancé) – ide teda o epištolárne monódie, resp. „pseudo-monódie", keďže iba prvý zo spomínaných románov je skutočným takmer až solilokviom. V ďalších dvoch dielach autorka experimentuje s monodickou formou a vkladá do listov písaných hrdinkou aj správy, odkazy či priamo listy písané inými postavami. Zatiaľčo v *Listoch milady Juliette Catesby* ide o minimum, *Listy Adélaïde de Dammartin* sú najmä v druhej časti románu tak husto popretkávané, že kritici hovoria dokonca o polyfónii (Bolognini-Centène, 2005, s. 13). Je však nutné poznamenať, že tento román vznikol prepracovaním pôvodnej verzie listov publikovaných o šesť rokov skôr (Van Dijk, 1995), pričom v tejto oveľa kratšej verzii (9 listov oproti 62) ide o skutočnú monódiu.

Napriek variáciám je základ naratívnej štruktúry rovnaký a vývoj románovej zápletky tak zodpovedá predovšetkým vnútornému vývoju hrdinky. Okamih zážitku a okamih písania sa odohrávajú takmer simultánne, hrdinkino pero sledujúc poryvy – častokrát protichodné – duše i srdca.

Okrem formálneho hľadiska sú spomínané tri romány porovnateľné taktiež z hľadiska tematického. Každá z troch hrdiniek je totiž žena zradená láskou, či lepšie povedané mužom, ktorého miluje alebo milovala. Listy Fanni Butlerd sú adresované jej milencovi, milordovi Alfredovi – cez ne sledujeme vývoj ich vzťahu od počiatkov až po chvíľu, kedy sa Fanni dozvedá, že Alfred ju opúšťa kvôli uzavretiu výhodného manželstva s inou ženou. Román sa končí vášnivou diatribou namierenou proti Alfredovi no i celému mužskému pokoleniu, a Fanni ohlasuje zámer zverejniť svoje listy, aby vystríhala pred mužskou perfídnosťou a lžami. Hrdinka druhého románu, Juliette Catesby, uteká pred milordom d'Ossery, ktorý ju opustil krátko pred svadbou a oženil sa s inou. Po smrti svojej manželky sa usiluje o stretnutie so Juliette, no tá odmieta, zmietaná medzi láskou, ktorú stále k nevernému milencovi cíti a hrdosťou zranenej ženy. Milordovi d'Ossery sa napokon podarí očistiť svoje meno a získať odpustenie, a román sa končí

svadbou hlavných protagonistov. Zápletka tretieho románu je vystavaná okolo (na prvý pohľad nemožného) vzťahu medzi grófkou de Sancerre a markízom de Montalais. Toto dielo je výrazne postavené do línie *Kňažnej de Clèves*: prekážka je tu dvojaká – vnútorná (hrdinka nechce stratiť ťažko nadobudnutý duševný pokoj po krutej a bolestnej skúsenosti z prvého manželstva) i vonkajšia (pán de Montalais je ženatý). Napriek všetkému však, po „odstránení" vonkajšej prekážky má aj tento román relatívne banálny šťastný koniec.

Hoci je scenár v každom diele odlišný, cieľ je rovnaký, a síce citové znovuzrodenie hrdinky na základe citlivosti (*sensibilité*), ktorá je zdrojom cnosti a morálnej sily. Každá z hrdiniek je viac či menej otvorene vykonštruovaná v línii veľkého modelu *Kňažnej de Clèves* a vnútorného konfliktu medzi láskou a cnosťou, srdcom a rozumom. Prikláňajúc sa k literárnej tradícii, Marie-Jeanne Riccoboni však zároveň ukazuje možnosť nového pohľadu a prekonania „cléviovskej dilemy", a to práve cez koncept citlivosti, patriaceho medzi základné myšlienkové koncepty 18. storočia.

Citlivosť ako podstata spojenia listu a vyjadrenia vášne

Citlivosť hrdiniek Marie-Jeanne Riccoboni je rozpoznateľná najskôr na pláne písania. Ako sme uviedli vyššie, ide o tri romány vo forme epitoštolárnej monódie – čitateľ má teda pred očami listy písané hrdinkou, kde sś slová kladené na papier priamo pod vplyvom emócie resp. rôznych myšlienkových pochodov. Vonkajšie udalosti sú minimizované (okrem *Listov Adélaïde de Dammartin*, ktoré majú komplexnejšiu štruktúru) a zápletka sa vyvíja cez introspekciu, cez vášnivé no i bolestné poryvy srdca. Je to prípad predovšetkým *Listov slečny Fanni Butlerd*, jediného z románov, ktorý je skutočnou monódiou v línii Guilleraguesových *Portugalských listov* (*Lettres portugaises*, 1669) či súčasnejších modelov, ako sú Crébillonove *Listy Markízy de M**** (*Lettres de la Marquise de M****, 1732), alebo *Listy jednej Peruánky* (*Lettres d'une Péruvienne*, 1747) z pera Françoise de Graffigny. Vášeň, ktorú Fanni pociťuje voči Alfredovi, si sama sebe postačuje, nepotrebuje nič iné, čo s ňou nesúvisí: „Píšem, aby som upokojila svoju netrpezlivosť, zmiernila čakanie, dokázala vám, že moje srdce je vami neustále zamestnané; píšem, aby som písala." (Riccoboni, 1996, s. 207, prekl. aut.) Ľúbostný cit vytesňuje akúkoľvek vonkajšiu okolnosť: *Listy slečny Fanni Butlerd* sú takpovediac románom, v ktorom sa absolútne nič nedeje (Santos da Silva, 2009). Ako vraví samotná hrdinka: *„Pýtate sa ma, čo robím, čo si myslím, čo ma zamestnáva. Myslím na vás, píšem vám, želám si váš návrat..."* (Riccoboni, 1996, s. 222) [prekl. aut.].

Listy milady Juliette Catesby už nie sú tak výhradne uzatvorené do vášnivého výlevu citov. Adresátom totiž nie je milovaný muž, ale priateľka.

Vyjadrenie lásky teda dostáva iný ráz a výraznejšie vstupuje do príbehu i vonkajšia dejová línia. Napriek tomu sú však *Listy milady Juliette Catesby* ešte stále poznamenané veľkým okliešteniím románového deja, vyznačujúceho sa akousi *„robustnou jednoduchosťou“* (Menant, 1997, s. V) [prekl. aut.]. Vonkajší svet sa nachádza vo sfére čisto opisnej (Juliette komentuje správanie spoločnosti, ktorá ju obklopuje), pričom vývoj zápletky zostáva podriadený emočnému nepokoju a citovej dileme medzi hrdosťou zradenej a zranenej ženy na jednej strane, a láskou, ktorú stále cíti voči mužovi, čo ju bez slova vysvetlenia opustil na strane druhej. Juliettine slová mimochodom rezonujú svojou podobnosťou so slovami Fanni Butlerd: *„Pýtate sa ma, čo robím, s kým som, koho som si obľúbila? Ach, nudím sa, som tu s množstvom ľudí, no nikto ma nedokáže rozptýliť“* (Riccoboni, 1997, s. 24) [prekl. aut.].

Interiorita narácie založenej na sebapozorovaní a sebaanalýze sa spája s okamžitosťou, typickou pre epištolárnu formu. Čitateľ môže pozorovať, takpovediac slovo za slovom, hrdinkinu neistotu a váhanie zoči voči svojim vlasným pocitom. Jej myšlienky, vo chvíli, ako sa pretavujú do slov, pretavujú sa do listu, ktorý má čitateľ pred očami. A častokrát nielen myšlienky, no aj fyzický pohyb. Táto až plasticita písania dodáva románu charakter divadelného textu. Juliette Catesby píše list vo chvíli, keď ju príde navštíviť nevítaný nápadník:

„A už je táto nevrlá postava usadená v mojom kabinete; nepozorovane získava terén; už je blízko, celkom blízko pri mne... takmer číta, čo práve píšem... chcela by som, aby si to prečítal, nech vie... naschvál pokračujem... Milord, prepáčte, dovolíte... Ukloní sa, povzdychne a zostáva; skutočne zostáva“ (Riccoboni, 1997, s. 25) [prekl. aut.].

Časová blízkosť, takmer až simultánnosť medzi momentom prežívania a momentom písania umožňuje autorke sprostredkovať emočné výkyvy svojich hrdiniek. V *Listoch Adélaïde de Dammartin*, napríklad, hrdinka prechádza z jedného extrému do druhého, keď sa šíria klebety o možnom sobáši pána de Montalais et slečny de Roye. Ide tu mimochodom zo strany Marie-Jeanne Riccoboni o jemnú paródiu prévostovských situácií a postáv:

List XLVII:
Nemali ste sa vysmievať z mojich obáv, žartovať o predtuchách citlivých srdc. [...] Narodila som sa nešťastná, budem ňou navždy (Riccoboni, 2005, s. 129) [prekl. aut.].

List XLVIII:
„Ach! Podeľte sa so mnou o radosť, v mojom srdci ožíva tá najsladšia nádej. Máte pravdu, môj drahý gróf, som milovaná, už o tom nemôžem pochybovať, už o tom nechcem pochybovať!“ (Riccoboni, 2005, s. 131) [prekl. aut.].

List XLIX:
„Všetko je inak, všetko je stratené. Moja nádej sa rozplynula, moje plány na šťastie sa vyparili“ [...] (Riccoboni, 2005, s. 132) [prekl. aut.].

Listy sú diktované vášňou – vášňou priznanou, odmietanou, či váhavou, no stále prítomnou. A pravda vypovedaná citlivou dušou nie je určená len pre toho druhého, pre neviditeľného korešpondenta na opačnej strane listovej komunikácie; pravda mysle a srdca, ktoré sa písaním odhaľujú a odovzdávajú, je určená predovšetkým sebe samej. Pre Fanni Butlerd je rozkoš „povedať“ takmer úmerná rozkoši „zažiť“: „píšem, aby som písala“ (Riccoboni, 1996, s. 207) [prekl. aut.]. V línii portugalskej mníšky je aj pre hrdinky Marie-Jeanne Riccoboni láska citom, ktorý si vystačí sám pre seba, nepotrebujúc ani svoj objekt. Ako píše Juliette Catesby v imaginárnom liste svojmu nevernému milencovi: *„rada si pripomínam svoju lásku, bez toho, aby som myslela na vás“* (Riccoboni, 1997, s. 103) [prekl. aut.].

V *Listoch slečny Fanni Butlerd* je citlivosť základom pre takpovediac materializáciu ľúbostného citu prostredníctom písania – list je nielen prostriedkom pre vyjadrenie vášne, ale stáva jej súčasťou, objektom lásky v neprítomnosti milovanej osoby. V *Listoch milady Juliette Catesby* a *Listoch Adélaïde de Dammartin* má citlivosť inú úlohu (ako sme už spomínali, adresátom je priateľ / priateľka, preto aj vnútorná spoveď lásky je menej priama ako v prípade Fanni). Juliette a Adélaïde sa odvolávajú na svoju citlivosť, pretože je pre nich spôsobom, akým sa vyrovnať so svojím vlastným zraneným „ja“ a zmierniť (klasicistickú) vnútornú dilemu medzi láskou a cnosťou.

Citlivosť ako spôsob zmierenia konfliktu lásky a cnosti

Pre románopiscov 18. storočia je *Kňažná de Clèves* (*La Princesse de Clèves*, 1678) modelom, imitovaným i popieraným, kvázi ontologickej nezlučiteľnosti medzi láskou (spôsobujúcou zmätok a rozumom neovládateľnou) a cnosťou (podriadenou rozumu a vyžadujúcou duševný pokoj). Klasicistická koncepcia cnosti, založená na jansenistickom pesimizme, rozumie pod týmto pojmom morálnu silu určenú na oslobodenie sa človeka od všetkých vášní, najmä od vášne ľúbostnej, ktorá je najväčším nepriateľom duševného pokoja. Hrdinské obetovanie lásky v mene morálnej povin-

nosti a vnútornej vyrovnanosti, je pre klasicistický estetický kánon jedinou možnosťou riešenia. V 18. storočí sa však cnosť stáva „humanizovanejšou“, zodpovedajúc novej vízii človeka ako tvora esenciálne spoločenského, túžiaceho po (pozemskom) šťastí a prirodzene dobrého, nezaťaženého dogmou prvotného hriechu. Spoločenským i afektívnych ideálom sa stáva citlivosť (Kulessa, 2016, s. 117) – na citlivosti je založená koncepcia lásky, ktorá je chápaná ako nevinný cit, neodlučiteľný od cnosti a šťastia. A cnosť je základom morálneho konania človeka, pretože sa nachádza na strane srdca, nie rozumu.

Romány Marie-Jeanne Riccoboni odkazujú svojím spôsobom každá na veľký model *Kňažnej de Clèves*. Priamu a otvorene priznanú paralelu však môžeme nájsť predovšetkým v *Listoch Adélaïde de Dammartin, comtesse de Sancerre*. Autorka tu vedie imaginárny dialóg so svojimi slávnymi predchodkyňami – nielen s Marie-Madeleine de Lafayette, ale aj s Claudine de Tencin, ktorej román *Pamäti grófa de Commige* (*Mémoires du comte de Comminge*, 1735) je pokladaný už súčasnými kritikmi za prepis *Kňažnej de Clèves*. Paralela medzi románmi je na prvý pohľad zrejmá tým, že Marie-Jeanne Riccoboni si „požičiava“ mená svojich postáv – Sancerre, Martigues, Thémines, Tende odkazujú na mená postáv v románoch Marie-Madeleine de Lafayette; Comminges, Piennes a krstné meno Adélaïde referujú na román Claudine de Tencin.

Do tejto intertextuálnej hry vstupuje samozrejme predovšetkým postava Adélaïde de Sancerre, postavená do línie hrdiniek zmietaných medzi citom a vysokou ideou o morálke a cnosti. Meno *Sancerre* sa objavuje v románe *Kňažná de Clèves* v príbehu, ktorý rozpráva knieža de Clèves svojej žene: Sancerre, zamilovaný do istej pani de Tournon, ktorá nečakane zomrie, objaví náhodou jej korešpondenciu a zistí, že ho podvádzala a nikdy nemala v úmysle vydať sa zaňho. Riccoboni vo svojom románe predostiera podobnú situáciu: pri požiari v dome grófka de Sancerre náhodou objaví listy milenky svojho manžela a odhalí tak pravú tvár muža, ktorý ju nikdy nemiloval a oženil sa s ňou len kvôli dedičstvu. Natíska sa ju zjavná paralela a slovná hra medzi *Sancerre* a *sincère* (úprimný). Krstné meno hlavnej takisto nie je náhodné – ako sme už spomenuli, Adélaïde je meno, ktoré ju spája s hrdinkou románu *Pamäti grófa de Comminge*, Adélaïde de Lussan. Obe sú to ženy nešťastne vydaté, a hoci utrpenie, ktoré musia znášať, nie je rovnaké (chorobná žiarlivosť alebo psychické týranie), spája ich vôľa nenechať nič preniknúť na verejnosť. U hrdinky Claudine de Tencin sa však táto oddanosť krutému manželovi pretavuje až do akejsi abnegácie seba samej, čo nie je prípad postavy Adélaïde de Dammartin. Hoci vysoká predstava o cnosti a morálnej povinnosti jej káže obetovať svoje šťastie a spoločenskú reputáciu a neodhaliť perfídnosť muža, ktorého kedysi úprimne milovala, na

oplátku mladá žena žiada, aby bola rešpektovaná jej hrdosť a dôstojnosť a mohla sa utiahnuť do vzdialeného rodinného sídla.

Je to práve citlivosť, o ktorú sa hrdinky Marie-Jeanne Riccoboni opierajú ako o zdroj vnútornej sily. Adélaïde de Sancerre ostro bráni túto myšlienku v jednom z listov svojmu priateľovi: „som *citlivá*, no nie som *slabá*“ (Riccoboni, 2005, s. 109, prekl. aut.). Avšak citlivosť je naviac podstatou šťastia, ako zvoláva Fanni Butlerd v ľúbostnom eláne: *„Ach! akí sme šťastní, keď máme citlivú dušu!“* (Riccoboni, 1996, s. 228) [prekl. aut.]. Juliette Catesby v rovnakom duchu anticipuje slávny Saint-Preuxov povzdych: „Premilená citlivosť! dar vzácny a lichotivý!“ (Riccoboni, 1997, s. 60) [prekl. aut.]. Vďaka citlivosti je Adélaïde de Sancerre schopná nielen svoje šťastie obetovať, ale aj oň bojovať – obetovať nezávislosť v mene lásky, ktorú sa rozhodne so všetkým rizikom akceptovať a nepodvoliť sa strachu, ako kňažná de Clèves odmietajúca vojvodu de Nemours. Explicitná paralela, ktorú Marie-Jeanne Riccoboni nastoľuje medzi svojou hrdinkou a hrdinkou Marie-Madeleine de Lafayette, ukazuje novú cestu zmierenia lásky a cnosti prostredníctvom konceptu citlivosti – citlivosti, ktorá však nie je spojená s tragičnom, ako je tomu v prípade románového, prévostovsky ladeného, univerza Claudine de Tencin.

Listy Adélaïde de Dammartin majú šťastné rozuzlenie, podobne ako *Listy milady Juliette Catesby*: oba romány sa končia svadbou hlavných protagonistov. Takéto ukončenie sa môže zdať banálne a konvenčné, no skrýva v sebe i dávku subverzie. Do manželstva totiž riccoboniovské hrdinky vstupujú, vnútorne posilnené bolestnou skúsenosťou, ako partnerky mužovi nielen rovnocenné, ale dokonca morálne nadradené citlivosťou a úprimnosťou, ktorá vedie všetky ich kroky.

Citlivosť ako dôkaz ženskej morálnej nadradenosti

Pre hrdinky Marie-Jeanne Riccoboni je citlivosť zárukou úprimnosti. Pre žiadnu z nich láska nie je hrou, no skutočným odovzdaním srdca. Fanni vyznáva Alfredovi: „Som trošku opovážlivá, ale som citlivá, úprimná. Ľúbim ťa, zbožňujem ťa; ach! áno, z celej duše.“ (Riccoboni, 1996, s. 235) [prekl. aut.]. Juliette je pohoršená, keď si o nej priateľ myslí, že jej útek pred milordom d’Ossery je iba koketnou hrou, aby „ho *vyskúšala*, *potrápila* a nakoniec mu veľkodušne *odpustila*“ (Riccoboni, 1997, s. 22) [prekl. aut.]. Adélaïde zase odmieta myšlienku, že by mala skrývať svoje skutočné city pred pánom de Montalais, od chvíle, ako jej je dovolené mu ich odhaliť. V tejto úprimnosti spočíva morálna nadradenosť riccoboniovských hrdiniek. Mužské postavy v románoch Marie-Jeanne Riccoboni nechýbajú, a hoci môžeme pozorovať istý vývoj najmä v neskorších dielach, kde sa niektoré mužské postavy objavujú ako komplexnejšie či dokonca pozitívne postavy

(Astbury, 2007), vo všeobecnosti je obraz mužských hrdinov negatívny. *Listy slečny Fanni Butlerd* predstavujú milorda Alfreda, patriaceho do kategórie nehanebných zvodcov a libertínov, akých je v románe 18. storočia veľa, od Crébillonovho Versaca až po Laclosovho Valmonta. Hoci je situácia „prevrátená", zažívaná z pohľadu ženy, cez útržky Alfredových viet citovaných vo Fanniiných listoch môžeme sledovať regulérne zvedenie podľa všetkých pravidiel. V liste VI hrdinka svojmu nápadníkovi priznáva, že k nemu prechováva nežné city. Alfred *túži* po tom, aby Fanni svoje vyznanie zopakovala. Slová však dlho nepostačujú; láska si žiada „dôkaz" a Fanni sa musí brániť voči výčitke, že ľúbi len *vlažne*. Alfred tasí argument svojho *šťastia*, ktoré závisí len od nej. Keď mladá žena odoláva, prichádza výčitka *krutej necitlivosti*, až napokon finálne *vy ma nemilujete*. V ďalšom liste sa Fanni stáva milenkou grófa z Erfordu. Hoci odmietanie patrí k pravidlám hry (nie je spoločensky vhodné, aby žena ihneď podľahla), Fanni nič nehrá a nekladie falošný, konvenčný odpor. Jej strach je úprimný, strach spájajúci ju s kňažnou de Clèves, že láska toho druhého vyhasne a jej zostane len utrpenie. No je to práve úprimnosť, ktorá ju vedie k opačnému rozhodnutiu, ako urobila kňažná de Clèves: neuzatvoriť sa do seba v mene ochrany svojho vnútorného pokoja, ale urobiť všetko pre šťastie toho druhého. V *Listoch slečny Fanni Butlerd* je láska citom, ku ktorému sa hrdinka otvorene hlási, citom spájajúcim dušu a telo, ako evokujú niektoré až prekvapivo odvážne a zmyselné obrazy. Čo Fanni vyčíta Alfredovi rozchode nie je to, že ju prestal milovať, ale že ju nikdy skutočne nemiloval: „pohŕdam [vami], […] nie preto, že ste city zmenili, ale že ste predstierali to, čo ste nikdy necítili" (Riccoboni, 1996, s. 269 – 270) [prekl. aut.]. *Listy milady Juliette Catesby* začínajú takpovediac tam, kde *Listy slečny Fanni Butlerd* končia: rozchodom Juliette a milorda d'Ossery, ktorý ju krátko pred svadbou bez vysvetlenia opustil a oženil sa s inou. Po smrti svojej ženy sa milord d'Ossery pokúša o stretnutie so Juliette, táto však pred ním uniká, obrnená svojou dôstojnosťou a hrdosťou, no i strachom z celkom nevyhasnutých citov voči mužovi, ktorý ju zradil. Keď však d'Ossery vážne ochorie, hrdinka už neovládne volanie srdca, a ako kňažná de Clèves pri páde vojvodu de Nemours z koňa, dá najavo svoje obavy a dlho ukrývané city. Lucídne a s veľkou dávkou pobavenej sebairónie však poznamenáva:

„Ach, tí muži! […] Človek ich nechce vidieť, nechce ich počuť; zdá sa, že všetkému je koniec, no ich zdroje sú nevyčerpateľné. Keď už nevedia, čo robiť, dostanú horúčku, moja drahá, zostáva im už len chvíľa života" […] (Riccoboni, 1997, s. 125) [prekl. aut.].

Milord d'Ossery sa nakoniec dočká odpustenia; v skutočnosti nikdy neprestal Juliette milovať, no dopustil sa chyby, vo chvíli alkoholického opojenia sa „pozabudol" s mladučkou sestrou svojho priateľa. Keď mu táto oznámila, že čaká dieťa, rozhodol sa urobiť zadosť povinnosti a oženiť sa s ňou. Juliette tak môže odpustiť mužovi, ktorý nie je perfídny klamár, ale v skutočnosti ctil svoje záväzky. Pod povrchom šťastného konca sa však skrýva dvojaké chápanie cnosti – mužskej a ženskej. Marie-Jeanne Riccoboni, prostredníctvom svojej hrdinky, ironicky prízvukuje túto dvojtvárnu morálku:

„Ach, áno, muži mávajú tieto pozabudnutia; ich srdcia a zmysly môžu konať oddelene; tak to aspoň tvrdia […] No výhovorku, ktorú používajú, sami neprijímajú; všimnite si: to, čo v sebe oddeľujú, v nás spájajú. To je priznanie veľkej nadradenosti nášho spôsobu cítenia" […] (Riccoboni, 1997, s. 168) [prekl. aut.].

To, že Juliette Catesby nevernému milencovi nakoniec odpustí a vydá sa zaňho, vyvoláva stále u kritikov otázky (Van Dijk, 2007). Ako sme však už uviedli vyššie, banálne konce sú jasne subverzívne: čo zostáva v mysli čitateľa, nie je „heroický" počin milorda d'Ossery, ktorý si splnil svoju morálnu povinnosť, ale fakt, že doslova znásilnil nevinnú mladú ženu, ktorá potom síce žila (krátko, poznamenajme) v „počestnom" vzťahu, no nešťastná pri manželovi, ktorý ju nemiloval. Morálna kvalita mužských postáv u Marie-Jeanne Riccoboni je takmer vždy otázna a žena – či už ide o hlavné alebo vedľajšie postavy – sa javí ako obeť mužskej ľahkovážnosti a egoizmu.

Podobný je aj prípad *Listov Adélaïde de Dammartin*, ktorých hrdinka je v prvom manželstve obeťou ambiciózneho a chladného muža, ktorý ju neváha psychicky týrať od chvíle, keď mladá žena nedopatrením odhalí jeho pravú tvár. Zápletka tohto románu je však sústredená na citovú obrodu hrdinky cez nový vzťah s markízom de Montalais. Pán de Montalais je v analyzovaných troch románoch jedinou reálne pozitívnou mužskou postavou, hodnou úcty a lásky (hoci, a v tom tkvie dilema kruto životom poučenej Adélaïde, zdanie môže klamať). Napriek vnútorným pochybnostiam sa však grófka de Sancerre rozhodne pre riziko šťastia, nie pre istotu ústrania. Narážka na svoju slávnu predchodkyňu je tu jasná: *„Bola som veru nevďačná, keď som sa chcela od neho odlúčiť, odísť do Mondelis, všetko obetovať svojmu pokoju"* (Riccoboni, 2005, s. 114) [prekl. aut.].

