



Fakulta aplikovaných jazykov

## ***CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU II***

***Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie***

konanej

20. októbra 2011

pod záštitou

rektora Ekonomickej univerzity v Bratislave

Dr.h.c. prof. Ing. Rudolfa Siváka, PhD.

**Vydavateľstvo Ekonóm  
Bratislava 2012**

**Názov: CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU II**

**Vedecký redaktor:** prof. Dr. Lívia Adamcová, PhD.

**Zostavovateľ:** doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc., mim.prof.

**Recenzenti:** doc. Ing. Ladislav Pupala, CSc.  
- výkonný redaktor vedeckého časopisu Ekonom,  
prof. Ing. Magdaléna Přívarová, PhD.,  
doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc.,  
doc. PhDr. Eva Széherová, PhD.,  
PhDr. Katarína Strelková, PhD.,  
PhDr. Iveta Rizeková, PhD.,  
PhDr. Ildikó Némethová, PhD.,  
Mgr. Júlia Prociková,  
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

**Vydavateľ:** **Vydavateľstvo EKONÓM Bratislava 2012**

**Vydanie:** prvé

**Náklad:** 80 ks

© ISBN 978 – 80 – 225 – 3454 – 3

## Vedecký výbor medzinárodnej vedeckej konferencie

### Predsedníctvo:

doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc., mim. prof.

### Členovia:

doc. PhDr. Jana Lenghardtová, CSc.	prorektorka pre medzinárodné vzťahy
prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.	dekanka Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave
PhDr. Ildikó Némethová, PhD.	prodekanka pre rozvoj a medzinárodné vzťahy
Mgr. Júlia Prociková	prodekanka pre vzdelávanie
Prof. Dr. Sophie Elias-Varotsis	Université Paris-Est Créteil Val de Marne, France
doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc.	vedúca Katedry jazykovedy a translatológie
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.	vedúca Katedry interkultúrnej komunikácie
Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.	vedúca Katedry nemeckého jazyka
PhDr. Iveta Rizeková	vedúca Katedry románskych a slovanských jazykov
doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.	členka Katedry jazykovedy a translatológie
PhDr. Eleonóra Zsapková, PhD.	členka Katedry anglického jazyka
prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.	člen Katedry románskych a slovanských jazykov
doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.	člen Katedry románskych a slovanských jazykov
PaedDr. Gabriela Rechteríková, PhD.	členka Katedry románskych a slovanských jazykov
Dipl. Slaw. Heike Kuban	členka Katedry nemeckého jazyka

## Organizačný výbor medzinárodnej vedeckej konferencie

Mgr. Jana Paľková, PhD. – predseda organizačného výboru

PhDr. Eleonóra Peczeová	Mgr. Zuzana Kočišová
Mgr. Lucia Kužmová	Mgr. Ladislava Ivančová
Mgr. Monika Michalidesová	PhDr. Miroslav Sedlák, MBA
Mgr. Miriam Adamková, PhD.	Mgr. Ing. Soňa Danišová

Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.

Zborník vychádza s finančnou podporou Slovenskej sporiteľne, a. s.

Podakovanie sponzorom

Organizátori medzinárodnej vedeckej konferencie vyjadrujú vďaka Slovenskej sporiteľni za poskytnutie príspevku na vydanie zborníka z konferencie.



**SNADÁCIA**  
**SLOVENSKEJ SPORITELNE**

FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV  
EKONOMICKEJ UNIVERZITY V BRATISLAVE



# PROGRAM

medzinárodnej vedeckej konferencii

## CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU II

konanej dňa

**20. októbra 2011**

pod záštitou rektora  
Ekonomickej univerzity v Bratislave  
**Dr. h. c. prof. Ing. Rudolfa Siváka, PhD.**

### Miesto konania:

Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava 5  
Spoločenská miestnosť, Výučba 1

# Program

**08.00 – 09.00 Registrácia účastníkov**

**09.00 – 09.15 Slávnostné otvorenie konferencie**

**09.15 – 10.15 Príhovor zástupcov diplomatického zboru**

**10.15 – 11.45 Plenárna prednáška**

doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc.

**Vplyv histórie kultúry a politiky na lexiku odborného jazyka**

11.45 – 12.30 Diskusia v pléne

12.30 – 14.00 Prestávka na obed

14.00 – 18.00 Rokovanie v sekciách

## **1. sekcia**

**14.00 – 18.00 SEKCIA ANGLICKÉHO JAZYKA**

Moderátor: **Hrivíková, T.**

**14.00 – 14.10**

European Civilization and Education

**Hrivíková, T.**

**14.10 – 14.20**

The Emergence of New Terms in the Professional Language Use of Financial Institutions as a Result of the Credit Crunch

**Varga Kiss, K.**

**14.20 – 14.30**

Intercultural Approach to ESP Teaching for PR Students

**Balykina, G. A.**

**14.30 – 14.40**

Intercultural Communication at Széchenyi István University

**Ablonczy-Mihalyka, L. – Tompos, A.**

14.40 – 15.00

Prestávka

**15.00 – 15.15**

Reflexive Mechanisms as Means of Reflexive Processes Realization in Foreign Communicative Activity

**Grishina, E.**

**15.15 – 15.25**

The Role of Intercultural Communication in Higher Education

**Némethová, I.**

**15.25 – 15.35**

Particularities of Current Police Terminology

**Lukáčová, A.**

**15.35 – 15.45**

**Breveníková, D.**

Towards the Role of Linguistics in the Study Programme “Foreign Languages and Intercultural Communication”

**15.45 – 15.55**

**Strigankova, E. – Ufaeva, V.**

Intercultural Communication Issues for European Academic Community

16.10 – 18.00

Diskusia v sekcii

## **2. sekcia**

### **14.00 – 18.00SEKCIA NEMECKÉHO JAZYKA**

Moderátor: **Seresová, K.**

**14.00 – 14.10**

**Adamcová, L.**

Linguistik in Theorie und Praxis

**14.10 – 14.20**

**Zavrl, I.**

Sprachliches und kulturelles Erbgut des ehemaligen Jugoslawien- von einer gemeinsamen Sprache zu den vielen Sprachnachfolgern (eine kultur- und sprachvergleichende Studie)

**14.20 – 14.30**

**Lišková, D. – Onrčka, P.**

Börsenwesen und Fachlexik

**14.30 – 14.40**

**Széherová, E.**

Akademische Sprache im universitären Bereich

**14.40 – 14.50**

**Vomáčková, O.**

Ge- als Präfix, Infix und Zirkumfix bei den deutschen Substantiva im Unterricht der Wortbildung

**14.50 – 15.00**

**Lopuchovská, V. A.**

Zur „Basis-Verständigung“ in deutsch-tschechischen mittelständischen Firmen

**15.00 – 15.10**

**Adamcová, S.**

Sprachwissenschaftliche Terminologiearbeit am Beispiel eines linguistischen Glossars

15.10 – 15.25

Prestávka

**15.25 – 15.35**

**Kužmová, L.**

Die Sprache der Diplomatie als spezifische Fachsprache

**15.35 – 15.45**

**Maier, T.**

Internetové zdroje ako doplnkový materiál pre výučbu ekonomickej nemčiny

**15.45 – 15.55**

**Chmelárová Marková, H.**

Popularisierung der Literatur durch die mediale Umgebung

**15.55 – 16.05**

**Kuban, H.**

Fremdsprachliche Handlungskompetenz testen

16.20 – 18.00

Diskusia v sekcii

### 3. sekcia

#### 14.00 – 18.30 MULTILINGVÁLNA SEKCIA

Podsekcia: Lingvodidaktika

Moderátor: Grossmanová, M.

14.00 – 14.10

Rizeková, I.

Odborný (ekonomický text) – z pohľadu tvorcu aj prijímateľa

14.10 – 14.20

Pašková, H. – Zsapková, E.

Má nácvik akademického písania opodstatnenie v kurzoch odbornej angličtiny na vysokých školách?

14.20 – 14.30

Seresová, K.

Význam textovej analýzy pri preklade

14.30 – 14.40

Lapšanský, L.

Príspevok k oblasti odborného ekonomického jazyka v učebnej pomôcke – prezentácia pripravovaného učebného materiálu z francúzskeho jazyka

14.40 – 14.50

Pauleová, M.

Postavenie prekladu vo výučbe cudzích jazykov

14.50 – 15.00

Sánchez Presa, M.

Rasgos morfosintácticos del Español con fines específicos en contraste con el Eslovaco

15.00 – 15.10

Peczeová, E.

Internacionalizmy v odbornom jazyku

15.10 – 15.20

Rechtoríková, G.

Internacionalizmy, geografické názvy a vlastné mená na „H“ v porovnaní slovenského, ruského a francúzskeho jazyka

15.20 – 15.30

Smoleňová, E.

Špecifiká právneho jazyka na morfosyntaktickej rovine

15.30 – 15.40

Dulebová, I.

Politický diskurz ako objekt výskumu politickej lingvistiky

15.40 – 15.50

Ondrejová, Z.

Analýza kvality jazykovej a komunikatívnej kompetentnosti študentov Ekonomickej univerzity na predmete anglický odborný jazyk – 2. cudzí jazyk

15.50 – 16.00

Meľsitová, J. – Kurdelová, L.

Diagnostické testovanie

16.00 – 16.15

Prestávka

16.15 – 16.25

Stradiotová, E.

Twitter verzus weblog vo výučbe jazykov



- 16.25 – 16.35** **Dömischová, I.**  
Projektová výuka jako postředeek rozvoje tvořivosti žáků na základních školách v ČR
- 16.35 – 16.45** **Danišová, S.**  
Heterogenita skupiny ako jeden z klíčových brzdiacich elementov v skupinovej práci vo výučbe cudzích jazykov
- 16.55 – 17.05** **Grossmanová, M.**  
Economics in English – prezentácia novej učebnice
- 17.05 – 17.15** **Kunovská, I. – Mrázová, M.**  
Učebné materiály vo výučbe predmetu Reálie nemecky hovoriacich krajín a Slovenska
- 17.15 – 17.25** **Kanisová, Z.**  
Realizácia komunikatívnych cieľov v procese výučby konverzácie vo všeobecnom a odbornom nemeckom jazyku
- 17.25 – 17.35** **Kozlová, L. – Pospíšilová, J.**  
Fachsprache Deutsch für Fortgeschrittene I – prezentácia učebného materiálu
- 17.35 – 17.45** **Dziváková, M.**  
Didaktické využitie piesne pri výučbe ruského jazyka
- 18.00 – 18.30 Diskusia v sekcii

#### **14.00 – 18.00 MULTILINGVÁLNA SEKCIA**

**Podsekcia: Jazyk diplomacie, interkultúrna komunikácia a lingvodidaktika**

Moderátor: **Šajgalíková, H.**

- 14.00 – 14.10** **Bákonyi, I.**  
Metamorfoz ruszkogo mentalityeta
- 14.10 – 14.20** **Šajgalíková, H.**  
Kultúrna zodpovednosť: rozvoj kultúrnej kompetentnosti
- 14.20 – 14.30** **Vehnerová, E.**  
The impact of other cultures on national culture
- 14.30 – 14.40** **Janičková, E.**  
Interkultúrna kompetencia ako prejav vnútorného postoja a presvedčenia osobnosti
- 14.40 – 14.50** **Helmová, M.**  
Manipulácia ako prostriedok ovplyvňovania priebehu a výsledku obchodného rokovania
- 14.50 – 15.00** **Fráterová, Z. – Stranovská, E.**  
Rečové akty žiadostí v nemeckom jazyku
- 15.00 – 15.10** **Melušová, E.**  
Historický exkurz do jazyka diplomacie v Európe a vo svete
- 15.10 – 15.20** **Petríková, L.**  
Vyučovanie francúzskeho jazyka pre špecifické ciele – sféra diplomacie

- 15.20 – 15.35                                      Prestávka
- 15.35 – 15.45**                                      **Rusiňáková, J.**  
Lingvistické osobitosti diplomatického textu
- 15.45 – 15.55**                                      **Strelková, K.**  
Interkultúrne odlišnosti v komunikačnom správaní Rusov a Slovákov
- 15.55 – 16.05**                                      **Adamková, M.**  
„Ekonomika a ekológia“ vo vyučovaní odbornej angličtiny
- 16.05 – 16.15**                                      **Strelinger, J.**  
Minulosť a súčasné trendy jazykovej politiky EÚ
- 16.15 – 16.25**                                      **Kočišová, Z. – Kozlová, Ľ.**  
Fachdeutsch im Betriebsmanagement – prezentácia učebného materiálu
- 16.25 – 16.35**                                      **Sehnal, R.**  
Dynamika prieniku anglicizmov do taliančiny
- 16.35 – 16.45**                                      **Puchovský, M.**  
Interkultúrna komunikácia ako základ vzniku latinskoamerickej civilizácie
- 16.45 – 16.55**                                      **Végvári, B.**  
Коммуникация и источники информации на малых и средних предприятиях в организационной культуре венгрии и россии
- 17.10 – 18.00                                      Diskusia v sekcii
- 18.00**    **Záver a vyhodnotenie konferencie v pléne**

## OBSAH/CONTENS

<b>Úvod</b>	<b>14</b>
<b>Adamcová Lívia</b>	<b>15</b>
Linguistik in Theorie und Praxis	
<b>Ablonczy-Mihalyka Livia – Tompos Anikó</b>	<b>22</b>
Intercultural Communication at Széchenyi István University	
<b>Adamcová Silvia</b>	<b>28</b>
Sprachwissenschaftliche Terminologiearbeit am Beispiel eines linguistischen Glossars	
<b>Adamková Miriam</b>	<b>33</b>
„Ekonomika a ekológia“ vo vyučovaní odbornej angličtiny	
<b>Bákonyi István</b>	<b>39</b>
Metamorfoz ruszkogo mentalityeta	
<b>Balykina, Galina A.</b>	<b>44</b>
Intercultural Approach to ESP Teaching for PR Students	
<b>Breveníková Daniela</b>	<b>50</b>
Towards the Role of Linguistics in the Study Programme “Foreign Languages and Intercultural Communication”	
<b>Danišová Soňa</b>	<b>56</b>
Heterogenita skupiny ako jeden z kľúčových brzdiacich elementov v skupinovej práci vo výučbe cudzích jazykov	
<b>Dömischová Ivona</b>	<b>63</b>
Projektová výuka jako postředek rozvoje tvořivosti žáků na základních školách v ČR	
<b>Dulebová Irina</b>	<b>71</b>
Politický diskurz ako objekt výskumu politickej lingvistiky	
<b>Dziváková Michaela</b>	<b>78</b>
Didaktické využitie piesne pri výučbe ruského jazyka	
<b>Fráterová Zuzana – Stranovská Eva</b>	<b>84</b>
Rečové akty žiadostí v nemeckom jazyku	
<b>Grishina Elena</b>	<b>93</b>
Рефлексивные механизмы как способ реализации рефлексивных процессов в иноязычной коммуникативной деятельности	
<b>Grossmanová Marta</b>	<b>100</b>
Economics in English – prezentácia novej učebnice	
<b>Helmová Milena</b>	<b>105</b>
Manipulácia ako prostriedok ovplyvňovania priebehu a výsledku obchodného rokovania	
<b>Hrivíková Tatiana</b>	<b>111</b>
European Civilization and Education	
<b>Chmelárová Marková Hana</b>	<b>117</b>
Popularisierung der Literatur durch die mediale Umgebung	
<b>Janičková Eva</b>	<b>122</b>
Interkultúrna kompetencia ako prejav vnútorného postoja a presvedčenia osobnosti	

<b>Kanisová Zdenka</b>	<b>127</b>
Realizácia komunikatívnych cieľov v procese výučby konverzácie vo všeobecnom a odbornom nemeckom jazyku	
<b>Kočišová Zuzana – Kozlová Ľubomíra</b>	<b>134</b>
Fachdeutsch im Betriebsmanagement – prezentácia učebného materiálu	
<b>Kozlová Ľubomíra – Pospíšilová Jana</b>	<b>138</b>
Fachsprache Deutsch für Fortgeschrittene I – prezentácia učebného materiálu	
<b>Kuban Heike</b>	<b>142</b>
Fremdsprachliche Handlungskompetenz testen	
<b>Kunovská Ingrid – Mrázová Mária</b>	<b>153</b>
Učebné materiály vo výučbe predmetu Reálie nemecky hovoriacich krajín a Slovenska	
<b>Kužmová Lucia</b>	<b>160</b>
Die Sprache der Diplomatie als spezifische Fachsprache	
<b>Lapšanský Ladislav</b>	<b>167</b>
Príspevok k oblasti odborného ekonomického jazyka v učebnej pomôcke – prezentácia pripravovaného učebného materiálu z francúzskeho jazyka	
<b>Lišková Danuša – Ondrčka Peter</b>	<b>173</b>
Börsenwesen und Fachlexik	
<b>Lopuchovská Vlasta A.</b>	<b>182</b>
Zur „Basis-Verständigung“ in deutsch-tschechischen mittelständischen Firmen	
<b>Lukáčová Alena</b>	<b>190</b>
Particularities of Current Police Terminology	
<b>Maier Tomas</b>	<b>195</b>
Internetové zdroje ako doplnkový materiál pre výučbu ekonomickej nemčiny	
<b>Meľsitová Jolana – Kurdelová Lubica</b>	<b>202</b>
Diagnostické testovanie	
<b>Melušová Elena</b>	<b>207</b>
Historický exkurz do jazyka diplomacie v Európe a vo svete	
<b>Némethová Ildikó</b>	<b>213</b>
The Role of Intercultural Communication in Higher Education	
<b>Ondrejová Zuzana</b>	<b>217</b>
Analýza kvality jazykovej a komunikatívnej kompetentnosti študentov Ekonomickej univerzity na predmete anglický odborný jazyk – 2. cudzí jazyk	
<b>Pašková Hana – Zsapková Eleonóra</b>	<b>223</b>
Má nácvik akademického písania opodstatnenie v kurzoch odbornej angličtiny na vysokých školách?	
<b>Pauleová Milada</b>	<b>229</b>
Postavenie prekladu vo výučbe cudzích jazykov	
<b>Peczeová Eleonóra</b>	<b>236</b>
Internacionalizmy v odbornom jazyku	
<b>Petriková Ľubica</b>	<b>242</b>
Vyučovanie francúzskeho jazyka pre špecifické ciele – sféra diplomacie	

<b>Puchovský Maroš</b>	<b>246</b>
Interkultúrna komunikácia ako základ vzniku latinskoamerickej civilizácie	
<b>Rechtoriková Gabriela</b>	<b>250</b>
Internacionalizmy, geografické názvy a vlastné mená na „H“ v porovnaní slovenského, ruského a francúzskeho jazyka	
<b>Rizeková Iveta</b>	<b>257</b>
Odborný (ekonomický) text – z pohľadu tvorcu aj prijímateľa	
<b>Rusiňáková Jarmila</b>	<b>263</b>
Lingvistické osobitosti diplomatického textu	
<b>Sánchez Presa Mónica</b>	<b>269</b>
Rasgos morfosintácticos del Español con fines específicos en contraste con el Eslovaco	
<b>Sehna Roman</b>	<b>274</b>
Dynamika prieniku anglicizmov do taliančiny	
<b>Seresová Katarína</b>	<b>280</b>
Význam textovej analýzy pri preklade	
<b>Smoleňová Elena</b>	<b>285</b>
Špecifiká právneho jazyka na morfosyntaktickej rovine	
<b>Stradiotová Eva</b>	<b>292</b>
Twitter verzus weblog vo výučbe jazykov	
<b>Strelinger Ján</b>	<b>298</b>
Minulosť a súčasné trendy jazykovej politiky EÚ	
<b>Strelková Katarína</b>	<b>305</b>
Interkultúrne odlišnosti v komunikačnom správaní Rusov a Slovákov	
<b>Strigankova, E. – Ufaeva, V.</b>	<b>311</b>
Intercultural Communication Issues for European Academic Community	
<b>Széherová Eva</b>	<b>316</b>
Akademische Sprache im universitären Bereich	
<b>Šajgalíková Helena</b>	<b>326</b>
Kultúrna zodpovednosť: rozvoj kultúrnej kompetentnosti	
<b>Varga Kiss Katalin</b>	<b>332</b>
The Emergence of New Terms in the Professional Language Use of Financial Institutions as a Result of the Credit Crunch	
<b>Végvari Borisz</b>	<b>339</b>
Коммуникация и источники информации на малых и средних предприятиях в организационной культуре венгрии и россии	
<b>Vehnerová Eva</b>	<b>346</b>
The impact of other cultures on national culture	
<b>Vomáčková Olga</b>	<b>350</b>
Ge- als Präfix, Infix und Zirkumfix bei den deutschen Substantiva im Unterricht der Wortbildung	
<b>Zavrl Irena</b>	<b>357</b>
Sprachliches und kulturelles Erbgut des ehemaligen Jugoslawien- von einer gemeinsamen Sprache zu den vielen Sprachnachfolgern (eine kultur- und sprachvergleichende Studie)	

## Úvod

Zborník obsahuje príspevky z medzinárodnej vedeckej konferencie **Cudzie jazyky v premenách času II**, ktorá sa uskutočnila 20. októbra 2011 na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Už názov naznačuje, že týmto vedeckým podujatím sme ako pracovisko nadviazali na konferenciu, ktorá sa konala tri dni po ustanovení Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave v júni 2010 – *Cudzie jazyky v premenách času I*.