V optike starého a nového, tradície a inovácie, prinášajú romány Marie-Jeanne Riccoboni originálnu nuansu. Hoci sú jednoznačne „nasiaknuté" klasicistickým modelom predovšetkým *Kňažnej de Clèves*, dilema lásky a cnosti v nich dostáva nový rozmer a novú možnosť riešenia pro-

stredníctom konceptu citlivosti. Marie-Jeanne Riccoboni však vedie dialóg aj so svojimi súčasníčkami: jej hrdinky sú citlivé, no nezatvárajú sa do kláštora ani neumierajú od nešťastnej lásky (snáď okrem *Príbehu markíza de Cressy*). Autorka svojim postavám priznáva citlivosť bez tragickosti, odvahu naplno prežívať ľúbostný cit a najmä im ponúka právo na šťastie. Juliette Catesby ani Adélaïde de Dammartin sa napriek sklamaniam v láske a skúškam osudu neuzatvárajú pred svetom – svadba môže byť konvenčný záver, no zároveň ukazuje odvahu a vôľu žiť. A hoci nepoznáme osud Fanni Butlerd po rozchode s milordom Alfredom, jej posledný list a vášnivá diatriba nenaznačujú, že by chcela po zvyšok dní žialiť, utiahnutá do zabudnutia.

Marie-Jeanne Riccoboni vo svojom diele úspešne prepája analytický a sentimentálny román, lucídnu introspekciu a vášnivú úprimnosť ľúbostného citu. Tak ako jej reálna korešpondencia, aj jej fiktívne listy odrážajú ľahkosť a febrilnosť pera vedeného reflexiou o morálnych i spoločenských otázkach doby, čo z nej robí plnohodnotnú súčasníčku, a v istom ohľade aj predchodkyňu, Jeana-Jacquesa Rousseaua.

Literatúra

ASTBURY, C. 2007. Les personnages masculins dans les romans de Mme Riccoboni. In: *HERMAN, J., PEETERS, K., PELCKMANS, P. (eds.) Mme Riccoboni. Romancière, épistolière, traductrice.* Louvain – Paris – Dudley, MA: Peeters, s. 31 – 46.

BOLOGNINI-CENTÈNE, P. 2005. Préface. In: *RICCOBONI, M. J. Lettres d'Adélaïde de Dammartin, comtesse de Sancerre, au comte de Nancé, son ami*. Paris: Desjonquères, s. 7 – 17.

CROSBY, E. A. 1924. *Une romancière oubliée. Mme Riccoboni : sa vie, ses œuvres, sa place dans la littérature anglaise et française du XVIIIe siècle*. Paris: F. Rieder.

KULESSA, R. (von). 2016. La discursivité du masculin dans les romans de femmes du XVIIIe siècle. In: RÉTIF, F. (ed.) *Le Masculin dans les œuvres d'écrivaines françaises. « Il faut beaucoup aimer les hommes »*. Paris: Classiques Garnier, s. 115 – 131.

LACLOS, Ch. de. 1979 [1782]. Correspondance entre Madame Riccoboni et M. de Laclos. In: LACLOS, Ch. de. *Œuvres complètes*. Paris: Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, s. 757 – 768.

MENANT, S. 1997. Préface. In: RICCOBONI, M. J. *Lettres de Milady Juliette Catesby à Milady Henriette Campley, son amie*. Paris: Desjonquères, s. I – X.

RICCOBONI, M. J. 1996 [1757]. *Lettres de Mistriss Fanni Butlerd à Milord Charles Alfred, comte d'Erford*. In: *TROUSSON, R. (ed.) Romans de femmes du XVIIIe siècle*. Paris: Robert Laffont, s. 165 – 270.

RICCOBONI, M.-J. 1997 [1759]. *Lettres de Milady Juliette Catesby à Milady Henriette Campley, son amie*. Paris: Desjonquères.

RICCOBONI, M.-J. 2005 [1767]. *Lettres d'Adélaïde de Dammartin, comtesse de Sancerre, au comte de Nancé, son ami*. Paris: Desjonquères.

SANTOS DA SILVA, K. 2009. Réalité et illusion, morale et fiction dans *Les Lettres de mistriss Fanni Butlerd* de Madame Riccoboni. In: *CUSSAC, H., DENEYS-TUNNEY, A., SETH, K. (eds.) Les discours du corps au XVIIIe siècle : littérature – philosophie – histoire – science*. Laval: P.U. de l'Université Laval, s. 169 – 171.

STEWART, J. H. 1980. Aimer à soixante ans : les lettres de Madame Riccoboni à sir Robert Liston. In: *VIALLANEIX, P., EHRARD, J. (eds.) Aimer en France (1760-1860). Tome I.* Clermont-Ferrand: Faculté des Lettres et Sciences humaines, s. 181 – 189.

TROUSSON, R. 1996. Introduction. In: *TROUSSON, R. (ed.) Romans de femmes du XVIIIe siècle*. Paris: Robert Laffont, s. 167 – 181.

VAN DIJK, S. 1995. Marie-Jeanne Riccoboni et les conventions romanesques : la marquise de Sancerre devenue comtesse. In: *PIAU-GILLOT, C. (ed.) Topiques du dénouement romanesque du XIIe au XVIIIe siècle*. Paris : Université Paris-Sud Orsay, s. 185 – 191.

VAN DIJK, S. 2007. Pardonner à un homme ? Attitudes de l'écrivaine et de ses personnages dans les lettres authentiques et fictionnelles. In: *HERMAN, J., PEETERS, K., PELCKMANS, P. (eds.) Mme Riccoboni. Romancière, épistolière, traductrice.* Louvain – Paris – Dudley, MA: Peeters, s. 47 – 61.

Článok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0265/18 *Estetické premeny francúzskeho románu 18. storočia: transformácie vzťahov lásky a cnosti.*

Kontakt
Mgr. Andrea Tureková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika
Email: andrea.turekova@euba.sk

ETA V DEJINÁCH A V UMENÍ

ETA IN HISTORY AND IN ART

SOFIA TUŽINSKÁ

Abstrakt
Baskická teroristická organizácia ETA pôsobila na území Španielska a Francúzska od roku 1958 do roku 2011, kedy vyhlásila ukončenie svojej činnosti. Cieľom tejto ultraľavicovej organizácie bolo dosiahnutie samostatného Baskického štátu. Na dosiahnutie tohto cieľa ETA používala násilné akty ako atentáty, prenasledovanie, vydieranie či únosy ideologických nepriateľov. Dopad činnosti ETA na baskickú spoločnosť je znázornený aj v umení (kinematografia, divadlo, literatúra). Jeden z najzaujímavejších pohľadov na problematiku ETA ponúka baskický spisovateľ Fernando Aramburu v zbierke poviedok *Los peces de la amargura*, na ktorej sa snažíme poukázať na fakt, že s krutou realitou dvadsiateho storočia sa baskická spoločnosť vyrovnáva do súčasnosti.

Kľúčové slová: Baskicko, ETA, terorizmus, literatúra, Fernando Aramburu

Abstract
The Basque terrorist organization ETA has been operating in Spain and France from 1958 until 2011, when it announced the end of its activities. The goal of this ultra-leftist organization was to achieve an independent Basque state. To achieve this goal, ETA used violent acts such as assassinations, persecution, extortion, or kidnappings of ideological enemies. The impact of ETA on the Basque society is also reflected in art (cinematography, theatre, literature). One of the most interesting views on the issue is given by the Basque writer Fernando Aramburu in the collection of *Los Peces de la amargura*, which we are trying to point out to the fact that with the cruel reality of the twentieth century, the Basque society has settled to the present.

Keywords: Basque, ETA, Terrorism, Literature, Fernando Aramburu

ETA v dejinách

ETA je baskická teroristická organizácia, ktorá bola založená v roku 1958 a v roku 2011 vyhlásila absolútne prímerie a definitívne ukončenie svojej činnosti. ETA je skratka, pod ktorou sa skrýva názov *Euskadi*

Ta Askatasuna, čo v preklade z baskičtiny znamená *Baskicko a sloboda*. V roku 1952, teda v období, kedy diktatúra generála Franca získala silnejšiu medzinárodnú podporu, vznikla v Bilbau študentská organizácia Ekin. Jej aktivity sa obmedzovali na tajné stretnutia a rozhovory o baskickej histórii, kultúre a jazyku. V roku 1953 Ekin nadviazal prostredníctvom Baskickej Národnej strany kontakt s jej mládežníckou organizáciou EGI (Euzko Gaztedi Indarra) a obe organizácie sa spojili. No už v roku 1958 vnikol v organizácii ideologický rozkol, ktorý viedol k jej rozpadu. Bývalí členovia Ekinu totiž proklamovali stratégiu otvoreného boja za ideu samostatného Baskicka, v ktorej ich utvrdzovali aj mnohopočetné boje za nezávislosť v krajinách tretieho sveta. V roku 1958 teda vznikla ETA v podobe, v akej sa neslávne dostala do celosvetového povedomia a jej pôsobenie bolo odsúdené mnohými medzinárodnými organizáciami.

Ideológa organizácie ETA je možno najvýstižnejšie obsiahnutá v symbole organizácie, ktorého autorom je Félix Likiniano, baskický anarchista, ktorý spolupracoval s organizáciou z exilu v Taliansku. Na anagrame je znázornená sekera ovinutá hadom a sprevádza ich nápis *Bietan jarrai*, čo v preklade znamená „Nasledovať oboje“, teda bojovať fyzickou silou, ktorú predstavuje sekera a využívať ľstivosť, či politickú silu znázornenú hadom. Tento symbol sa objavoval na plagátoch, fasádach domov, letákoch, či zástavách, ktoré využívali prívrženci ideológie samostatného Baskicka pri rôznych spoločenských podujatiach alebo demonštráciách. Ideológia organizácie ETA sa zakladala na ultraľavičiarstve a proklamovala nezávislosť, patriotizmus a potrebu spoločenských zmien, pričom jej hlavným cieľom bolo v počiatkoch jej pôsobenia vytvorenie samostatného štátu, no neskôr, po sérii útokov na menej významných provinčných politikov stratila organizácia podporu širokej verejnosti a tak sa v priebehu jej ďalšieho vývoja stalo dôležitejším cieľom zachovanie samotnej organizácie.

K násilným metódam, ktoré využívala organizácia na dosiahnutie svojich cieľov patria predovšetkým:

- **atentáty**: tie sa vykonávali buď priamym výstrelom do zátylku obete na krátku vzdialenosť alebo nastražením tzv. *coche bomba*, automobilov, na ktoré bola nainštalovaná výbušnina a tie sa potom umiestňovali v predpokladanom mieste výskytu obete;
- **nátlak formou prenasledovania**: vyhrážky, anonymné listy, plagáty, hanlivé nápisy;
- **vydieranie**: bohatí podnikatelia museli platiť tzv. *revolučnú daň*. Z týchto príjmov ETA získavala zdroje na nákup zbraní a zabezpečenie fungovania organizácie;
- **únosy**: tie predstavovali trest na neplatenie *revolučnej dane*.

Organizácia ETA vykazovala vrchol svojej činnosti v rokoch 1978- 1980 a prihlásila sa k 2604 atentátom, pri ktorých prišlo o život 758 ľudí a približne 2000 ľudí bolo zranených. Najviac obetí pochádzalo z Baskicka, Navarry a centrálnej oblasti Španielska. Medzi zavraždenými boli príslušníci z radov vojakov a polície, politici, právnici, podnikatelia, novinári, umelci, ale aj civilisti. V kruhoch širokej verejnosti zarezonoval zrejme najviac atentát z 30. decembra 2006 na Madridskom letisku Barajas, pri ktorom zahynuli dvaja ľudia a približne dvesto bolo zranených.

ETA v umení

Témou dopadu činnosti ETA na spoločnosť sa od sedemdesiatych rokov XX. storočia až po súčasnosť zaoberalo množstvo umelcov. Od roku 1977 bolo v Španielsku natočených približne sto dokumentárnych a celovečerných filmov či televíznych seriálov, ktoré priamo alebo nepriamo reflektovali na problematiku pôsobenia organizácie ETA. Podobne tomu bolo aj v divadle. V roku 2011 sa v madridskom divadle Maravillas konala premiéra divadelnej hry režiséra Gabriela Olivaresa *Burundanga*. Veľký záujem verejnosti vzbudilo aj predstavenie performance umelca Omara Jeraza Kenza, ktorý 2. mája 2013 prechádzal ulicou Juan de Bilbao v San Sebastiáne známou kaviarňami, v ktorých sa stretávali prívrženci organizácie ETA a v náručí niesol figurínu stvárňujúcu obeť atentátu. V neposlednom rade treba spomenúť baskickú literárnu tvorbu, keďže od roku 1974 až do roku 2017 bolo publikovaných približne štyridsať románov či poviedkových zbierok s významnou dokumentárnou a umeleckou hodnotou. Posledný román venovaný spomínanej problematike, *Los turistas desganados* (Znechutení turisti), vyšiel v roku 2017 a jeho autorkou a zároveň prekladateľkou do španielčiny je Katixa Agirre. Azda jeden z najpôsobivejších pohľadov na baskickú realitu deformovanú vplyvom pôsobenia ETA na spoločnosť nám ponúka spisovateľ Fernando Aramburu a to v zbierke poviedok z roku 2006 *Los peces de la amargura* (Ryby zatrpknutosti) a o desať rokov neskôr v románe *Patria* (Vlasť).

Kto je Fernando Aramburu?

Fernando Aramburu, patrí do kategórie autorov, ktorí sa nenechali zviesť na cestu komercie. Tento autor sa narodil roku 1959 v San Sebastiáne. Vyštudoval španielsku filológiu na univerzite v Zaragoze. Od roku 1985 žije a tvorí v Nemecku. V súčasnosti je považovaný za jednu z najvýraznejších osobností španielskej literatúry o čom svedčia pozitívne ohlasy kritikov na jeho literárnu tvorbu a významné ocenenia ako Premio Ramón Gómez de la Serna, Premio Mario Vargas Llosa a Premio Real Academia española za zbierku poviedok *Los peces de la amargura* (Ryby

zatrpknutosti), v ktorej sa zaoberá dopadom teroristických útokov ETA na životy a osudy náhodných obetí, Premio Biblioteca Breve za román *Ávidas pretenciones* (Nenásytné požiadavky), v ktorom ukazuje druhú, zhýralú tvár úspešných literátov. Okrem vlastnej literárnej tvorby sa tento autor venuje a prekladom z nemeckého jazyka.

Fernando Aramburu pôvodne písal predovšetkým detskú literatúru a poéziu, no postupne začal publikovať poviedky, eseje a romány určené pre široké spektrum publika. Z jeho rozsiahlej tvorby by sme mohli spomenúť napríklad autobiograficky ladený román *Fuegos con limón* (Oheň a citrón) a romány *Viaje con Clara por Alemania* (Cesta s Klárou po Nemecku), *Años lentos* (Pomalé roky), *Ávidas pretenciones* (Nenásytné požiadavky), zbierky poviedok *El artista y su cadáver* (Umelec a jeho mŕtvola), *Los peces de la amargura* (Ryby smútku), *El vigilante del fiordo* (Strážca fjordu). *No ser no duele* (Nebyť nebolí) a *Patria* (Vlasť).

V našich končinách ide o pomerne neznámeho autora a z jeho rozsiahlej literárnej tvorby bola do slovenčiny preložená iba zbierka poviedok *No ser no duele* pod názvom Nebyť nebolí v excelentnom prevedení prekladateľa Branislava Bačíka. Z akého dôvodu by sme teda mali hovoriť práve o poviedkach pre nás takmer neznámeho baskického autora a čím môže osloviť slovenského čitateľa? Je to práve pre univerzálny odkaz jeho tvorby, pre témy, ktoré vyvstávajú z tajných zákutí duše postáv aplikovateľných na akékoľvek geografické územie a zároveň odkrýva baskickú realitu ovplyvnenú činnosťou organizácie ETA, o ktorej sa nedozvieme z politických prejavov, ani prostredníctvom správ masmédií či periodík.

Los peces de la amargura je zbierka desiatich poviedok, v ktorej nás autor prenáša do Baskicka XX. storočia dýchajúceho atmosférou narušených rodinných, intímnych, vo všeobecnosti medziľudských vzťahov vplyvom rozpoltenia spoločnosti na ideologických prívržencov nového, nezávislého štátu, ich extrémistickej ideológie či konania členov organizácie ETA a na tzv. nepriateľov ideológie. Autor vykresľuje Baskicko, v ktorom je budovanie vysnenej krajiny povznesené nad ľudské utrpenie a lásku či rešpekt k blížnemu, Baskicko plné fanatizmu, nezdravého patriotizmu, nenávisti a na druhej strane apatie, rezignácie, nedôverčivosti, krivdy, utrpenia a zbytočnej smrti.

Los peces de la amargura, názov zbierky, ale aj rovnomennej úvodnej poviedky azda najvýstižnejšie vyjadruje situáciu postáv a centrálny motív textov. *Amargura,* teda zatrpknutosť či roztrpčenosť je slovo, ktorého význam by sme mohli definovať ako dlhodobý pocit frustrácie, nevraživosti alebo smútku poväčšine v dôsledku dezilúzie alebo nespravodlivosti. Je to pocit, ktorí prežívajú všetci Aramburovi hrdinovia, pretože nevedia, kam majú svoj hnev smerovať. Ich „kat“ totižto nie je konkrétna osoba, je to

abstraktná inštitúcia, teda každý a zároveň nikto, kto je zodpovedný za ich rozvrátené životy. A *pez*, teda ryba, je jeden z prvých symbolov kresťanstva pochádzajúci z čias I. storočia n.l., kedy boli kresťania prenasledovaní Rimanmi, aby odlíšili spojenca od nepriateľa. Tento symbol však nenaznačuje len rozpoltenosť spoločnosti v baskických mestách a na dedinách na spojencov a nepriateľov. V úvodnej poviedke je zachytený príbeh mladej dievčiny, ktorá pri teroristickom útoku utrpí devastačné zranenia nohy, čo ovplyvní nie len jej profesionálnu budúcnosť, ale aj intímny život. Ostane izolovaná od okolitého sveta medzi stenami bytu jej rodičov, ktorí sa ponoria do ticha, aby nejatrili svoje a dcérine rany. Sú ako ryby v akváriu, ktoré chová otec rodiny, odovzdaní tichu (pretože to o čom sa nehovorí, akoby neexistovalo), bezcieľne blúdiaci v obmedzenom priestore bez kontaktu s okolitým svetom a bez vízie do budúcnosti.

Fernando Aramburu realisticky, niekedy až naturalisticky vykresľuje osudy širokej škály postáv: funkcionárov a civilistov, mladých a starých ľudí, otcov, matky a ich deti, prívržencov a odporcov samostatného Baskicka, milenecké páry, obete teroristických útokov a ich organizátorov spriadajúcich svoje plány na slobode alebo vo väzení, pozostalých po obetiach útokov alebo tých, čo útok prežili, no ich zranenie má celoživotné následky a ich príbuzných, ktorí žijú milosrdným klamstvom. V poviedke *El hijo de todos los muertos* vysvetľuje matka svojmu synovi, prečo mu zatajila, že jeho otec bol popravený členmi ETA: *„Synček, stačí sa mi pozrieť ti do tváre, aby som vedela, že som urobila dobre. Všimni si deti obetí. Pozri si ich tváre, keď ich ukazujú v televízii alebo novinách. Podľa mňa majú smutný pohľad. A toto som nechcela. Nechcela som, aby môj syn vyrastal so smutnou tvárou, aby sa cítil ako sirota zakaždým, keď niekoho zavraždia, akoby bol synom všetkých mŕtvych“* (Aramburu, 2006, s. 190 – 191). Ide o vedomie, že osobné nešťastie sa môže prenášať do kolektívnej pamäte národa ako takého.

Aramburu nevykresľuje iba postavy, ktoré sa stali priamou obeťou teroristických útokov, ale aj šikanovanie a prenasledovanie, ktorému je vystavený človek uprostred sfanatizovanej spoločnosti. Anonymné listy, hanlivé nápisy na fasádach domov, slovné útoky a tichá nevraživosť spúšťajú ďalšiu vlnu teroru a vedú celé rodiny k radikálnym krokom. Napríklad v poviedke *Dos madres*, vdova po zavraždenom policajtovi je nútená opustiť so svojimi deťmi domov, školy, priateľov a začať odznova v nevyhovujúcich podmienkach malého rodičovského bytu: *„Čo už, banda škorpiónov bude spokojná. Už má, čo chcela: policajta v truhle, poníženú vdovu a siroty. Teraz príde na rad ďalšia rodina a nás nechajú na pokoji“* (Aramburu, 2006, s. 47).

Zmena prostredia však nerieši traumy, ktoré si protagonisti nosia vo svojom vnútri a pred ktorými sa nedá uniknúť. V poviedke *Informe desde Creta* načrtáva Aramburu príbeh mladého muža neschopného budovať normálne medziľudské a intímne vzťahy pod vplyvom traumatickej spomienky z detstva, kedy bol priamym svedkom smrti svojho otca.

Aramburu používa v poviedkach rôzne rozprávačské techniky. Niektoré poviedky majú formu listu, v ktorom protagonistka píše list svojej psychologičke (*Informe desde Creta*), vnútorného monológu, na základe ktorého prenikáme do mysle otca zmrzačenej dcéry (*Los peces de la amargura*), priameho dialógu medzi postavami, ktorý má formu divadelnej hry (Después de las llamas). Autor strieda rôzne typy rozprávača, čím prehlbuje pohľad na danú realitu, ktorú môžeme vidieť z rôznych perspektív.

Poviedková zbierka je zaujímavá aj z jazykového hľadiska. Aramburu dotvára autentický pohľad na prostredie baskických dedín a miest tak, že využíva slovnú zásobu z baskičtiny, ktorú obyvatelia Baskicka používajú aj vtedy, keď rozprávajú po španielsky. Ide o slová, ktoré patria predovšetkým do rodinného prostredia: aitá/papá/ocko, amá/mamá/mama, amona/abuela/starká, aitona/abuelo/dedko, barkatu/perdona/prepáč, agur/adiós/zbohom atď., alebo slová súvisiace so spoločensko-politickou situáciou: gora ETA/vivaETA/nech žije ETA, gudari/soldado de la causa vasca/vojak bojujúci za Baskicko, ikurriña/ bandera del País Vasco/vlajka Baskicka, ekintza/atentado/atentát, lehendakari/presidente/premiér atď.

Záver

Napriek bolestivému pohľadu na baskickú spoločnosť dvadsiateho storočia ovplyvnenú pôsobením teroristickej organizácie ETA Fernando Aramburu sa neutieka k zbytočnému sentimentalizmu. Jeho príbehy sú realistické a autorov pohľad na spomínanú problematiku je objektívny, neprikláňa sa k obetiam ani neodsudzuje tých na druhej strane. Práve preto majú jeho príbehy dôležitú výpovednú hodnotu a ponúkajú čitateľovi možnosť preniknúť hlbšie do skutočnosti, ktorú prináša žurnalistika alebo masmédiá.

Zoznam citovanej literatúry

Aramburu, F. 2006. *Los peces de la amargura*. Barcelona: CPI, 2006, s. 190 – 191.

Aramburu, F. 2006. *Los peces de la amargura*. Barcelona: CPI, 2006, s. 47.

Kontakt
Mgr. Sofia Tužinská, PhD.
Ekonomická Univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: sofia.tuzinska@euba.sk

TRADIČNÍ FRANCOUZSKÝ VAUDEVILLE JAKO KULTURNÍ FENOMÉN A JEHO SOUČASNÉ PODOBY NA MORAVSKÝCH DIVADELNÍCH SCÉNÁCH: SCRIBE, LABICHE, FEYDEAU, CAMOLETTI A VEBER

TRADITIONAL FRENCH VAUDEVILLE AS A CULTURAL PHENOMENON AND ITS CONTEMPORARY VARIATIONS IN MORAVIAN THEATER SCENES: SCRIBE, LABICHE, FEYDEAU, CAMOLETTI AND VEBER

MARIE VOŽDOVÁ

Abstrakt
Článek se zabývá vaudevillem jakožto charakteristickým fenoménem francouzské komediální tvorby. Všímá si jeho etymologických východisek a genealogických evolučních stadií, jakož i divácké obliby ve Francii. Dále seznamuje s význačnými představiteli žánru od 19. století do současnosti, jakými jsou Eugène Scribe, Eugène Labiche, Georges Feydeau, Marc Camoletti a Pierre Veber a pojednává o recepci jejich děl na moravských divadelních scénách. V neposlední řadě se zamýšlí nad místem vaudevillu v moderní kultuře.