Cieľom konferencie v roku 2011, konanej pod záštitou rektora Ekonomickej univerzity v Bratislave Dr. h. c. prof. Ing. Rudolfa Siváka, PhD., bolo vyhodnotiť výsledky vedecko–výskumnej a pedagogickej činnosti za obdobie od zriadenia Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, ako aj prezentovať perspektívu vedeckovýskumnej činnosti z hľadiska teoretických východísk disciplín študijného programu „*Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia*“.

Tematicky pokrývalo rokovanie konferencie širokú škálu disciplín, ktorým sa venujú tvoriví pracovníci fakulty v rámci vedeckovýskumnej činnosti (lingvodidaktika, literárna veda, interkultúrna komunikácie a reálie krajín cieľových jazykov, komunikácia v profesijnej sfére a translatológia) a štúdium ktorých fakulta zabezpečuje.

Konferencia prebiehala jeden deň v sekciách podľa jazykov. V doobedňajších hodinách po slávnostnom otvorení predniesla doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc. príspevok „Vplyv histórie, kultúry a politiky na lexiku odborného jazyka“, ktorého tematika je vyjadrením smerovania obsahu výučby aj vedy a výskumu na našej interdisciplinárne zameranej fakulte.

V poobedňajších hodinách vystúpilo spolu v sekciách vyše 50 učiteľov FAJ a domácich a zahraničných hostí. Podľa programu vystúpili na konferencii ôsmi hostia zo zahraničia (z Českej republiky, z Maďarska, z Rakúska a z Ruskej federácie). Z členov diplomatického zboru prijal naše pozvanie kultúrny atašé Spolkovej republiky Nemecko p. Westebbe.

Naša medzinárodná vedecká konferencia bola jedným z podujatí, ktorými sme nadviazali na tradíciu vedeckých konferencií Ústavu jazykov EU – predchodcu terajšej fakulty – a ktoré v rámci Dlhodobého zámeru rozvoja Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave na obdobie 2011 – 2015 s výhľadom do roku 2019 mienime uskutočňovať každoročne. Dlhodobým poslaním našich medzinárodných konferencií je stimulovať vedeckovýskumnú činnosť na fakulte a prezentovať fakultu v rámci univerzity ako aj navonok vo vzťahu s domácimi a zahraničnými partnermi.

Za vedecký výbor konferencie

*Daniela Breveníková*

# Linguistik in Theorie und Praxis

Adamcová Livia

## **Abstract**

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einigen theoretischen Grundfragen der germanistischen Linguistik aus synchronischer Sicht. Im Zentrum der Analyse steht die Problematik der Sprachvarietätenforschung im Hinblick auf die deutsche Orthoepie.

**Schlüsselwörter:** theoretische und angewandte Linguistik, neue Tendenzen in der linguistischen Forschung, die Existenzformen des Deutschen in der Gegenwart, Standard und Nonstandard, Sprachvarietätenforschung in den deutschsprachigen Ländern

## **Abstrakt**

Vedecká stať je venovaná súčasným tendenciám výskumu germanistickej lingvistiky so zreteľom na existenčné formy jazyka. Ide o popis a charakteristiku spisovnej nemčiny v komparácii s jej nespisovnými variantmi.

**Kľúčové slová:** teoretická a aplikovaná lingvistika, nové tendencie vo výskume lingvistiky, existenčné formy nemeckého jazyka, štandardná nemčina a nespisovné varianty v nemecky hovoriacich krajinách

## **1. Einleitung**

Die Linguistik, konkret die deutsche Sprachwissenschaft, schaut auf eine ca 200 Jahre alte Geschichte zurück. Inoffiziell begründete sie der berühmte deutsche Sprachforscher **Jacob Grimm** (1785 – 1863). Heute wird sie meistens als „germanistische Linguistik“ genannt und gehört zu den angesehenen, weit verzweigten, breit gefächerten wissenschaftlichen Disziplinen. Heutzutage hat sie ein großes Spektrum an Forschungsaufgaben mit speziellen Phänomenen. Inhaltlich geht die Linguistik der Gegenwart auf folgende Aufgabenbereiche ein:

- Interkulturelle Linguistik/Germanistik
- Kontrastive Linguistik
- Angewandte Linguistik
- Kontaktlinguistik
- Zweitspracherwerbsforschung
- Sprachdidaktik und Sprachförderung
- Migration und Mehrsprachigkeit
- Sprachvarietätenforschung
- Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache
- Fachsprachen
- Sprachinselforschung
- Translatologie

- Anglizismen im Deutschen
- Arbeiten zu sozio- und psycholinguistischen Aspekten u.v.a.m.

Man kann nicht alle Bereiche der aktuellen Forschungen in der deutschen Linguistik aufzählen und studieren. Heute widmen wir uns in unserem Beitrag einem ausgewählten Phänomen des Deutschen – dem Standarddeutschen und anderen Existenzformen des Deutschen – auch aus der Perspektive der Sprachvarietätenforschung.

## 2. Einige Bemerkungen zu den Existenzformen des Deutschen in der Gegenwart

Es gibt viele Arten – sog. Existenzformen der deutschen Sprache von heute - die Linguistik bezeichnet diese Erscheinung als:

- innere Mehrsprachigkeit des Deutschen;
- Sprachvarietäten;
- plurizentrisches Deutsch.

Die verschiedenen Arten des Deutschen sind in den letzten Jahren immer mehr speziell ausgerichtet – entweder nach Berufsspezialisierung oder nach den größten Zentren des deutschsprachigen Raumes, wo sie verwendet werden – in Deutschland, Österreich, in der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg. Andere Linguisten vertreten wiederum die Meinung, dass die „Sprachvarietäten“ eben alle Formen, Arten und Schattierungen des Deutschen erfassen und sie somit auf die feinste Art differenzieren, wie das folgende Schema zeigt:

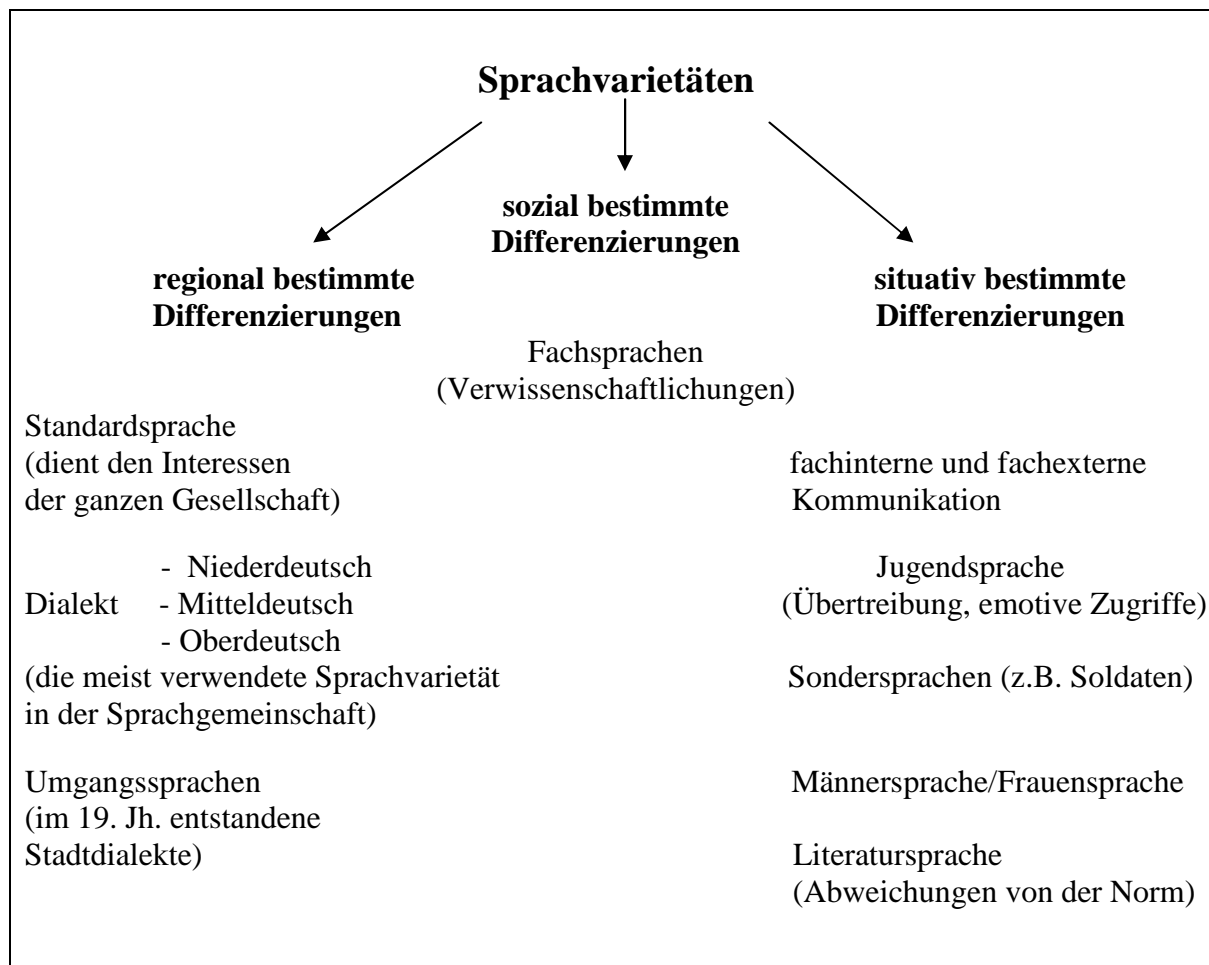
<b>Erscheinungs- bzw. Existenzformen des Deutschen</b>
1. Standardsprache 2. Dialekte 3. Umgangssprachen 4. Fachsprachen 5. Sondersprachen 6. Literatursprache

*Tab. 1: Varianten des Deutschen*

So gehören zu den sog. **regionalen** Sprachformen der Standard, die Umgangssprache und die Dialekte. Zu den sozial bestimmten Formen gehören die Berufsjargons (Fachsprachen), die entweder in der fachinternen oder fachexternen Kommunikation benutzt werden und zu denen

- die Jugendsprachen
- die Sondersprachen (z.B. Soldaten, Sportler, Bettler – das sog. Rotwelsch)
- Männer- und Frauensprache
- Literatursprache u.a. gehören.





Tab. 2: Einteilung der Sprachvarietäten

Diese Sprachformen bezeichnet man auch als „**Soziolekte**“, Sprachen, die mit dem sozialen Status und der gesellschaftlichen Zugehörigkeit zu tun haben, also schichtenspezifisch ausgerichtet sind. Dazu zählt man folgende (nicht immer eindeutig abgrenzbare) Arten des Deutschen:

- Idiolekte
- Chronolekte
- verbale/nonverbale Sprache
- Jargon
- Argot
- Geheimsprachen u.a.


### 3. Standarddeutsch – Standardvarietät: Welches Deutsch sollen wir lehren und lernen?

Was „**Standarddeutsch**“ (Hochdeutsch, Norm, kodifiziertes, richtiges Deutsch) heißt, wissen wir alle sehr wohl. Was sollen wir aber mit den anderen Formen des Deutschen tun? Es sind doch Formen, denen wir während des Sprachgebrauchs oft begegnen. Sollen wir sie erlernen? Sind alle Formen des Deutschen für die Praxis der

Deutschlerner relevant? Und wie viel Linguistik braucht „ein Mensch“ (ein Auslandsgermanist) eigentlich? – Sicher schwierige Fragen. Und noch schwierigere Antworten. Unsere langjährigen Erfahrungen bestätigen die Aussage, die auch für unsere Studenten gelten: *„Varietäten verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben“*. Und noch ein Spruch aus Hessen ist interessant in diesem Zusammenhang: *„Wir können alles außer Hochdeutsch“*. Wie soll aber ein Auslandsgermanist mit den Hessen denn kommunizieren? – Auf diese und ähnliche Fragen suchen wir seit Jahren die passende Antwort.

An dieser Stelle möchten wir unsere Erwägungen mit einem Zitat von J. G. Herder (1772: 115) fortfahren, der andere Arten des Deutschen im 18. Jh. unterschied als heute, nämlich die gemeine, ästhetische und gelehrte Sprache. Er sagt: *„Es sind drei Wörter, die für mich immer unbegreiflich gewesen, wenn man sie neben einander stellet. Sie laufen in einander, ihre Zirkel (Kreise) durchschneiden sich, und sie haben ganz und gar nicht einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt: jede ihren Zweck, jede ihre ausschließliche Schönheit und Fehler“*.

Dass das Deutsche eine sehr reiche Sprache ist, haben wir Deutschlehrer schon oft hautnah erlebt. Ein einfaches Beispiel aus dem Alltagsleben genügt: Wenn man in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz Kaffee trinken und bestellen möchte, sollte man die richtige Sorte wählen.

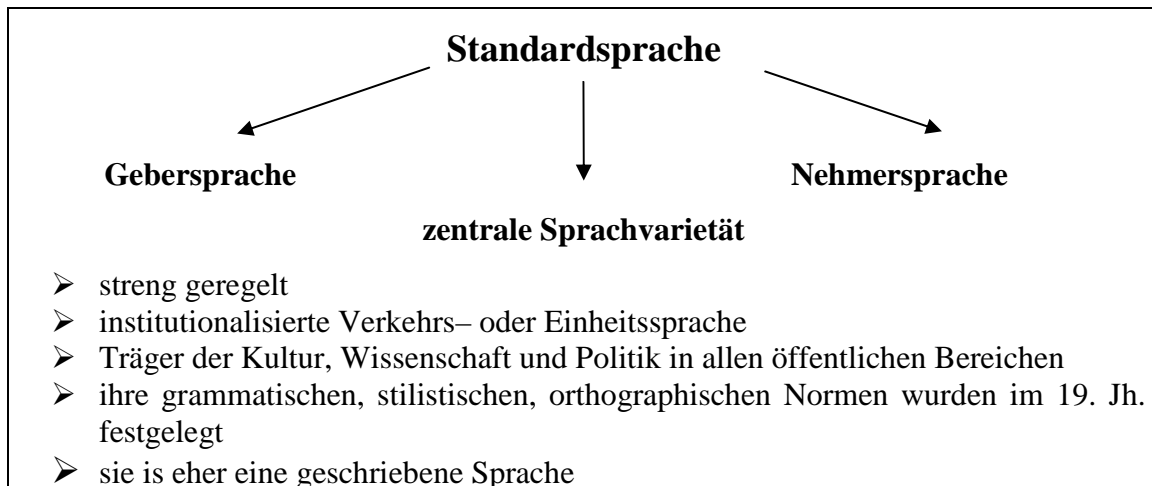
<b>Deutsch als plurizentrische Sprache</b>	
<p><i>Kaffee Haag</i>  <i>Espresso</i>  <i>Mocca</i>  <i>Melange</i>  <i>Der Verlängerte</i>  <i>Der Einspänner</i>  <i>Kleiner/großer Brauner</i>  <i>Ein Kännchen Kaffee</i></p>	 <p>die deutsche Sprache ist variantenreich</p>

Tab. 3: Beispiele für Plurizentrik

Daraus können wir schlussfolgern, dass das Deutsche drei gleichwertige Varietäten besitzt und als „plurizentrisch“ bezeichnet werden kann, also in drei Hauptzentren des deutschsprachigen Raumes verwendet wird: In Deutschland, in Österreich und in der Schweiz. „Plurizentrisch – plurinational – pluriareal“ – welchen Sinn und welche Ziele verfolgt die Varietätenforschung in der Linguistik? Und in wieweit soll man sich mit dieser Frage im ausländischen Deutschunterricht auseinandersetzen? Die Beobachtungen der Auslandsgermanisten zeigen nämlich, dass zwischen „Lehrbuchdeutsch“ und der Realität große Diskrepanz besteht (vgl. Eichinger 2005, Ammon 2004, Adamcova 2010). Nicht zu sprechen davon, dass die Einstellung der Deutschsprachigen zu ihrer eigenen

Muttersprache und ihrer Formen („Standard“, „Nonstandard“, „Denglisch“) recht unterschiedlich und widersprüchlich ist. Die einen sind loyal, die anderen nicht.

Aus den heutigen Forschungen zur deutschen Sprache geht hervor, dass Deutsch „plurizentrisch“ und variantenreich ist. Zudem gibt es ein Standarddeutsch, das gleichwertig in allen drei Hauptzentren des deutschsprachigen Raumes verwendet wird:



Tab. 4: Charakteristik der Standardsprache

Wenn wir also mit drei gleichwertigen Arten des Deutschen zu tun haben. Ergibt sich die Frage, ob wir (Ausländer oder Deutschsprachige) alle drei Formen beherrschen sollten. Die Antwort lautet eindeutig – NEIN! Wie man an dieses Problem herangehen sollte, beantwortet uns die sog. „Sprachvarietätenforschung“ – wie folgt:

#### **Ziel und Sinn der Varietätenforschung:**

- das gesprochene Deutsch deskriptiv zu erfassen
- sie führt empirische Studien zur Akzeptanz des Schweizerdeutschen und zum österreichischen Deutsch neben dem bundesländischen Deutsch
- die Plurizentrität ist im Ausland zwar bekannt, es wird trotzdem die monozentrische Einstellung vertreten
- die Lehrer korrigieren im Ausland die österreichische und schweizer Variante und empfehlen ihren Studenten eher einen Deutschlandaufenthalt

Eine schwierige Frage für die Deutschlehrer von heute lautet: „Plurizentrisches Deutsch im Deutschunterricht – auch in der Slowakei?“ Fest steht, dass manche die Konfrontation mit unterschiedlichen Standards als unverantwortlich halten. Demgegenüber spricht man über „interkulturelle Kommunikation“ (Interkulturelle Germanistik/Linguistik – oder auch „Begegnungssprache Deutsch“), was bedeutet, dass die Lernenden auf Sprachsituationen im deutschen Sprachraum gut vorbereitet werden und sich vor unangenehmen Überraschungen im Ausland schützen sollten.

Die Debatte um den „Plurizentrismus“ hat auch sprachenpolitische Konsequenzen:

- a) Innenmaßnahmen zur Festigung der Sprachloyalität der Muttersprachler gegenüber ihrer eigenen Varietät;
- b) Fürs Ausland empfiehlt sich eine gute Kooperation der deutschsprachigen Länder, um die eigene Varietät konkurrenzfähig zu machen. Die Stiftung der Verwirrung unter potentiellen Deutschlernern durch gegenseitige Konkurrenz führt zur Entmotivierung die Zahl der Deutschlerner lässt nach.

Was die Konsequenzen für den Deutschunterricht anbetrifft, kann man folgendes feststellen: Die Durchsetzung und Berücksichtigung aller Varietäten betrifft alle Ebenen:

- die Lehrinhalte
- die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts
- die Lehrwerkkonzeption und Erstellung der Lehrmaterialien
- die Leistungsbeurteilung (Prüfen und Testen)
- die Lehreraus- und -weiterbildung.

Wenn wir uns also mit der Frage beschäftigen – welche Fertigkeiten sollen in Hinsicht auf den Gebrauch der Sprachvarietäten erworben werden, können wir – Auslandsgermanisten – eine eindeutige Antwort geben: Varietäten verstehen – aber einen neutralen Standard sprechen und schreiben. Empfehlenswert ist es, ein „Allgemeindeutsch“ (was ist das?) zu erwerben, eine Variante, die einen möglichst großen Kommunikationsradius zur Verfügung stellt. Die Lerner sollen auf die Existenz der sog „inneren Mehrsprachigkeit des Deutschen“ vorbereitet werden: Überregional produzieren, aber regional rezipieren können. Außerdem steht eine Aufgabe auch den Linguisten vor: Sie sollen nicht nur konstatieren, dass es mehrere Varietäten des Deutschen gibt, sondern ein realistisches Buch über die „übliche Sprache des Alltags“ schaffen, damit der besondere Variantenreichtum des Deutschen nicht eine unnötige Belastung für Lehrende und Lernende darstellt.

Und zum Schluss einige konkrete Empfehlungen zum Thema „Standard/ Nonstandard“ im Deutschunterricht:

- Die regionalen Umgangssprachen und Dialekte sind für den Unterricht generell nicht geeignet (Fehlorientierung – die Zahl der Deutschsprecher mit regionaler Färbung sinkt).
- Erst bei fortgeschrittenen Deutschlernern ist ein solches Hörverstehenstraining wünschenswert, aber kein Sprechtraining.
- Wichtiges Unterrichtsziel: Auf Kommunikationsfähigkeit orientierter Unterricht (fließende, hemmungslose Aussprache ohne „fremden Akzent“, die das „Miteinander-Sprechen“ möglichst wenig behindert); unauffällige Aussprache (auch nicht hyperkorrekt); Orientierung an der Aussprache des Muttersprachlers im überregionalen standardsprachlichen Gespräch – mit diesen Zielen kann die Verstehensleistung von Lernern verbessert werden und auf reale Kommunikation mit Muttersprachlern besser vorbereitet werden.

## Literatur

- ADAMCOVÁ, Lívia.: Die Rolle der interkulturellen Kommunikation und der mündlichen Kompetenz im Deutschen. In *Fórum cudzích jazykov: časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov* [elektronický zdroj]. - Sládkovičovo: Ústav jazykov a odbornej komunikácie, Vysoká škola Višegrádu v Sládkovičove, 2009. ISSN 1337-9321, 2009, roč. 1, č. 1, s. 7-16.
- ADAMCOVÁ, Lívia.: *Einführung in das Studium der deutschen Sprache*. Mnichov: LINCOM, 2010. 216 s. [12,036 AH]. LINCOM Handbücher der Sprachwissenschaft, Nr. 1. ISBN 978-3-89586-523-7.
- ADAMCOVÁ, Lívia.: *Ausgewählte Forschungsschwerpunkte der germanistischen Linguistik in der Gegenwart*. Bratislava: Sprint dva, 2010. 132 s. [6,55 AH]. ISBN 978-80-89393-29-9.
- ADAMCOVÁ, Lívia.: Einige Bemerkungen zum gegenwärtigen Deutsch. In *Fórum cudzích jazykov: časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov* [elektronický zdroj]. - [Sládkovičovo]: Ústav jazykov a odbornej komunikácie, Vysoká škola Višegrádu v Sládkovičove, 2011. ISSN 1337-9321, 2011, roč. 3, č. 1, s. 7-13.
- AMMON, U. (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.
- AMMON, U. (1996): Gibt es eine österreichische Sprache? In: *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German* 29, S. 131-136.
- AMMON, U. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland, sowie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York: de Gruyter.
- DUDEN. AUSSPRACHEWÖRTERBUCH (1990): Wörterbuch der deutschen Standardausprache. Dudenredaktion. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- EICHINGER, L. et al. (2005): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: de Gruyter.
- HERDER, J. G. (1772): *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Berlin: Akademie.
- KNIPF-KOMLOSI, E. (2001): *Regionale Standards. Sprachvariationen in den deutschsprachigen Ländern*. Dialog Campus Kiadó: Budapest-Pécs.

## Kontaktné údaje:

Lívia Adamcová, prof., PhDr., PhD.  
Katedra jazykovedy a translatológie  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava 5

E-mail: [livia.adamcova@euba.sk](mailto:livia.adamcova@euba.sk)

# Intercultural communication at Széchenyi István University

*Ablonczy-Mihalyka, Livia – Tompos, Aniko*

*Human beings draw close to one another by their common nature, but habits and customs keep them apart.  
(Confucius)*

## **Abstract**

In our globalised world, the amount of cross-national communication increases drastically and in recent years many researchers and professionals have emphasised the importance of cross-cultural awareness of the diversity of ideas and practices to be found in human societies around the world, of how such ideas and practices compare.

**Keywords:** *intercultural communication, culture, language, values, intercultural competence.*

## **Abstrakt**

Cieľom tohto príspevku je zdôrazniť hlavné aspekty predmetu „Interkultúrna komunikácia“, ktorý je určený pre študentov na prvom stupni vysokoškolského štúdia v rámci študijného programu „Medzinárodné vzťahy“ na Széchenyi István University v Győri. Práca analyzuje silné a slabé stránky interkultúrnej komunikácie, poukazuje na hrozby a príležitosti v interkultúrnom prostredí. Zdôrazňuje vzájomný vzťah, ktorý existuje medzi komunikáciou a kultúrou.

**Kľúčové slová:** *interkultúrna komunikácia, kultúra, jazyk, hodnoty, interkultúrna kompetentnosť.*

The purpose of the present paper is to describe the *Intercultural communication* course at Széchenyi István University (Hungary, Győr) which course has been taught for more than a decade in five languages as a compulsory subject for students at International Studies BA course. This is a course about managing across cultures: the threats and the opportunities, the problems and the possibilities. The course emphasises the relationship between communication and culture and incorporates the basic principles from both topics. At the root of the argument is the hypothesis that there is an altering in communication rules and norms between people with different cultural backgrounds. We communicate the way we do because we are raised in a particular culture and learn its language, rules, and norms.

In the paper the objectives and the content of the course will be analysed, therefore the course requirements and assessment criteria, the compulsory and recommended readings will be listed.

## Introduction

In recent years both researchers and professionals working in international business setting have emphasised the importance of knowledge of different cultures and they agree that globalisation has brought the growing trend to work – virtually and/or face-to-face – with people from different cultural backgrounds.

The world is not just getting smaller, it *is* smaller. Growth and success in today's global economy depend on being able to work internationally. The business environment has increasingly expanded outside single nations or regions of the world to encompass many differing countries (Sims 2007).

It is necessary to manage cultural differences if you work in international business setting because culture teaches human beings to attach meanings to situations, people and things, and therefore influences them in the way they construct meaning when dealing with otherness (Glaser 2007: 70).

## Background

Cross-cultural research is tricky and difficult. The researchers took full advantage of methodologies developed during the past 50-60 years to do their research in a sophisticated way (House et al. 2004: 1). We need to be able to recognize the undertow, the presence and the power of culture, in order to better navigate through the rough seas of international business. We also need to discover how to harness the power of culture in order to gain competitive advantage (Schneider – Barsoux 2003: 7).

It was during the 90' that in Hungary *intercultural communication* as a topic became seen as a keyword not only at conferences and workshops but in higher education institutions and since then this topic has developed significantly.

In the 1990's the authors of the present paper started to review the existing literature on intercultural communication to be prepared for designing a course for BA students. Many studies have examined the ways in which intercultural skills can be taught and learned. The authors agree that intercultural communication is a process that entails the exchange of verbal and non-verbal messages between of two or more people from different cultures in an interdependent relationship. This process involves the encoding of the message by the sender and its decoding by the receiver (Glaser 2007: 71). The importance of the course was highlighted that can be explained by Hall's definition (1976: 86): "*The problem lies not in the linguistic code but in the context, which carries varying proportions of the meaning. Without context the code is incomplete since it encompasses only part of the message*". In our case the context is the business setting where people with different cultural backgrounds work – face-to-face and/or virtually – together. Therefore it is important to understand how the knowledge learnt is applied in actual

interactions, and one of the aims of the present paper is to document the success of the Intercultural communication course taught at Széchenyi István University.

### **Intercultural Communication Course**

The course described in this paper is a compulsory subject for students at International Studies BA course. Every student has to complete it in two foreign languages (English and/or German and or/French and/or Italian and/or Russian).

The course was developed by the lecturers of the Department of International Communication and Hofstede's advice had been taken into consideration to elaborate the content of the course: "*The principle of surviving in a multicultural world is that one does not to think, feel, and act in the same way in order to agree on practical issues and to cooperate*" (Hofstede 1991: 237).

The content of the courses taught in different languages is identical up to a minimum of 80%. First foreign language Intercultural Communication is taught in the first semester while second foreign language Intercultural Communication is taught in the third semester of the International Studies BA course. Then, in the fourth semester, intercultural communication as a topic is reviewed in Hungarian in the framework of the series of lectures called Settings of Communication.

Due to timetable constraints, the amount of work students are required to do out of the classrooms, is substantial.

### **Overall aim**

With the increasing number of intercultural corporations and the internationalization of the economy, intercultural communication continues to become more important because all international activity involves communication, students need knowledge of international business communication and universities have to prepare them for upward mobility and promotion in tomorrow's culturally diverse domestic and international environments. The aim of the course is to develop course participants' sensitivity to, and better understanding of, cultural differences as well as to provide information on culture-specific values and behaviour.

This is a course about managing across cultures: the threats and opportunities, the problems and possibilities. This is a course about the unique relationship between communication and culture. More specifically, it is about what happens when people with different cultures come together to share ideas, feelings, and information. Because communication and culture work tandem, we have tried to incorporate the basic principles from both topics throughout this material.



## **Objectives**

- to develop students to navigate better in global waters
- to provide intercultural knowledge and to apply it to specific problems
- to develop skills in terms of understanding that different cultures have differing values, perceptions and philosophies
- to enhance cultural awareness
- to develop critical thinking skills
- to facilitate self-reflection
- to provide examples of how cultural values and practices impact business communication
- to provide skills in terms of where to look, what question to ask (how and of whom) and how to interpret the pattern of responses and observations in a multicultural workplace
- to develop written, oral, and collaboration skills.

## **Course content**

- Culture and communication (definitions on culture and review of communication model)
- Exploring culture (onstage and backstage elements of culture; artefacts and behaviour)
- Contrasting cultural values
- Communication, culture interaction and cultural stereotypes
- Dimension-based research. Culture standards. Cultural metaphors.
- Qualitative research: D. McGregor, E.T. Hall.
- Quantitative research: G. Hofstede, F. Trompenaars.
- Recent research: World value Survey, European Value Study, GLOBE
- Putting Theory into practice: organising messages to other cultures
  - Oral and non-verbal communication patterns
  - Written communication patterns
- Case studies: Intercultural marketing.

## **Course requirements & assessment criteria:**

- co-operative class attendance (active participation in discussion) and homework 50%
- end-of-term written test (theory and application) 50%

## **Compulsory readings in Hungarian (language-specific compulsory readings to be added by individual lecturers)**

- Falkné Bánó K. 2001. *Kultúraközi kommunikáció. Nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok*. Budapest: Püski
- Hidasi J. 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Hidasi J. 2007. *Kultúrák@kontextusok. Kommunikáció*. Budapest: Perfekt Kiadó.

***Recommended readings in Hungarian and English (language-specific recommended readings to be added by individual lecturers)***

- Beamer, L. and Varner, I. 2008. *Intercultural Communication in the Global Workplace*. McGraw-Hill.
- Chaney, L. H. and Martin, J. S. 2007. *Intercultural Business Communication*. Pearson-Prentice Hall.
- Hofstede, G. – Hofstede, G. J. 2005. *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Konczosné Szombathelyi M. 2008. *Kommunikáló kultúrák*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

## **Conclusion**

At the present time there is a greater need for effective international and cross-cultural communication and cooperation and everybody in international business context knows that cultures of the world are getting more and more interconnected and that the business world is becoming increasingly global. As economic borders come down, cultural barriers will most likely go up and present new challenges and opportunities in business.

The intercultural course has been developed because we know that the communication needs of companies have changed with the progressive changes of their entrance to the international market and all the students have to be prepared to communicate in the business environment which has increasingly expanded. Today people of many different cultures work together and managing cultural differences is a must. Awareness of cultural differences gives every businessman a competitive advantage when he deals with foreign business partners. As a consequence, special attention has to be paid to intercultural communication. Most importantly, it has to be noted that the lack of intercultural competence inhibits the competitiveness of a company in international context.

Taking into consideration all of the reasons mentioned above why it is important to teach intercultural communication it is known that at the end of the course our students get to know rules, norms, behaviours of their own culture and at the same time they are able:

- to display empathy in international business setting
- to have tolerance for ambiguity
- to communicate respect
- to be open-minded and flexible and
- to appreciate cultural differences.

## References

- BEAMER, L. – VARNER, I.: (2008) *Intercultural Communication in the Global Workplace*. McGraw-Hill.
- CHANEY, L. H. – MARTIN, J. S.: (2007) *Intercultural Business Communication*. Pearson-Prentice Hall.
- FALKNÉ BÁNÓ, K.: (2001) *Kultúraközi kommunikáció. Nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok*. Budapest: Püski.
- GLASER, E.: (2007) Missing Cues: Understanding Communication Barriers in Multicultural Virtual Teams. In Ablonczy-Mihalyka, L.-Glaser, E.-Tompos, A. (eds.) *Issues on culture and communication*. Győr-Linz: Széchenyi István University 兼 Johannes Kepler Universitat. 71-90.
- HALL, E. T.: (1976) *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- HOFSTEDE, G.: (1991) *Cultures and organisations. The Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- HOFSTEDE, G. – HOFSTEDE, G. J.: (2005) *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- HIDAS, J.: (2004) *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar Kiadó.
- HIDAS, J.: (2007) *Kultúrák@kontextusok. Kommunikáció*. Budapest: Perfekt Kiadó.
- KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI, M.: (2008) *Kommunikáló kultúrák*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- SIMS, R. L.: (2009) Collective versus Individualist National Cultures. Comparing Taiwan and U.S. Employee Attitudes Toward Unethical Business Practices. *Business & Society*, 48, DOI: 10.1177/0007650307299224 <http://bas.sagepub.com/cgi/content/abstract/48/1/39> (Downloaded: 30 November 2009.)
- SCHNEIDER, S. C. – BARSOUX, J. L.: (2003) *Managing across cultures*. Pearson Education Ltd.

## Kontaktné údaje:

Livia Ablonczy-Mihalyka, PhD  
Széchenyi István University  
Department of International Communication  
Győr, Hungary

E-mail: [ablne@sze.hu](mailto:ablne@sze.hu)

Aniko Tompos, PhD  
Széchenyi István University  
Department of International Communication  
Győr, Hungary

E-mail: [tomposa@sze.hu](mailto:tomposa@sze.hu)

# Sprachwissenschaftliche Terminologiearbeit am Beispiel eines Linguistischen Glossars

*Adamcová Silvia*

## **Abstrakt**

Príspevok je venovaný koncepcii a tvorbe špeciálneho glosára v nemeckom jazyku, ktorý je orientovaný na odbornú terminológiu v oblasti germanistickej lingvistiky a jej jednotlivých rovín. Glosár je venovaný študentom nemeckého jazyka a germanistom v študijnom programe „Cudzíe jazyky a interkultúrna komunikácia“ a bude aplikovaný na predmet „Lingvistická charakteristika nemeckého jazyka“. Jeho tvorbou sme chceli zvýšiť záujem študentov o jazykovedu a jej súčasť; osvojením nových pojmov rozšíriť ich odbornú slovnú zásobu a cudzojazyčnú kompetenciu.

**Kľúčové slová:** *Glosár, moderná jazykoveda, terminológia.*

## **Abstract**

Der Beitrag ist der Konzeption und der Entstehung eines speziellen Glossars in der deutschen Sprache gewidmet. Es ist an die Fachterminologie im Bereich der germanistischen Linguistik und ihrer Teildisziplinen orientiert. Es erleichtert das Studium der Germanisten, die im Studiengang „Fremdsprachen und interkulturelle Kommunikation“ studieren und wird in der Lehrveranstaltung „Linguistische Charakteristik der deutschen Sprache“ verwendet. Mit der Konzipierung dieses Wörterbuchs wollten wir das Interesse der Studierenden für die Sprachwissenschaft und ihre Teilbereiche erwecken und mit der Aneignung neuer Begriffe ihren Fachwortschatz bzw. ihre Fremdsprachenkompetenz erweitern.