Klíčová slova: Vaudeville, recepce, Scribe, Labiche, Feydeau, Camoletti, Veber.

Abstract
The paper deals with Vaudeville as a characteristic phenomenon of French comedy. He focuses on its etymological origins and genealogical evolutionary stages, as well as its popularity in the eyes of French audience. He also introduces the readers to prominent representatives of the genre from the 19th century to the present, for example Eugène Scribe, Eugène Labiche, Georges Feydeau, Marc Camoletti and Pierre Veber, and discusses the reception of their works on Moravian theater stages. Last but not least, he reflects on the role of vaudeville in modern culture.

Keywords: Vaudeville, Reception, Scribe, Labiche, Feydeau, Camoletti, Veber.

Úvod

Francouzský vaudeville představuje specifický veseloherní dramatický žánr, jenž zahrnuje prvky situační i zápletkové komedie a některé postupy frašky. Jako takový zrcadlí francouzskou životní lehkost a osobitý vtip. V našem příspěvku seznámíme s charakteristikou tohoto žánru, jeho hlavními představiteli a pozastavíme se zejména u inscenací jejich děl v divadlech moravského regionu. Opíráme se o rešerše uskutečněné již dříve v rámci výzkumného projektu GAČR 405/05/2725 „Francouzská a italská dramatická tvorba na moravských divadelních scénách" a později aktualizované k dnešnímu dni. Rešerše probíhaly v Informačně dokumentačním a Bibliografickém oddělení Divadelního ústavu v Praze, v Oddělení dějin divadla Moravského zemského muzea v Brně, ve Státní vědecké knihovně v Olomouci, v Moravské zemské knihovně v Brně, v divadelních archivech Horáckého divadla v Jihlavě, Národního divadla v Brně (dále ND), Městského divadla v Brně (dále MD), Severomoravského divadla v Šumperku, Slezského divadla v Opavě, Národního divadla moravskoslezského v Ostravě (dále NDMSZ), Divadelní společnosti Petra Bezruče v Ostravě (dále DSPB), Slováckého divadla v Uherském Hradišti, Městského divadla ve Zlíně a Moravského divadla v Olomouci, jakož i v městských a oblastních archivech v daných moravských mikroregionech.

Geneze žánru

Na úvod zmiňme krátce etymologické hledisko. Existují dvě geograficky motivované teorie vysvětlující původ slova vaudeville. První odvozuje vaudeville od údolí u řeky Vire v Normandii (vau-de-Vire), druhá pak od zvuků/hlasů města (voix-de-ville).V genezi francouzského vaudevillu jako žánru se vydělují přes různé drobné diverzity v podstatě tři vývojová stadia, jimiž se vaudeville vyprofiloval do své nejslavnější a definitivní podoby. Jde o vaudeville jako lidovou píseň, žánr ústní lidové slovesnosti, dále pak o divadelní hru se zpěvy a nakonec o osobitou divadelní komickou hru k pobavení diváka. Ve Francii v sedmnáctém století označovalo slovo *vaudeville* satirickou píseň na aktuální motivy. Tento název byl později použit pro zvláštní dramatický žánr, který byl dílem ovlivněný také italským divadlem. Italští herci, kteří hráli v letech 1681–1697 v Paříži v Hôtel de Bourgogne, předváděli francouzskému publiku divadelní představení, ve kterých se mísilo mluvené slovo se zpěvem. Evaristo Gherardi, Harlekýn z Italské komedie, publikoval v roce 1700 antologii s 55 texty těchto her, které Francouzi převzali. (Brunet, 2004, s. 51–52) Z původní zpěvné komedie počátku osmnáctého století zmizely ve Francii kolem roku 1870 zpívané kuplety. Vznikl tak dnešní vaudeville jako

veselá mluvená komedie bez jakýchkoli hlubších filozofických nebo psychologických motivů, založená výhradně na situační komice.

Zlatý věk francouzského vaudevillu přichází koncem devatenáctého a začátkem dvacátého století, kdy vstupují do hry jména autorů jako Eugène Scribe, Eugène Labiche a zejména pak Georges Feydeau v období tzv. *Belle Époque*. Poté vlivem válečné a poválečné politické situace zájem francouzského publika o vaudeville nadlouho pohasíná, aby se znovu probudil až v padesátých letech dvacátého století, kdy vedle již zmíněných mistrů na sebe upozorňuje zejména dramatik italského původu Marc Camoletti, jehož hry dosahují světového úspěchu. V současné době je vaudeville stále živým divadelním žánrem, z jehož tvůrců vyniká zejména Francis Veber, a který má místo v dílech autorů tvořících i vážnější dramatické opusy, jako jsou například Eric-Emanuel Schmitt nebo Rémi De Vos. Vaudeville se během svého historického vývoje dotkl mnoha jiných žánrů, se kterými měl často nakrátko společné vývojové fáze nebo které se od něj postupně oddělily a vydělily se jako samostatné útvary. Jsou to například lidová píseň, komická opera, opereta, melodrama, tanec, pantomima, balet, zápletková komedie, fraška. Pokud jde o začlenění francouzského vaudevillu do širšího mezinárodního kontextu, bývá zdůrazňována žánrová příbuznost jeho původní písňové formy s některými vývojovými fázemi anglické ballad-opera, německého singspielu (pod jehož vlivem se utvářel zase polský wodewil) a také vídeňské a pražské lokální frašky, do kterých byly rovněž začleněny populární dobové písně. Nejvíce však francouzský vaudeville ovlivnil ruskou dramatickou tvorbu a divadlo, ve které probíhal v podstatě analogický proces vývoje od zpívané formy opery-vaudevillu až po dramatický útvar komedie-vaudevillu. (Pavlovský, 2004, s. 125 – 126, 279 – 280)

Žánr vaudevillu v Československu a České republice

Na našem území se francouzské bulvární frašky stejně jako veškerá jiná dramatická produkce z Francie uváděly zejména koncem devatenáctého století, na počátku století dvacátého a v období první Československé republiky. Toto období patří k nejpříznivějším v éře rozvoje francouzsko-českých kulturních styků. Hrály se četné divadelní hry, mnohé noviny měly své dopisovatele v Paříži a informovaly o úspěšných pařížských premiérách. České obecenstvo tak mohlo být již předem připraveno na nové inscenace. Daní za rychlost a kvantitu našich inscenací však často bylo jejich kvapné nastudování a mnohdy i nedokonalý překlad. Zajímavé rovněž je, jakým způsobem byly mnohé hry přejímány. Často se totiž stávalo, že francouzské hry byly u nás hrány nejprve v divadlech německých, která se ve svém

repertoáru řídila kupříkladu podle Vídně, a teprve potom byly uvedeny v divadlech českých, mnohdy jako překlady právě těchto německých textů. Nešlo tak o překlady z původního francouzského originálu, ale o jakési překlady na druhou, o transfery z německého překladu.

Po druhé světové válce a komunistickém převratu v roce 1948 velká část francouzské produkce musela na dlouhá léta ustoupit a byla na našich jevištích vystřídána nevalnými sovětskými kusy revolučního, válečného a budovatelského obsahu. Nicméně lehký žánr komedie a vaudevillu, ačkoli byl komunistickou cenzurou shledán úpadkovým, mohl být v našich divadlech na rozdíl od jiných her přece jen občas uváděn, protože dobře skýtal možnost ukázat našim pracujícím, jak dekadentní je morálka francouzských aristokratů, měšťáků a kapitalistů. Po revolučním roce 1989 a nástupu demokracie mizí z české kultury násilně zařazované ideologické hry a je znovu obnoven přirozený kontakt se západní, tj. i francouzskou kulturou. Přestože se divadla snaží dohnat mnohaletý skluz zařazováním závažných společenských autorů, komediální produkce má stále v repertoárech své pevné místo a je důkazem toho, že se divák chce bavit za všech režimů. Převážná většina francouzských vaudevillů má zpravidla svou premiéru nejprve v divadlech hlavního města a teprve poté následují nastudování i v regionech. I mimo Prahu však pracují nadaní režiséři a herci a často zde vznikají originální a hodnotné inscenace. (Voždová, Špička 2007, s. 15 – 29)

Nyní si všimneme hlavních autorů, kteří poznamenali vývoj vaudevillu a podíleli se na jeho utváření coby osobitého dramatického žánru. Prvním a nejstarším z nich je Eugène Scribe, jehož tvorba pokrývá zhruba polovinu devatenáctého století.

Eugène Scribe a jeho *comédie-vaudeville*

Eugène Scribe, (1791 – 1861), velký miláček pařížského publika, mistr převleků a záměn, který sám napsal přes čtyři sta komedií, z nichž asi dvě stě vaudevillů, obohatil tento žánr o postupy konverzační zápletkové komedie (comédie d´intrigue) a propracoval mechaniku intrik. Byl oblíbeným autorem již koncem devatenáctého a počátkem dvacátého století na Moravě v německých divadlech a v období první republiky také na místních scénách českých. Na začátku minulého století nastudovalo Národní divadlo v Brně celkem čtyři jeho vaudevilly – v roce 1903 to byla *Sklenice vody aneb Malé příčiny, velké následky* (*Le verre d´eau ou les effets et les causes*), potom v roce 1906 *Čarovný závoj* a konečně v roce 1908 *Povídky královny navarrské* (*Les contes de la reine de Navarre*) a *Boj s dámami* (*Batailles de dames*). K dalším Scribeovým hrám inscenovaným na Moravě patřily *Leonie* (1928 Olomouc) a *Dáma s růžemi* (*Adrienne*

Lecouvreur 1969 Šumperk). Hra *Sklenice vody aneb Malé příčiny, velké následky*, zasazená do historického dekoru anglického dvora 18. století za nekonečných válek v Evropě, ukazuje, jak jsou velké dějinné události často způsobeny malými příčinami a jak sklenice vody nechtěně vylitá na šaty anglické královny Anny zapříčiní potrestání ministerského předsedy a v konečném důsledku i změnu vlády. Velká historická dimenze se tu redukuje na historickou anekdotu, a jak vtipně poznamenala kritika, události, na které Winston Churchill ve svých dějinách Anglie vyplýtval téměř celý svazek, vidí Scribe jako úsměvnou hádku dvou favoritek na dvoře královny Anny. Hra má rychlý konverzační spád a řetězí se v ní komické situace postavené na lstích, intrikách, nedorozuměních a přetvářce. Tato konverzační komedie byla autorem napsána v roce 1840, téhož roku byla hrána v Comédie-Française a do češtiny byla přeložena v roce 1898. Po výše zmíněném brněnském nastudování byla v roce 1929 uvedena v Ostravě, v roce 1994 znovu v Brně, dále v roce 1967 pod názvem *Srdce královny* v Jihlavě a konečně v roce 1976 v Českém Těšíně. O stálé oblibě a aktuálnosti zápletky svědčí doposud poslední olomoucká inscenace díla z roku 2002. (Hra zde byla nastudována podle stále živého patnáct let starého překladu Evy Bezděkové a v úpravě známé zde hostující režisérky Lídy Engelové.)

Eugène Labiche a jeho *vaudeville-cauchemar*

Scribeův následovník Eugène Labiche (1815 – 1888), autor asi sto sedmdesáti fraškovitých komedií, mistr charakterové komedie, jevištního dialogu, *quiproquo*, ironie a karikatury se sklonem k černému humoru, může být považován za prvního předchůdce absurdního dramatu. Je znám především komediemi *Slaměný klobouk* (*Le Chapeau de paille d´Italie*) z roku 1851 a *Cesta pana Perrichona* (*Le Voyage de Monsieur Perrichon*) z roku 1860. Pařížská premiéra *Slaměného klobouku* bývá označována za „nejhlasitější“ projev smíchu devatenáctého století. Hra vzešla z autorské spolupráce s Edouardem Martinem. Eugène Labiche totiž většinu svých her napsal ve spolupráci s jiným autorem, protože tento způsob tvoření shledával zábavnějším. Pan Jules Fadinard cestou na svatbu přes Vincenneský les najednou zpozoruje, že jeho kůň žvýká klobouk, který si pověsila na křoví jistá vdaná dáma, dlící tou dobou na záletech s jedním poručíkem husarského pluku. Tato zápletka stačí k tomu, aby po zhruba dvě hodiny probíhala zběsilá honba ženicha Fadinarda pronásledovaného poručíkem Emilem a všemi svatebčany za získáním klobouku, který je symbolem cti zmíněné vdané dámy. Komedie si i u nás získala velkou diváckou oblibu: na Moravě byla poprvé hrána v roce 1924 v Ostravě, následovalo dalších dvacet dva nastudování ve všech moravských divadlech

až po dvě nejnovější z roku 2006 v Městském divadle v Brně a z roku 2007 v Horáckém divadle Jihlava. (Adaptaci Voskovce a Wericha zde upravil režisér Zdeněk Černín.) Podle nejnovějších interpretací psychologického charakteru nejde ovšem vůbec o příběh, který se skutečně Fadinardovi stal, nýbrž o hrůzostrašný sen svobodného mládence vpředvečer před svatbou, způsobený obavami ze vstupu do svazku manželského. Tento vaudeville bývá ostatně kritikou označován jako vaudeville-noční můra (cauchemar).

Slaměný klobouk naše divadla inscenovala jednak v původní Labichem vytvořené podobě (1929 a 1946 Brno ND, 1948 Opava, 1956 Ostrava NDMSZ, 1965 Ostrava DPB, 1954 Jihlava, 2003 Uherské Hradiště), častěji však v originální adaptaci autorů Voskovce a Wericha, poprvé uvedené v Osvobozeném divadle v Praze roku 1934, (1954 Nový Jičín, 1969 Šumperk, 1953 a 1978 Zlín, 1957 a 1981 Český Těšín, 1964 a 1982 Olomouc, 1964 a 1987 Brno ND, 1966 Jihlava, 1980 a 2006 Brno DBM, 1989 Ostrava NDMSZ, 2000 Uherské Hradiště) a také v pozdější úpravě Miroslava Horníčka (1979 Opava). Voskovec s Werichem spolu s autorem písní Jaroslavem Ježkem tak vlastně vytvořili nové dílo, v němž z Labiche ponechali základní dějovou linii, kterou však zasadili do moderní doby počátku dvacátého století, dále zredukovali počet postav a především zvýraznili hlavního hrdinu Ferdinanda, čímž dali hře ještě rychlejší spád a vtip. (K našim divadelníkům, kteří obdivovali mimořádné kvality Labichových her, patřili kromě Voskovce a Wericha Karel Hugo Hilar, Vlasta Burian a Evald Schorm. Jan Werich vytvořil v roce 1957 ještě novou adaptaci *Slaměného klobouku* bez dřívějších úprav a bez Ježkových písní, s použitím hudby V. Hály, kterou uvedlo pražské Divadlo satiry pod názvem *Helenka je ráda*.)

Slaměný klobouk lákal také filmaře k různým projektům a volným zpracováním, viz první francouzské zfilmování režisérem René Clairem roku 1927 nebo vynikající český stejnojmenný film Oldřicha Lipského, ve kterém hráli například Květa Fialová, Pavel Landovský nebo Miloš Kopecký. Zajímavé je povšimnout si i různých variací českého titulu hry: *Slaměný klobouk*, *Slaměný klobouk aneb Helenka je ráda*, *Helenka je ráda aneb Slaměný klobouk*, přičemž původní celý titul nebyl použit ani v jednom případě.

Nemalý úspěch měly na našich jevištích i další Labichovy vaudevilly jako *Nevděk světem vládne* (1947 Jihlava), *Písek do očí* (*La poudre aux yeux* 1974 Opava), *Nejšťastnější ze tří* (*Le plus heureux des trois* 1972 Jihlava, 1970 a 1995 polská scéna Český Těšín pod názvem *Szczęśliwi we troje*, a nejnověji 2018 pod titulem *Šťastni ve třech* Ostrava NDMSZ), dále pak hra *Vražda na Uhelném trhu* (*L´Affaire de la rue de Lourcine*), nastudovaná v Uherském Hradišti v roce 1998 společně s méně známou jednoak-

tovkou *Nemám čas*. V československé premiéře byla uvedena Divadlem bratří Mrštíků v Brně v roce 1990 montáž *Ach ta hříšná nevěra*, kterou z podnětu zesnulého Evalda Schorma vytvořili a upravili překladatel Alexander Jerie a dramaturg Miroslav Plešák. Horácké divadlo v Jihlavě provedlo v české premiéře v roce 2003 hru *Miláček Célimare* (*Célimare le bien-aimé*). Šlo vlastně o jediné dvě premiéry Labichových vaudevillů uskutečněné na Moravě.

Georges Feydeau a jeho *vaudeville-folie*

Bezesporu nejhranějším tvůrcem vaudevillů na Moravě i v celé České republice nebo dřívějším Československu byl a je Georges Feydeau (1862–1921), autor asi čtyřiceti tříaktových a jednoaktových kusů a nejúspěšnější dramatik francouzské *Belle Époque*. Jeho hry vynikají technickou propracovaností, živými dialogy a nevázanou komikou. České publikum nejprve nepřichází Feydeauovu humoru příliš na chuť a jeho veselohry začínají být divácky úspěšné až od šedesátých let dvacátého století. Feydeauova nejuváděnější hra *Brouk v hlavě* (*La puce à l´oreille*), napsaná v roce 1907, byla do češtiny přeložena až v roce 1968 a poprvé v české premiéře hrána v Divadle na Vinohradech. V moravském regionu byla poprvé uvedena v Horáckém divadle v Jihlavě ještě téhož roku. Následovala četná nastudování ve všech moravských divadlech (1969 a 1997 Uherské Hradiště, 1970 Zlín, 1970 a 1995 Opava, 1978 Brno ND, 1983 Šumperk, 1985 Český Těšín, 1987 a 1996 Brno MD, 1991 Ostrava, 1997 Olomouc, 1999 Jihlava a konečně 2011 Zlín.) Bláznivá komedie o milostném selhání, žárlivosti, mnohonásobném podezření z manželské nevěry a dvojníkovi, který vše pořádně zkomplikuje, sklízela úspěchy při každém svém jevištním nastudování. V jedné z nejvděčnějších komických dvojrolí bohatého měšťáka Victora Emmanuela Chandebise a hotelového sluhy Poche se představili postupně přední herci všech našich divadel (známé je i filmové zpracování hry, kde v hlavní dvojroli exceloval Viktor Preis). Inscenování Feydeauových kusů je velmi náročné, neboť vyžaduje mistrnou řemeslnou hereckou práci, která má působit dojmem lehké improvizace. Autor však neponechává hercům žádnou volnost, předepisuje jim do detailu přesně sebemenší pohyb i gesto a je velmi těžké ztvárnit s lehkostí strhující spád a svižnost akcí. Rovněž jakákoliv snaha o přílišnou modernizaci textu vyznívá spíše negativně. Za povšimnutí stojí opět český překlad titulu, v některých kritických ohlasech se můžeme setkat i s překladem *Blecha v uchu* (la puce à l'oreille), který je sice doslovně správný ale v podstatě nesmyslný a nerelevantní ve vztahu k ději.

K dalším u nás uváděným Feydeauovým vaudevillům patří *Dáma od Maxima* (*La Dame de chez Maxim* 1969 Český Těšín, 1987 Ostrava

NDMSZ, 1996 Brno SD, pod názvem *Slečna od Maxima* 1974 Jihlava a 1981 Zlín), dále *Úplně zbytečné parohy* (*Je ne trompe pas mon mari* 1976 Šumperk, 1977 Zlín, 1980 Jihlava, 1987 Olomouc, 1996 Český Těšín, 2003 Opava), *Taková ženská na krku* (*Un file à la patte* 1970 Ostrava NDMSZ, 1972 Jihlava, 1989 Opava, 2005 Brno ND), *Dámský krejčí* (*Le Tailleur pour dames*1974 Brno Večerní Brno, 1983 a znovu 2007 Olomouc, 2014 Opava a 2015 Český Těšín), jednoaktovka *Nebožka panina matka* (*Feu la mère de Madame*, 2002 Jihlava a 2009 Šumperk) nebo *Manželství na druhou aneb Barillonova svatba*, (*Le mariage de Barillon*), hráno v české premiéře v Městském divadle Brno v roce 2001 a dále pod názvem *Barillon się żeni* na polské scéně Těšínského divadla v Českém Těšíně v roce 1984, a konečně komedie *Champignolem proti své vůli* (*Champignol malgré lui* 1982 Opava, 2000 Brno ND). Právě poslední brněnská inscenace je příkladem poněkud nešťastného přístupu k původnímu Feydeauovu dílu, ve kterém záletný Saint-Florimond obtěžuje půvabnou manželku nepřítomného malíře Champignola, až se stane obětí záměny, je zatčen a namísto manžela povolán na vojenské cvičení. Brněnská režie totiž do jisté míry potlačila původní Feydeauovu ústřední zápletku a zaměřila se především na v českém prostředí poměrně divácky vděčné líčení života vojáků na cvičení v kasárnách. Ve Francii se z uvedených her těšila velké oblibě zejména *Dáma od Maxima*. Jak uvádějí dobové zdroje, návštěvníci všeobecné výstavy „Exposition universelle“ v roce 1889 přijížděli do Paříže s cílem spatřit hlavně dvě věci: Eiffelovu věž a Feydeauovu *Dámu od Maxima*.

Marc Camoletti a jeho *vaudeville-mouvement*

Dědicem všech tří zmíněných autorů, jehož dílo je syntézou jejich postupů, je Marc Camoletti (1923–2003), dramatik dvacátého století internacionálního rozměru, Ital, který se narodil ve Švýcarsku, žil v Paříži, a jehož díla velmi rychle zdomácněla zejména na Moravě. Regionální divadla uvedla totiž hned dvě české premiéry jeho her: v Opavě v roce 1998 hráli komedii *Na správné adrese* (*La Bonne adresse*), a v Šumperku v roce 2003 frašku *A do pyžama!* (*Un pyjama pour six*), hru s originálně pojatým manželským čtyřúhelníkem, jež je později s úspěchem uváděna pražskými divadly, hostujícími po celé republice. Komedie *Na správné adrese*, jejíž zápletka spočívá v záměně inzerátů, která se v závěru ukáže jako šťastná, byla po Opavě nastudována i v Šumperku v roce 2000 a v Jihlavě v roce 2002. Obě díla vybral, přeložil a sám poté režíroval šumperský režisér Jaromír Janeček. V roce 2003 pražská Divadelní společnost Háta hru *Na správné adrese* uvedla pod titulem *Láska, sex a žárlivost*. V roce 2017 ji nově nastudovalo Bránické divadlo v Praze pod titulem *Holky z inzerátu.* Celkem na třech divadelních scénách (1969 Opava, 1998 Český Těšín

polská scéna a 1973 Brno SD) ztvárnili komedii *Anna poklad rodiny* (*La bonne Anna*), která měla jen v samotné Paříži tisíc dvě stě repríz a jíž překladatelka dodala podtitul *Francouzské železnice pracují výborně*, neboť právě díky přesně jedoucím vlakům a chytré služce Anně se podaří zachránit jedno manželství.

K nejúspěšnějším a nejčastěji uváděným hrám Marka Camolettiho patří komedie *Boeing-Boeing,* která se v Paříži reprízovala nepřetržitě šest let a přinesla autorovi zápis do Guinessovy knihy rekordů coby nehranější francouzské dílo ve světě. Komedie se s velkým úspěchem hrála v šedesátých letech v pražském Divadle ABC v hlavních rolích s Josefem Bekem a Svatoplukem Benešem, poté znovu v ABC v roce 1994 s Pavlem Trávníčkem, Otakarem Brouskem, Světlanou Nálepkovou, Veronikou Jeníkovou, Naďou Konvalinkovou a Olgou Želenskou. Na Moravě byla poprvé uvedena v roce 1965 opět v Severomoravském divadle v Šumperku. Poté ji postupně uvedla divadla v Uherském Hradišti (1966), v Brně (ND) (1967), Českém Těšíně (1967), Jihlavě (1968), ve Zlíně (1971), v Opavě (1985), dále polská (1972) i česká (1995) scéna v Českém Těšíně, (polská pod titulem *Latające narzeczone*) a Moravské divadlo v Olomouci (1982). Čeští překladatelé a divadelníci upřednostnili tituly *Létající snoubenky* (Opava, Šumperk, Uherské Hradiště, Olomouc), dále pak *Modré z nebe*, při starších nastudováních dle dřívější gramatické normy *Modré s nebe* (Zlín, Jihlava, Olomouc, kde byla hra uvedena jako hudební komedie na scéně Hudebního divadla v Hodolanech), nebo oba dva tituly – *Létající snoubenky aneb Modré s nebe* (Český Těšín). (V roce 2018 hru uvedlo pražské Divadlo Radka Brzobohatého pod názvem *Tři letušky v posteli*. V roce 2016 totéž divadlo znovu dílo jevištně nastudovalo, tentokrát pod názvem *Tři letušky v Paříži*.)