**Schlüsselwörter:** *das Glossar, moderne Linguistik, Terminologiearbeit.*

## **Einleitendes**

Die deutsche Terminologie auf dem Gebiet der einzelnen Sprachebenen, aber auch auf dem Gebiet der gesamten Linguistik ist sehr heterogen, uneinheitlich und sehr oft auch verwirrend und irreführend. Es gibt zwar zahlreiche terminologische Glossare auf Deutsch, – doch was fehlt – sind linguistische, kontrastierende Glossare mit klaren Abgrenzungen, Definitionen, Beispielen aus dem aktuellen Gegenwartsdeutsch für spezielle Sprachbenutzer, z. B. für Germanistikstudenten und Deutschlehrer aus dem Ausland. Es ist zu erwähnen, dass die verwendete Terminologie im Bereich der linguistischen Wörterbücher zur Hebung der Sprachkompetenz der Lernenden beiträgt. Oft ist aber die ganze Konzeption, die Perspektive und die Auffassung der Glossare unzureichend strukturiert und konzipiert. Aus diesem Grunde haben wir den Versuch unternommen, ein Basiswörterbuch der deutschen Linguistik für Studenten des Studiengangs „Fremdsprachen und die interkulturelle Kommunikation“ an der „Fakultät

für angewandte Sprachen“ zusammenzustellen. Das Hauptanliegen des Glossars besteht darin, die Seminare, Übungen und insbesondere das Selbststudium zur Linguistik möglichst rationell und effektiv zu gestalten, den Studierenden die Aneignung weiterer Kenntnisse auf diesem Gebiet zu erleichtern und sie zu fördern, zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit der deutschen Sprache anzuregen. Dabei wollten wir auf die notwendigsten sprachwissenschaftlichen Grundbegriffe hinweisen, die in der Fachliteratur häufig ohne Erklärung oder Verwendungsmöglichkeit gebraucht werden. Das Ziel des Glossars ist es also – einen einführenden, orientierenden Überblick über die wichtigsten Grundbegriffe und dadurch auch über die zentralen Problemkreise der allgemeinen und deutschen Linguistik zu geben – bevorzugt von den Gebieten: Sprache und Sprechen, Sprachwissen und –können, Sprachwissenschaft, Semiotik, Grammatik, Lexik und Lexikologie, Sprachgeschichte, Kommunikation, Textarbeit usw.

### **Vorgehensweise bei der Erstellung des linguistischen Glossars für Germanisten**

Das linguistische Wörterbuch „**Linguistische Fachbegriffe**“ entstand aus praktischer Notwendigkeit, den Studenten der Germanistik an Hochschulen und Universitäten eine Arbeitsgrundlage mit Fachtermini zur Verfügung zu stellen. Es entstand mit dem Ziel, eine verständliche Erläuterung der sprachwissenschaftlichen Fachausdrücke der Linguistik anzubieten.

Seit dem Fortschritt der Denkweise der Linguisten (Strukturalismus) Anfang des 20. Jahrhunderts kann man auf dem Gebiet der linguistischen Terminologie neue Bestrebungen verfolgen, die zu einer fachterminologischen Vereinheitlichung zielen. Wegen des großen Aufschwungs und der Menge der neuentstandenen Fachbegriffe aus der linguistischen Forschung kommt es zu Überfüllung von unklaren und mehrbedeutigen Termini. Dazu kommt noch die Interdisziplinarität der Linguistik mit anderen Wissenschaften wie Psychologie, Philosophie, Rhetorik, Pädagogik, Didaktik, Logopädie, Geschichte u. a. Diese Wissenschaften gehen ineinander über, haben viele gemeinsame Berührungspunkte und kooperieren eng miteinander. Sie übernehmen zahlreiche Begriffe aus den ursprünglichen Disziplinen und passen diese Begriffe der Linguistik an erklären diese Begriffe aus linguistischer Sicht. In dieser schwer überschaubaren terminologischen Vielfalt haben die sprachwissenschaftlichen Wörterbücher die Aufgabe, exakte Definitionen zu geben und an praktischen Beispielen schwer verständliche abstrakte Begriffe zu erklären. Bußmann (1990) stellt dazu fest: *„Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Disziplinen fehlen im Bereich der Linguistik abgegrenzte Gegenstandsordnung und empirisch überprüfbare messbare Sachverhalte. Ein Lexikon der fachwissenschaftlichen Terminologie hat es daher primär mit Hypothesen, Theorien, Modellen zu tun statt standardisierten Elementen, die operational überprüfbar sind.“* Während Bußmann noch behaupten konnte, dass wir bis heute kein umfassendes, für Studenten geeignetes zugängliches terminologisches Wörterbuch haben, lässt sich heutzutage konstatieren, dass besonders die einsprachige deutsche terminologische Lexikographie erhebliche Fortschritte erzielt hat.

Während die frühesten Bemühungen auf deutscher Seite um ein fachwissenschaftliches Lexikon bis ins Jahr 1909 reichen (Karl Brugmann „Ein Wörterbuch der sprachwissenschaftlichen Terminologie“), gibt es drei wohl meist verbreiteten einsprachige linguistische Wörterbücher im universitären Bereich:

1. Helmut Glück: „**Metzler Lexikon Sprache**“ (J. B. Metzler Verlag, Stuttgart/Weimar 1993). Dieses wissenschaftliche Lexikon richtet sich an Linguisten, Philologen im Allgemeinen und bezieht sich auf anthropologische, kulturelle, soziale, pragmatische, psychologische, textuelle und historische Aspekte der Sprachen. Den umfangreichsten Teilbereich bildet die grammatische Terminologie. Es enthält 8000 Stichwörter und orientiert sich an philologische Studiengänge der Universitäten. Praktisch ist hier die weiterführende Literatur nach jedem Stichwort.
2. Theodor Lewandowski: „**Linguistisches Wörterbuch**“ (Band 1 bis 3, Quelle & Meyer, Heidelberg 1985). Mit 1200 Seiten das umfangsreichste Nachschlagewerk, das auch Termini aus neueren Forschungsbereichen wie Text-, Pragma-, Psycho- sowie Soziolinguistik präsentiert. Obwohl es sich um ein anspruchsvolles, brauchbares Hilfsmittel für Fortgeschrittene handelt, stellt es an den Benutzer höhere Ansprüche (u.a. wegen breit angelegten Diskussionsbeiträgen und Erläuterungen verschiedener Autoren).
3. Hadumod Bußmann: „**Lexikon der Sprachwissenschaft**“ (Kröner Verlag, Stuttgart, 1983). Auch dieses Wörterbuch wendet sich eher an Fortgeschrittene, weil für das Verständnis bestimmter theoretischer Modelle bzw. Richtungen ein gewisses Maß an Vorwissen und Vertrautheit mit formalen Beschreibungsmitteln erforderlich ist.

Man könnte sagen, dass heute an deutschsprachigen terminologischen Wörterbüchern der Linguistik kein Mangel mehr herrscht, aber infolge der unterschiedlichen Reichweite, verschiedenartiger Schwerpunktsetzung ausländischer Forscher oft als schwer überschaubar. Alle genannten Publikationen erscheinen aus der Sicht eines ausländischen Germanisten als nachteilig. Sie sind vor allem für deutschsprachige Benutzer bestimmt, wodurch manche Informationen ausbleiben, auf die die Nichtmuttersprachler nicht verzichten können z. B. Angabe des grammatischen Genus, des Plurals, der phonetischen Besonderheiten der Termini, u.a.

Besonders schwierig ist es den Studenten im linguistischen Bereich die abstrakten metasprachlichen Termini beizubringen und verständlich zu machen. Ohne das Verständnis dieser Begriffe können Sie ihre linguistischen Kenntnisse nicht in die Praxis umsetzen und mit den Fachtexten kompetent arbeiten. **Metasprache** ist eine höhere Ebene der Gehirnprozesse, die vor allem Abstraktion und Verallgemeinerung von den Studenten verlangen. Es handelt sich um „Sprache über die Sprache“, also um einen Prozess, in dem mit Hilfe der Kognition die abstrakten linguistischen Termini erklärt und angewendet werden. Sie bilden zugleich die Basis für die wichtigsten theoretischen Konzeptionen bekannter Linguisten (z. B. Saussures Strukturalismus, Chomskys

Generative Transformationsgrammatik, Jakobsons Distributionalismus usw.) Diese Theorien brachten immer einen Umbruch in der Geschichte der Linguistik und bedeuteten zugleich ihr Voranschreiten.

Wir möchten an einem konkreten Beispiel (Begriff/Terminus) unsere Behauptungen begründen: Ein „Phonem“ ist ein hoch abstrakter Begriff, der laut **Baudouin de Courtenay** nur in unserer Psyche existiert und einen wichtigen Bestandteil der theoretischen Linguistik darstellt – nämlich das kleinste sprachliche Zeichen. Ein Phonem kann man objektiv nur dann verstehen, wenn man es mit konkreten – ebenso kleinsten Zeichen der Sprache – gegenüberstellt, den Lauten und Graphemen. Phoneme sind Vorstellungen über Laute und Grapheme einer konkreten Sprache, bzw. ihre Realisierungen. Das Deutsche hat ca. 40 Phoneme, von denen wir das Phonem „ch“ konkret erklären möchten.



Aus dem Schema geht hervor, dass das deutsche Phonem „ch“ zwei Allophone (konkrete Laute) hat, den **ich- Laut** (in den Wörtern wie *ich, Milch, München, wenig*) und den **ach- Laut** (in den Wörtern wie *Buch, Tuch, Dach, machen, rauchen*). Die Verwechslung von diesen zwei Lauten führt zu einem groben Aussprachefehler im Deutschen. Auf der graphematischen Ebene entspricht dem Phonem /ch/ das Graphem <ch> (in deutschen Wörtern wie *rauchen, machen, dich, rechnen, auch*). Aus diesem Grunde ist es wichtig, sich genau mit dem Phonem-, Laut- und Graphemsystem des Deutschen bekannt zu machen.

## Zusammenfassung

Im Beitrag wurden Aspekte zusammengefasst, die die Arbeit mit der linguistischen Fachterminologie ermöglichen. Als Beispiel wurde das Glossar „Linguistische Fachbegriffe“ (2011) vorgestellt, das die Arbeit der Lernenden mit Begriffen dokumentiert und erleichtert. Einbezogen sind im Glossar die wichtigsten philologischen Bereiche, die die pragmatischen, sozialen, psychologischen, textuellen und historischen Aspekte der Sprache und ihrer Erforschung berücksichtigen. Dazu kommt eine Reihe neuerer und neuester linguistischer Arbeitsbereiche (wie z. B. Computerlinguistik, Ethnologie, Informatik, künstliche Intelligenz u. a.), die nicht einbezogen wurden. Die Konzeption des Glossars richtet sich in erster Linie an Germanistikstudenten und Philologen. Die Auswahl der Stichwörter orientiert sich an Lehrbüchern, Grammatiken und Handlexika, die im Unterricht des DaF und in den philologischen Studiengängen der Universitäten

verbreitet sind. Die Arbeit mit den linguistischen Termini bildet nämlich einen wichtigen Teilbereich der theoretisch – praktischen Arbeit mit der deutschen Sprache.

### **Literatur**

ADAMCOVÁ, S.: *Linguistische Fachbegriffe*. Bratislava: Ekonóm. 72s., 2011., ISBN 978-80-225-3165-8

BRUGMANN, K.: Ein Wörterbuch der sprachwissenschaftlichen Terminologie. In: *GRM 1* (1909) S. 209-222. Heidelberg: Universitätsverlag Carl Winter. ISSN 0016 8904

BUßMANN, H.: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. 1990, 880 s., ISBN-10: 3520452049

COURTENAY, BADOUIN DE: Versuch einer Theorie phonetischer Alternationen. Ein Kapitel aus der Psychophonetik. Strassburg/Krakow. 1895

GLÜCK, H.: *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler. 1993, 711 s., ISBN 3-476-00937-8

LEWANDOWSKI, TH.: *Linguistisches Wörterbuch I., II., III.* Quelle und Meyer München. 1994, 942 s., ISBN 3110113082

MISTRÍK, J.: *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor. 1963, 513 s., ISBN 80-215-0250-9

WAHRIG, G.: *Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag. 1991, 1493 s., ISBN 3-570-03648-0

### **Kontaktné údaje:**

Silvia Adamcová, Mgr.

Katedra jazykovedy a translatológie

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava 5

E-mail: [silvia.adamcova@euba.sk](mailto:silvia.adamcova@euba.sk)



## „Ekonomika a ekológia“ vo vyučovaní odbornej angličtiny

Adamková Miriam

### **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá témou „Ekonomika a ekológia“, ktorá je súčasťou predmetu „Odborná angličtina pre pokročilých“ na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Príspevok sa snaží poukázať na postoje študentov v súvislosti s danou problematikou, ako aj na ich postoje k integrovaniu tejto témy v rámci výučby odbornej angličtiny. Vzhľadom na aktuálnosť tejto problematiky v celosvetovom meradle, či už z hľadiska hospodárskeho ako aj výchovno-vzdelávacieho, príspevok tiež definuje niektoré významné pojmy vyskytujúce sa v kontexte danej problematiky v rôznych dokumentoch, príspevkoch, médiách, na konferenciách ako aj v rámci slovnej zásoby súvisiacej s vyššie uvádzanou témou v predmete odbornej angličtiny.

**Kľúčové slová:** *obchodná angličtina, ekonomika a ekológia, téma, postoje, trvalo udržateľný rozvoj, Agenda 21, Rio deklarácia*

### **Abstract**

This report deals with the topic „Economics and ecology“, which is one of the topics of the subject „Professional English for Advanced Students“ at the University of Economics in Bratislava. The report tries to approach the attitudes of students in the the context of this issue as well as their attitudes to the implementation of this topic within the course of Professional English. Concerning the topicality of this issue the report also contains definitions of some essential expressions which we can meet with in different documents, reports, media, at the conferences or which can be the part of vocabulary connected with previously mentioned issue in the subject of Professional English.

**Key words:** *Business English, Economics and Ecology, topic, attitudes, sustainable development, Agenda 21, Rio declaration*

Týmto príspevkom by som chcela nadviazať na svoj predošlý príspevok uverejnený v Jazykovednom, literárnovednom a didaktickom kolokviu IV. v ktorom som sa venovala téme ochrany životného prostredia v kontexte výučby odborného cudzieho jazyka z hľadiska faktorov ovplyvňujúcich preberanie danej problematiky ako aj okrajovému priblíženiu niektorých materiálov alebo faktov, ktoré je možné použiť ako doplňujúce materiály a fakty pri preberaní danej témy. Keď sa spomenie téma „Ekonomika a ekológia, mnohých možno táto spojitosť na úvod trochu zarazí v prípade, že vnímajú ekológiu ako prírodnú vedu. V kontexte pojmov to nie je možno úplne presný názov témy v súvislosti s tým, čo by mala zahŕňať, keďže pojem ekológia by sme z hľadiska jej definície mali naozaj priradiť skôr do kategórie prírodných vied. Vzhľadom na tento fakt by som radšej zvolila slovné spojenie „ochrana životného prostredia“ a z tohto hľadiska za vhodnejší by som skôr považovala názov „Ochrana životného prostredia

v ekonomickom kontexte“ alebo jednoducho len „Ekonomika a ochrana životného prostredia.“

Vzhľadom na aktuálnosť danej problematiky v celosvetovom meradle ako aj jej naliehavosť v súvislosti s hľadaním a nachádzaním efektívnych riešení, ochrana životného prostredia už dávno nie je len doménou prírodovedcov, ale mala by byť aj súčasťou nášho každodenného života, či už v živote osobnom alebo pracovnom.

V rámci politiky spoločenskej a sociálnej zodpovednosti sa vo firmách dnes už stretáme s mnohými snahami o zakomponovanie takých prostriedkov, procesov a aktivít, ktoré by mali prispieť k ochrane životného prostredia a v podstate určitým spôsobom aj motivovať jednotlivých zamestnancov k tomuto typu spoločenského správania. Riešenia súvisiace s ochranou životného prostredia sú komplexné, vplyva na ne mnoho faktorov a jedným z nich je práve aj ich ekonomický rozmer, ktorý nemožno opomenúť.

V školskom prostredí sa dnes už viac stretávame s pojmom environmentálnej výchovy, ktorý je definovaný ako výchovno - vzdelávací proces zameraný na odovzdávanie vedomostí o životnom prostredí, rovnako ako aj vytváranie pozitívneho vzťahu k problematike životného prostredia. (KOMPOLTOVÁ 2002)

K škole sa tiež môžeme postaviť ako ku firme a aplikovať v určitej podobe aj princíp spoločenskej a sociálnej zodpovednej politiky. Ak zoberieme do úvahy dva vyššie spomenuté pojmy, spoločenskú a sociálnu zodpovednosť ako aj environmentálnu výchovu, ktorá by sa mala prelínať všetkými stupňami vzdelávania a z hľadiska jej aktuálnosti by nemala byť tiež opomenutá v celoživotnom vzdelávaní, snáď už nikto nebude pochybovať o vhodnosti zaradenia problematiky ochrany životného prostredia aj do výučby takého predmetu akým je odborný cudzí jazyk. V tejto súvislosti je však nevyhnutné zdôrazniť, že veľmi dôležitý je spôsob akým je daná problematika prezentovaná.

Zo stredných škôl študenti prichádzajú so základnou slovnou zásobou týkajúcou sa životného prostredia, ktorá je zameraná na rastliny, živočíchy ako aj globálne problémy týkajúce sa životného prostredia. Odborný cudzí jazyk poskytuje priestor danej problematike z iných uhlov pohľadu. Jedným z nich je napríklad aj problematika spoločenskej a sociálnej zodpovednosti. S problematikou spoločenskej a sociálnej zodpovednosti firiem sa stretávame vo vyučovaní odbornej angličtiny v kurzoch číslo 11 a 13. V učebnici používanej ku kurzu číslo 11 „First Insights into Business“ je táto problematika rozpracovaná v lekcii číslo 11. V rámci tejto témy je možné venovať sa ochrane životného prostredia ako jednej z podtém danej problematiky. V kurze číslo 13 je možné sa venovať danej téme jednak v lekcii číslo 24 ktorá je venovaná téme „Spoločenskej a sociálnej zodpovednosti firiem“ alebo v lekcii číslo 28 s názvom „Ekonomika a ekológia“.

Pri týchto lekciách tiež môžeme študentom priblížiť aj ďalšie pojmy, ktoré s danou problematikou súvisia, sú známe celosvetovo a ktoré sú spojené s hľadáním riešení vo všetkých oblastiach spoločenského života. Týmito pojmami sú napríklad „trvalo udržateľný rozvoj“ alebo dokumenty „Agenda 21“ a „Rio deklarácia“, ktoré by študenti už len z hľadiska všeobecného rozhľadu, myslím si, mali poznať, ak sa s nimi nestretli na nižších stupňoch vzdelávania.

KOMPOLTOVÁ (2002) definuje trvalo udržateľný rozvoj (TUR) ako ekonomicky, sociálne a environmentálne vyvážený rozvoj. Je to taký rozvoj spoločnosti, ktorý súčasným i budúcim generáciám zachováva možnosť uspokojovať ich základné životné potreby, pritom však neznižuje rozmanitosť prírody, zachováva prirodzené funkcie ekosystémov a udržuje kultúrnu rozmanitosť.