Uvedená hra byla vůbec prvním dílem, kterým se Frankoital představil na našich jevištích. Vypráví o nezadaném mladíku Bernardovi, který má najednou tři milenky: Francouzku, Američanku a Němku. Každá z nich věří, že je v jeho životě jediná a že se s ní Bernard ožení. Bernardův promyšlený systém koexistence a alternace milenek je založen na precizním fungování letecké dopravy. Všechny tři dívky jsou totiž letušky, každá pracuje u jiné zahraniční společnosti a létá podle jiného letového řádu, což vylučuje jejich společné setkání. Zatímco jedna pobývá u Bernarda, další jsou ve vzduchu a po odjezdu jedné na letiště je už další na cestě. Bernardova hospodyně připravuje jídla mezinárodní kuchyně podle příjezdu té které snoubenky. Systém funguje dokonale, dokud není leteckými společnostmi uveden do provozu nový boeing, který je rychlejší a tím pádem mění dosavadní letové řády, a dokud také nad Atlantikem nevypukne bouře a nejsou zrušeny některé lety. Všichni protagonisté se tak

postupně ocitají v Bernardově bytě. V bláznivém zmatku se situaci snaží zachraňovat služka Berta a Bernardův přítel Robert. Hrdina Bernard si tak vlastně vytváří svůj malý hermeticky uzavřený umělý svět, ve kterém je on pánem, jenž ke své libosti řídí životy několika žen. Splývají mu vlastně v jedinou ideální milenku různých podob a proměn. Marc Camoletti zde vytváří jakousi moderní variaci pygmaliónského mýtu se šťastným rozuzlením. Dílo se odehrává v uzavřeném intimním prostoru jedné domácnosti, má vtipnou zápletku, rychlý spád, švih a nečekané šťastné rozuzlení. Camoletti je jím jako i dalšími výše jmenovanými díly nepochybně hoden odkazu svých velkých předchůdců.

Francis Veber a jeho moderní variace tradičního vaudevillu

Ze současných žijících komediálních autorů a tvůrců vaudevillu je nejvýznamnější Francis Veber (1937). Svým původem je tento autor předurčen k literární tvorbě. Jeho prastrýcem byl slavný Tristan Bernard, jeho dědeček Pierre Veber psal frašky, matka Catherine i otec Pierre-Gilles se každý věnovali románové tvorbě a strýc Serge skládal šansony. Není proto divu, že se z Francise Vebera stal slavný autor divadelních komedií a vaudevillů, scénárista a režisér, který spolupracoval s celou řadou slavných francouzských herců jako například s Pierrem Richardem, Brigitte Bardotovou, Jeanem-Paulem Belmondem a dalšími.

Francis Veber se na divadelních prknech proslavil zejména svými hrami *Blbec k večeři* (*Le diner de cons*) a *Chlap na zabití* (*L´Emmerdeur*), které následně sám s velkým úspěchem adaptoval pro film. Nemalých úspěchů dosáhl například také komedií *Drahá legrace* (*Cher Trésor*). Veberovým geniálním autorským počinem bylo vytvoření komické postavy Françoise Pignona nebo jindy také jeho varianty Françoise Perrina, dobráckého nešiky a v osobním životě smolaře, který přitahuje katastrofy a stává se nechtěně původcem stěžejní komické situace hry i dalších komických prvků. François Pignon symbolizuje pro Vebera totéž co Cyrano pro Rostanda nebo Figaro pro Beaumarchaise.

Hra *Blbec k večeři* (česky překládaná také jako *Trouba na večeři*) představuje exemplární příklad moderního vaudevillu, vycházejícího z tradičních principů žánru a stavícího na jeho staleté popularitě. Autor vypráví příběh pařížského vydavatele Pierra Brochanta, který pravidelně se svými přáteli pořádá večeři blbců, na niž každý z nich hledá a pozve nejhloupějšího člověka, kterého potká. Tito lidé samozřejmě nic nevědí o skutečném důvodu svého pozvání a jejich hostitelé mezi sebou potom soutěží, kdo našel toho největšího hlupáka. Pierre Brochant tak pozve jistého Françoise Pignona, úředníka z ministerstva financí, který ve volném čase staví ze sirek modely významných staveb. Ještě před večeří se s ním setká ve svém bytě,

ovšem z důvodu náhlé indispozice je nucen zůstat doma. Přítomnost Françoise Pignona a jeho jednání však vyvolají celý řetězec nedorozumění a záměn, které mají pro Brochanta fatální následky. Především je odhalen jeho dřívější poměr s autorkou esoterické literatury Marlène Sasseur, opouští ho žena, do jeho bytu přichází bývalý přítel a rival Juste Leblanc a v neposlední řadě také finanční kontrolor Cheval, který u něj odhaluje daňové úniky atd. Katastrofy stíhají jedna druhou od prvotního Pignonova příchodu na scénu až po jeho odchod. Touto hrou Francis Veber dokazuje, že francouzský vaudeville tvůrců devatenáctého století vlastně neztrácí nic na svém půvabu a je stále živý, neboť užití typizovaného směšného hrdiny, zasazení děje do komorního prostředí úzkého kruhu rodiny a přátel, postupy situační komiky, řetězení nedorozumění, náhod a záměn, jako by přímo vystoupily z děl Feydeauových.

Veberův *Blbec k večeři* byl od roku 1996 inscenován na celkem deseti divadelních scénách v Čechách, z toho na Moravě v roce 2001 ve Slováckém divadle Uherské Hradiště, a v následujících letech v dalších moravských divadlech: 2002 na polské scéně Těšínského divadla v Českém Těšíně pod titulem *Kolacja dla glupca,* v roce 2003 v Horáckém divadle v Jihlavě, v roce 2006 ve Slezském divadle v Opavě, v roce 2009 v Městském divadle Brno a konečně v roce 2017 v Městském divadle ve Zlíně, kde je na repertoáru ještě v současné době. Více než dvacet let úspěšného uvádění tohoto vaudevillu na moravských jevištích svědčí o nebývalé divácké oblibě a rovněž i o jakési nadčasovosti zápletky i dramatických divadelních postupů. Lze tedy konstatovat, že se Francis Veber blíží svým předchůdcům nejen užitými komediálními postupy, ale i velmi kladnými ohlasy publika. Díky filmovým adaptacím svých děl je pak v divácké oblibě jistě i předčí. Pro úplnost ještě dodejme, že polská scéna Těšínského divadla v Českém Těšíně v roce 2017 nastudovala pod titulem *Plotka* Veberovu hru v originále nazvanou *Le Placard* a že ve stávající divadelní sezóně 2018/2019 uvádí Zlínské divadlo inscenaci dalšího Veberova vaudevillu s hlavním hrdinou Françoisem Pignonem, a to díla *Drahá legrace*, které jsme již zmiňovali. Hra měla v tomto divadle v únoru 2018 svou českou premiéru.

Závěr

Co říci závěrem? Z našich rešerší vyplývá následující: Přestože se v dřívějších dobách kritikové pohoršovali nad vaudevillem jako nad „lehkým“ a podřadným žánrem, jeho pozdější obliba v padesátých letech ve Francii stejně jako v současné době, stálá aktuálnost, atraktivnost pro diváka a vysoká návštěvnost ukazují, že se nejedná jen o frivolní žánr k zabavení nepříliš inteligentního publika, ale naopak že je nezbytný k pobavení diváka

a pročištění jeho mysli. Mnozí divadelníci ostatně přiznávají, že udělat kvalitní frašku je často mnohem těžší než zinscenovat drama. Léčivá role smíchu je známá a v dnešní hektické době je jí třeba více než kdy jindy. Proto autoři jako Scribe, Labiche, Feydeau i Camoletti nebo nově Veber mají a patrně budou vždy mít své stálé místo v repertoárech světových i regionálních scén.

Zcela na závěr si všimněme, jak specifiku postavení komediálního žánru ve francouzské kultuře vnímá a nepřímo vystihuje také dobový regionální tisk. V období již zmíněné francouzské *Belle Époque* a zlatého věku vlivu francouzské kultury u nás uvádí anonymní autor dne 26. června 1909 na jedenácté straně periodika Moravský venkov: „Francouzský duch dá se karakterizovat asi takto: má neobyčejně vyvinutou stránku citovou, ale vedle ní stejně mocně vyniká stránka rozumová, není to však rozumování hloubavé, nýbrž spíše logické, deduktivní. Z citlivosti Francouzovy pochází jeho okamžité zanícení pro všecko možné, zejména však jeho sympatie s druhými. Francouz nedovede žíti pro sebe, uzavříti se jako Němec nebo Angličan, přemítati a hloubati, hledati ve vlastním nitru uspokojení, Francouz žije pro společnost a ve společnosti. Není individualista jako Germán, individualista, který hledá uspokojení v sobě a pohrdá vším ostatním. Satira, ironie dovede Němce rozčíliti až k hněvu a nenávisti. Ve Francii sešměšňuje jeden druhého, aby se smáli oba a poskytli si příležitost k smíchu. Smích, satira, ironie jsou nutnými doplňky jeho [Francouzova] života a jsou naprosto nezbytné k jeho štěstí.“

Bibliografie

AUTRUSSEAU, J. 1971. *Labiche et son théâtre.* Paris: L´Arche.

BRUNET, B. 2004. *Le théâtre de Boulevard.* Paris: Armand Colin.

CORVIN, M. 1989. *Le théâtre de boulevard.* Paris: Presses Universitaires de France.

EUROPE, Le V. 1994. *Littérature égyptienne, 72/786*.

LORCEY, J. 2004. *L´Homme de chez Maxim´s. Georges Feydeau, sa vie I.* Anglet: Atlantica.

LORCEY, J. 2004. *Du Mariage au divorce. Georges Feydeau, son œuvre II.* Anglet: Atlantica.

PAVLOVSKÝ, P. et al. 2004. *Základní pojmy divadla, Teatrologický slovník.* Praha: Nakladatelství Libri a Národní divadlo.

VOŽDOVÁ, M., ŠPIČKA, J. 2007. *Francouzská a italská dramatická tvorba na moravských a slezských divadelních scénách.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

VOŽDOVÁ, M. 2006. Georges Feydeau et la langue de l´autre. In: *AUPO Romanica Olomucensia XVII.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 188 – 195.

VOŽDOVÁ, M. 2008. Marc Camoletti-héritier du vaudeville classique. In: *Acta Facultatis philosophicae Universitatis prešoviensis Image, imaginaire, imagination.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, s. 200 – 206.

VOŽDOVÁ, M. 2009. *Francouzský vaudeville. Geneze a proměny žánru.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

VOŽDOVÁ, M. 2017. Le thème du couple dans la comédie française contemporaine : le cas de Schmitt et De Vos. In: *Romanica olomucensia 29/1, s. 131–142.*

YON, J. C. 2000. *Eugène Scribe, La fortune et la liberté.* Paris: Nizet.

Tento článek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené UP v Olomouci (IGA_FF_2019_029).

Kontakt:
Doc. PhDr. Marie Voždová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Česká republika
Email: marie.vozdova@upol.cz

VYBRANÉ ASPEKTY PREKLADU ZDROJOVEJ DOMÉNY V ODBORNOM JAZYKU

SELECTED ASPECTS OF SOURCE DOMAIN TRANSLATION IN SPECIALIZED LANGUAGE

TOMÁŠ HÁJIK

Abstrakt
Predkladaný článok sa zameriava na problematiku prekladu metafory a metaforickej extenzie, pričom poukazuje na aspekt zdrojovej domény ako dôležitého kognitívneho mechanizmu, ktorý preniká do odbornej terminológie, čím jej neuberá na miere špecifickosti alebo výpovednej hodnote. Cez prizmu terminológie a translatológie prezentuje a porovnáva excerpované anglické termíny vybraných zdrojových domén (ľudské telo, zvieratá) a ich slovenských ekvivalentov v odbornej terminológii, konkrétne v lexike dopravného priemyslu. Článok v neposlednom rade vníma abstraktné domény ako projekčné plochy pre konkrétne primárne skúsenosti.

Kľúčové slová: metafora, zdrojová doména, odborný jazyk, odborná metafora.

Abstract
The paper deals with the issue of the metaphor occurrence within the specialized (technical) context and its role within the field of linguistics regarding cognitive linguistics. Beyond a shadow of a doubt, the metaphor domains serve as an integral part of nontechnical language communication, and yet the author focuses on the theoretical framework of the specialized cognitive metaphor research underpinned by excerpted examples belonging to transport terminology as a subgroup of the specialized language. The paper discusses the translatological view of particular specialized metaphor examples with their Slovak equivalents.

Keywords: cognitive metaphor, source domain, specialized language.

Teoretické vymedzenie skúmanej problematiky

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 úvodnej časti predkladaného článku poukazujeme na problematiku odbornej metafory predovšetkým 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). Metafora už dlhšiu dobu nie je objektom záujmu len generatívnej či kognitívnej lingvistiky, ale aj iných vied ako psychológia (Leary 1990; Siegelman 1990; Radman 1997; Paivio and Walsh 1993; a kol.), neurolingvistika (Ahlsénová 2006; Ingram 2007; a kol), medicína (Geraldine W.van Rijn-Van Tongeren 1997; Mungra 2007; a kol.), právo (Haig 1992; Chiu and Wen-yu Chiang 2011; a kol.), politika (Chilton and Ilyin 1993; Veisbergs 2007; a kol.), atď.
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. Metafora ako komplexný fenomén sa vyznačuje variabilitou, ktorá sa viaže na rôzne oblasti. Medzi tie, ktoré variabilitu ovplyvňujú významnejším spôsobom, patria kognícia a kultúra. Je dobre zdokumentované, že porozumenie a používanie metafory variuje na základe kognitívnych schopností konkrétneho jedinca (Kazmerski, Blasko and Dessalegn, 2003) a že metafora je silne viazaná na kultúru (Kövecses, 2005; Neumann, 2001; Lakoff, Kövecses, 1987; Ansah, 2014).
V rámci kognitívnej literárnej vedy sa na kognitívnu teória metafory nazerá predovšetkým cez optiku konceptuálnej teórie metafory, ktorá sa vyprofilovala na základe štúdie už spomínaných 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 súčasnej translatológie (Newmark,

1995; Schäffner, 2004; Al-Hasnawi; 2007). Berúc do úvahy tradičnú opozíciu synchrónie a diachrónie problematiku metaforického prenosu významu zaraďujeme medzi popredné faktory, ktoré pôsobia (aj) diachrónne.[1] Existenciou metaforickej extenzie však súčasne vieme vysvetliť príbuznosť polysémických lexém (Bednárová-Gibová, 2018).

Na poli výskumu metafory v slovenskom prostredí „v čase, keď sa metaforou zaoberajú bádatelia z rozličných disciplín" (Zambor, 2010, s.12), si priblížime teoretické východiská Viktora Krupu. V publikácii *Metafora na rozhraní vedeckých disciplín* ju charakterizuje nasledovne: *„Metafora nie je nadbytočná okrasa reči, najmä umeleckej, ani ju nemožno pokladať za absolútny protiklad doslovného spôsobu vyjadrovania. Jej korene siahajú oveľa hlbšie, až do roviny myslenia a správania sa. Metafora nerozlučne súvisí s potrebou orientácie človeka v jeho prírodnom i spoločenskom prostredí, s poznávaním tohto prostredia..." Tento citát potvrdzuje fakt, že sa metaforické výrazy vyskytujú aj v iných štýloch, nielen v umeleckom.. Autor dodáva, že „poznávanie postupuje od bližšieho k vzdialenejšiemu a nahromadené skúsenosti sa v tomto odstredivom procese využívajú na poznávanie nových javov, ktoré sa porovnávajú so známejšími javmi"* (Krupa, 1990, s. 15). Na základe nadobudnutej skúsenosti poznávame a dokážeme chápať pre nás nové, menej známe alebo neznáme fenomény. Predpokladom pre tento proces je kognitívny postup – *„prechod od konkrétneho, zmyslovo vnímateľného, k abstraktnému"* (Krupa, 1990, s. 17). Prostredníctvom známych javov sa môžeme dopracovať k pochopeniu menej známych a neznámych javov. Krupa, podobne ako Mistrík (1989) a Schippanová (1987), nepovažuje metaforu za prvok iba umeleckého, poetického štýlu, básnickej reči. *„Časté využívanie metafory v básnickej reči a nevšímavosť k jej výskytu vo vedeckých textoch či vo všednej reči viedli k tomu, že metafora sa neraz pokladala za ornamentálnu zložku poetického štýlu. Tento postoj k metafore súvisí i s nedoceňovaním úlohy fantázie vo vede, takže metafora sa chápala ako úplný opak racionálneho zmocňovania sa reality. Dnes už nikto nepochybuje, že bez fantázie nemožno tvoriť ani vo vede, ani v umení, lebo práve obrazotvornosť nám pomáha prekonávať konvencie, odbúravať ich, vymaňovať sa zo zajatia rutiny a nachádzať súvislosti tam, kde zdanlivo nijaké nie sú"* (Krupa, 1990, s. 30 – 31). V súvislosti s metaforou autor nestavia umelecký a vedecký štýl ako dva protipóly. Aktuálny pohľad na

[1] Bližšie sa tejto problematike venuje Z. Kövecses v článku *Embodiment, Experiential Focus, and Diachronic Change in Metaphor*. In Selected Proceedings of the 2005 Symposium on New Approaches in English Historical Lexis (HEL-LEX), ed. R. W. McConchie et al., 1 – 7. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

problematiku postavenia a úlohy metafory (nevynímajúc prekladové hľadisko) prezentujú predovšetkým súčasní autori v ich monografiách *Termín a/alebo metafora?* (Biloveský, 2005), *Metafora ako kognitívny, jazykový a kultúrny fenomén v angličtine* (Ciprianová, 2013), *Variety metafory* (Bohunická, 2013). Na prítomnosť metafory v odbornom jazyku chápajúc ju ako integrálnu súčasť nášho poznania poukazuje Bednárová-Gibová (2018) v širšom kontexte lexikológie.

Charakteristika skúmania terminologických jednotiek

Predkladaný článok zameriava na výskum metafory v oblasti dopravného priemyslu (automobilová, železničná a lodná preprava). Hoci problematika metafory nepredstavuje v lingvistike či traslatológii nóvum, je nutné dodať, že výskum metafory v odbornom jazyku nie je taký frekventovaný. Teoretické základy sú obsiahnuté vo viacerých odborných štúdiách (Boyd 1993; Kuhn 1993; Mayer 1993;Gentner and Jeziorski 1993; Baake 2003; Aubusson, Harrison and Ritchie 2006; Deignan and Skorczynska 2006; Feldman 2006; Vingre 2009), súčasných štúdií odbornej lexiky je však pomenej (Carew a kol. 2006; Fleming 2005; Knudsen 2003), nehovoriac o zúžení výskumného poľa (odborný jazyk > technický jazyk > priemysel > dopravný priemysel > > automobilová, železničná a lodná terminológia).

Terminológia ako lingvistická disciplína má svoje pravidlá a obmedzenia, ktorými sa musia riadiť aj lexikálne terminologické jednotky. Použitie metafory v rámci odborného jazyk sa javí do istej miery mnohokrát ako protirečivé či zavádzajúce. Hoci frekvencia metafory v skúmanom obore priemyslu nie je vysoká, jej použite otvára široké spektrum možností výskumu na poli teórie a praxe. Výskum je založený na kontrastívnom aspekte a poskytuje analýzu metaforicky prezentovaných terminologických jednotiek v anglickom jazyku s ich slovenskými ekvivalentmi. Anglický jazyk predstavuje v našom výskume zdrojový jazyk štúdie. Skúmané termíny sú kompiláciou slovníkovej a glosárovej excerpčnej práce berúc do úvahy ich aktuálnosť či spojitosť s odbornou praxou. Kontrastívny translatologický výskum sa fokusuje na synchrónny aspekt terminológie. Identifikácia metaforických termínov prebieha na základe *Metaphor Identification Procedure (MIP)* – kvalitatívny lingvistický nástroj na rozpoznanie metafor v texte vytvorenej výskumnou skupinou The Pragglejaz Group (2007) s menšími obmenami (terminologická práca bez kontextu). Na identifikáciu hlavných zdrojových domén využívame metaforickú reprezentáciu Zoltána Kövecsesa (2010).

Analýza excerpovaných terminologických jednotiek

Cieľom nasledovnej časti článku je poukázať na vybrané aspekty translatologickej analýzy excerpovaných termínov, ktoré zvýrazňujú zvláštnosti textov odborného jazyka z oblasti dopravy. Hoci má daná kapitola predstavovať len ilustráciu predpokladanej empirickej časti dizertačnej práce autora článku, už teraz v nej nachádzame isté tendencie, ktorými sa môže empirický výskum uberať v nasledujúcom období, čím sa načrtnuté línie výskumu pravdepodobne definitívne prehĺbia. Niektoré fenomény ako (ne)preložiteľnosť či bezekvivaletná lexika termínov[2] sú taktiež predmetom kritického skúmania a sú tradične translatologickou výzvou. V neposlednom rade musíme paradoxne podčiarknuť *netechnický* kultúrny rozmer odborných pojmov a termínov, ktoré sa vyznačujú vysokou mierou nocionálnosti a neexpresívnosti. Je nutné podotknúť, že terminologická analýza sa v prípade niektorých termínov systematicky prelína s etymologickou analýzou, pričom sa stanovuje presná hranica medzi konceptom metaforickosti a doménou zdanlivej metafory majúcej pôvod v pseudoetymológii. Tento dôležitý metodologický krok nesmie byť opomenutý, nakoľko v niektorých výskumoch vedie k nesprávnemu prezentovaniu termínov ako metafor s konkrétnou zdrojovou doménou. Všetky tieto javy sú vyjadrením potreby prehodnotenia tradičných pojmov a prístupov v oblasti translatológie a terminológie s interdisciplinárnym zásahom do širších medzijazykových súvislostí. Predbežný náhľad nie náhodou otvárame traslatologickou analýzou termínu zo zdrojovej domény *ľudské telo*, nakoľko metaforická extenzia je vysoko produktívna vo vzťahu k častiam ľudského tela. Toto tvrdenie je podporené aj Faberovou a kol. (2012), ktorí vymenúvajú geografické úkazy vytvorene lexikou všeobecného jazyka označujúceho časti tela[3]. V prípade excerpovaného termínu *head* musíme skúmať taktiež jeho špecifické kontextové použitie, ktoré musí byť bezpodmienečne zohľadnené v procese translácie. Uveďme, že daný termín *head* je v slovenskom preklade obzvlášť produktívny berúc do úvahy významy z viacerých odvetí prie-

[2] Bohatá anglická terminológia železničnej dopravy opisujúca Veľkú západnú železnicu nie je stále preskúmaná. Preklad telegrafických kódov označovania jednotlivých vagónov musí v sebe skĺbiť historické povedomie, kultúrny prehľad a terminologickú presnosť. Ako preložiť zoomorfný názov vagóna (Crocodile), ktorý bol určený na transport zásielok nadrozmerného nákladu?

[3] Konkrétne geografické termíny, ich kontextové použitie a preklad sú uverejnené v publikovanom príspevku Odborná metafora cez prizmu teórie kognitívnej lingvistiky (Tomáš Hájik) In: Cudzie jazyky v premenách času VIII: 10.11.2017: Bratislava, S. 79-88, Bratislava : Ekonóm, 2018.

myslu. Z prekladových slovníkov a glosárov vyberáme len zopár: *hlava (skrutky), hlavica (stĺpa), čelo (hrádze), spád (vody), vretenník (sústruhu), preklad (okna, dverí), ploska (kladiva), náliatok* (zásobník taveniny, z ktorých je nahradzovaný úbytok kovu, vznikajúci pri tuhnutí odliatku, a tým zabraňuje vzniku dutín v odliatku), *postrannica (postele).* V terminológii dopravy excerpujeme nasledujúce termíny: *hlava koľajnice, čelník (headstock), svetlomet (headlamp), návestidlo (signal head), priečna otvornica (head ledge).* Použitie slova *head* je vo všetkých termínoch metaforické a potvrdzuje tendenciu mapovania častí tela na neživé predmety, čím sa istým spôsobom zosobňujú.[4] Tento jav nadväzuje na teórie Z. Kövecsesa (2002), ktorý tvrdí, že jednou z najčastejších zdrojových domén je *ľudské telo*. V dôsledku pradávneho a nepretržitého kontaktu človeka so zvieratami patria zooapelatíva k najstarším metaforám odzrkadľujúcim chápanie sveta. Ich prastarý pôvod dokazujú jaskynné maľby pripisujúce ľuďom zvieracie atribúty[5], čo nás utvrdzuje v tom, že zdrojová doména ZVIERATÁ môže byť taktiež veľmi produktívnou zdrojovou doménou v rámci analýzy zoomorf-

[4] Naša pozornosť sa orientuje taktiež na možnosti lexémy hlava v cieľovom jazyku – slovenčine. Jazykový obraz *hlavy* v slovenskom jazyku dotvárajú mnohé lexikalizované metafory, tvoriace imanentnú súčasť slovnej zásoby. Bázou metaforického transferu je princíp podobnosti. Dané pomenovanie v tomto prípade slúži na označenie nových entít, a to na základe formálnej príbuznosti. Príkladom môžu byť nominatívne (denotačné) metafory*: hlava zápalky, klinca, cesnaku, repy, ruže, postele, kométy, husieľ; šalátová, kapustná hlava.* Uvedené spojenia pomenúvajú vec, ktorej z hľadiska vonkajšej podobnosti prislúchajú rovnaké atribúty ako ľudskej hlave: „... guľatá, zaokrúhlená a pod. vec na vrchole al. konci niečoho, pripomínajúca ľudskú hlavu...“. Jarošová, Alexandra – Buzzásyová, Klára (reds.): Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L. Bratislava: Veda, 2011, s. 94. Slovník súčasného slovenského jazyka H – L (2011) vyčleňuje aj ďalší sekundárny význam lexémy: „... dôležitá časť stroja, súčiastky, nástroja....”. Jarošová, Alexandra – Buzzásyová, Klára (reds.): Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L, op. cit., s. 95. Nakoľko hlava z anatomického aspektu označuje jednu z nevyhnutných častí, orgánov ľudského tela podmieňujúcich fyziologické bytie človeka, analogicky sa k danej sémantike pričlenil metaforický význam slova. Excerpované spojenia hlava motora, magnetofónu, videa, valca; tlačová, vŕtacia hlava označujú významnú časť súčiastky či stroja.

[5] Talabinejad, Mahmoud – Dastjerdi, Hamidreza: A Cross-Cultural Study of Animal Metaphors: When Owls Are Not Wise! In: Metaphor and Symbol, 2005, roč. 20, č. 2, s. 141.

ných termínov (aj) odborného jazyka. Preklad termínov železničnej dopravy ako napr. *frog – srdcovka (predstavuje časť výhybky, termínom sa označuje hrot križujúcich sa koľajníc)* nemusí predstavovať výrazný translatologický problém, hoci je možné badať isté medzijazykové a kultúrne rozdiely metaforického vnímania reality. Je pozoruhodné, že je v slovenskom jazyku je daný objekt taktiež vyjadrený lexikalizovanou metaforou z oblasti ľudského tela a nepripomína nám *zviera – žabu (frog)*. Význam komparatívnej analýzy znásobuje skutočnosť, že v oboch jazykoch je termín lexikalizovanou metaforou. Tento jav sa nevyskytuje pri komparácii termínu *bull´s eye (lens)*[6] s jeho slovenským nemetaforickým ekvivalentom *ploskovydutá šošovka*, ktorá nápadne (fyzikálne a v niektorých prípadoch aj chromaticky) pripomína býčie oko, čo je v niekorých komparatívnych translatologických analýzach ignorované[7] - objekt bol pomenovaný na na základe stereotypického vnímania a asociácie. Koncept býka, divokosti, upozorňovania prostredníctvom červenej farby (pozri Kvapil, 2012, 333 – 340) je pretváraný do denotácie objektu, s čím nesúhlasíme. Ako sme spomenuli v úvode tejto podčasti, 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), *fish bolt – spojková skrutka*. Isté črty pseudoetymológie evidujeme aj pri analýze termínu *sleeper* zo železničnej terminológie, ktorým označujeme priečne uložený nosník zabezpečujúci predpísaný rozchod koľaje. V slovenskej terminológii mu zodpovedá termín

[6] Nemýliť si s termínom fisheye lens z terminológie optiky.

[7] Tretjakova, J.: The Source Domain of Fauna in Metaphoric Representation of Transport Terms. In: Filologija, 2013, roč.7, č.1, s. 167.

podval[8]. V anglickom jazyku je daný termín substantívum odvodené od *to sleep – spať,* staršia pseudoetymológia termín spája s franc. *sommier (matrac, žinenka),* ktoré má byť spojené so *sommeil (spánok).* V anglofónnom prostredí internetu nachádzame aj zjednodušené logické metaforické prepojenie zavedenia požívania podvalov (sleepers) s pohodlným spánkom počas cesty[9]. Taggartová (2016) vychádza z prekladu architektonického prvku *dormant timber (doslov. spiaci trám),* ktorý označuje statickú časť stavieb slúžiaci ako podporný prvok. Do úvahy však prichádza otázka, do akej miery je jej monografia akademická. Záväzným je však etymologický výskum William Skeata[10], ktorý sa odvoláva na nórsky pôvod daného termínu[11]. Súhrnne môžeme tvrdiť, že metaforickým termínom *sleeper* označujeme horizontálne položené železničné podvaly, v námornej terminológii časť lode a v stolárstve druh drevenej podpornej konštrukcie napr.: pri kladení podlahy.

Anglický termín	**Preklad**	**Poznámka**
head	hlava koľajnice	metaforické použitie v zdrojom jazyku
headstock	čelník	
headlamp	svetlomet	
head ledge	priečna otvornica	
signal **head**	návestidlo	
bull´s eye (lens)	ploskovydutá šošovka	
frog	srdcovka	
fishplate	koľajnicová spojka	nemetaforické pou-

[8] Vývin lexiky jazyka je vyvolaný spoločenskými požiadavkami, napr. tým, že v terminológii je potrebné odstrániť nepotrebnú synonymiu. Napr. z trojice názvov *šliper, pražec, podval* sa v dnešnej slovenčine neutrálne používa iba termín *podval.* Slovo *šliper* ako slovo cudzieho pôvodu z terminológie a spisovného jazyka vymizlo a stalo sa z neho dialektizmus – *šľiper* (Abov), slovo *pražec* (bohemizmus) sa dnes hodnotí v železničnej terminológii ako nesprávne, avšak v hudobnej terminológii je jeho použite legitímne – *pražec* (gitary).

[9]https://www.globalguideline.com/interview_questions/Answer.php?a=What_is_the_origin_of_name_Railway_Sleepers

[10] https://theodora.com/encyclopedia/s2/sleeper.html

[11] Referenciu potvrdzuje konzultácia pôvodu lexikálnej jednotky *(sleip)* s rodeným hovoriacim. Jedná sa konkrétne o *nynorsk* – jazykovú varietu nórskeho jazyka.

fish bolt	spojková skrutka	žitie (bez zdrojovej domény v zdrojom jazyku)
(railway) **sleeper**	podval, ~~pražec~~	

Tab. 1: Súhrn excerpovaných dopravných termínov

Záver

Doména metafory ako dôležitého kognitívneho mechanizmu nepochybne preniká do odbornej terminológie, čím jej neuberá na miere špecifickosti alebo výpovednej hodnote. Práve naopak, excerpované anglické metaforické termíny skúmanej oblasti a ich slovenské ekvivalenty do istej miery obohacujú odborný jazyk technického zamerania. Metaforická extenzia významu excerpovaných (v niektorých prípadoch 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 vyjadrujú 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 lexika dopravnej terminológie 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, ako sme to analyzovali napr. pri antropomorfných či zoomorfných termínoch. Súhlasíme teda s tvrdením Márie Matiovej (2018), podľa ktorej sú imanentnou súčasťou mnohých metaforických, metonymických, frazeologických či symbolických pomenovaní, ktoré odrážajú spôsob interpretácie skutočnosti uložený v slovenskom jazyku. Jazykový obraz sveta má antropocentrický, ale aj etnocentrický charakter. V jeho centre stojí ľudská bytosť prežívajúca svoje telo, zároveň však determinovaná duchovným bytím, kultúrou daného jazykového spoločenstva.

Literatúra

AHLSÉN, E. 2006. *Introduction to Neurolinguistics*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.

ANSAH, G. N. 2014. Culture in Embodied Cognition: Metaphorical/Metonymic Conceptualizations of FEAR in Akan and English. In: *Metaphor & Symbol,* roč. 29, č. 1, s. 44 – 58.

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

BEDNÁROVÁ GIBOVÁ, K. 2018. *Selected Chapters in English Lexicology. Part I: Lexical Semantics and Lexicography*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity (v tlači).

BILOVESKÝ, V. 2005. *Termín a/alebo metafora*? Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

BOYD, R. 1993. Metaphor and Theory change: What is "Metaphor" a Metaphor for? In: *ORTONY, A. (ed.). Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 481 – 532.

BOHUNICKÁ, A. 2013. *Variety metafory*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

CAREW, A.L., MITCHELL, C.A. 2006. Metaphors Used by Some Engineering Academics in Australia for Understanding and Explaining Sustainability. In: *Environmental Education Research*, roč. 12, č. 2, s. 217 – 231.

CHILTON, P., ILYIN, M. 1993. Metaphor in Political Discourse: The Case of the Common European House. In: *Discourse & Society*, roč. 4, č.1, s. 7 – 31.

CIPRIANOVÁ, E. 2013. *Metafora ako kognitívny, jazykový a kultúrny fenomén v angličtine.* Nitra: FF UKF.

DEIGNAN, A., SKORCZYNSKA, H. 2006. Readership and Purpose in the Choice of Economics Metaphors. In: *Metaphor and Symbol*, roč. 21, č. 2, s. 105 – 120.

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

FELDMAN, J. A. 2006. *From Molecule to Metaphor. A Neural Theory of Language*. USA: The MIT Press.

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.

KNUDSEN, S. 2003. Scientific Metaphor Going Public. In: *Journal of Pragmatics*, roč. 35, č. 8, s. 1247 – 1263.

KAZMERSKI, V., BLASKO, D., DESSALEGN, B. 2003. ERP and Behavioral Evidence of Individual Differences in Metaphor Comprehension. In: *Memory & Cognition*, 31, s. 673 – 689.

KÖVECSES, Z. 2005. *Metaphor in Culture: Universality and Variation.* Cambridge: Cambridge University Press.

KÖVECSES, Z. 2010. *Metaphor: A Practical Introduction*. Second Edition. New York: Oxford University Press.

KRUPA, V. 1990. *Metafora na rozhraní vedeckých disciplín*. Bratislava: Tatran.

KVAPIL, R. 2012. Farba v komunikačnom procese. In: *Forlang, 2012, s. 333 – 340.* Košice: technická univerzita v Košiciach.

INGRAM, J. C. 2007. *Neurolinguistics: An Introduction to Spoken Language Processing and its Disorder*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEARY, D. E. (ed.). 1999. *Metaphors in the History of Psychology*. Cambridge University Press. Leezenberg, M. (2001) Contexts of Metaphor. Oxford: Elsevier Science Ltd.

MATIOVÁ, M. 2017. *Cognitive Analysis of Emotional Concepts as Interpretive Constructs of Slovak Linguistic-cultural Community*. Slavica Slovaca, 53, č. 3 – 4, s. 117 – 131.

MISTRÍK, J. 1989. *Štylistika.* Bratislava. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

MUNGRA, P. 2007. Metaphors among Titles of Medical Publications: An Observational Study. In: *IBÉRICA,* roč. 14, s. 99 – 122.

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

PRAGGLEJAZ GROUP. 2007. A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. In: *METAPHOR AND SYMBOL*, roč. 22, č. 1, s. 1 – 39. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

SCHÄFFNER, CH. 2004. Metaphor and Translation: Some Implications of A Cognitive Approach. In: *Journal of Pragmatics*, roč. 36, 2004, č. 7, s. 1253 – 1269.

SCHIPPAN, T. 1987. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

TAGGART, C. 2016. *New Words for Old: Recycling Our Language for the Modern World.* London: O'Mara Books.

ZAMBOR, J. 2010. *Tvarovanie básne, tvarovanie zmyslu.* Bratislava: Veda.

Kontakt
Mgr. Tomáš Hájik
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 04200 Košice
Slovenská republika
Email: tomas.hajik@tuke.sk

MORPHOSYNTAKTISCHE ANALYSE DER MASCHINELLEN ÜBERSETZUNG

MORFO-SYNTAKTICKÁ ANALÝZA STROJOVÉHO PREKLADU

RENÁTA MACHOVÁ

Abstrakt
Im Beitrag richten wir die Aufmerksamkeit auf die maschinelle Übersetzung aus dem Deutschen ins Slowakische in journalistischen Texten. Wir bewerten die Qualität der Übersetzung und weisen auf die Fehlerhäufigkeit hin, vor allem in der nominalen, pronominalen, numeralen und verbalen Morphosyntax.

Schlüsselwörter: maschinelle Übersetzung, Deutsch, Slowakisch, Morphosyntax, Fehleranalyse.

Abstrakt
V príspevku sa zameriavame na strojový preklad z nemčiny do slovenčiny v novinárskych textoch. Hodnotíme kvalitu prekladu a poukazujeme na chybovosť predovšetkým v nominálnej, pronominálnej a verbálnej morfosyntaxi.

Kľúčové slová: strojový preklad, nemčina, slovenčina, morfosyntax, analýza chýb.

Einleitung

Die maschinelle Übersetzung ist ein System, das automatisch einen Text aus einer Sprache in die andere übersetzt. Die Hauptaufgabe der maschinellen Übersetzung ist effektiv die Qualitätsausgabe zu liefern, d. h. eine automatische Übersetzung aus der Ausgangssprache in die Zielsprache ohne Intervention des Menschen durchzuführen (Munková, Munk, 2016). Generell gilt die Bedingung: ist der Eingriff des Übersetzers nötig, dann wird sie vor allem während der Qualitätskontrolle des Zieltextes durch die Posteditation des Zieltextes durchgeführt, z. B. durch die Textbearbeitung, die für das Textverständnis erforderlich ist.

Bei der ausführlichen Analyse der Aspekte einer sprachlichen Struktur, die die Verständlichkeit des Satzes, bzw. die Qualität der maschinellen Übersetzung (MÜ) bestimmt, gehen wir von dem Vaňko´s Modell

aus, der die theoretisch-methodologischen Ausgangspunkte der Fehleranalyse der MÜ ausgearbeitet hat (Munková, Vanko, 2017, S. 100).
Das Ziel dieses allgemeinen analytischen Modells sind, die linguistischen Bereiche des Fehlervorkommens zu identifizieren und die einzelnen (konkreten) Fehler zu analysieren.

Die untersuchten Texte bestehen aus einer Kollektion deutscher Nachrichtentexte, die zufällig aus frei zugänglichen Webseiten ausgewählt wurden: www.tagesschau.de, www.spiegel.de und www.faz.net. Die Texte wurden in drei Etappen gesammelt, von Oktober 2016 bis Mai 2017. Insgesamt haben wir 150 Normoseiten gesammelt. Die Übersetzung der Texte in diesem Stil gehört zu den meist vorkommenden im Rahmen der maschinellen Übersetzung. Der Ausgangstext im Deutschen wurde ins Slowakische über den Translator Google Translate übersetzt. Für die Qualitätsanalyse der maschinellen Übersetzung haben wir das eigene System OSTPERE – Das Online-System für die Übersetzung, Posteditation, Revision und Evaluation angewendet. In unserem Beitrag analysieren wir die Texte auf der morphosyntaktischen Ebene.

Satzprädikation

Auf der Ebene der Satzprädikation haben wir untersucht, wie der grammatische Kern des Satzes (d. h. Relation des Subjekts und Prädikats) ist. Bei den Prädikationskategorien, d. h. Tempus und Modus haben wir die entsprechende Übertragung untersucht.

Tempus

Die maschinelle Übersetzung (MÜ) hat oft das Prädikat in ein anderes Tempus transformiert, das in der Ausgangssprache angegeben war. Im folgenden Beispiel haben wir den einfachen Satz im Präteritum (in dem Ausgangstext - AT) untersucht, den die MÜ ins Präsens übersetzt hat. Der Objekt *das* im AT hat die MÜ wie Konjunktion *že* wegen der Homoform (des Homonyms) übersetzt.
AT: *Das musste ein 14 Jahre alter Junge in Rheinland-Pfalz vor Gericht lernen.*
MÜ: *Že sa musí naučiť štúdii 14 ročný chlapec v Rheinland-Pfalz.*
PEMÜ[4]: *14-ročný chlapec sa to musel naučiť pred súdom v Porýní-Falcku.*
Im folgenden Beispiel gibt es zwei Fehler: außer der falschen Kategorie des Tempus kommt noch ein Fehler in der unadäquaten Übersetzung vor, wenn die MÜ das Prädikat *sich sichern* mit dem Verb *mať zabezpečené* anstatt *privlastnilo si* übersetzt.
AT: *Zwar hat sich Italien den berühmten Leichnam gesichert, weil er kurz hinter der Grenze in Südtirol lag.*

MÜ: *Hoci Taliansko má zabezpečené slávny mŕtvolu, pretože on bol krátky na druhej strane hranice v Južnom Tirolsku.*
PEMÜ: *Hoci si slávnu mŕtvolu privlastnilo Taliansko, pretože ležala neďaleko za hranicou v Južnom Tirolsku.*

Modus

Bei der Kategorie des Modus ist es zum Wechsel gekommen, d. h. der Konjunktiv statt des Indikativs. Das Partizip II *ausgesehen* hat die Maschine als Verbum finitum *vyzeral* (im Präteritum) statt des Infinitivs *vyzerať* übersetzt.
AT: *So soll er ausgesehen haben: Das Handout des Südtiroler Archäologiemuseum in Bozen zeigt eine Rekonstruktion des Gletschermannes.*
MÜ: *Mal by vyzeral takto: Handouty z Južného Tirolska Archeologickom múzeu v Bolzane ukazuje rekonštrukcii Iceman.*
PEMÜ: *Mal vyzerať takto: Brožúry v Archeologickom múzeu v Bozene v južnom Tirolsku znázorňujú rekonštrukciu ľadového muža.*

Kongruente Kategorien (Person, Numerus und Genus)

Im Rahmen der kongruenten Kategorien wird die Beziehung der grammatischen Subordination des Prädikats gegenüber des grammatischen Subjektes durch die Kongruenz des Prädikats mit dem Subjekt in der Person, Numerus und Genus ausgedrückt.

Kongruenz in der Person

Bei der Kategorie der Person hat die MÜ das Prädikat falsch wie Infinitiv statt der 3. Person Plural übersetzt. Der Fehler wurde durch die wörtliche Übersetzung des Infinitivs mit zu *(zu sprechen)* verursacht, der im folgenden Kontext als Verbum finitum *(Vf) hovorili* übersetzt wird.
AT: *Abgeordnete aus den hinteren Reihen des Parlaments trafen sich, um „Möglichkeiten auszuloten", um über „Perspektiven zu sprechen".*
MÜ: *Poslanci zo zadných radoch Parlamentu sa stretol s úlohou "preskúmať spôsoby, ako" na "perspektív hovoriť" o.*
PEMÜ: *Poslanci zo zadných radov parlamentu sa stretli, aby „preskúmali možnosti" a „hovorili o perspektívach".*

Kongruenz im Numerus

Bei der Prädikatskategorie des Numerus treten die folgenden Fehler auf: Singular wird mit Plural gewechselt oder umgekehrt.

Singular statt Plural

Das Prädikat trafen sich ist falsch als Prädikat im Singular übersetzt. Den Fehler hat die Homoform des Subjektes Abgeordnete verursacht.
AT: *Abgeordnete aus den hinteren Reihen des Parlaments trafen sich, um „Möglichkeiten auszuloten", um über „Perspektiven zu sprechen".*
MÜ: *Poslanci zo zadných radoch Parlamentu sa stretol s úlohou "preskúmať spôsoby, ako" na "perspektív hovoriť" o.*
PEMÜ: *Poslanci zo zadných radov parlamentu sa stretli, aby „preskúmali možnosti" a „hovorili o perspektívach".*

Plural statt Singular

Im folgenden Beispiel geht es um den Fehler, der durch die falsche Übersetzung des Namens Benteler verursacht wird. Die Maschine hat die Endung *-er* als Pluralendung erkannt. Im Slowakischen kommt zum Familiennamen noch die Endung *-ová*: *Roberta Benteler by naučili* (Pl.) statt *Roberta Bentelerová by sa naučila* (Sg.).
AT: *Ohne die viele Arbeit, damals in der Finanzbranche in New York, hätte Roberta Benteler das Online-Shopping womöglich kaum so früh zu schätzen gelernt.*
MÜ: *Bez tvrdej práce, potom vo finančnom priemysle v New Yorku, Roberta Benteler pravdepodobne by sotva naučili oceňovať ako včasnú online nakupovanie.*
PEMÜ: *Bez tvrdej práce vo finančnom priemysle v New Yorku by sa v tej dobe Roberta Bentelerová pravdepodobne sotva tak skoro naučila oceňovať online nakupovanie.*

Kongruenz im (nominalen) Genus

Beim Vergleich der MÜ und PEMÜ haben wir festgestellt, inwieweit erfolgreich die Kongruenzkategorien des Genus aus dem Ausgangstext (AT) in die MÜ übertragen (übersetzt) werden. Wiederholte Fehler in der Kategorie des (nominalen) Genus kommen durch den Wechsel des Genus (Maskulinum statt Femininum usw.) vor. Es fehlt die Unterscheidung des Maskulinums in belebte und unbelebte Substantiva: *muži sú postihnuté* (unbel.) statt *muži sú postihnutí* (bel.).
AT: *Statistiken zeigen zudem, dass Männer häufiger betroffen sind als Frauen.*
MÜ: *Štatistiky tiež ukazujú, že muži sú postihnuté častejšie ako ženy.*
PEMÜ: *Štatistiky tiež ukazujú, že muži sú postihnutí častejšie ako ženy.*
Die MÜ hat im folgenden Beispiel das Prädikat doppelt übersetzt (*je* und *fajčia*). Das Verb *je* ist redundant.

AT: *Daneben rauchen Frauen seltener als Männer, erklärt das Robert Koch-Institut (RKI).*
MÜ: *U žien je navyše fajčia menej často ako muži, povedal Inštitútu Roberta Kocha (RKI).*
PEMÜ: *Ženy navyše fajčia menej často ako muži, ako vysvetľuje Inštitút Roberta Kocha (RKI).*
Zu der nicht realiesbaren Prädikation kam es vor, weil die MÜ das Prädikat als Substantivum übersetzt hat.

Nominale Morphosyntax

Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Kongruenz der Substantive als dominierte Wortart mit Adjektiven; Syntagmata mit dem übergeordneten Substantiv und determinierten Substantiv.

Kongruenz in der determinativen Syntagma

Im Rahmen der determinativen Syntagma haben wir die Fehler untersucht, bei denen ein bestimmendes Element (Adjektivalium) des übergeordneten Substantivs eine der nominalen Kategorien (Genus, Numerus oder Kasus) nicht übernimmt. Zu den meist vorkommenden Fehlern zählt die falsche Kongruenz im Kasus.

N Sg. statt I Sg.
AT: *Ein Vater ist* ***mit einer Dienstaufsichtsbeschwerde*** *gegen das Verfahren seines Sohnes gescheitert.*
MÜ: *Otec zlyhala s disciplinárnou sťažnosť proti postupu svojho syna.*
PEMÜ: *Otec s disciplinárnou sťažnosťou proti postupu svojho syna neuspel.*

N Sg. statt G Sg.
AT: *2014 starben allein an den Folgen einer chronischen koronaren Herzkrankheit 69.890 Menschen in Deutschland, berichtet das Statistische Bundesamt.*
MÜ: *2014 zomrel sám pred účinkami chronické ischemickej choroby srdca 69 890 ľudí v Nemecku, hlásených Federálneho štatistického úradu.*
PEMÜ: *V roku 2014 zomrelo v Nemecku podľa údajov Spolkového štatistického úradu len na následky chronickej ischemickej choroby srdca 69 890 ľudí.*

Plural statt Singular

AT: *Nachdem am Fundort der ermordeten Peggy K. DNA-Spuren des NSU-Terroristen Uwe Böhnhardt entdeckt wurden, lässt Thüringens Ministerpräsident die Akten eines anderen ungeklärten Kindsmordes neu prüfen.*

MÜ: *Akonáhle na mieste zavraždených Peggy K. DNA stopy teroristov NSU Uwe Böhnhardt boli objavené, necháva ministerský predseda Durínska, konanie inej nevysvetliteľné novorodencov nové kontroly.*

PEMÜ: *Potom ako na mieste nálezu tela zavraždenej Peggy K. objavili stopy DNA teroristu z NSU Uweho Böhnharda, nariadil ministerský predseda Durínska preskúmanie spisu ďalšej neobjasnenej vraždy dieťaťa.*

Singular statt Plural

Der Wechsel des Singulars in den Plural ist mit der gleichen Form des Subjektes *Vertreter* im Singular als auch im Plural beeinflußt. Die MÜ hat die Kongruenz falsch in der determinativen Syntagma *hochrangige Vertreter* als Singular ausgewertet. In diesem Fall hätte da auch der bestimmte Artikel *der* für Maskulinum stehen müssen. Die Pluralendung des Adjektivs *-e* (*hochrangige*) ohne bestimmten Artikel indiziert Plural.

AT: *Zum ersten Mal treffen sich auch hochrangige Vertreter von SPD, Linkspartei und Grünen, um über Rot-Rot-Grün zu sprechen.*

MÜ: *Prvýkrát spĺňajú vysoko postavenej predstaviteľa SPD, Ľavicové strany a zeleňou, hovoriť o červeno-červeno-zelené.*

PEMÜ: *Po prvýkrát sa stretnú aj vysokopostavení predstavitelia SPD, ľavičiari a Zelení, aby spolu hovorili o spojenectve.*

Die MÜ hat das Kompositum[1] Flügelkampf als zwei Lexeme (*krídlo bitka*) statt súboj krídel übersetzt. Den gleichen Fehler haben wir auch im folgenden Satz identifiziert.