Rio deklarácia je dokument, ktorý bol prijatý v roku 1992 na konferencii v Rio de Janeiro, obsahujúci 27 zásad TUR a Agenda 21 je vyjadrením zásad nachádzajúcich sa v Rio deklarácii v akčnej rovine. Môžeme ju chápať aj ako akčný program na uplatňovanie TUR v rôznych sférach a oblastiach. (KOMPOLTOVÁ 2002)

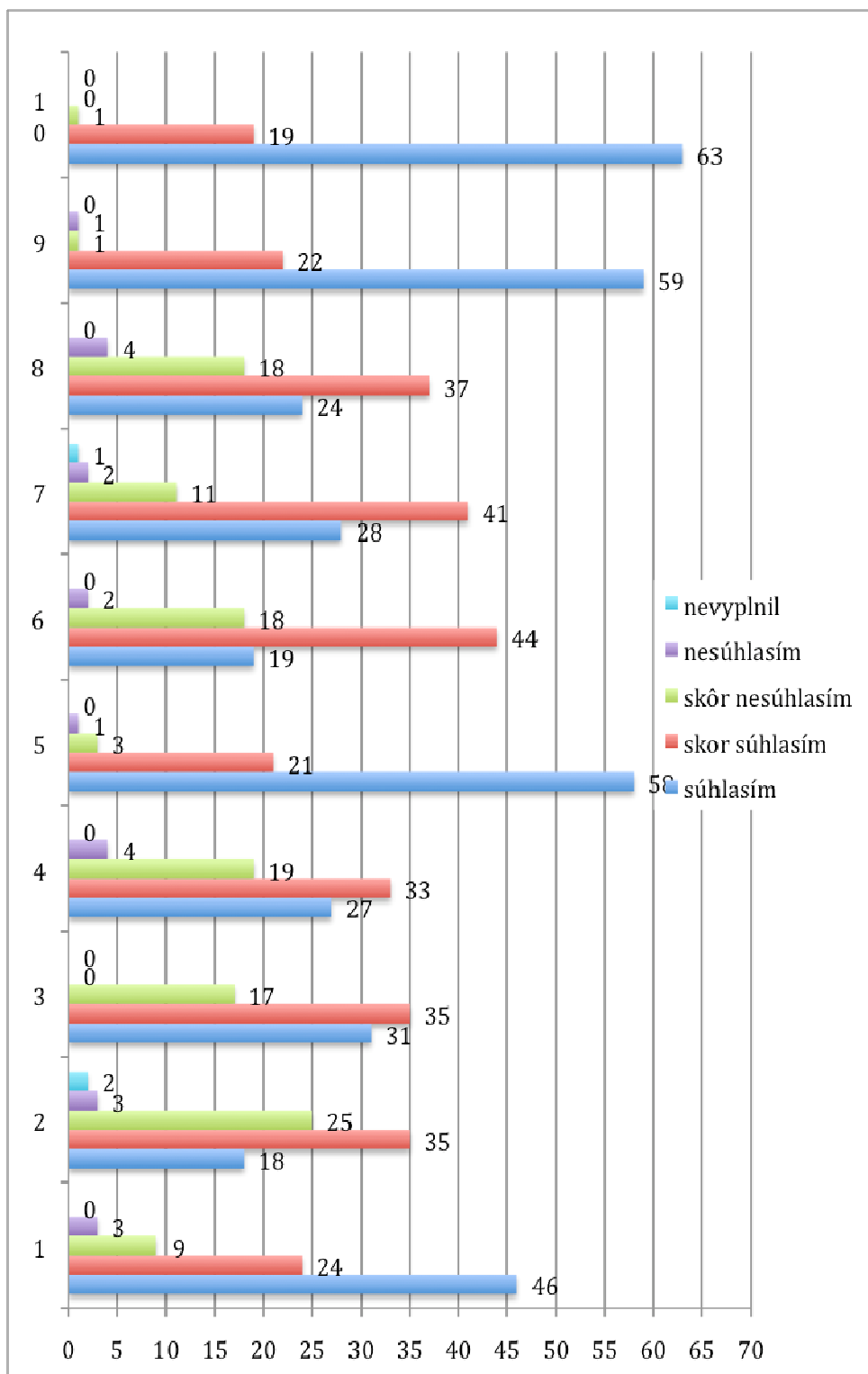
Jedným z faktorov ovplyvňujúcich výučbu pri preberaní danej problematiky je aj postoj samotných študentov k danej problematike, ako aj k jej integrovaniu napríklad do výučby odborného cudzieho jazyka. V priebehu minulého školského roka som v rámci preberania témy „Economics and ecology“ dala študentom na hodine krátky dotazník v anglickom jazyku zameraný práve na vyššie spomínanú problematiku. Dotazník s využitím štvorstupňovej Likertovej škály s možnosťami odpovede „súhlasím“, „skôr súhlasím“, „skôr nesúhlasím“ a „nesúhlasím“ obsahoval 10 tvrdení s nasledovným znením:

1. „Každý jednotlivec môže spraviť veľa pre ochranu životného prostredia.“,
2. „Bol by som ochotný investovať financie do ochrany prírody.“,
3. „Zaujímam sa o ochranu životného prostredia.“,
4. „Témy o problémoch životného prostredia by mali byť zahrnuté v kurze Business English.“,
5. „Firmy by mali investovať do ochrany prírody.“,
6. „Rád by som mal viac informácií o ochrane životného prostredia.“,
7. „Chránim životné prostredie.“,
8. „Témy o ochrane životného prostredia by mali byť zahrnuté v kurze Business English.“

9. „Firmy by sa mali zaujímať o ochranu prírody.“,
10. „Je dôležité rozprávať sa o ochrane životného prostredia.“

Dotazníky vyplnilo celkovo 83 študentov v piatich skupinách. Vo všetkých položkách dotazníka vyjadrila svoj súhlasný alebo skôr súhlasný postoj nadpolovičná väčšina študentov. Pri položkách číslo 4 a 8 ktoré súvisia so zakomponovaním tém týkajúcich sa problémov životného prostredia a ochrany životného prostredia do kurzu Business English a sú zaujímavé z hľadiska didaktického, vyjadrilo svoj súhlasný alebo skôr súhlasný postoj 72 % študentov v položke číslo 4 a 73% študentov v položke číslo 8. 98% študentov súhlasilo alebo skôr súhlasilo s tým, že firmy by sa mali zaujímať o ochranu prírodného prostredia a 95 % študentov tiež súhlasilo alebo skôr súhlasilo s tým, že by firmy do tejto ochrany mali investovať. 64% študentov súhlasilo alebo skôr súhlasilo s tým, že by boli ochotní investovať do ochrany prírodného prostredia. 80 % študentov súhlasilo alebo skôr súhlasilo s tvrdením, že ich zaujíma ochrana životného prostredia a 83% študentov sa vyjadrilo súhlasne alebo skôr súhlasne pri tvrdení, že chránia životné prostredie. Mnohí napísali aj spôsob ako. 99% študentov sa vyjadrilo súhlasne alebo skôr súhlasne pri tvrdení, že je dôležité rozprávať sa o ochrane životného prostredia. Súhlasne alebo skôr súhlasne sa pri tvrdení, že každý jednotlivec môže urobiť veľa pre ochranu životného prostredia vyjadrilo 84%. 76 % študentov vyjadrilo svoj súhlasný alebo skôr súhlasný postoj pri tvrdení, že by chceli mať viac informácií o ochrane životného prostredia. Presné rozloženie odpovedí je uvedené v grafe v závere článku. Jednotlivé údaje vyjadrujú počty študentov.

Výsledky v spomínanom dotazníku len potvrdili význam a opodstatnenosť zakomponovania danej problematiky do spektra tém v kurzoch odbornej angličtiny. Je potrebné tiež zdôrazniť, že zakomponovanie takejto témy zároveň podporuje myšlienku využívania medzipredmetových vzťahov, ktoré sú významným prvkom v modernej pedagogike a nemali by byť opomínané, vzhľadom na to, že aj týmto spôsobom sú študenti pripravovaní na pracovnú prax, v ktorej sa stretnú mnohokrát s komplexnými problémami, na ktorých riešenie budú potrebovať poznatky a zručnosti z viacerých oblastí. Podobný dotazník je možné tiež použiť aj ako materiál pre rozvinutie konverzácie o danej téme a môže tiež slúžiť aj ako pomôcka pre vyučujúcich na priblíženie danej témy študentom. Aj keď samotné pozitívne správanie voči životnému prostrediu je ovplyvnené mnohými faktormi a samotné postoje a vedomosti sú len dvomi z nich pre budúcu pracovnú prax ako aj pre aplikáciu efektívnych, napríklad aj ekonomických riešení, sa javí byť prínosné venovať pozornosť danej problematike nie len ako jednej z tém ale aj postojom samotných študentov. Práve oni sú tí, ktorí môžu mnohým prispieť v spoločenskej praxi v súvislosti s danou témou, napríklad pri budovaní politiky spoločenskej a sociálnej zodpovednosti vo firmách.



### Literatúra

ADAMKOVÁ, M.: Problematika trvalo udržateľného rozvoja vo vyučovaní obchodnej angličtiny. In: *Zborník vedeckých prác- Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium IV*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2010., ISBN 978-80-89328-41-3

KOMPOLTOVÁ, S. et al.: *Environmentálna výchova. Smerovanie k trvalej udržateľnosti*.  
Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2002. 80 pp. ISBN 80- 85756-71-4

**Kontaktné údaje:**

Miriam Adamková, Mgr., PhD.  
Katedra anglického jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava 5

E-mail: [miriam.adamkova@euba.sk](mailto:miriam.adamkova@euba.sk)

# ИЗМЕНЕНИЕ РУССКОГО МЕНТАЛИТЕТА ГЛАЗАМИ ВЕНГРА

## (Учебные пособия по русскому менталитету)

Бакони Иштван

### **Резюме**

Статья занимается вопросами интеркультурной коммуникации, конкретно на примере русских. Автор ищет ответ на вопросы: Русские европейский народ или азиатский? Чем русские сильны, а чем слабы? Каково положение женщин в России? Как россияне относятся к иностранцам, и т. п. Эти вопросы важны при обучении интеркультурной коммуникации студентов, они способствуют лучшему пониманию чужой культуры.

**Ключевые слова:** Русские стереотипы поведения, русская ментальность, национальный характер, жизненные ценности, дружба – по русски, любовь для русских, положение женщин, браки с иностранцами.

### **Abstrakt**

Článok sa zaoberá problémami interkultúrnej komunikácie, konkrétne na príklade Rusov a Maďarov. Autor hľadá odpovede na otázky, či sú Rusi národ európsky alebo ázijský? Aké je postavenie žien v Rusku? Aké sú silné a slabé stránky Rusov? Aký je vzťah Rusov k cudzincom? Tieto otázky sú pri výučbe študentov veľmi dôležité, pretože prispievajú k lepšiemu pochopeniu cudzej kultúry.

**Kľúčové slová:** Ruský stereotyp správania, ruská mentalita, národný charakter, hierarchia hodnôt, priateľstvo po rusky, láska po rusky, postavenie žien v ruskej spoločnosti, manželstvá s cudzincami.

Успешность межкультурной коммуникации особенно остро волнует человечество с конца XX века, когда стала очевидной необходимостью выживание в условиях мультикультурного мира. ...«Проблема межкультурной коммуникации заключается не только в степени знания иностранного языка. ...» Успех межкультурной коммуникации зависит также от степени знания культуры партнеров, ее своеобразия, потому что характерные отличительные особенности разных культур могут в значительной мере повлиять на весь процесс коммуникации.» [1] Это является важной мотивацией в образовательном процессе.

Особого внимания заслуживает новая книга для чтения о русском национальном характере. В учебном пособии Сергеевой А. В. Какие мы, русские? [2] (100 вопросов – 100 ответов) обсуждаются многие нас волнующие темы о ментальности, о складе мышления, о мотивах и стереотипах бытового и социального поведения нынешнего россиянина. Эта книга является продолжением работы автора, созданной в 2004 году о стереотипах поведения, о традициях и ментальности россиян. Вопросы и ответы в значительной мере мотивируют и преподавателей и студентов, создают возможность для творческих дискуссий.

Автор в привлекательной форме старается дать ответы на такие вопросы, как например:

- Русские – европейский народ или азиатский?
- Чем русские сильны, а чем слабы?
- Правда ли, что русские – большие коллективисты?
- Правда ли, что православие в России возрождается?
- **Что значит – «дружить по-русски»?**
- Что такое для русских любовь?
- Есть ли в современной России «конфликт поколений»?
- Что в России считается приличным или неприличным?
- Какое положение женщин сейчас в России?
- Удачны ли браки русских с иностранцами?
- Как россияне относятся к иностранцам?
- Сегодняшние россияне – оптимисты или пессимисты?

Пособие Сергеевой А. В. построено таким образом: ключевые слова и словосочетания находятся в начале разделов, контрольные вопросы для самостоятельной работы в конце, там же задания, предлагающие обсудить спорные проблемы и высказать своё мнение. Ответы на некоторые вопросы:

### **1. Что значит – «дружить по русски»?**

«Дружба по-русски» - это ощущение братства, уверенность в поддержке в трудную минуту.» «Дерево держится корнями, а человек друзьями!» «Друга на деньги не купишь!» На друга можно всегда положиться, он всегда придет на помощь.

Дружба – одна из самых больших жизненных ценностей для русских! **ДРУГ** для русских – это близкий и родной человек, который порой **ближе** родственника! Не редко это бывает и у венгров.

### **2. Что такое для русских любовь?**

Волны западноевропейской сексуальной культуры добрались до России, до среды аристократов в XVIII веке. Датский король поздравил Петра I-го с тем, что он «европеизировался», – т. е. завел себе любовницу. Достойными продолжителями европейской галантности были царицы Елизавета Петровна и, конечно, Екатерина Великая. В дальнейшие столетия для российской сексуальной культуры характерны:

**интимность** и **задушевность**. Они ценятся очень высоко. Любовь и интимные отношения не терпят взгляда посторонних. Поэтому «поцелуй на каждом шагу: в метро, на улице ...» раздражает многих и в Париже, Будапеште и Москве.

В русской культуре разделяются понятия **любовь** и **секс**. Первая понимается как отношения между людьми, а секс – это только физическая «связь». Известен миф об особой женской скромности и об отсутствии сексуальности в русской жизни. По мнению некоторых исследователей понятие «секс» ассоциируется в русском сознании с чем-то неправильным, ненужным как связь без любви. На самом деле «любовь» включает физическую и духовную близость.

**Любовь по-русски** – милосердие и сердечность, которая не может быть эгоистическим чувством. Она понимается как отказ от своего «я» ради другого.



Настоящая любовь по-русски означает отказ от собственной свободы, от эгоистического самоутверждения. Любовь по-русски милосердие и сердечность, которая не может быть эгоистическим чувством. Она понимается как отказ от своего «я» ради другого.

**Любовь по-венгерски** редко означает в действительности такой же отказ, хотя словами конечно часто упоминается. Любовь как отношение в сознании русских редко связывается с материальной стороной жизни. Согласно народной мудрости: «С милым рай и в шалаше», «Счастье не купишь».

Однако автор А. Сергеева почёркивает, что в нынешней России народная мудрость звучит не так убедительно, а даже несколько **сомнительно**. Мы с ней должны соглашаться, ведь современной жизни народная мудрость вряд ли подтверждается и в России, и в Венгрии.

### **3. «Без жены дом – содом» Какие в России отношения в семье?**

Итоги опроса студентов в МГУ (400 студентов, возраст 17-19 лет). Главное в жизни – семья, потом счастье и здоровье, затем любовь и только потом профессия и карьера. В обязанности жены ходят и воспитание детей и хранение очага. Идеальная женщина умная, добрая и заботливая [2] В последние годы уменьшается количество членов семьи, зато растёт число разводов и детей, выросших в «неполной» семье. За последние 20 лет **число браков** в России сократилось почти вдвое. (585 разводов на каждую 1000 браков). Мужчины и женщины предпочитают оставаться холостыми, не связывая судьбу ни с кем. Изменилось само отношение к браку! Во Франции одинокие люди – четверть населения, а в Париже каждый второй, в Венгрии каждый четвёртый.

В Венгрии за 60 лет число браков сократилось до одной трети (вместо 108 тысяч – 38 тысяч).

В XX веке в России **история** (революций, репрессий и войн) очень сильно повлияла на эти цифры: известно, что 1945 году на **одного** зрелого мужчину приходилось **три женщины**. Сейчас, по статистике, в России женщин на 10 миллионов больше, чем мужчин. Таким образом, женщины бережно относятся к мужчинам. Шутка на эту тему: «Кто была Ева по национальности?» «Красивая – значит итальянка! Легкомысленная – значит француженка. Нет, она была русская: Жила в шалаше, делила одно яблоко на двоих, ходила голая и считала, что она в раю!»

Для россиянок чрезвычайно высока роль женственности – в любой ситуации. Женский пол отличается чувствительностью и нежностью сердца. Однако: Россия – мировой лидер по **числу аборт**ов: оно в 20 раз выше европейских показателей!

### **4. Какое положение женщин сейчас в России? Важную роль играет:**

**Дискриминация** – за одну и ту же работу они нередко получают денег меньше мужчин. Женщины стараются быть независимыми – развивается женская **эмансипация!** Особые качества российских женщин:

- чувство ответственности за себя и детей,
- гибкость мышления и высокий уровень образованности.

Русские женщины в последние годы бросились в «малый бизнес» и доказали, что они выносливее и гибче работают. Большинство менеджмента среднего звена – женщины! Женские типы современных россиянок:

а) новый для России тип: **женщина – предприниматель**, средний возраст примерно 36 лет, она замужем, имеет детей. Она в сфере среднего бизнеса, профиль образования экономический или гуманитарный. Они устают от постоянной загруженности (60 часов в неделю), зато их доход в среднем 1100 долларов в месяц.

б) Более традиционный для России тип – **женщины – исполнители**. Средний возраст 32 года, состоят в браке, имеют детей. У них невысокий доход, они работники государственных предприятий. Они предпочитают мягкий, женский, бесконфликтный стиль.

в) многочисленный тип – **женщины руководители**. Их средний возраст 32 года, часто они разведены или одиноки. У них второй диплом и учёные степени. Они очень заняты работой, «трудоголики». В деловых контактах предпочитают «мужской», жёсткий стиль. Однако в Думе представлено всего 8 % женщин. В некоторых странах в правительстве больше женщин – министров (Германия), у нас в Венгрии делегатов в Парламенте 10 %.

#### **5. Многие русские женщины стремятся выйти замуж за иностранцев?**

Это правда! Причины:

а) в 2010 году мужчин на 10 миллионов меньше,

б) большинство холостых мужчин неконкурентоспособны: алкоголики, инвалиды, безработные. А западные мужчины – ухоженные, и во многих отношениях более привлекательные,

в) экономическая ситуация в России не всегда привлекательна.

На Западе, в США пополняется мужское население эмигрантами (в Америку ежегодно 1 миллион человек). В США мужчин на **8 миллионов больше!** Русские женщины часто привлекательные, образованные, они быстро обучаются новому, и языку, стараются понимать новый мир мужа. Браки с русскими женщинами очень популярны!

#### **6. Удачны ли браки русских с иностранцами?**

На наш взгляд автор не прав [4] когда она пишет, что смешанные браки **объективно обречены на проблемы!** По мнению автора «первый звонок», как правило, получает муж. У него обстановка на работе меняется: руководство перестаёт поручать ему ответственные задания, перестают посылать его в заграничные командировки и т.д. Сужается и круг друзей!

Какие есть и субъективные причины развала браков?

а) разочарованность русских женщин в муже и в «нерайской» жизни. То есть русские жены падают с облаков на землю!

б) экономность мужа, т.е. жёны не умеют экономно тратить деньги, родственники и друзья слишком часто гостят,

в) отсутствие общего языка, несовпадение в стереотипах поведения и ментальности.