AT: *Entscheidend ist der Flügelstreit innerhalb der Linkspartei.*

MÜ: *Čo sa počíta je krídlo spor v rámci Ľavicové strany.*

---

[1] Christine Römer und Brigitte Matzke beschäftigen sich ausführlich mit der Problematik der Komposita im Buch *Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale* (2010, S. 121 – 127). Sie definieren die Komposition als eine Art der Wortbildung, bei der ein neues Wort durch die Verbindung von mehreren, mindestens zwei Grundmorphemen oder Wortwurzeln entsteht. Der Prototyp des deutschen Kompositums ist ein substantiviertes Kompositum. Für das Slowakische ist wiederum so eine Art der Wortbildung nicht typisch, es wird ein Wort in der Form der Beschreibung bevorzugt (z. B. *der Flügelkampf – súboj krídel*).

PEMÜ: *Rozhodujúci je spor krídel v rámci Ľavicovej strany.*

Pronominale Morphosyntax

In der pronominalen Morphosyntax kommen wenige Fehler vor. Die MÜ hat entweder das Reflexivpronomen *sa* übersetzt oder einige deutsche Pronomen, die im Slowakischen kein Pendant haben.

Reflexivpronomen „sa“

AT: *Wer viel arbeitet, der will sich auch belohnen.*
MÜ: *Ktorí tvrdo pracujú, kto chce tiež odmeniť.*
PEMÜ: *Kto tvrdo pracuje, chce sa aj odmeniť.*

Die falsche Kongruenz im Kasus und Numerus

Die MÜ hat die Wendung im Genitiv (*týchto desať utrpení*) falsch erkannt und der Fehler kommt auch im Numerus vor, weil die Deklination des Zahlworters zehn das Substantiv im Plural (*desať ochorení*) verlangt.
Beispiel[2]:
AT: *Diese zehn Leiden plagen die Deutschen am ärgsten*
MÜ: *Tieto desať utrpenie, ktorým trpí Nemcov prinajhoršom*
PEMÜ: *Týchto desať ochorení trápi Nemcov najviac.*

Die Artikel der, die, das, die (Plural)

Die MÜ kann die bestimmten Artikel *der, die, das, die* (Plural) wegen der gleichen Form mit den Relativpronomen *der, die, das, die* (Plural) verwechseln. Im folgenden Beispiel geht es um den Wechsel des Pronomens *das* (N) mit der Konjunktion dass wegen der gleichlautenden Form.
AT: *Das musste ein 14 Jahre alter Junge in Rheinland-Pfalz vor Gericht lernen.*
MÜ: *Že sa musí naučiť štúdii 14 ročný chlapec v Rheinland-Pfalz.*
PEMÜ: *14-ročný chlapec sa to musel naučiť pred súdom v Porýní-Falcku.*

Numerale Morphosyntax

Im Bereich der numeralen Morphosyntax stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit die Syntagmen mit den Zahlworten in der Position des grammatisch abhängigen Satzgliedes und des übergeordneten Satzgliedes.
Im folgenden Beispiel geht es um das falsch gebildete Syntagma mit dem Zahlwort in der Position des grammatisch abhängigen Satzgliedes *(415 000 hospitalizácia* statt der grammatisch korrekten Beziehung *415 000 hospitalizácií).*

AT: *2013 gingen 415.000 Krankenhausaufenthalte auf Schmerzen im unteren Rücken zurück, so die Kasse.*
MÜ: *2013 bola 415,000 hospitalizácia späť pri bolestiach chrbta, takže pokladnice.*
PEMÜ: *V roku 2013 zaznamenali 415 000 hospitalizácií z dôvodu bolestí v spodnej časti chrbta.*

Verbale Morphosyntax

In der verbalen Morphosyntax haben wir die Fehler identifiziert, die bei der Rektion der Verben mit den Substantiven vorkommen. Wir haben beobachtet, ob die richtigen Rektionen in der Zielsprache (Rektion ohne Präposition – Rektion mit Präposition) benutzt wurden. Ebenso haben wir die korrekte – unkorrekte Auswahl der Präposition und ihren Transfer aus dem Deutschen ins Slowakische verfolgt.

Rektion ohne Präposition

Bei den Rektionen ohne Präposition beachten wir, ob die Rektion richtig in die Zielsprache übersetzt wurde. Die Rektionen im Deutschen stimmen nicht immer mit denen im Slowakischen überein. Die MÜ hat leider etliche Rektionen wörtlich übersetzt: Rektion mit der Präpositon im Deutschen statt Rektion ohne Präposition im Slowakischen.
AT: *Eine aktuelle Studie zeigt,* ***unter welchen Krankheiten*** *die Menschen in Deutschland am meisten* ***leiden.***
MÜ: *Nedávna štúdia ukazuje,* ***za akých ochorenie*** *ľudí v Nemecku* ***trpí*** *najviac.*
PEMÜ: *Nedávna štúdia ukazuje, akými ochoreniami trpí v Nemecku najviac ľudí.*
Die MÜ erkennt einerseits die Rektion ohne Präposition, aber andererseits können die Fehler im Kasus vorkommen (Rektion ohne Präposition *spýtať sa* steht mit Akkusativ, nicht im Dativ wie im Deutschen).
Im folgenden Beispiel geht es um die Rektion ohne Präpositon mit dem Verb *mať,* die im Akkusativ und nicht im Nominativ steht: *mať za následok arytmiu* (Akk) und nicht *mať za následok arytmia (N)!*
AT: ***Herzschwäche,*** *Herzrhythmusstörungen* ***oder ein Infarkt*** *können die Folge sein.*
MÜ: *Zlyhanie srdca, arytmia alebo srdcový záchvat môže mať za následok.*
PEMÜ: *Môže mať za následok zlyhanie srdca, arytmiu alebo srdcový záchvat.*

Rektion mit Präposition

Bei den Rektionen mit Präpositionen sind die Beispiele mit der unpassenden Präposition erschienen (*spýtať sa „na“ typické ťažkosti* und nicht

spýtať sa „s“ typickými neduhy; byť obžalovaný „z“ krádeže und nicht *„po“ krádež),* bzw. die Rektionen, deren Transfer aus dem Deutschen ins Slowakische eine Präposition verlangt und die MÜ eine Rektion ohne Präposition ausgewählt hat *(zaslúžili sa „o objav*“ und nicht *zaslúžili „objav“).*

Beispiel:

AT: *Fragt man Arbeitnehmer in Deutschland nach typischen Beschwerden, unter denen sie leiden, klagen rund zwei Drittel über Verspannungen im Nacken sowie Rückenschmerzen.*

MÜ: *Ak sa spýtate zamestnancami v Nemecku s typickými neduhy, ktorými trpia, sťažujú asi dve tretiny na napätie v krku a bolesti chrbta.*

PEMÜ: *Ak sa spýtate zamestnancov v Nemecku na typické ťažkosti, ktorými trpia, asi dve tretiny sa sťažujú na napätie v krku a bolesti chrbta.*

Die Wortstellung

Auf der Ebene der Wortstellung ist es interessant zu untersuchen, inwieweit die MÜ die Möglichkeit des Transfers aus dem Deutschen (als Sprache mit stabiler Wortstellung) ins Slowakische (als Sprache mit freier Wortstellung) erkennen kann. Wir haben beobachtet, ob die semantischen Beziehungen und die Forderung der Kontinuität durch die Übersetzung erhalten wurden.

Im folgenden Finalsatz steht das Verb am Ende des Satzes, was aber mit der Wortstellung eines slowakischen Satzes nicht übereinstimmt (das Prädikat hat den Vorrang vor dem Objekt: *hovorili o perspektívach*).

AT: *Abgeordnete aus den hinteren Reihen des Parlaments trafen sich, um „Möglichkeiten auszuloten", um über „Perspektiven zu sprechen".*

MÜ: *Poslanci zo zadných radoch Parlamentu sa stretol s úlohou "preskúmať spôsoby, ako" na "perspektív hovoriť" o.*

PEMÜ: *Poslanci zo zadných radov parlamentu sa stretli, aby „preskúmali možnosti" a „hovorili o perspektívach".*

Durch die wörtliche Übersetzung aus dem Deutschen ins Slowakische ist es zur falschen Stellung der Zeitergänzung auf die letzte Position des Satzes gekommen, wobei die Zeitergänzung *nepretržite* im Hauptsatz direkt vor dem Prädikat als Betonung der Tätigkeit *stúpa* stehen sollte *(nepretržite/neustále stúpa).*

AT: *Und laut der Barmer GEK steigt die Zahl der Patienten, die wegen dieses Leidens eine Klinik aufsuchen, stetig.*

MÜ: *A v závislosti na Barmer gek zvyšuje počet pacientov, ktorí navštívia kliniku pre túto podmienku, nepretržite.*

PEMÜ: *Podľa poisťovne Barmer GEK neustále stúpa počet pacientov, ktorí kvôli týmto problémom navštívia kliniku.*

Fazit

Die Ergebnisse der ausführlichen Analyse der Fehlerhäufigkeit in der maschinellen Übersetzung zeigen uns, welche morphosyntaktischen Erscheininungen am meisten im Sprachenpaar Deutch/Slowakisch auftauchen. Hier tritt vor allem die Kompliziertheit des Präpositionalsystems im Slowakischen hervor. Der zweite Fehlerbereich ist die Wortordnung. Interessant ist es festzustellen, dass die Verletzung der Kongruenz in der nominalen Morphosyntax häufiger als die Fehler im Bereich der Rektion vorkommen. Wir begründen das mit dem flektiven Typus der slowakischen Sprache. Die Fehler in der Kongruenz hängen mit der Bestimmung der syntaktischen Positionen und mit der richtigen Unterscheidung des nominalen und prädikativen Satzteils zusammen.

Abkürzungen:
AT – Ausgangstext
MÜ: Maschinelle Übersetzung
PEMÜ: Posteditierte maschinelle Übersetzung

Literatur

ARNOLD, D. 2003. *Why translation is difficult for computers. Computers and Translation: A Translator's Guide.* Amsterdam: John Benjamins.

MUNKOVÁ, D., MUNK, M. 2016. *Evalvácia strojového prekladu.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

MUNKOVÁ, D., VAŇKO, J., et al. 2017. *Mýliť sa je ľudské (ale aj strojové). Analýza chýb strojového prekladu do slovenčiny.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

RÖMER, Ch., MATZKE, B. 2010. *Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale.* Stuttgart: Koch, Neff & Volckmar GmbH.

RUŽIČKA J. et. al. 1966. *Morfológia slovenského jazyka.* Bratislava: Veda.

SZCZEPANIAK, R. 2009. *Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

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

AKO SI TLMOČNÍCI OSVOJUJÚ C-JAZYKY

HOW INTERPRETERS ACQUIRE THEIR C-LANGUAGES

JOZEF ŠTEFČÍK

Abstrakt
V príspevku sa zameriavame na spôsoby osvojovania si pasívnych jazykov u profesionálnych tlmočníkov. Ponúkame pohľady, akou metódou si tlmočníci z praxe osvojujú svoj ďalší pasívny jazyk, a zamýšľame sa nad efektívnosťou prezentovaných metód.

Kľúčové slová: C-jazyk, aktívny jazyk, pasívny jazyk, osvojovanie si cudzieho jazyka, metódy, tlmočník, tlmočenie.

Abstract
The paper focuses on ways of acquiring passive languages by professional interpreters. We offer insights as to how the interpreters acquire passive languages, and we also reflect about the effectiveness of the presented methods.

Keywords: C-language, active language, passive language, foreign language acquisition, methods, interpreter, interpreting.

Úvod

Pri osvojovaní cudzieho jazyka si kladieme otázky, ako napr. *V akom veku je vhodné začať učiť sa cudzí jazyk? Je schopnosť človeka učiť sa efektívne cudzí jazyk obmedzená jeho vekom? Mali by sa učiť cudzí jazyk aj deti v predškolskom veku?* Odpovede na dané otázky sa medzi odborníkmi líšia a neexistuje na ne jednoznačná odpoveď. Záleží to na stanovených cieľoch, resp. na využití jazyka na konkrétne komunikačné účely. Profesionáli si cudzie jazyky osvojujú cielene na stupeň ovládania jazyka, ktorý zodpovedá potrebným odborným požiadavkám.

Zaujíma nás preto, ako sa pasívna znalosť cudzích jazykov nadobúda u tlmočníkov, ktorí už minimálne jeden cudzí jazyk ovládajú a predpokladá sa u nich jeho zvládnutie v kratšom časovom horizonte. Používanie nového pracovného jazyka u profesionálneho tlmočníka predpokladá predovšetkým zvládnutie jeho receptívnej zložky formou aktívneho počúvania a porozumenia v cudzom jazyku a jeho následnú reprodukciu do svojho prvého (materinského jazyka – A-jazyk). Ovládanie jazyka na tejto

úrovni by sme mohli priradiť kategórii *skúsený používateľ* na úrovni C1 až C2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (ŠPÚ, 2008).
C1 – Effective Operational Proficiency (účinná operačná spôsobilosť) – *predstavuje pokročilú úroveň jazykovej kompetencie pre komplexnejšie a náročnejšie pracovné a študijné úlohy. Používateľ jazyka na tejto úrovni je schopný porozumieť širokému obsahu náročných a dlhších textov, pričom rozozná aj ich implicitné významy. Vyjadrovanie je u neho plynulé, spontánne a jazyk využíva pružne na spoločenské, akademické alebo profesijné účely. Je schopný vytvoriť zrozumiteľný, dobre usporiadaný a podrobný text na zložité témy. Tým prejavuje adekvátne ovládanie kompozičných postupov, spájavých výrazov a kohéznych prostriedkov*.
C2 – Mastery (dokonalé ovládanie) – *označuje sa aj pojmom komplexné ovládania jazyka (Comprehensive Mastery) alebo komplexná operatívna spôsobilosť. Na tejto úrovni používateľ s ľahkosťou rozumie všetkému, čo si vypočuje alebo prečíta. Dokáže zhrnúť informácie z rozličných hovorených aj písaných zdrojov. Dokáže viesť rozhovor a predniesť vysvetlenia v logicky usporiadanej prezentácii. Vyjadrovanie je spontánne, precízne a plynule rozlišuje štylistické významy v každej komunikačnej situácii.*

Uvedené kategórie môžeme spájať s jazykom ako kontaktným nástrojom vzájomnej výmeny informácii, pocitov, myšlienok a udržiavanie medziľudských vzťahov, ktoré F. de Saussure (1959, s.9-15) rozlišuje v dvoch základných formách:

1. Jazyk ako systém (langue) – všeobecný abstraktný jav podmienený historickým a kultúrno-spoločenským hľadiskom.
2. Reč ako realizácia jazykového systému (parole) – výsledok výberu jazykových prostriedkov a gramatických foriem. Je viazaná na konkrétny čas a priestor realizácie individuálnych rečových aktov komunikujúceho.

Jazyk a reč sú dve zložky komunikácie, ktoré tvoria jeden celok, navzájom sa podmieňujú, ovplyvňujú a nemôžu existovať nezávisle od seba.

Tlmočenie a jazykové kombinácie

Zásadný rozdiel tlmočenia v porovnaní s mimolingválnou komunikáciou spočíva v sekundárnosti motívu komunikácie – intencie, prečo informačný obsah má byť sprostredkovaný ďalším stranám. Tlmočník nevyjadruje svoje vlastné myšlienky, ale sprostredkúva myšlienky cudzie. Tento dôvod je podmienený komunikatívnou potrebou odosielateľa a práve preto dôvod označujeme pojmom druhotný, sprostredkovaný. V komunikácii je

dôležitá jazyková kombinácia, ktorá sa v tomto procese využíva. Na základe uvedených premís vychádzame z predpokladu, že tlmočník ako „jazykový expert“ používa vlastné metódy na osvojovanie si ďalších (pasívnych jazykov). Podľa vytvoreného a fungujúceho modelu recepcie jazyka, jazykovej reality si môže niektoré jazyky osvojiť rýchlejšie ako štandardný „učiaci sa“.

Profesionálny konferenčný tlmočník je vyškolený v min. dvoch pracovných jazykoch, ktoré používajú vo svojej práci. Môže ísť o variant materinský jazyk + cudzí jazyka, alebo materinský jazyk + dva cudzie jazyky. V rámci cudzích jazykov, ktoré tlmočníci používajú, sa rozlišujú *aktívne* a *pasívne* jazyky. Aktívne jazyky sú tie jazyky, v ktorých tlmočník aktívne pracuje a je schopný tlmočiť z daného, ale aj do daného jazyka. Rozdeľujeme ich na tzv. A-jazyk a B-jazyky.

A-jazyk je v podstate materinský jazyk, prvý jazyk. Existuje však veľa prípadov, kedy si človek osvojuje zároveň dva (a viac) jazykov v prípade koordinatívneho bilingvizmu. V oblasti tlmočenia sa však A-jazyk označuje za ten, v ktorom je tlmočník schopný pracovať na úrovni rodeného hovorcu vo všetkých jazykových úrovniach a do ktorého je schopný tlmočiť zo svojich ostatných pracovných jazykov konzekutívne, ale aj simultánne.
B-jazyky predstavujú skupinu jazykov, ktoré si tlmočník osvojil profesionálnou prípravou a tréningom a ktoré nemusia byť jazyky materinské, no napriek tomu ich dokonale ovláda tak, že je schopný z nich tlmočiť (konzekutívne a simultánne) zo svojho A-jazyka, ale aj tlmočiť do nich (B-jazyka/kov) z A-jazyka. Môže ísť o jazyk/jazyky, ktoré tlmočník nadobudol v prirodzenom prostredí (koordinatívny bilingvizmus), ale aj v učiacom sa prostredí (subordinatívny bilingvizmus).

C-jazyk(y) alebo „pasívny jazyk“

V prípade pasívneho jazyka má tlmočník rozvinutú schopnosť počúvať a čítať s porozumení, ako aj identifikovať základnú informáciu, no ostatné produktívne zručnosti ako písanie a hovorenie v danom jazyku má na nižšej úrovni. Na úrovni pasívneho jazyka nie je tlmočník schopný tlmočiť do jeho C-jazyka.

Pod pasívnou znalosťou vnímame najmä schopnosť porozumieť diskurzu v danom jazyku pri počúvaní alebo čítaní, avšak nemusí byť priamo schopný produkovať gramaticky a lexikálne bezchybný komunikát. Používateľ jazyka na pasívnej úrovni porozumie informačnému obsahu daného jazyka, ale nedokáže na ne adekvátne a operatívne reagovať v rovnakom jazyku. Týka sa to slovnej zásoby, ktorej používateľ pasívneho jazyka rozumie na receptívnej úrovni, ale nedokáže ju produktívne použiť. Pasívny jazyk, prípadne jazyky môžu tlmočníkovi pomôcť napr. v situácii,

kedy sa mu nepodarí identifikovať výraz v jeho pracovnom jazyku a pomôže si z penza slovnej zásoby pasívneho jazyka. Práve preto je možno tvrdiť, že pasívna znalosť čím väčšieho množstva jazykov predstavuje pre tlmočníka len výhodu.

Prieskum z roku 2008 (https://aiic.net/page/3405/survey-on-quality-and-role-conference-interpreters-expectations-and-self-perceptions/lang/1), ktorý zisťoval úlohy a kvalitu konferenčných tlmočníkov združených v *Medzinárodnej asociácii konferenčných tlmočníkov* zistil, že najrozšírenejšími pasívnymi jazykmi tlmočníkov sú angličtina (47%), francúzština (43%) a španielčina (23%).

Metódy osvojovania si pasívnych jazykov

V priebehu dejín ľudia využívali rôzne spôsoby a metódy, ako ovládať cudzí jazyk. Medzi tieto metódy patrilo osvojovanie si *„latinčiny, pretože tá mala podporiť transfer vyšších myšlienkových procesov do iných predmetov“* (Gadušová, Z. 2004). Podobné názory vznikli v súvislosti so zlepšovaním sa v oblasti matematiky, ktoré sa rovnako nepodarilo dokázať. Rovnako sa rozchádzajú aj názory vhodného veku osvojovania si jazyka. Podľa názoru Jankovského (1979) sa staršie deti a dospelí ľudia učia cudzie jazyky rýchlejšie, pokiaľ ide o rozvoj slovnej zásoby a memorovania gramatických štruktúr. Napriek tomu predpokladáme však, že učenie sa (nielen jazykov) a rozvoj ľudského intelektu sú vzájomne prepojené a podmieňujú sa v priebehu celého života človeka.

Pri učení sa cudzích jazykov sú využívané intuitívne stratégie, ktoré by sa mali naďalej rozvíjať. Podľa Gadušovej (2004, s.35) môžeme k uvedeným stratégiám zaradiť nasledovné:

- *opakovanie slov* – ide o spontánne opakovanie slov, ktoré povedal niekto iný a následne sa zahrnú do výpovede,
- *memorizácia* – zapamätávanie si slov, prípadne celých fráz prostredníctvom textov piesní, poézie, osobitých asociácií,
- *používanie ustálených výrazov, resp. slovných spojení* – učiaci preberá celé úseky výpovedí bez ďalšej analýzy,
- *rozprávanie unisono* – jednohlasné rozprávanie, ak napríklad človek opakuje počúvaný text, nahrávku rečníka, prejav v médiách a pod.,
- *rozprávanie sám pre seba* – keď si precvičujeme cieľový jazyk rečou pre seba pri vypočítavaní alebo vymenúvaní predmetov a pod.,
- *precizovanie* – poskytovanie redundantných informácií, pri rozhovore, ktoré s ním nemusia bezprostredne súvisieť,
- *anticipácia odpovede* – predpoklad alebo odhad toho, čo bude nasledovať – podľa dostupného kontextu,
- *monitorovanie* – samostatné identifikovanie a opravenie vlastných chýb bez upozornenia.

V súčasnosti je veľmi aktuálnou oblasťou problematika využitia médií v cudzojazyčnom vzdelávaní. Za posledné desaťročia prenikli do nášho života médiá priam závratnou rýchlosťou, čo sa prejavilo aj v samotnej oblasti školstva a vzdelávania. Elektronické médiá dokážu na jednej strane pomôcť v procese výučby cudzieho jazyka zrýchlením a zefektívnením procesu, ktorý si vyžaduje prítomnosť učiteľa.

Na druhej strane je však prítomný trend autonómie a samostatného cudzojazyčného vzdelávania, ktorý je veľmi aktuálny a v rámci neho sa zodpovednosť za konečné výsledky presúvajú na učiaceho sa jedinca.
Metódy samoštúdia, ktoré jednotlivci využívali v minulosti sú rôzne. Napríklad, v posledných rokoch sa stáva zaužívanou metódou aj integrácia cudzojazyčnej výučby v rámci vyučovania iných predmetov CLIL (Content and Language Integrated Learning and Teaching). Táto metóda sa osvedčila, no z pohľadu osvojovania si ďalšieho jazyka profesionálneho tlmočníka je z pohľadu efektívneho využitia pomalšia.

Odlišnosti v schopnostiach ľudí naučiť sa cudzí jazyk sú spôsobené tým, že každý je uspôsobený naučiť sa inú zručnosť (napr. hovorenie, výslovnosť, tvorba viet v písomnom styku). Môžeme konštatovať, že jednotlivci s jasným cieľom, motiváciou a úspechmi majú najväčšie šance naučiť sa ďalší cudzí jazyk. Do tejto skupiny zaraďujeme aj profesionálnych konferenčných tlmočníkov, ktorí potrebné úspechy dosahujú rýchlejšie a ľahšie a rovnako majú osvojený tvorivejší prístup v učení sa. Vo všeobecnosti si „autonómny učiaci sa“ volí nasledovné stratégie alebo postupy na osvojovanie si jazyka (Lojová, Vlčková, 2011):

1. *kognitívne stratégie* – vedomé spôsoby učenia sa, kedy si jednotlivci cielene zapisujú poznámky z používaných odborných zdrojov, materiálov či rôznych prednášok;
2. *metakognitívne stratégie* – logické plánovanie osvojovania si jazyka, keď sa naplánuje učenie v konkrétnych krokoch a potom sa overuje vlastný ústny a písomný prejav hodnotením,
3. *sociálne stratégie* – interakcie vo vyučovaní alebo v priamej komunikácii s nositeľmi daného jazyka.

Nasledovne budú prezentované vyselektované metódy učenia sa ďalších (C-jazykov), ktoré používajú jazykoví profesionáli (tlmočníci a prekladatelia na Slovensku), ktorých sme oslovili a zaznamenali ich výpovede, ktoré sme konfrontovali s ďalšími zdrojmi.

Metóda založená na osvojovaní si slovnej zásoby a vytvárania slovníkov. Ide v nej o napodobnenie spôsobu, akým sa človek učí materinský jazyk v detstve. Asociuje si pritom slová v cudzom jazyku s obrazmi alebo obrázkami objektov, ktoré sa opisujú. Vytvára si slovník, do ktorého

si zapisuje nové neznáme slová z textov, článkov, médií a ďalších zdrojov. Využívaním obrazov si učiaci cieleným opakovaním prehlbuje osvojovanie si slovnej zásoby. Gramatika sa pritom neučí cielene, ale postupne preniká do mysle používateľa jazyka.

Metóda dvojitého prekladu textov

Pomocou tejto metódy sa prekladá vybraný text (článok, štúdia, odborná alebo krásna literatúra) v cudzom jazyku, zadováži si k tomu prekladový slovník do svojho A-jazyka. Následne preloží svoj preklad späť do cudzieho jazyka (dvojitý preklad). Svoj preklad má možnosť porovnať s originálom a upraviť ho podľa chýb. Tento spôsob je však časovo náročný v porovnaní s malým prínosom pre učiaceho sa.

Metóda založená na štúdiu gramatiky

V tejto metóde sa využívajú prevažne učebnice pre samoukov. Obsahujú stručnú slovnú zásobu a množstvo vysvetlených gramatických pravidiel, ktoré si človek mechanicky memoruje. Výhodou je osvojenie si gramatiky jazyka so slovnou zásobou, nevýhodou je veľké množstvo vynaloženej energie na memorovanie a obmedzená slovná zásoba.

Metóda skupinovej komunikácie

Ide o modernú metód využívanú v špecializovaných jazykových školách, prípadne učiacich sa – samoukov. Spočíva vo vytvorení párov alebo skupín v učebni, prípadne internetovej komunikácie. Takéto páry či skupiny sa v rámci stretnutí zameriavajú na rozvoj určitej receptívnej zručnosti – čítanie a počúvanie – a/alebo produktívnej činnosti – písanie a hovorenie. Pri ich vzájomnej komunikácii sa kombinuje osvojovanie si gramatických pravidiel s rozvojom slovnej zásoby, ktorá väčšinou reflektuje tému vedených rozhovorov. Zdôrazňuje sa rýchle tempo osvojovania si jazyka. Pozitívom je, že učiaci nadobúda všeobecné zručnosti v jazyku a je schopný využívať jazyk v bežných situáciách. Na druhej strane, pri dosiahnutí určitej úrovne jazyka sa môže jeho rozvoj spomaliť.

Metóda používania výhradne cudzieho jazyka

Označuje sa aj ako metóda „imerzie“, teda *vnorenia sa do jazyka*. Táto metóda je typická pre turistov, alebo ľudí, ktorí pracujú v danej krajine. Pobytu nemusí predchádzať prvotná jazyková príprava. Učiaci sa prijímajú obrovské množstvo jazykových podnetov z médií, kultúrnych podujatí, zariadení, komerčných miest a pod. Človek si takto vytrénuje schopnosť počúvania a zároveň si rozvíja rýchle myslenie a reagovanie v rôznych komunikačných situáciách. Nevýhodou je nerovnomerný rozvoj ďalších

zručností, akými sú písanie a čítanie ucelených textových žánrov s porozumením.

Metóda založená na intuitívnom (prirodzenom) osvojovaní jazyka

Táto metóda spočíva v prirodzenom osvojovaní (asimilácii) jazyka. Používateľ tejto metódy spočiatku pasívne prijíma jazyk prostredníctvom čítania a počúvania textov v špecializovaných učebných zbierkach textov, nasleduje vytváranie asociácií zmyslu so slovami, až je nakoniec schopný spájať slová a tvoriť vlastné vety (napr. kurz Assimil – http://fr.assimil.com/). Intuitívne osvojovanie prebieha v dvoch fázach: pasívnej a aktívnej.

a) *Pasívna fáza* – používateľ sa oboznamuje s lekciou a študuje denne len niekoľko minút (30-45 minút), nie dlhšie ako jednu hodinu. Počas tejto doby si číta a počúva vety a snaží sa im porozumieť na základe preložených ekvivalentov. Každú vetu pritom opakuje vyslovovaním nahlas, pričom si precvičuje aj výslovnosť pomocou fonetického prepisu alebo nahrávky. V tejto fáze sa netvoria vety, slúži na bližšie zoznámenie s jazykom.
b) *Aktívna fáza* – nasleduje po dostatočnom osvojení si pasívnych zručností. Prebieha už súvisle s pasívnou fázou, pričom zahŕňa opakovanie počiatočných lekcií a preberanie ďalších nových lekcií.

Princíp spočíva v tom, že pri už známej lekcii sa prekryje text v cieľovom jazyku a človek sa snaží samostatne prekladať vety do cieľového jazyka v ústnej alebo písomnej forme. V tejto fáze sa používateľ naučí tvoriť jednoduché vety až na takú úroveň, kedy bude schopný viesť každodenný rozhovor v danom jazyku. Používateľ si osvojí základy gramatiky a rozšíri slovnú zásobu.

Metóda *goldlistu* – metóda učenia sa a rýchleho zapamätávania si v rámci dlhodobej pamäte (DDP) používateľa. Pri tejto metóde sa učiaci nesústreďuje na vizualizovanie slov v kontexte, nemusí sa mechanicky bifľovať, memorovať a ponáhľať sa, aby sa v rámci vopred stanoveného termínu naučil určitú časť gramatiky a predpísaný počet slov. Pri zapamätávaní si do DDP je dobré po približne dvadsiatich až tridsiatich minútach urobiť si desaťminútovú pauzu. Počas tejto doby si učiaci číta texty v cieľovom jazyku a vypíše si 25 slov na ľavú stranu písacieho bloku. Následne si k nim vypracuje gramatiku spojenú s každým slovom, napríklad v prípade slovies si zapíše aj varianty v minulom a budúcom čase. Na pravú stranu si zapíše ekvivalenty v materinskom jazyku. Potom si ich nahlas prečíta a nasleduje desať minút oddychu. Po ňom môže učiaci sa pokračovať, napísať si ďalších 25 slov a proces opakovať. Denne by však nemal prekročiť viac ako 10 cvičení. Je vhodné dopĺňať si slová každý deň, pri-

čom si ich riadne očísluje. Tieto slová je potrebné písať výhradne ručne, bez pomoci počítača, pretože v toto prípade funguje zapamätávanie omnoho lepšie. Vytvára sa tak *goldlist* (huliganov.tv/goldlist-eu), alebo zlatý zoznam slov, ktoré by mal mať stále so sebou. Následne sa k jednotlivým slovám vracia v rozmedzí od dvoch týždňov až do dvoch mesiacov od ich zapísania do goldlistu, pričom si môže zapisovať aj nové slová. Učiaci by mal byť schopný pamätať si približne každé tretie z nich. Slová, ktoré si nepamätá, si môže prepísať odznova na novú stranu, prípadne do nového zošita. Takto prechádzajú procesom *prečistenia* a ostávajú len neznáme slová. K týmto slovám sa učiaci vráti po dvoch týždňoch a prepisuje ich dovtedy, pokým si nezapamätá všetky.

Metódy na rozvoj pasívnych rečových zručností

a) Čítanie – zručnosť čítania možno zlepšovať prostredníctvom zahraničnej tlače a kníh. V súčasnej dobe notebookov, elektronických čítačiek kníh a iných informačno-technologických zariadení môže mať takto používateľ stály prísun informácie v cudzom jazyku a konkrétne ekvivalenty si dokáže ihneď vyhľadať. Existujú aj špecializované programy, ktoré sú schopné sťahovať periodiká a literatúru v rôznych svetových jazykoch priamo do elektronického zariadenia a tým používateľovi zjednodušujú prístup k písanému slovu v cudzom jazyku. Príkladom takéhoto programu môže byť *Calibre* (https://calibre-ebook.com/).
b) Počúvanie – v súčasnosti sú rozšírené audiokurzy s lekciami, ako napríklad *Michel Thomas, Pimsleur* a iné. Tieto audiokurzy dokážu fungovať aj na princípe zvyšovania frekvencie opakovania nových slov.

Pimslerova metóda (www.pimsleur.com) sa zakladá na zvyšujúcej frekvencii opakovania nových slov, anticipácii, základnej slovnej zásobe a organickom učení sa. Nemalo by sa mechanicky opakovať po inštruktorovi. Dôraz sa kladie na dynamickú techniku podnetu a odpovede, kedy má učiaci sa za úlohu aktívne odpovedať v cieľovom cudzom jazyku na otázky z lekcie. Čím viac sa opakujú nové slová, tým viac si ich používateľ pamätá a rýchlejšie prechádzajú z krátkodobej do dlhodobej pamäte. Slová, ktoré sa osvojujú, patria do základnej slovnej zásoby, ktorá sa denne využíva. Prostredníctvom takéhoto osvojovania si učiaci osvojuje aj základné gramatické pravidlá. Prívlastok „organická“ hovorí o tom, že sa uskutočňuje výlučne na princípe počúvania, pretože sluchový podnet je podľa Pimslera tým najprirodzenejším spôsobom učenia. Gramatika a slovná zásoba sa tak osvojuje prirodzene so správnou výslovnosťou bez potreby explicitného vysvetľovania.

Okrem toho učiaci vo veľkej miere využívajú v samoštúdiu *audioknihy* v prerozprávanej verzii písaného textu, čo má pozitívny vplyv na rozvoj zručnosti počúvania s porozumením. Veľmi vhodnou pomôckou sú aj *podcasty*, pomocou ktorých si osvojovateľ jazyka môže vo svojom osobnom počítači nastaviť program na pravidelné prijímanie (sťahovanie) zvukových záznamov. Ide napr. o rádiové stanice vysielajúce správy vo formáte RSS (textovom alebo audiovizuálnom formáte).

Záver

Neexistuje univerzálne najvhodnejšia metóda na osvojovanie si ďalších (pracovných) jazykov. V prípade pasívneho ovládania jazyka je potrebné zamerať sa na osvojenie receptívnych zručností, ako je počúvanie a čítanie. Napriek tomu mnohí tlmočníci, ktorí si do svojho jazykového „portfólia“ pridávajú nové cudzie jazyky sa vyjadrili, že nechcú ostať len pri jeho pasívnom používaní, ale pokúšajú sa využiť ho aj v bežných komunikačných situáciách. V zásade sa nedá tvrdiť, že profesionálni tlmočníci využívajú špecifickejšie metódy na osvojovanie si jazyka než bežní ľudia. Rozdiel však spočíva v časovom nastavení postupu výučby so zameraním na konkrétne zručnosti a obsah – slovnú zásobu. Profesionálne úspechy tlmočníkov vo veľkej miere závisia od toho, či dokážu držať krok s požiadavkami praxe a sú schopní/ochotní aj na úkor svojho voľného času neustále si cibriť svoj pracovný nástroj – myseľ a pamäť prostredníctvom rozvoja svojich jazykových zručností. Rozvoj zameraný na výlučne pasívne zručnosti v cudzom jazyku súvisí predovšetkým s pracovným vyťažením a stresom, ktorému sú tlmočníci vo svojej práci vystavení. Skúsenosti ukazujú, že najdôležitejším faktorom pri osvojovaní si jazyka je motivácia, plánovanie a pravidelný proces so stanoveným cieľom, čo platí nielen pre jazykových expertov – tlmočníkov, ale aj pre ostatných ľudí, ktorí využívajú jazykové znalosti na rôzne ciele. Naopak, ak je osvojovanie cudzieho jazyka len sporadická a časovo náhodná činnosť, výsledky sa nedostavia ihneď, a to bez ohľadu na to, za aký účelom sa jazyk učíme. Pre tlmočníka je najhlavnejšou motiváciou nadobudnutia jazykových zručností v ďalšom jazyku presadenie sa na trhu jazykových služieb, kde sa stáva žiadanejším a nachádza tak väčšie možnosti uplatnenia.

Literatúra

BENEDIKTOV, B. A. 1974. *Psichologija ovladenijainostrannym jazykom*. Minsk: Vyšejšaja škola.

COOK, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching.* 3. vyd. London: Arnold.

DE SAUSSURE, F. 1959. *Course in general linguistics.* New York: The Philosophical Library, Inc.

GADUŠOVÁ, Z., HARŤANSKÁ, J. 1994. *Methodology of Teaching English as a Foreign Language: Anthology of Methodological Texts.* (Vysokoškolské učebné texty). Nitra: Vysoká škola pedagogická.

GADUŠOVÁ, Z. 2004. *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov – Príjemca: Dieťa.* 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

GRAHAM, S.1997. *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

JANKOWSKI, B. A. 1979. *Štúdium cudzieho jazyka očami psychológa*. 1. vyd. Bratislava: SPN.

JOHNSON, K. 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. 1. vyd. Oxford: Blackwell.

LOJOVÁ,G., VLČKOVÁ, K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* Vyd. 1. Praha: Portál.

MÜGLOVÁ, D. 2009. *Komunikácia, tlmočenie, preklad alebo Prečo spadla babylonská veža?* Nitra: Enigma Publishing.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. 2005. *Approaches and Methods in Language Teaching.* 10. vyd. Cambridge: Cambridge University Press.

Elektronické zdroje

AIIC – *How we work*, (on-line). 2018, cit. 25.10.2018. Dostupné: https://aiic.net/page/1403/how-we-work/lang/1

AIIC – *Working languages*, (on-line). 2018, cit. 5.10.2018. Dostupné:

https://aiic.net/page/4004/what-are-working-languages-to-a-conference-interpreter/lang/1

Content and Language Integrated Learning, (on-line). 2018, cit. 25.10.2018. Dostupné:

https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning

Franko, Š. 2017. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie hodnotenie*, (on-line). 2018, cit. 25.10.2018. Dostupné:

http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf

The Assimil Method, (on-line). 2018, cit. 1.11.2018. Dostupné:

http://fr.assimil.com/

Goldlist Method, (on-line). 2018, cit. 5.11.2018. Dostupné:

https://huliganov.tv/goldlist-method/goldlist-eu/

The Pimsleur Method, (on-ine). 2018, cit. 1.11.2018. Dostupné:

https://www.pimsleur.com/the-pimsleur-method

Machová L. 2018. *Language Mentoring*, (on-line). 2018. Dostupné:

https://www.languagementoring.com/

Kontakt
Mgr. Jozef Štefčík, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: jozef.stefcik@euba.sk

DIE ROLLE DES SACH- UND TEXTSORTENWISSENS BEIM ÜBERSETZEN VON RECHTSTEXTEN

THE ROLE OF LEGAL KNOWLEDGE AND TEXT LINGUISTICS IN TRANSLATING LEGAL TEXTS

OĽGA WREDE

Abstract
Der Beitrag setzt sich mit der Bedeutung des Rechts- und Textsortenwissens für das Übersetzen von Rechtstexten auseinander. Fokussiert wird dabei auf die meist vorkommenden Schwierigkeiten beim Übersetzen von ausgewählten Textsorten des Strafprozessrechts aus dem Deutschen ins Slowakische (am Beispiel des Strafbefehls). Darüber hinaus werden Übungen und Aufgaben präsentiert, die die Aneignung des relevanten Sachwissens und der einschlägigen Rechtsterminologie im Übersetzungsunterricht fördern können.

Schlüsselwörter: Rechtsübersetzen, Didaktik, Übersetzerausbildung, Rechtswissen, Rechtstext.

Abstract
The paper deals with the role of legal knowledge and text linguistics in translating legal texts. The focus is on the most common problems when translating selected text types of criminal procedure law from German to Slovak. In addition, exercises and tasks that can promote the acquisition of relevant expertise and relevant terminology in translation education will be presented.

Keywords: legal translation, didactics, translator training, legal knowledge, legal text.

Einleitung

Das Übersetzen von Rechtstexten wird aufgrund der Komplexität des sprachlichen Diskurses sowie der Notwendigkeit vollkommener Klarheit und Genauigkeit des in eine andere Sprache und in ein anderes Rechtssystem zu übertragenden Gedankengutes zu einer der schwierigsten Arten der Übersetzung gezählt. Stolze betont, dass das Übersetzen von Rechtstexten in letzter Konsequenz keine juristische Fragestellung ist, sondern vielmehr ein sprachliches Handeln im Dienste der Verständigung (vgl. Stolze

1999, S. 45). Demnach ist das Ziel der Rechtsübersetzung „die präzise, objektive, vollständige und meist funktionskonstante Wiedergabe der Ausgangstexte“ (ebenda).

Ähnlich argumentiert auch Sandrini (1999, S. 39), der die Rechtsübersetzung als eine spezifische Regeln gehorchende Translation charakterisiert. Dies bezieht sich folglich auf die Bestimmung des Übersetzungszweckes, die Wahl der entsprechenden Terminologie sowie die Textinterpretation und -produktion in Abhängigkeit von den betreffenden Rechtsordnungen. Als die Maxime gilt dabei die Wahrung der Rechtssicherheit für den Zieltext, die durch eine unmissverständliche Sprache gewährleistet wird (ebenda).

Um eine Rechtsübersetzung anzufertigen, die den Postulaten einer adäquaten, präzisen, unmissverständlichen und im Sinne der Skopos-Theorie pragmatischen und zweckorientierten Übersetzung entspricht, bedarf es sicherlich nicht nur einer entsprechenden Sprachkompetenz der Ausgangs- und Zielsprache, sondern (und vor allem) auch eines umfangreichen Sachwissens beider involvierten Rechtssysteme. Abgerundet wird dies im Übersetzungsprozess durch die Fähigkeit, geeignete Übersetzungsstrategien und -verfahren anzuwenden und richtige (terminologische) Übersetzungslösungen zu finden. Das Rechtsübersetzen stellt somit eine komplexe, vielschichtige und anspruchsvolle Tätigkeit dar, die erst erlernt werden muss. Nicht zuletzt gewinnt das Übersetzen von Rechtexten in der universitären Ausbildung von angehenden ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen auch aus diesem Grund immer mehr an Bedeutung.

Im Folgenden werden ausgewählte didaktische Aspekte, die den auf das Übersetzen von Rechtstexten gerichteten Seminaren zugrunde liegen, kurz skizziert und erläutert.

Rechtsübersetzung aus didaktischer Sicht

Stützt man sich auf eigene langjährige Erfahrung sowie auf Erfahrungsberichte anderer Lehrenden, so wird man sich darauf einigen können, dass bei vielen Studierenden nicht selten eine gewisse Unsicherheit bis hin zu einer mehr oder weniger ausgeprägten Furcht vor dem Rechtstext und der Rechtsübersetzung herrscht. Griebel (2013, S. 21) beschreibt dies aus ihrer eigenen Erfahrung wie folgt: *„Nicht selten lässt sich allerdings feststellen, dass sich insbesondere in den unteren Semestern, in denen bisher weder ausreichende fachlich-rechtliche noch solide allgemeine translatorische Kompetenzen erworben werden konnten, nach kurzer Zeit angesichts der komplexen Problematik der Rechtsübersetzung eine starke Verunsicherung unter den Lernenden einstellt. Dies kann bis hin zu einer „translatorischen Blockade“ führen und die Studierenden äußern nicht selten im Unter-*

richt, dass sie sich „überhaupt nicht mehr trauen, noch einen Satz zu schreiben“.

Die Unsicherheit der Studierenden im Umgang mit einem höchstkomplexen Rechtstext ist u. a. dadurch gegeben, dass die notwendige Kenntnis in puncto Rechtswissen und Rechtsterminologie in einem ausreichenden Umfang oft nicht vorhanden ist. Dies hat zur Folge, dass die Zusammenhänge im Text nicht richtig gedeutet oder sogar missverstanden werden, die terminologischen Entsprechungen beim Übersetzen falsch gewählt und zugeordnet werden oder die Ausdrucksweise im Allgemeinen nicht dem juristischen Fachstil entspricht.

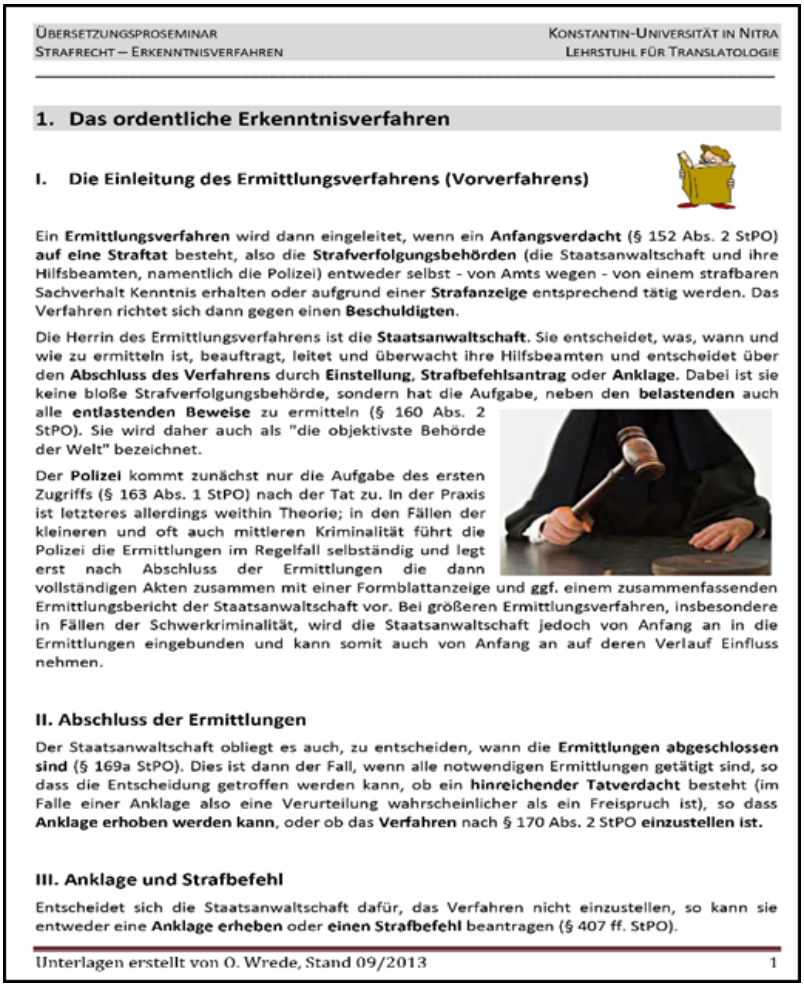
Es stellt sich nun die berechtigte Frage, wie den Studierenden, die kein „ordentliches“ Jurastudium absolviert haben, das Übersetzen von Rechtstexten nichtsdestotrotz erleichtert werden kann. Angesichts der stark begrenzten Unterrichtsstunden und der nicht selten straff konzipierten Curricula ist es aus didaktischer Sicht nicht machbar, das gesamte Wissen aus allen Rechtsgebieten im Rahmen einer translatorischen Hochschulausbildung zu vermitteln. In der Hochschulausbildung von angehenden ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen sollte es eher darum gehen, den Studierenden eine Orientierungshilfe beim Umgang mit juristischen Texten zu geben. Die Arbeit an und mit einem Rechtstext sollte stets in einer konkreten kommunikativen Situation geschehen. Die kommunikative Einbettung eines beliebigen Textes im Sinne der Skopostheorie betont auch Seresova (2011, 2): *„Die Übersetzung kann man nur im Zusammenhang mit zeitlichen, räumlichen, sprachlichen, kulturellen und anderen Faktoren, die die Übersetzung beeinflussen, bewerten. Es ist von großer Bedeutung, dass sich der Übersetzer immer nach der konkreten Situation und nach dem konkreten Zweck richtet.“*

Die Studierenden sollten beim Übersetzen von Rechtstexten in erster Linie dafür sensibilisiert werden, gezielte Fragen bezüglich des Rechtstextes zu stellen und diese für sich beantworten zu können. Ausgegangen wird dabei von der übersetzungsrelevanten Textanalyse von Nord (1988), die auf den bekannten „W-Fragen“ basiert. *Wie soll ich an einen Rechtstext herangehen? Was soll ich beim Rezipieren eines Rechtstextes beachten? Wer ist der Produzent und wer der Rezipient des Rechtetextes? Was für eine Funktion erfüllt der Rechtstext? Wie wird die Rechtsterminologie ausgelegt? Wie wird die Rechtterminologie in zwei unterschiedlichen Rechtssystemen miteinander verglichen? Was ist für die Wahl der terminologischen Entsprechung in der jeweiligen Sprache ausschlaggebend? Um was für eine Textsorte handelt es sich? Welchem Rechtsgebiet ist die zu übersetzende Textsorte zuzuordnen? Wie ist die gegebene Textsorte makrostrukturell aufgebaut? Durch welche stilistischen Besonderheiten zeichnet sich die*

jeweilige Textsorte aus? Welche Übersetzungsverfahren habe ich zur Wahl? Welche Übersetzungshilfsmittel kann ich nutzen?
Durch die Beantwortung der W-Fragen können u. a. etwaige Fehler beim Übersetzen vorweg eliminiert sowie Übersetzungsprobleme antizipiert werden.