Конечно, взаимные разочарования – атрибут любого брака! Движение к взаимопониманию должно быть встречным! Супруги должны изучать язык и культуру друг друга. Ведь без этого культурные и ментальные различия могут стать непреодолимыми. Большой вопрос: как сохранить гармонию в браке с мужем – иностранцем?

Надеемся, что учебные пособия по лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, изданные в последние годы в России и в странах Средней Европы в значительной мере будут способствовать повышению эффективности обучения вопросам межкультурного диалога на русском языке. Также надеемся, что в дальнейшем учебники такого типа всё больше будут привлекать внимание учащихся, изучающих русский язык на продвинутом этапе.

### **Литература**

- [1] СТРЕЛКОВА, К. (2011) Роль страноведческого аспекта в международной коммуникации. Социокультурные проблемы языка и коммуникации. ПАГС, Саратов. ISSN 1995-0500.
- [2] СЕРГЕЕВА, А. В. (2006) Какие русские? (100 вопросов – 100 ответов). Русский язык. Курсы. Москва.
- [3] ПАВЛОВСКАЯ, А. В. (2010): Россия и русские. Центроучебфильм, Москва.
- [4] СЕРГЕЕВА, А. В. (2004) Русские. стереотипы поведения, традиции, ментальность. Москва. Изд.: «Флинта» «Наука».

### **Контактный адрес автора:**

Бакони Иштван, доктор пед. наук  
Университет им. И. Сечени. г. Дьер., Венгрия

E-mail: [erzsebet.hajnal@uni-corvinus.hu](mailto:erzsebet.hajnal@uni-corvinus.hu)

# Intercultural Approach to ESP Teaching for PR Students

*Balykina Galina A.*

## **Abstract**

The author describes ways to integrate intercultural ESP activities through every day practices in the classroom. These methods, techniques, and strategies let PR students acquire and negotiate intercultural experiences in new social environments and help them stand their social identities through critical analyses and self reflection.

**Keywords:** *intercultural approach, intercultural communicative competence, content communicative competencies, processual communicative competencies.*

## **Абстракт**

В статье рассматриваются различные методы и способы обучения профессионально ориентированной межкультурной коммуникации на занятиях английского языка. Эти методы, техники и стратегии позволяют студентам погружаться в ситуации нового для них межкультурного профессионального общения и способствуют формированию их социальной идентичности посредством критического анализа и саморефлексии.

**Ключевые слова:** *межкультурный подход, межкультурная коммуникативная компетенция, контекстуальная коммуникативная компетенция, процессуальная коммуникативная компетенция*

Language training in non linguistic universities, its quality, contents, and opportunities is defined by their mission to prepare student for lifelong learning and professional development. The academic year 2010/2011 Volga Region Academy for Civil Service, like all Russian Universities, has introduced Bachelor's Degree courses in different spheres of Public Administration. The graduate of the Bachelor's degree in "Advertising and Public Relation in Public and Municipal Administration" will be competent to fill in the position of a communication practitioner in the sphere of social, cultural, educational, political and economic communication.

Undergraduates study English for three years and the course of study is divided into two standard categories: compulsory (first and second years) and compulsory elective (the third year). The content and approaches to Foreign Language Teaching (FLT) are determined by Higher Professional Education Standard of the Russian Federation and current requirements concerning linguistic and cultural qualifications in modern communication practitioners. They will face the necessity to get the message across to new audiences and new markets by using new technologies; to develop a new kind of creativity, and to possess strategic view of communication. At the same time, both the rapid globalization process and the European policy of furthering intercultural competences urge the institutions to admit that the graduates must be prepared for the challenges which result from the growing number of international contacts. Such

conditions have given a new impulse to the increasing demand for effective and natural language competencies combined with intercultural skills. Foreign language teaching has been an active participant in the formation of this set of skills (Strigankova E., Yu. 2009). We have to reconsider approaches and a long-established goal of FLT teaching.

The audiolingual method of language education, which considered language as a set of different grammatical and phonological structures, was traditional for the Soviet period and has influenced undergraduate foreign language teaching programs in non linguistic universities. Repeating drills, learning professional terms and reading texts on the future occupation was the focus of classroom activities. Rapidly growing international contacts, changing economic, cultural and social circumstances on the one hand and development of linguistic and culturological theories of the time on the other hand influenced the content of language education. Communicative competence, a term coined by the anthropological linguist Dell Hymes (1972), was adopted and communication was considered as the goal of FLT. 'Communicative' methods generally view language as a means of bridging an 'information gap'. Communicative language learning also assumes that by bridging a series of information gaps, learners will 'naturally' develop their linguistic knowledge and skills, ultimately to the point where they will acquire native-speaker competence. However, this view of language and linguistic development has tended to underrate culture.

The last decade Russian researchers have discussed the assumption that "languages must be taught in indissoluble unity with the world and culture of the people who speak the languages" (Ter-Minasova S. G., 2000). The field was enriched by interdisciplinary approaches: Social Psychology, Anthropology, Sociology, Cultural Studies, History and Linguistics have been essential partners in recreating views on language theory and pedagogy. There are some traditional approaches to FLT considering language and culture as interrelated which influenced the modern Russian FLT methodology.

1. An approach, based on lingua and country-specific studies (Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G.), stresses the necessity to study a national culture and the language simultaneously. The great attention is paid to equivalent and culture-specific vocabulary, background notions, idioms, and terminology studies. This approach to language education is specific for linguistic universities.
2. An approach, based on lingua and culturological studies (Telia V. N., Vorobyev V. V., Furmanova V. P., Maslova V. A., Stepanov Yu. S., Arutyunova N. D., Krasnykh V. V.), enables to interpret language semantics as a result of cultural experience, that is to "consider a language unit as representation of specific language level which has specific grammar signs as well as (first of all) a unit of people's cultural memory. (Krasnykh V. V., 2002) Culture-specific vocabulary, archetypes, mythologems, idioms, stereotypes, symbols, language behavior and etiquette are in the focus of investigation.

3. An approach, based on socio-cultural studies (Safonova V. V.), enables to create didactic and methodological conditions for language teaching in the context of dialog of cultures. Mikhail Bakhtin contributed with his view of social interaction and social relations as inherently dialogic. Bakhtin's dialogic understanding of language, culture, and the self helped see the relations among languages, cultures, and individuals in a new light. His theory supplements many existing second language learning perspectives and allows us to develop an approach to language, culture, and identity as emerging in interactive discursive and intercultural practices. Socio-cultural approach places co-learning of target and native cultures and forming communicative competence in the focus of classroom activities.

We assume that the intercultural approach accepts some aspects of the above mentioned approaches, it seeks to build on their findings and we assume it to be the most appropriate for FLT in non-linguistic universities. It aims to develop communicative competence and intercultural understanding in integration, not as separate skills or competencies. The adoption of the intercultural approach demands some form of teacher development and curricular change – for instance, it demands a new way of thinking about how language works. It is helpful to highlight some key issues arising: outcome, intercultural competence we form, and a new set of goals for the learner.

The idea of the native speaker as a model for the linguistic and sociolinguistic competence is now being questioned (e.g. Widdowson, 1998). It is especially true for PR practitioners who may find themselves in communicative situations in which participants with different languages and nationalities are using a specific language as a *lingua franca*. In the modern world they will face the challenge of understanding the relationships between different cultures and making sense of different behaviours and attitudes, they have to become mediators trying to interpret and connect two or several ways of understanding the world (Byram 1995). It means that it is not sufficient to learn culture of the target country; we try to form an ability to manage communication and interaction between people of different cultural identities and languages, coming out from their own perspective and taking up another. We shape an ability to handle different interpretations of reality, that is to say, learners must become intercultural speakers. The knowledge of the participants of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately and their awareness of the specific meaning, values and connotations of the language. It is intercultural communicative competence that we must aim at.

In order to explain the types of activities we use, we will be looking at them with respect to two types of intercultural competences: content and prososomal. Content-competencies predominantly have a one-dimensional or static character and refer to the knowing that-aspects of both the 'other' and the 'home' culture. It is urgent to possess knowledge of history, language, non-verbal behaviour, world-views, 'do's and don'ts', values, norms, habits, customs, taboos, symbols, behavioural patterns, traditions, sex

roles etc. However, content-competence does not ensure full culture functionality. Typically much of such cultural 'knowledge' stems from 'reductions' or stereotypes and are attributed positive or negative value and emotional colour (Allport G., 1979).

Jonas Stier, associate professor of sociology at the School of Social Sciences at Mälardalen University in Sweden, stresses that intercultural competence should be processual (Stier J., 2003) and the term considers the dynamic character of intercultural competence and its interactional context (Stier 2003/2004b/c). We shift the focus from what learners should know about the target culture to how they should cope with problems originating in intercultural encounters. They need the skills of active listening, linguistic accommodation and other behaviours associated with the competencies of communicating messages, managing rapport, handling knowledge and ideas and displaying emotional strength. This outcome is largely behavioural in nature but is promoted by the understanding that comes from acquired knowledge and by supportive attitudes. Knowledge consists, for example, of knowledge about the values and norms of particular cultures with which people may come into contact, contrastive knowledge about cultures generally and knowledge about the process of intercultural interaction. Attitudes as an outcome will enable the participant to see members of different cultures, and experience interaction with them, with different attitudes, from different perspectives and with different values.

Division of the study program into three modules: General English, English for Specific Purposes and Business English determines the topics of materials used. As courses progress the learner's role varies from activity to activity, and from stage to stage within each activity, there is a gradation in the learner's role according to how much responsibility they take for the collection, organisation, evaluation, and reporting of materials exemplifying cultural and professional behaviour. In the early stages of a course the teacher provides guidelines, models if needed, and leads the learners through the tasks. Students consider teachers to be their most important resource and it is urgent for teachers to take on the role of culture educator and deliberately assist students with their process of cultural analysis. In order to design and implement such a course the FLT professional needs certain types of information and knowledge of certain strategies – for example, the way that language genres serve cultural needs, how language can negotiate cultural identity, and how written, spoken and visual texts can be 'read' as messages about cultural affiliation.

We assume there is no need to abandon traditional communicative tasks, the goals of cultural tasks normally involves a combination of intercultural exploration and linguistic development. We use authentic materials to foster skills of observation, interpretation and critical cultural awareness. The tasks used in the intercultural classroom may be 'inauthentic' in that they sometimes involve more interpretation than the native speaker would engage in; however, a learners become an intercultural observer, rather than a simulacrum of a mythical target language speaker. For example, while reading different

texts we analyze settings; participants; expected goals; the situation and how it influences the topic; openings and closings. We pay special attention to the constitutive speech acts and their development, students usually discuss how to interpret utterances, what their forms and focuses are.

Another important element of interaction is the participation structures, students learn how the taking of conversational 'turns' is managed among the participants; if speakers are self-selecting or nominated; how many can speak at one time; who interrupts and who 'yields the floor'; what strategies do speakers use to take the floor. Students have an opportunity to compare the speech event in the home culture and other cultures or in the international setting and use the acquired skills in role-plays and other activities. Thus, students develop their interpersonal competencies – interactive skills, detecting and accurately interpreting variations in non-verbal cues, subtle signals and emotional responses, mastering verbal and non-verbal language, turntaking. They are aware of their own interaction style and adequately respond to contextual meanings (situational sensitivity).

Later, as the learners become more confident, they contribute more actively to the construction and implementation of intercultural tasks. We have found that the sorts of activities that work well are ones in which students make researches about different aspects of PR communication and present result of their investigations in group discussions, as well as at the students' scientific conferences of different levels. We do feel, however, that 'research' activities need to be focused and guide students through the enormous amount of information available. Annual students' conference "Communicative challenges of the XXIst Century" have become a golden opportunity for students of the Academy and other higher educational institutions to master their intercultural presentation skills. The PR students prepare manuscripts or presentations on intercultural communication and global PR, intercultural competence for PR practitioners, virus marketing etc. Thus, they have an opportunity and work with authentic professional texts, compare them with Russian counterparts.

Business English modules have a twofold goal: to broaden students' basic business English knowledge and to draw on the students' own experience and cultural perspectives. It expands on the business and cultural topics which provide cultural information about many countries through minicases, graphs, tables, and short readings. Students compare their own experience and traditions in interviews, discussions, group projects, or class experiments. We can employ a great variety of communicative activities, including the case study approach, information gaps, interviews and role-plays to encourage students to think critically, solve problems, and develop their oral communication skills. The texts and materials used provide students with realistic context in which cross-cultural misunderstandings occur while also presenting useful business concepts. They invite students to think about cross-cultural conflicts in a specific way and ground the student discussion to realistic solutions.



Intercultural approach to FLT demands to reconsider assessment: it is focused not only on factual cultural knowledge or content competence but it can become genuine opportunities for reflection and the point of departure for changing the attitudes. Assessment can help students become aware of their level of ethnocentrism, produce information about attitudes or values held by the learner, measure e.g. their degree of independence (individualism) versus interdependence (collectivism) etc. It can point out similarities and differences between the student's culture and those of the target culture and thus help them to some extent prepare for possible areas of difficulty or cope with diverse feelings (e.g., xenophobia, uneasiness, uncertainty, ambiguity, frustration, anger, ethnocentrism,) triggered by unknown cultural settings.

The development of intercultural competence has slowly become one of the twin pillars of language courses, together with communicative competence. It is a demanding task both for teachers and students but these competences are necessary to operate in the modern global society, as they enable PR practitioners to achieve a much more rounded and critical perspective in their professional life.

### **Bibliography**

ALLPORT, GORDON W.: (1979) *The Nature of Prejudice*. 25<sup>th</sup> Anniversary Edition, Addison-Wesley Publication Company.

BYRAM, M.: *Acquiring intercultural competence. A review of learning theories*. In L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe Vol.1: The Secondary School*. Aalborg: Aalborg University Press. P.58

HYMES, D.: (1972) *On communicative competence*. In: Pride JB, Holmes J (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin, Harmondsworth, pp 269-293

KRASNYKH, V. V.: *Ethnopsycholinguistics and linguacuturology*. M. Gnosis, 2002. P. 281

STIER, J.: (2003) "Internationalization, ethnic diversity and the acquisition of inter-cultural competencies". *Journal for Intercultural Education*, 14. P. 7.

STRIGANKOVA, E.: Yu. *Communication as Social Cod and Social Action. Social and Cultural Problems of Language and Communication*. Saratov, 2009. P. 7-16.

TER-MINASOVA, S. G.: *Language and Intercultural Communication*. Moscow, 2000. P. 15

WIDDOWSON, HENRY G.: (1998) "Communication and Community. The Pragmatics of ESP." *English for Specific Purposes* 17/1 3-14.

### **Kontaktné údaje:**

Balykina G. A., PhD.

Department of English Language

Volga Region Academy for Civil Service, Saratov

The Russian Federation

E-mail: [balykinagal@mail.ru](mailto:balykinagal@mail.ru)

# Towards the Role of Linguistics in the Study Programme “Foreign Languages and Intercultural Communication”

*Breveníková Daniela*

## **Abstract**

The paper deals with the role of linguistics courses offered as part of the Bachelor study programme “Foreign Languages and Intercultural Communication” at the Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava. The focus of the paper is on two core linguistics courses, namely *Introduction to Linguistics* (taught in Slovak) and *Linguistic Characterology of Modern English Language I*, and an optional course in *Rhetoric in English*. At the same time, the author comments on the courses in terms of theoretical starting points of their indicative content and aims. In the conclusion, the author comments on their place and importance in relation to other disciplines that make up the study programme of the Faculty of Applied Languages.

**Keywords:** *introduction to linguistics, systemic functional principle, functional linguistics, Prague School of Linguistics, rhetoric, study programme*

## **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá cieľmi a obsahom lingvistických disciplín vyučovaných v študijnom programe Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia na bakalárskom stupni štúdia. Lingvistické disciplíny tvoria jadro takéhoto študijného programu. Pozornosť venujeme v príspevku dvom predmetom jadra študijného predmetu: Úvod do jazykovedy, Lingvistická charakteristika súčasného anglického jazyka a jednému povinne voliteľnému predmetu: Rétorika v anglickom jazyku. Zároveň charakterizujeme uvedené predmety a ich výučbu z hľadiska teoretických východísk a v závere sa vyjadrujeme k otázke miesta lingvistických disciplín v študijnom programe na našej fakulte.

**Kľúčové slová:** *úvod do jazykovedy, funkčný a systémový princíp, funkčná lingvistika, lingvistika, Pražská lingvistická škola, rétorika, študijný program*

## **Introduction**

Linguistic disciplines belong to the core of the field of study of “Foreign Languages and Cultures” as prescribed by the Ministry of Education, SR, which means that the absence of this kind of course would make the entire study programme “Foreign Languages and Intercultural Communication” unaccreditable.

In the present paper the focus is on the description and analysis of linguistic components in the study programme offered at the Faculty of Applied Linguistics, University of Economics in Bratislava, namely two core courses: *Introduction to Linguistics*, which is taught in Slovak, and *Linguistic Characterology of Modern English Language I* and one

optional course in *Rhetoric in English*. At the same time, we will comment on the courses in terms of the starting points of aims and indicative content.

### **Introduction to Linguistics**

(one term, 2 hours weekly; lecture)

In the course in *Introduction to Linguistics*, which lasts one term only and is delivered in Slovak, the student obtains fundamental knowledge of language, general linguistics, and basics of linguistic terminology (necessary for understanding the role of language and its principles), as well as a brief overview of the most significant linguistic theories, which study the origin and development of languages from diachronic, synchronic, systemic and contrastive aspects; the student also becomes familiar with the most recent trends in linguistics.

The course is an introduction to the scientific study of language from a systemic functional perspective. The starting point is in establishing links to students' previous knowledge of the study of language. Its objective is to present fundamental, general characteristics and various aspects of language. In particular, it deals with several levels of linguistic analysis: phonetics, phonology, morphology, syntax, semantics, and gives a short survey of "hyphenated" linguistics.

The aim is to provide theoretical background to other disciplines, and introduce concepts and approaches that the students will need in studying other subjects. My extended syllabus contains the following topics:

1. Linguistics – object and methods of study. Applied linguistics. Historical-comparative method, contrastive, typological, area, distributional, opposition, functional, semiotic, modelling method, and statistical methods.
2. Language as a system of signs. Structure of language sign.
3. Language, speech and communication. Functions of language.
4. Language levels, basic units (sound, phoneme, grapheme; morpheme, word, lexeme, sentence, collocation, phraseme, text). Classification of linguistics (phonetics, phonology, lexicology, morphology, syntax, hypersyntax)
5. Basic linguistic conceptions and schools. Brief survey of the history of linguistic study (from Panini up to the 20th century).
6. Structuralism, Ferdinand de Saussure: *Cours de linguistique generale*. American descriptivism. Prague structuralism. Functional conception of the Prague School of Linguistics.
7. Personalities of Slovak and Czech linguistics and their works (J. Horecký, J. Mistrík, Š. Ondruš, P. Ondrus, Paulíny, J. Ružička, Sabol, S. Ondrejovič, J. Vachek, Mathesius, Černý, Kořenský...)
8. Language and thought processes. Philosophy of language: main topics and overview.

9. Semiotic and semantics. Meaning in Language. Kinds of meaning.
10. Linguistic typology. Focus on morphology of English, German and Slovak languages.
11. Current trends and schools of thought in linguistics.
12. Neighbouring linguistic disciplines. / Hyphenated linguistics. Sociolinguistics, psycholinguistics.
13. Mathematical linguistics. Modelling in studying languages. Cognitive linguistics.
14. Cognitive sciences and linguistic research
15. Summary. Round-up of the knowledge of research into language and languages (mainly in Europe) and its contribution for language teaching.

Areas of topics also include some basic facts about linguistic institutions in Slovakia, corpora in linguistics, British National Corpus, and language policy in the European Union.

### **Linguistic Characterology of Modern English Language**

(one term, lecture + seminar)

The aim of the course is to give a brief survey of systemic linguistics (with focus on modern English) from a synchronic aspect; theoretical knowledge of lexicology, morphology and syntax and practice in applying theoretical knowledge in speech communication in accordance with recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

The methodological basis is a systemic and functional approach to studying languages, interpretation of terms coined by the Prague Linguistic Circle of Prague and further developed by Czech scholars Hladký, Ružička.

The term “characterology” was coined by the Prague School of Linguistics and it relates to the study of language that focuses on the description and interpretation of linguistic phenomena of one language on the basis of comparison with another, genetically unrelated language. This approach can be compared to what is known as contrastive analysis, although one of the founding members of the Prague Circle of Linguistics (PCL) Josef Vachek referred to it as being based on confrontation rather than on contrasting (that is paying attention to similarities, not only differences).

In contrast to the scientific and descriptive grammar which accounts for a “detailed and accurate description of everything that occurs in a given language at a given time, the latter (i.e. linguistic characterology) is an attempt at a hierarchy of the listed language phenomena according to their importance”, while the most characteristic feature of this school of linguistics is the emphasis on the functional principle (Mathesius, V., 1983, p. 123).

In accordance with the principles advocated by the well-known Czech anglicist Mathesius in his paper *Functional Linguistics* our approach in this course can be proudly referred to as being functional and systemic in the same sense as described by Mathesius in his paper. Linguistic phenomena in English are studied against the background of learners' mother tongue (predominantly Slovak), and this principle is adhered to also in the selection of structures and categories to be studied, while the focus is on those that are characteristic in terms of typology of the English language (as distinct from the Slovak language). In the case of nouns, for example the focus is on the categories of countability and determination of nouns, which are nonexistent in Slovak.

The Prague School concept of language as “a system of purposeful means” (Vachek, J. – Dušková, L., 1983, p.137) has become to be reflected in the attitude of English language scholars to the issue of “correctness” as well as to methods of teaching.

By including linguistic characterology in our interdisciplinary study programme we also took into consideration the role that the PSL played in the development of Slovak linguistics as well as the attitude to the Slovak language (Breveníková, D., 2010). As is known, also Slovak linguists were members of the Prague Linguistic Circle and the Bratislava Circle of Linguistics (BLK; 1945 – 1950) established by them later developed into the Slovak Academy of Sciences.

As part of the course, the student is expected to acquire the knowledge of the basics of functional onomatology from the point of view of form, content and functional classes (i.e. word classes) and to achieve the understanding of the principles of functional syntax, while the focus is here on word order, tendencies to nominalisation and sentence condensation, and on functional sentence perspective.

## **Rhetoric in English**

(one term, 2-hour session)

The course contains an overview of history of rhetoric, fundamentals of the art of speaking in accordance with the rules of spoken communication in public, the knowledge of functional use and differentiation of verbal and nonverbal means in the course of preparation and presentation of written discourse. The starting point of my approach to teaching rhetoric as the art and science of persuading are the ideas and approaches described in American textbooks of public speaking.

The aim of the course in rhetoric is to acquire the knowledge and skills needed for an effective oral and written communication in public, become familiar with the basics of the art of public speaking (e.g. obtain basic knowledge of rhetorical modes and rhetorical situation), and learn how to plan, write and deliver various types of speeches in accordance with style-forming factors of a given speech.

The indicative content of the course contains such areas of topics as:

1. Survey of History of Rhetoric. Fundamental Concepts.
2. Linguistic, Psychological and Cultural Aspects of Public Speaking.
3. Verbal and Nonverbal Means of Rhetorical Discourse. Figures of Speech.
4. Techniques of Public Speaking. Methods and Techniques of Presentation Skills.
5. Evaluation Criteria of Presentations.
6. Classification of Speeches.

To summarise the chief features of this optional course in rhetoric, we can say here that the focus is on: practical aspects of speech preparation and its delivery, the speaker – audience relationship, developing persuasive arguments as well as manipulative techniques (“forbidden” rhetoric).

This type of course has quite a long tradition at our faculty. The starting point was a practical experience in teaching a skills-based course in *Public Speaking*. I co-taught the course at the University of Economics with my American colleague, Peace Corps volunteer. As early as in the late 1990-ies we offered a specialised course in *Rhetoric for Economists* to students of the Faculty of Commerce and later to undergraduates of the Faculty of International Relations. At that time, the offer was motivated by the urgent need of newly established firms which were interested in hiring the graduates whose communicative skills included effective communication at business meetings and the capability of giving short presentations for clients (and this has not changed since then). It also reflected a renewed interest in the study of rhetoric in the twentieth century.

## Conclusion

When reflecting on the role of linguistic disciplines in terms to their relationship to other disciplines and courses in the study programme offered by our Faculty of Applied Languages, then, in my opinion, it is important to realise that linguistic disciplines (of course, including those “hyphenated” ones) represent on the one hand a pre-requisite for understanding the principles of analysis and interpretation of general as well as specific English texts; on the other hand, these disciplines enable learners to attain meta-communication skills.

## Literature

BREVENÍKOVÁ, D.: Audiovisual Programme for Developing Public Speaking Skills. In: *Odborný jazyk v procese evropské integrace* (zborník z konferencie). Praha: VŠE Praha, 2002, 80 s., ISBN 80-245-0417-8, p.27-30.

BREVENÍKOVÁ, D.: Public Speaking Skills in Teaching English for Specific Purposes. In: *Crosscultural and Interdisciplinary Aspects of Teaching English for Professional Communication* (zborník z medzinárodnej konferencie). Bratislava: Ekonóm, 1997, s.473-477. ISBN 80-225-0980-9

BREVENÍKOVÁ, D.: O koncepčnom prístupe k obsahu doktorandského štúdia. In: *Týždeň vedy a techniky na Slovensku 2009: II. medzinárodné vedecké sympóziu doktorandov: zborník zborník vedeckých prác: 5. novembra 2009 Bratislava* [elektronický zdroj]. - Bratislava: Z-F LINGUA, 2010. ISBN 978-80-89328-52-9, s. 18-21.

BREVENÍKOVÁ, D.: Rhetoric in Education of Economists. In: *Vzdelávanie v novom miléniu, Prínos cudzích jazykov pre vzdelávanie*. Bratislava: Ekonóm, 2002, s. 85-87. ISBN 80 225 1520-5r

COUNCIL OF EUROPE: Education Committee. Modern Languages Division: *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press,

HLADKÝ, J. – RŮŽIČKA, M.: *A Functional Onomatology of English*, 3. doplnené vydanie. Brno: FF, Masarykova universita, 1996.

MATHESIUS, V.: Functional Linguistics. In: *Praguiana: Some basic and less known aspects of the Prague Linguistic School*. Praha: Academia, ČSAV, 1983.

VACHEK, J. – DUŠKOVÁ, L. (Editors): *Praguiana: Some basic and less known aspects of the Prague Linguistic School*. Praha: Academia, ČSAV, 1983.

#### **Kontaktné údaje:**

Daniela Breveníková, doc., PhDr., CSc., mim. prof.

Katedra jazykovedy a translatológie

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava 5

E-mail: [daniela.brevenikova@euba.sk](mailto:daniela.brevenikova@euba.sk)

# Heterogenita skupiny ako jeden z kľúčových brzdiacich elementov v skupinovej práci vo výučbe cudzích jazykov

Danišová Soňa

## **Abstrakt**

Kreovanie štúdijskej skupiny na vysokých školách a univerzitách je často založené na jedinom faktore, a to na abecednom poradí. Šanca, že takto náhodne vytvorená skupina bude aspoň relatívne homogénna, je teda minimálna. Pri vyučovaní odborných predmetov takéto široké spektrum zloženia štúdijskej skupiny nemusí nevyhnutne pôsobiť na proces vyučovania rušivo či demotivačne. Pod rozdielmi tu samozrejme nemyslíme vek či sociálne pomery študentov, ale ich úroveň vzdelania v tom ktorom predmete, čo samozrejme pramení z typu strednej školy, ktorú ukončili, ako aj z prospechu, ktorý na danej škole dosiahli. Tento príspevok sa zaoberá problematickou situáciou, ktorá však nastáva pri takejto zostave študentov pri vyučovaní cudzích jazykov na FAJ EU a ponúka možnosti riešenia tohoto páľčivého problému.

**Kľúčové slová:** *homogenita, heterogenita, výučba cudzích jazykov, študijná skupina, motivácia, súťaživosť.*

## **Abstract**

Creation of a study group at colleges and universities is often based on the one and only factor – that is the alphabetical order. There is a minimum chance that such a study group created this way would be relatively homogenous. Such a broad variety of elements in the study group doesn't necessarily have to act as disturbing or demotivating to the didactic process, when we consider teaching professional subjects. Under the differences we obviously don't mean age or social background of the students, but the level of their education in the particular subject. This is based on the type of high school they had graduated from, as well as on the achievement of grades which they had obtained in such a type of a school. This article deals with the rather problematic situation which arises at such a wide diversity of students while teaching foreign languages at FAL EU and offers possible solution of such a burning problem.

**Key Words:** *homogeneity, heterogeneity, foreign language teaching, study group, motivation, competitiveness.*

## **Úvod**

Vyučovanie cudzích jazykov predstavuje v treťom tisícročí obrovskú výzvu. Dnešná spoločnosť totiž v danej etape svojho vývoja kladie na cudzojazyčnú výuku rozsiahle požiadavky a aj študenti majú dnes už oveľa zvýšené nároky na možné dosiahnuté vzdelanie. Zmeny v prístupoch k vyučovaniu cudzích jazykov však ovplyvňuje celý rad faktorov. Nejde tu len o najnovšie poznatky lingvistiky či psychológie vyučovania, ale aj pedagogických a empirických výskumov v oblasti didaktiky cudzích jazykov. Vysokoškolskí pedagógovia a odborní asistenti sú pod vplyvom neustále sa vyvíjajúcich



trendov nútení zvažovať všetky teoretické východiská v oblasti lingvodidaktiky a prepájať ich s konkrétnymi výučbovými metódami a pedagogickými činnosťami, ktoré by sa mohli stať zdrojom inšpirácie nielen pre pedagóga cudzích jazykov na FAJ EU, ale aj pre nádejných absolventov tejto novovzniknutej fakulty. Avšak na skvalitnenie a zefektívnenie lingvodidaktickej činnosti pedagogických pracovníkov, odborných asistentov či zahraničných lektorov je nevyhnutné odbúrať čo možno najviac brzdiacich elementov v skupinovej práci štúdijnej skupiny, pričom za kľúčové z nich považujeme veľkosť skupiny a stupeň jej homogenity (resp. skôr heterogenity).

## Skupinová práca

So skupinovou prácou sa študent ako tvor spoločenský stretáva už od raného detstva, avšak so zmysluplnou skupinovou prácou ako takou sa v hlbšom zmysle stretáva až na vysokoškolských seminároch. Keďže ide o dynamickú a adaptabilnú vyučovaciu stratégiu so značnými výhodami, mala by byť súčasťou takmer každej formy moderného vyučovania.

Medzi hlavné z **výhod**, kvôli ktorým sa pedagóg pre skupinovú prácu v štúdijských skupinách rozhodne, sú:

- **aktivita** – mala by byť zameraná na študenta, ktorý by sa cez svoju aktivitu v štúdijskej skupine prejavil a riešil by určitý problém, pričom napr. introvertní žiaci, ktorí majú problém vystúpiť pred štúdijskou skupinou, túto aktivitu skôr prejavia v rámci menšej pracovnej skupiny;
- **vzájomná pomoc a sebakontrola** – vyžaduje si vysokú dávku tolerancie k rozličnej vedomostnej úrovni jednotlivých študentov v štúdijskej skupine a vytvára predpoklad, že skupina vynaloží určitú dávku ohľaduplnosti a schopnosti ovládať sa, čo by mohlo viesť neskôr k vzájomnej pomoci v rámci skupiny. Schopnosť pracovať a najmä zmysluplne komunikovať s inými študentami môže byť pre niektorých študentov problémom, najmä ak boli doteraz zvyknutí pracovať skôr samostatne, resp. nedokážu byť pri komunikácii rovnocenným partnerom;
- **schopnosť vyjadriť vlastný názor** – pri diskusiách a rolových hrách študent prejavuje svoje vlastné stanovisko a konfrontuje sa s pohľadmi ostatných na danú problematiku, čo vedie študentov ku kritickému premýšľaniu, prípadne ich zbavuje aj možných predsudkov;
- **súťaživosť** – môže sa vytvoriť rovnako v homogénnej i v heterogénnej štúdijskej skupine, pričom môže spustiť u niektorých študentov napríklad silnú motiváciu (ale eventuálne demotiváciu), každopádne však sa ňou študenti v štúdijskej skupine viac aktivizujú.

Ďalšími výhodami skupinovej práce sú samozrejme aj iné možnosti rozvoja osobnosti u študentov – napríklad **rozvíjanie duševných schopností vyššieho rádu** (ako sú tvorivosť či schopnosť syntézy a analýzy, prípadne indukcie a dedukcie), ktoré by študenti mohli využiť v hraničných vedných disciplínach, ktorým sa venujú počas štúdia či praxe. Len málo študentov a niektorých doktorandov je schopných efektívne využívať

tieto duševné schopnosti vyššieho radu a zúžitkovať medzipredmetové súvislosti a korelácie aj v praxi. Iné výhody plynúce zo skupinovej práce sú jednoznačne **príležitosť spoznať sa navzájom** v rámci štúdijnej skupiny, **vytvoriť si dôveru** v rámci tejto skupiny a na nej byť schopný postaviť i **spoločné rozhodnutie za pracovnú skupinu**. Čo sa týka možnosti **zábavy** ako formy spestrenia v rámci rutínnej práce, túto vnímame ako bonusovú, nie však kľúčovú výhodu.

Za najväčšie **nevýhody** skupinovej práce by sme mohli vymenovať aspoň niektoré:

- **pasivita** – tak ako sú niektorí žiaci skupinovú prácou zaktivizovaní a niektorí plachší študenti posmelení, obvyklou praxou na EU býva aj situácia, kde študenti, ktorí sa nepotrebujú nijako extrémne sebarealizovať a je im výhodné zachovať si svoju osobnú anonymitu v rámci skupiny, prenechávajú všetku či väčšinovú iniciatívu ostatným a názor skupiny potom neskôr vydávajú za ten svoj. V mojich štúdijných skupinách tento problém riešim vždy tak, že každý jeden element v pracovnej skupine dostane konkrétnu čiastkovú úlohu a je za ňu teda aj sám zodpovedný;
- **nezhody** – sú nevyhnutnou súčasťou otvorených diskusií či participácii študentov na rolových hrách, kde sa študenti tak vžijú do svojich dočasných identít, až diskusia často prerastá v slovný konflikt a výraznejšiu gestikuláciu. Osobne tieto občasnú nezhody nevnímam ako veľkú nevýhodu, ale skôr ako tzv. „menšie zlo“, nakoľko radšej pri práci so študentami oceňujem takéto spestrenie vyučovacieho procesu, ako mlkve tváre neschopné či dokonca neochotné vyjadriť svoj názor na čokoľvek. Zaujímavé, ba priam až pútavé nezhody v diskusiách je možné badať v štúdijných skupinách študentov Erasmu či študentov dištančného štúdia, kde je samozrejme stupeň heterogenity ovplyvnený nielen vekovým rozdielom, ale aj odlišným sociálnym zázemím, či nábožensko-kultúrnymi odlišnosťami, častokrát aj odlišným typom práce v praxi;
- **vplyv jednotlivca** – prirodzené autority si dokážu skupinu podmaniť natoľko, že im podľahnú viaceré elementy pracovnej skupiny a prisvoja si ich názor aj keď s ním bytostne nesúhlasia;
- **pričastá frekvencia využívania skupinovej práce** – vedie samozrejme k určitej jej neúčinnosti, nakoľko z praxe veľmi dobre vieme, že táto by mala byť v prvom rade účelná a použitá s rozumom a mala by smerovať k určitému cieľu. Nikdy by nemala nahrádzať časové vákuum vo vyučovacom procese, ale vždy by mala viesť k hľadaniu spoločného riešenia, či aktivizujúcemu brainstormingu. Študenti by mali byť zadelení do pracovných skupín nie podľa vlastného uváženia (tu sa navzájom rušia, pretože sa zámerne zlučujú do už predtým zpriatelených skupiniek a tie pre nich samotných i pre vyučovací proces pôsobia viac než rušivo), ale mali by byť tieto dočasné pracovné skupinky vytvárané náhodne, respektíve podľa schopností a zručností študentov okolo určitého problému, či prípadovej štúdie, ktorá je aktuálne rozoberaná, a to konkrétne cez kritérium tzv. diferencovanej kooperácie.

Ak sa však k týmto nevýhodám pridajú aj ďalšie nežiadúce faktory ako **priveľký počet jednotlivcov v skupine** (pri vyučovaní Business English sa počet študentov v skupine pohybuje od 17 do 31) alebo **priveľký stupeň heterogenity skupiny** (podľa CEF rámca od A2 do C1), následky môžu byť vo vyučujúcom procese doslova likvidačné a dá sa povedať že pre obe strany (aj pre pedagóga, aj pre študentov) demotivačné.

Vytváranie štúdijských i pracovných skupín je rôznorodé. Je jednoznačne zrejmé, že hovoriť tu o nejakej dokonale homogénnej pracovnej skupine je asi takou utopizmom zaváňajúcou fikciou ako snažiť sa o vytvorenie a rozbehnutie spoločnosti postavenej na systéme dokonalej konkurencie. Avšak vytvorenie pracovnej skupiny v rámci relatívne homogénnej štúdijskej skupiny je už niečo celkom iné a dá sa povedať, že v praxi neexistuje nič jednoduchšie. Ako však dosiahnuť relatívne homogénnu štúdijskú skupinu, keď jej kreovanie na väčšine vysokých škôl a univerzít je postavené na náhodnom výbere, resp. na základe abecedného zoznamu? Je lepším riešením zvoliť si zámerné kreovanie heterogénnych štúdijských skupín cez kritérium náhrady, kde sa vyrovná pomer silnejších a slabších študentov v jazykovej oblasti, alebo je šťastnejším riešením snažiť sa o kreáciu štúdijskej skupiny s čo najmenším možným stupňom heterogenity cez kritérium rovnosti mentálnej úrovne, kde študenti v jednotlivých skupinách majú približne rovnaké jazykové schopnosti a vedomosti? V ďalšej časti príspevku sa venujem práve takýmto úvahám.