Aus eigener Erfahrung zeigt sich für die Vermittlung der translatorischen Kompetenz beim Übersetzen von Rechtstexten als durchaus geeignet das didaktische Konzept, das auf den Prinzipien von Blendend Learning beruht (vgl. Wrede 2012). Dieses Konzept impliziert in sich Präsenz- und Abwesenheitsphasen des Unterrichts. Zu diesem Zweck wurde für das Proseminar *Übersetzen von Rechtstexten*, das auf 13 Wochen ausgelegt ist, ein onlinebegleitender Kurs auf der Lernplattform Moodle errichtet.

In der ersten Phase des online begleitenden Unterrichts, der sog. *Vorentlastungsphase*, (Nicht-Präsenzphase des Unterrichts), werden die Studierenden anhand von kurzen Einleitungstexten in das jeweilige Fachthema/-gebiet eingeführt. In unserem exemplarischen Fall handelt es sich um das *Strafprozessrecht* (Abb. 1). Bei der Gestaltung der Einleitungstexte werden oft hypermediale Elemente eingesetzt. Die im Text eingebauten Links verweisen auf ergänzende Informationen im Netz, womit den Studierenden die Wahl überlassen wird, ergänzende Informationen entsprechend ihrem Fachvorwissen abzurufen.



ÜBERSETZUNGSPROSEMINAR
STRAFRECHT – ERKENNTNISVERFAHREN

KONSTANTIN-UNIVERSITÄT IN NITRA
LEHRSTUHL FÜR TRANSLATOLOGIE

1. Das ordentliche Erkenntnisverfahren

I. Die Einleitung des Ermittlungsverfahrens (Vorverfahrens)

Ein **Ermittlungsverfahren** wird dann eingeleitet, wenn ein **Anfangsverdacht** (§ 152 Abs. 2 StPO) **auf eine Straftat** besteht, also die **Strafverfolgungsbehörden** (die Staatsanwaltschaft und ihre Hilfsbeamten, namentlich die Polizei) entweder selbst - von Amts wegen - von einem strafbaren Sachverhalt Kenntnis erhalten oder aufgrund einer **Strafanzeige** entsprechend tätig werden. Das Verfahren richtet sich dann gegen einen **Beschuldigten**.

Die Herrin des Ermittlungsverfahrens ist die **Staatsanwaltschaft**. Sie entscheidet, was, wann und wie zu ermitteln ist, beauftragt, leitet und überwacht ihre Hilfsbeamten und entscheidet über den **Abschluss des Verfahrens** durch **Einstellung**, **Strafbefehlsantrag** oder **Anklage**. Dabei ist sie keine bloße Strafverfolgungsbehörde, sondern hat die Aufgabe, neben den **belastenden** auch alle **entlastenden Beweise** zu ermitteln (§ 160 Abs. 2 StPO). Sie wird daher auch als "die objektivste Behörde der Welt" bezeichnet.

Der **Polizei** kommt zunächst nur die Aufgabe des ersten Zugriffs (§ 163 Abs. 1 StPO) nach der Tat zu. In der Praxis ist letzteres allerdings weithin Theorie; in den Fällen der kleineren und oft auch mittleren Kriminalität führt die Polizei die Ermittlungen im Regelfall selbständig und legt erst nach Abschluss der Ermittlungen die dann vollständigen Akten zusammen mit einer Formblattanzeige und ggf. einem zusammenfassenden Ermittlungsbericht der Staatsanwaltschaft vor. Bei größeren Ermittlungsverfahren, insbesondere in Fällen der Schwerkriminalität, wird die Staatsanwaltschaft jedoch von Anfang an in die Ermittlungen eingebunden und kann somit auch von Anfang an auf deren Verlauf Einfluss nehmen.

II. Abschluss der Ermittlungen

Der Staatsanwaltschaft obliegt es auch, zu entscheiden, wann die **Ermittlungen abgeschlossen sind** (§ 169a StPO). Dies ist dann der Fall, wenn alle notwendigen Ermittlungen getätigt sind, so dass die Entscheidung getroffen werden kann, ob ein **hinreichender Tatverdacht** besteht (im Falle einer Anklage also eine Verurteilung wahrscheinlicher als ein Freispruch ist), so dass **Anklage erhoben werden kann**, oder ob das **Verfahren** nach § 170 Abs. 2 StPO **einzustellen ist.**

III. Anklage und Strafbefehl

Entscheidet sich die Staatsanwaltschaft dafür, das Verfahren nicht einzustellen, so kann sie entweder eine **Anklage erheben** oder **einen Strafbefehl** beantragen (§ 407 ff. StPO).

Unterlagen erstellt von O. Wrede, Stand 09/2013 1

Abb. 1: Einleitungstext – Das ordentliche Erkenntnisverfahren

In der Vorentlastungsphase werden zugleich selbst erstellte Arbeitsblätter bearbeitet (Vorbereitung zu Hause), in denen insbesondere Textverständnis (Abb. 2), Terminologie (Abb. 3), stilistische Besonderheiten und Kollokationen des Rechtsdeutsch thematisiert werden.

2. a) Ergänzen Sie das nachfolgende Schema.

I-III – Phasen des Erkenntnisverfahrens
A-C – Bezeichnung der Person, die einer Straftat beschuldigt wurde

ERKENNTNISVERFAHREN

I. ..... II. ..... III. .....

A. ..... B. ..... C. .....

Abb. 2: Übung zum Textverständnis

B/ AUFGABEN ZUM SPRACHLICHEN ASPEKT DES STRAFRECHTS

1. Bearbeiten Sie den relevanten Fachwortschatz.

Deutsch	Slowakisch	Anmerkungen
(s) ordentliche Erkenntnisverfahren		
(s) Ermittlungsverfahren		
(s) Verfahren einleiten		
(r) Anfangsverdacht auf eine Straftat		

Unterlagen erstellt von O. Wrede, Stand 09/2013 6

Abb. 3: Terminologiearbeit

Die bearbeiteten Arbeitsblätter mit diversen Übungstypen werden in der darauffolgenden Phase des Präsenzunterrichts gemeinsam in der Gruppe besprochen und diskutiert, wobei mögliche Unstimmigkeiten bzw. Unklarheiten näher erläutert und beseitigt werden. In der Präsenzphase werden darüber hinaus der Ausgangstext einer übersetzungsrelevanten Textanalyse unterzogen und der Übersetzungsauftrag präzisiert. Bei den gesamten Textsorten, die im Unterricht besprochen werden, geht es dabei um authentische Texte. In der Präsenzphase, die auch als Vorbereitungsphase für den eigentlichen Übersetzungsprozess anzusehen ist, ist es u. a. außerordentlich wichtig, das bereits vorhandene bzw. erworbene Rechtswissen mit der Text-

sortenkenntnis zu verbinden. In unserem exemplarischen Fall wird auf die Textsorte *Strafbefehl* fokussiert (Abb. 4).

Ein *Strafbefehl* (slow. *trestný rozkaz*) ist eine der vielen Textsorten des Strafverfahrens, die in dem sog. Strafbefehlsverfahren als ein vereinfachtes Verfahren zur Bewältigung der leichten Kriminalität bezeichnet wird. Ein Strafbefehl dient insofern der Entlastung von Gericht und Staatsanwaltschaft, als dass es zu einer rechtskräftigen Verurteilung kommen kann, ohne dass es dafür einer mündlichen Hauptverhandlung bedarf. Durch einen Strafbefehl können jedoch nach deutschem Recht nur Delikte geahndet werden, welche gemäß § 12 Abs. 2 StGB als „Vergehen" definiert werden (vgl. https://www.juraforum.de/lexikon/strafbefehl, abgerufen am 25.10.2018). Der Erlass eines Strafbefehls wird von der Staatsanwaltschaft beim zuständigen erstinstanzlichen Gericht (Amtsgericht) beantragt. Mit einem Strafbefehl kann das erste Stadium des Strafverfahrens, das sog. *Ermittlungsverfahren* (slow. *prípravné konanie*), enden (neben der Erhebung der Anklage bzw. der Einstellung des Verfahrens). Dies ist u. a. insofern wichtig, dass beispielsweise die Bezeichnung des Täters in dem jeweiligen Stadium des Strafverfahrens bei der Suche nach adäquaten terminologischen Entsprechungen berücksichtigt werden muss. Vom Beschuldigten ist demnach in einem Strafverfahren im Stadium des Ermittlungsverfahrens die Rede. Erhebt die Staatsanwaltschaft Anklage oder beantragt sie den Erlass eines Strafbefehls, wird der Beschuldigte als Angeschuldigter bezeichnet. Durch die Eröffnung des Hauptverfahrens wird der Angeschuldigte schließlich zum Angeklagten.

Amtsgericht [redacted]

Aktenzeichen: [redacted]
(Bitte stets angeben)

Telefon-Nr.: 08092/8253-0
Telefax-Nr.: 08092/8253-14

Amtsgericht Ebersberg, Bahnhofstraße 19,
85560 Ebersberg

Herrn [redacted]

Rechtskräftig seit: .....

AG Ebersberg, ...

Unterschrift, Dienstbezeichnung
Urkundsbeamter/in der Geschäftsstelle

geboren am [redacted] **in Michalovce (Slowakei), geborener Bodnar, Beruf: Arbeiter, verheiratet, slowakischer Staatsangehöriger,**

Strafbefehl

Die Staatsanwaltschaft legt Ihnen folgenden Sachverhalt zur Last:

Am 27.09.2013 gegen 19.30 Uhr entwendeten Sie in den Geschäftsräumen der Firma Lidl GmbH in der Gruber Straße 59 c in 85586 Poing zwei Flaschen Kräuterlikör im Wert von je 1,98 Euro, eine Packung Cigarilos Gold im Wert von 1,70 Euro, ein Fleischfilet im Wert von 3,16 Euro sowie eine Flasche Doppelkorn im Wert von 5,49 Euro, um die Ware ohne Bezahlung für sich zu behalten.

Strafantrag wurde form- und fristgerecht gestellt.

Die Staatsanwaltschaft hält wegen des besonderen öffentlichen Interesses an der Strafverfolgung ein Einschreiten von Amts wegen für geboten.

Sie werden daher beschuldigt,

fremde bewegliche Sachen einem anderen in der Absicht weggenommen zu haben, die Sachen sich oder einem Dritten rechtswidrig zuzueignen,

strafbar als

Diebstahl gemäß §§ 242 Abs. 1, 248a StGB.

Beweismittel:

Seite 1 von 2

Abb. 4: Deutscher Strafbefehl

Um Texte voneinander abzugrenzen, ist die Unterteilung in *Textsorten* und *Texttypen* hilfreich. Unter dem Begriff *Textsorte* werden „situationstypische Verwendungsweisen mündlicher und schriftlicher Sprachäußerung, welche zu […] festen und gesellschaftlich sanktionierten Sprech-/Schreibhandlungsmustern geworden sind“ verstanden (Beck, 1973, S. 73). Mehrere Textsorten können dann auf der nächsten Ebene zu *Texttypen* zusammengefasst werden. Reiß unterscheidet für die Zwecke des Übersetzungsprozesses vier verschiedene Texttypen: den *expressiven*, *informativen*, *operativen* und den *audio-medialen* Texttyp (vgl. Reiß, 1993, S. 20). Laut Brinker (2010, S. 88 – 112) ist die Textfunktion die Kommunikationsabsicht des Verfassers, welche im Text mit konventionell geltenden Mitteln realisiert wird. Brinker unterscheidet dabei zwischen fünf textuellen Grundfunktionen: der *Informationsfunktion*, *Apellfunktion*, *Obligationsfunktion*, *Kontaktfunktion* und der *Deklarationsfunktion*. Ein Strafbefehl hat eindeutig einen *informativen* und *deklarierenden* Charakter, weist aber auch Eigenschaften auf, die man der *Obligationsfunktion* bzw. *Appelfunktion* zuordnen kann. Wird dabei davon ausgegangen, dass der Empfänger der Beschuldigte bzw. der Angeschuldigte ist, dann soll das Dokument nicht nur detailliert den Sachverhalt der Straftat schildern und die Strafe offiziell für rechtens erklären, sondern auch dazu verpflichten, die genannten Zahlungen zu leisten.

Durch die Unterscheidung und Erkennung der Textsorte und des Texttyps kann der Übersetzer bereits erste Schlüsse auf die Textfunktion ziehen, um somit ein funktionsgerechtes Übersetzungsergebnis zu erstellen. Bei einer Übersetzung muss also ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, dass das Translat dieselbe juristische und verbindliche Wirkung hat wie der Ausgangstext.

Laut Reiß/Vermeer (1984, S. 203) ist das Textsortenwissen für den Translationsprozess kein zu vernachlässigender Faktor, da sich anhand der bisherigen Erkenntnisse behaupten lässt, dass die Textsorten mit ihren Konventionen auf sämtlichen Ebenen der Textgestaltung in ihren Funktionen als *Erkennungssignal*, *Erwartungsauslöser* sowie *Steuerungssignal* für das Textverständnis eine wichtige Rolle spielen (vgl. auch Reiß, 2000, S. 100). Somit können eingebürgerte Formulierungen *Die Staatsanwaltschaft legt Ihnen zur Last,…* oder *Gegen Sie wird eine Geldstrafe in Höhe von 30 Tagessätzen verhängt* eindeutig auf die Textsorte *Strafbefehl* hindeuten.

Dank der Zuordnung des Textes zu einer bestimmten Textsorte können bereits im Voraus bestimmte stilistische Merkmale eines Strafbefehls antizipiert werden. In einem deutschen Strafbefehl sind es beispielsweise die Verwendung von Infinitivkonstruktionen (*Sie werden daher beschuldigt, die Sachen sich oder einem Dritten rechtswidrig zuzueignen. Sie*

haben auch die Kosten des Verfahrens und Ihre Auslagen zu tragen.), Passivkonstruktionen (*Der Strafantrag wurde form- und fristgerecht gestellt. Der Tagessatz wird auf 50,00 EUR festgesetzt. Strafverschärfend musste Ihre einschlägige Vorahndung berücksichtigt werden.*), Präteritum bei der Schilderung des Tatgeschehens (*Am 23.11.2017 entwendeten Sie in bewusstem und gewolltem Zusammenwirken mit einem anderweitig Verfolgten X.Y. vier Zigarettenschachteln.*), Akronymen (StGB, Abs., PI, POK´in, StPO, PHK, Az., Bl., d.A., ff.), Funktionsverbgefügen bzw. stilistisch markierten Kollokationen (*zur Last legen, einen Einspruch erheben*), stilistisch markierten Präpositionen und Wortverbindungen (*gemäß* § 40 Abs. 3 StGB, *entgegen* § 58, *von Amts wegen*) u. a.

Nach der Präsenzphase folgt die nächste Phase des selbstständigen Arbeitens zu Hause, die die Anfertigung der eigentlichen Übersetzung beinhaltet. Die Studierenden haben in dieser Phase die Möglichkeit, diverse Hilfsmittel zu verwenden, u. a. auch diejenigen, die in dem jeweiligen Online-Lernmodul unter nützlichen Links zur Verfügung gestellt wurden.
In der nächsten Präsenzphase werden die angefertigten Übersetzungen in der Gruppe diskutiert. Hier eröffnet sich ein wertvoller Raum für den Austausch und die Besprechung der einzelnen Übersetzungslösungen, wobei noch immer bestehende inhaltliche Unklarheiten, nicht erkannte Problemstellen, terminologische oder stilistische Fragen aufgegriffen werden. Es werden zugleich Vergleiche mit dem slowakischen Rechtssystem gezogen und die einzelnen Textsorten kontrastiv beschrieben.

Als Nachbereitungsphase versteht sich hier das gemeinsame Erstellen eines thematischen Online-Glossars auf der Platform Moodle. Die Studierenden erstellen anhand der übersetzten Texte relevante terminologische Einträge, denen sie fakultativ Erklärungen, Definitionen oder Links auf externe Quellen beifügen. Die Einträge können durchlaufend kommentiert, ergänzt oder korrigiert werden. Während des gesamten Übersetzungsprozess wird somit auch *terminologische Arbeit* betrieben, wenn auch meist punktueller Art.

Einige der Studierenden, die das Proseminar in Übersetzen von Rechtstexten erfolgreich absolviert haben, entscheiden sich später für ein terminologisches Thema für ihre Diplomarbeit und wählen zum Gegenstand ihrer Arbeit ein bestimmtes Rechtsgebiet. Im Kontext einer Abschlussarbeit folgt dann die Terminologiearbeit den Prinzipien der sog. *sachgebietsbezogenen Terminologiearbeit* (vgl. Küdes, 2002, S. 50 – 51) bzw. der eigentlichen *systematischen Erarbeitung der Terminologie* (vgl. Arntz, Picht, Mayer 2009, S. 217 – 219). Für die Präsentation von terminologischen Abschlussarbeiten dient die terminologische Online-Datenbank *Transterm*

(Abb. 5). Diese beinhaltet vollständige zweisprachige terminologische Einträge.

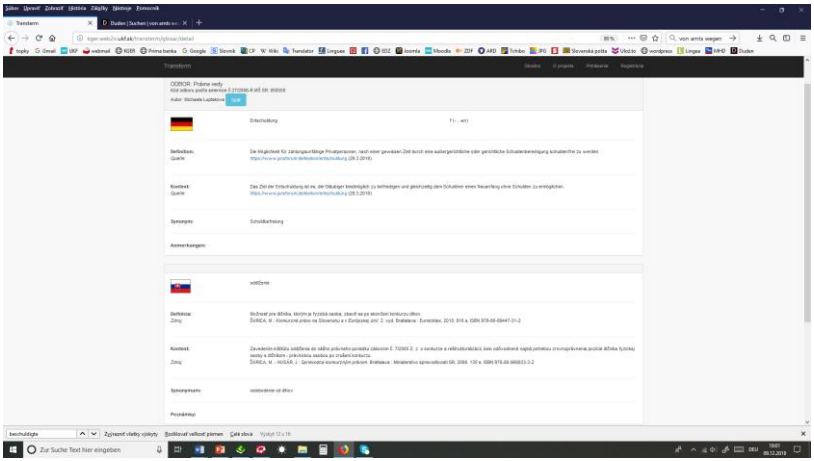


Abb. 5: Eintrag im terminlogischen Online-Glossar zum Insolvenzverfahren (Diplomarbeit, Ľuptáková 2018)

Durchaus kritisch äußert sich Gromová (2011, S. 9) zu der Situation der Terminologie- und Terminographieforschung in der Slowakei, indem sie sich die Frage stellt, ob die Theorie des Fachübersetzen die Anforderungen der Praxis reflektiert bzw. ob die Qualität der marktgängigen Wörterbücher den Erfordernissen der translatorischen Tätigkeit entspricht. Die übersetzungsbegleitende (punktuelle) bzw. systematisch betriebene (sachgebietsbezogene) Terminologiearbeit fördert somit nicht nur einen bewussten Umgang mit der für die jeweilige Textsorte relevanten Terminologie, sondern befriedigt zugleich auch den Bedarf an Erstellung von übersetzungsrelevanten terminologischen Glossaren. Im Unterschied zu anderen Glossaren werden hier die Termini nicht isoliert, sondern stets in einem bestimmten fachlichen Kontext reflektiert und ausgelegt (Zuordnung zu einem konkreten Rechtsgebiet). Die vollständigen terminologischen Einträge bestehen aus terminologischen Entsprechungen (Benennungen) in beiden involvierten Sprachen und Rechtssystemen und enthalten darüber hinaus auch Definitionen, Anmerkungen, Kollokationen, synonymische Benennungen etc.

Schlussanmerkungen

Die Vermittlung rechtlichen, für die jeweilige Rechtsübersetzung unabdingbaren Wissens ist im Rahmen einer universitären Ausbildung von angehenden ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen einerseits zwar die Aufgabe der Übersetzungsübungen, andererseits ist dies jedoch angesichts des knapp bemessenen und dafür bestimmten Zeitraums nur schwer zu bewältigen.

Die gängige Unterrichtspraxis zeigt, dass die Studierenden beim Übersetzen von Rechtstexten nicht zu unterschätzenden Herausforderungen ausgesetzt werden. Diese beziehen sich nicht nur auf die rein lexikalische bzw. grammatische und stilistische Sprachebene, sondern haben verstärkt mit dem Textverständnis und der Deutung eines Rechtstextes zu tun. Dies ist wiederum als Folge einer unzureichenden Sachkenntnis zu betrachten, die die Studierenden oft daran hindert, eine Verbindung zwischen Textaussagen und außersprachlicher Realität herzustellen (vgl. Griebel 2013, 23). Der eigentliche Übersetzungsprozess sowie die vorgeschlagenen Übersetzungslösungen bewegen sich dann nicht selten nur an der Textoberfläche, wobei eine tiefere, in die Materie eingreifende Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Rechtsproblematik, zumal anfänglich, ausbleibt.

Laut Simonnæs (2012, 112) kann in den seltensten Fällen damit gerechnet werden, dass der Übersetzer eine Doppelqualifikation besitzt. Sein Fachwissen muss aber im Ausmaß vorhanden sein, dass er in der Lage ist, den Ausgangstext richtig auszulegen und anschließend einen Zieltext zu (re)produzieren, der dem Zweck der Übersetzungsauftrags genügt.

In dieser Hinsicht kommen auf die Didaktik des Rechtsübersetzens besondere Aufgaben zu. Es geht dabei insbesondere darum, wie der eigentliche Lernprozess bei der Auseinandersetzung mit einem zweifellos komplexen und interdisziplinär geprägten Rechtstext optimal und lernfördernd gestaltet werden kann. Dies bezieht sich einerseits auf einen bewussten Umgang mit einem Rechtstext (Einbettung in einer konkreten Kommunikationssituation/einem bestimmten Rechtsgebiet, Abgrenzung der jeweiligen Textsorte und Bestimmung ihrer makro- und mikrostrukturellen Besonderheiten, Auslegung und Vergleich der einschlägigen Terminologie in zwei unterschiedlichen Rechtssystemen usw.) sowie auf internetbasierte Konzepte der Didaktik des Übersetzens, die es ermöglichen, die Lerninhalte und -aktivitäten so zu organisieren, dass das selbstgesteuerte (autonome) Lernen gefördert wird, die individuellen Lernstile durch die multimediale Umgebung berücksichtigt werden, mehr Raum für ein kooperatives Miteinander geschaffen wird und letztendlich auch größere Orts- und Zeitflexibilität geboten wird.

Literatur

ARNTZ R., PICHT H., MAYER F. 2009. *Einführung in die Terminologiearbeit*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

BECK, G. 1973. Textsorten und Soziolekte. Funktionen und Reziprozität in gesprochener und geschriebener Sprache. In: *SITTA, H., BRINKER, K. 1973. Studien zur Theorie und der deutschen Grammatik*. Düsseldorf, S. 73 – 112.

BRINKER, K. 2010. L*inguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.

GRIEBEL, C. 2013. *Rechtsübersetzung und Rechtswissen. Kognitionstranslatologische Überlegungen und empirische Untersuchung des Übersetzungsprozesses*. Berlin: Frank & Timme Verlag.

GROMOVÁ E. 2011. Terminologický výskum na Slovensku. In: *CÍBIKOVÁ I. (ed.) Terminologické fórum III. Quo vadis terminológia?* Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, S. 8 – 17.

KÜDES. 2002. *Empfehlungen für die Terminologiearbeit*. 2., überarb. und erw. Bern: KÜDES.

ĽUPTÁKOVÁ, M. 2018. *Terminologie des Insolvenzverfahrens (Deutsch-Slowakisch)*. Nitra: FF UKF v Nitre.

NORD, CH. 1988. *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Tübingen: Julius Gross Verlag.

REISS, K. 2000. *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Wiener Vorlesungen. 2. Aufl. Wien: WUV.

REISS, K. 1993. *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. 3. unveränderte Aufl. Heidelberg: Julius Gross Verlag.

REISS, K., VERMEER, H. 1991. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

SANDRINI, P. 1999. Translation zwischen Kultur und Kommunikation: Der Sonderfall Recht. In: *SANDRINI, P. (Hg.) Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 9 – 43.

SERESOVÁ, K. 2011. *Übersetzerkompetenzen. Beispiel zur Entwicklung der Textanalyse-Kompetenz*. https://www.iik.berlin/node/227, abgerufen am 27.10.2018).

SIMONNÆS, I. 2012. *Rechtskommunikation national und international im Spannungsfeld von Hermeneutik, Kognition und Pragmatik*. Berlin: Frank & Timme Verlag.

STOLZE, R. 1999. Expertenwissen des juristischen Fachübersetzers. In: *SANDRINI, P. (Hg.) Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 45 – 62.

WREDE, O. 2012: Methodisch-didaktische Neuerungen in der universitären Übersetzerausbildung – selbstgesteuertes Lernen durch Blended Learning (dargestellt am Beispiel der Übersetzung juristischer Texte in der Sprachkombination Deutsch-Slowakisch). In: *ZYBATOW, L., PETROVA, A., USTASZEWSKI, M. (Hg.): Translationswissenschaft interdisziplinär: Fragen der Theorie und der Didaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 405 – 412.

Kontakt
PaedDr. Oľga Wrede, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slowakei
Email: owrede@ukf.sk

FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV • EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE •

FAJ