## Heterogenita štúdijských skupín pri výučbe Business English

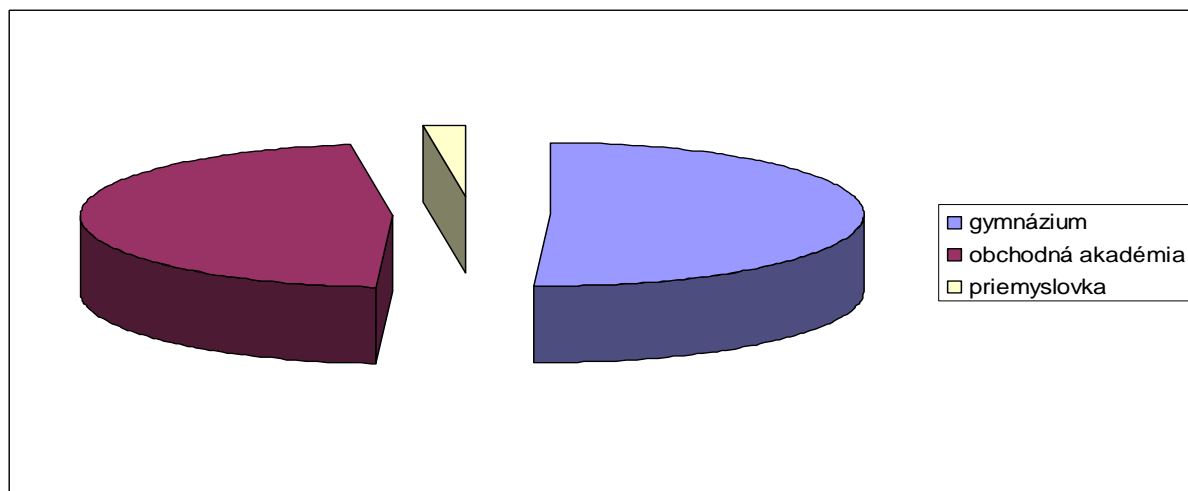
Štruktúru štúdijských skupín na EU sledujem k dnešnému dňu už tretí semester a denne sa v praxi stretávam s viac či menej heterogénnymi skupinami. Práca s takýmito skupinami je obtiažnejšia a jej existenciu považujem za zbytočný luxus. Áno, luxus, pretože fungovanie takto sformovanej štúdijskej skupiny nás pedagógov (a v neposlednom rade aj študentov) stojí čas a čas sú peniaze. Fungovanie takejto štúdijskej skupiny je oveľa zdlhavesšie a omnoho menej efektívnejšie ako by mohlo v praxi na EU byť. Pozrime sa na zloženie niektorých vybraných skupín študentov na seminároch k predmetu Business English a posúdme sami, či je takéto zloženie pre našu lingvodidaktickú prácu vyhovujúce.

V rámci priameho výskumu prostredníctvom dotazníka, ktorého sa zúčastnilo spolu 431 respondentov vo veku od 19 do 23 rokov, sme skúmali aké stredoškolské vzdelanie s maturitou dosiahli študenti na EU. Výsledky výskumu v percentách môžeme vidieť nielen v tabuľke, ale aj v koláčovom grafe.

gymnázium	49,2%
obchodná akadémia	45,5%
hotelová akadémia	3,2%
priemyslovka	2,1%
<b>spolu</b>	<b>100,0%</b>

Typ strednej školy je dôležitý pre určenie stupňa homogenity podľa typu stredoškolského vzdelania, ktoré výrazne ovplyvní ďalšie fungovanie štúdijskej skupiny pri vyučovaní akéhokoľvek odborného predmetu. Napríklad pri výčbe predmetu matematika či programovanie na EU v praxi oveľa výraznejšie napredujú absolventi gymnázií v porovnaní s ostatnými študentami a tým sa ešte viac prehľbuje stupeň heterogenity štúdijských skupín. Naopak pri výučbe predmetov so zameraním na ekonómiu (napr. pri predmetoch ako sú medzinárodný obchod či tovaroznalectvo) a účtovníctvo nastáva opačná situácia. Z praxe vieme, že v tomto prípade logicky omnoho výraznejšie napredujú absolventi obchodných akadémií v porovnaní s ostatnými študentami a zase raz možno tvrdiť, že sa tým ešte viac prehľbuje stupeň heterogenity štúdijských skupín.

Čo sa však vyučovania cudzích jazykov týka, je možné pozorovať zaujímavý paradox. Až 94% absolventov obchodných i hotelových akadémií má ako prvý cudzí jazyk nemecký jazyk, čo je pre študentov daných odborov zaujímavejšie z geografického hľadiska i možného budúceho uplatnenia v hotelierstve či zahraničnom obchode. Ďalším mojim zistením bolo, že prevažná väčšina (55,6%) absolventov gymnázií ovláda aspoň dva (často až tri) cudzie jazyky na minimálnej CEF úrovni B1, čo je bežná jazyková maturitná úroveň "independent user" (často aj C1), pričom až 83,2% z nich navštevuje Fakultu medzinárodných vzťahov na EU. U týchto študentov je vysoký predpoklad, že každý ďalší jazyk, ktorý sa v budúcnosti budú učiť, im pôjde jednoduchšie a rýchlejšie, ako aj snaha o dosiahnutie CEF úrovni C1 či C2 (odborný jazyk = "proficient user") v jazyku, ktorý dnes už ovládajú. Avšak ich samotná prítomnosť v krúžku je zase raz zárukou ešte hlbšieho stupňa heterogenity v štúdijskej skupine a je zrejme, že slabšie články v skupine ani netušia, o čom ich zdatnejší kolegovia v skupine diskutujú.



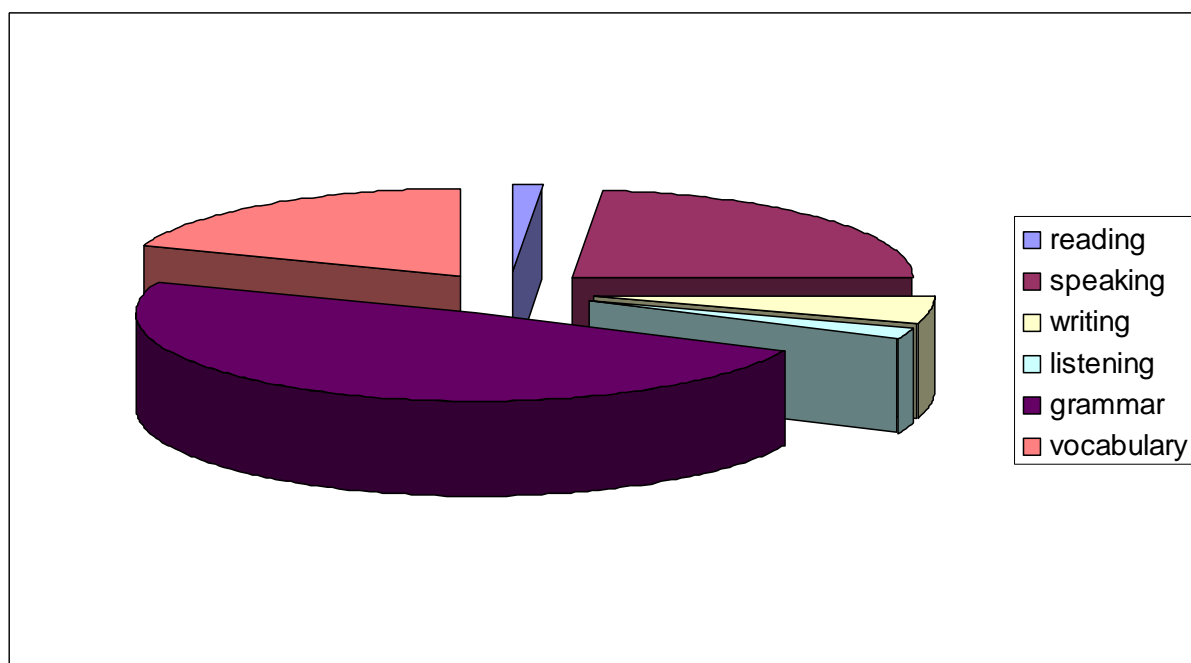
Graf č.1 – Dosiiahnuté stredoškolské vzdelanie u študentov Business English na EU

Keď sa pozrieme na jednotlivé jazykové zručnosti, ktoré študenti EU nadobudli počas základného a stredoškolského vzdelávania, zistíme ešte väčšie rozdiely v ich vedomostnej úrovni. Počas troch semestrov som skúmala tú istú skupinu 431 študentov vo veku od 19 do 23 rokov a zistila som, ktoré zručnosti im robia najväčší problém, pričom som do úvahy vôbec nebrala také situácie, keď u jedného študenta prevládali aj

viaceré nedostatkové jazykové zručnosti. Výsledky výskumu v percentách môžeme vidieť nielen v tabuľke, ale aj nižšie v koláčovom grafe.

Reading	1,4%
Speaking	23,0%
Writing	4,9%
Listening	1,9%
Grammar	47,6%
Vocabulary	21,3%
<b>spolu</b>	<b>100,0%</b>

V takto vysoko heterogénnej skupine študentov sa pracuje omnoho neefektívnejšie ako by sa mohlo pracovať v štúdijských skupinách, ktoré by v spolupráci s jednotlivými štúdijskými oddeleniami boli vytvorené na základe výsledkov z prijímacích pohovorov a takto získanou nižšou heterogenitou v rámci skupiny by sa pedagóg mohol hlbšie zamerať na problematické oblasti v rámci tej ktorej skupiny. Na hlbšie zameranie sa na všetky jazykové zručnosti popri vyučovaní odbornej angličtiny (už spomínanej Business English) po obsahovej stránke ako takej nie je počas trinástich semestrálnych týždňov dostatok času, avšak študenti sa ich precvičovania a cibrenia v menšej či väčšej miere dožadujú.



Graf č.2 – Najproblematickejšie jazykové zručnosti študentov Business English na EU

## Záver

Zvoliť si zámerné kreovanie heterogénnych štúdijských skupín cez kritérium náhrady, kde sa vyrovná pomer silnejších a slabších študentov v jazykovej oblasti je možno dobrým nápadom vo vyučovaní všeobecných odborných predmetov na EU, avšak je to už menej

šťastným riešením pri vyučovaní cudzích jazykov. Študenti si rozdiely v skupine uvedomujú a skôr ich demotivujú ako aktivizujú. Oveľa produktívnejšiu štúdijnú skupinu s čo najmenším možným stupňom heterogenity by sme vytvorili jedine cez kritérium rovnosti mentálnej i jazykovej úrovne, kde študenti v jednotlivých skupinách majú približne rovnaké jazykové schopnosti a vedomosti. Možnosť zefektívnenia vyučovacieho procesu pri výučbe cudzích jazykov na EU však v praxi padá na čisto organizačných dôvodoch. Zlepšením spolupráce jazykových pedagógov so štúdijnými oddeleniami jednotlivých fakúlt EU a zmiernením ich častokrát laxnému úradníckemu postojú ku snahe kreovať relatívne homogénnejšie štúdijné skupiny by bolo síce dlhodobejším procesom, ale jednoznačne pozitívnym krokom nielen k zjednodušeniu, ale hlavne k zefektívneniu výučby cudzích jazykov na EU.

### **Literatúra**

- JABLONSKÝ, T.: Ako postupovať pri kreácii efektívne kooperujúcej skupiny vo výučbe. In: *Pedagogické rozhľady*, 2004, č.3, s.18.
- JANÍKOVÁ, V.: *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002.
- BENČO, J.: *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo Iris, 2001.

### **Kontaktné údaje:**

Soňa Danišová, Ing., Mgr.  
Katedra anglického jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava 5  
E-mail: [sona.danisova@gmail.com](mailto:sona.danisova@gmail.com)

# Projektová výuka jako prostředek rozvoje tvořivosti žáků na základních školách v ČR

*Dömischová Ivona*

## **Abstrakt**

Příspěvek se zabývá projektovou výukou a jejím vlivem na rozvoj tvořivosti a celkové osobnosti žáka na základní škole. Dále představuje nově zavedenou disciplínu „Projektová výuka“ v navazujícím magisterském studiu na Katedře německého jazyka PdF Univerzity Palackého v Olomouci.

**Klíčová slova:** *projektová výuka, žák, tvořivost, projekt, základní škola, osobnost žáka*

## **Abstract**

The contribution deals with project based education and its influence on development of creativity and personality of the basic school pupil in general. Furthermore, it introduces the newly-implemented discipline 'Project Based Education' in the 'Magister' course in the Department of German of Palacký University.

**Key words:** *project based education, pupil, creativity, project, basic school, pupil's personality*

## **Úvod**

Základní školy v České republice si vytvářejí své vlastní školní vzdělávací programy v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV, 2007). RVP ZV (2007, s. 12) si jako jeden ze svých cílů klade „*podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*“. Tento cíl má spolu s rozvojem dalších schopností a dovedností (např. aktivita, samostatnost, schopnost komunikace apod.) vést v konečném důsledku k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti. Jako možný prostředek k dosažení výše uvedeného cíle spatřujeme projektovou výuku.

## **Vymezení pojmů**

Pro přesné pochopení terminologie, kterou v příspěvku používáme, se nyní pokusíme vymezit pojmy, které považujeme v této souvislosti za stěžejní: *osobnost žáka, tvořivost a projektová výuka*.

Slovo *osobnost* je odvozeno od masky („*persona*“) antických herců. V pozdějších literárních dílech (Cicero) byl tento výraz používán pro označení *charakteru, role, sociálního postavení nebo vlastnosti*. (Kern, Mehl, Nolz, Peter, Wintersperger, 1999)

V *Psychologickém slovníku* (Hartl, Hartlová, 2000) se dozvídáme, že je to celek duševního života člověka, souhrn rysů a vlastností člověka, které ho celkově charakterizují a zároveň odlišují od ostatních jedinců v jeho chování, postojích, výkonech vymezuje termín *osobnost* Helus (1982).

Osobně se přikláníme spíše k pojetí Kohoutka (2006, s. 54). Podle něj je osobností každý člověk jako integrovaný a integrující, organizovaný a organizující biopsychosociální celek se všemi svými relativně stálými individuálními vlastnostmi (konstitučními, výrazovými, charakterovými, temperamentovými a intelektovými).

Tvořivost neboli kreativita (z latinského *creo* – tvořím) znamená „*soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů. Přitom tvůrčí činnost se zpravidla vymezuje jako taková činnost, jejímž výsledkem je něco nového. Tvůrčí řešení problémů je takové, kdy se nevystačilo se známými, již hotovými schémata řešení, ale bylo nutno najít nový způsob řešení.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 153)

Při důkladné analýze pedagogické a psychologické literatury zjistíme, že tvořivost je chápána odborníky v zásadě jako:

1.	<b><i>schopnost</i></b>	schopnost nalézat nová řešení, nové způsoby, postupy k řešení úloh a problémů. Je ovlivněna poznávacími nebo motivačními procesy. (Fontana, 1997, Průcha, Walterová, Mareš, 2003)
2.	<b><i>vlastnost osobnosti</i></b>	vlastnost osobnosti umožňující osobě tvůrčí činnost, nalézání řešení popř. vyřešení úloh nebo problémů. (Čáp, Mareš, 2007)
3.	<b><i>proces</i></b>	proces odehrávající se v člověku na základě interakce vnějších podnětů a vnitřních stavů. (Lokšová, Lokša, 2003)

Jiní autoři (srov. Zelina, Zelinová, 1990, s. 18) ji např. definují jako produkci nových a přitom užitečných nápadů a řešení.

S tímto posledním vymezením se plně ztotožňujeme. K výše uvedené „produkci nových a přitom užitečných nápadů a řešení“ dochází v rámci projektové výuky.

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 184) najdeme velmi často citovanou definici, podle které je projektová výuka vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Tato myšlenka je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalistu, rozvíjené J. Deweyem aj W. Kilpatrickem. V USA a dalších zemích je to jedna z nejvýznamnějších metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní



reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.

## **Projektová výuka a tvořivost**

Projektová výuka patří v současné době k velmi často diskutovaným pojmům nejen v odborné pedagogické literatuře, ale i mezi učitelskou veřejností.

Podíváme-li se do minulosti, nalézáme v historii našeho školství např. období třicátých let, kdy se k rozvoji osobnosti žáka, jeho tvořivého potenciálu příliš nepřihlíželo. Škola se prioritně zaměřovala na zprostředkování velkého množství předepsaného učiva a paměťové učení. Rozvoj žákových schopností a dovedností byl cíleně omezen na pouhou reprodukci naučených poznatků. Žák neměl dostatečný prostor pro rozvoj vlastní iniciativy, prezentaci svých myšlenek, nápadů a vlastních řešení.

Odhlédneme-li od celkové koncepce tradičního školství, neměl učitel často i z časových důvodů možnost dát žákům více prostoru k svobodnému vyjadřování, hledání souvislostí mezi jevy a tudíž i k celkovému rozvoji jejich osobnosti. Žáci nezískávali osobní zkušenosti ani dovednosti, které by mohli uplatnit ve svém pozdějším životě. Na tuto problematiku upozorňoval např. Žanta (1934, s. 41), který apeloval na výuku názornou a především na výuku založenou na aktivní činnosti žáků. *„Pozorujeme-li děti při různých předmětech, je u většiny patrné, že největšího uspokojení nalézají tam, kde mohou samy něco tvořit.“*

Školní vzdělávací programy, které vycházejí z potřeb a specifík jednotlivých škol, by měly na základě výše uvedených cílů klást důraz na rozvoj žákovy tvořivosti, odhalování a posilování jeho tvořivého potenciálu. V tomto procesu hraje důležitou úlohu učitel.

Podle našeho názoru učitel může u žáka tvořivost: a) vypožorovat/objevit, b) posilovat a rozvíjet, c) neposilovat, nerozvíjet a tím pádem rozvoj tvořivosti brzdit.

Pokud dojde k prvním dvěma případům, měl by být každý pedagog schopen žákům vytvořit takové podmínky, které by rozvoj této dovednosti podpořily. Zelina, Zelinová (1990) hovoří o vytvoření tzv. tvořivé atmosféry, ve které se klade důraz na aktivitu, iniciativu, samostatnost, autentičnost, podporu a rozvoj důvěry žáka v sebe sama. V takovém prostředí žák získá pocit jistoty, sebedůvěru, naučí se řešit problémy, přebírat zodpovědnost za své konání.

Tvořivost představuje nenahraditelný kognitivní nástroj k rozvoji osobnosti. Byly prokázány účinky vlivu tvořivosti na rozvoj osobnosti žáků, např. zlepšení v aktivitě, emocionální stabilitě a sebedůvěře dětí. (Lokšová, Lokša, 2003, s. 208).

Podle našeho názoru je to právě projektová výuka, která umožňuje tvořivost objevit, rozvíjet a dále posilovat.

## **Argumenty pro volbu projektové výuky**

Následně představíme argumenty, kterými zdůvodňujeme volbu projektové výuky za účelem rozvoje tvořivosti a celkové osobnosti žáka:

**1. Projektová výuka umožňuje realizaci aktivit nejen v rámci školního prostředí** (např. třída, chodba, školní budova, tělocvična, školní pozemek, zahrada apod.), ale také realizaci mimoškolních aktivit mimo školní prostředí (úřady, knihovny, muzea, příroda a pod.) Žák má možnost navštívit místa, kde není pouhým pasivním pozorovatelem, ale ke kterým se váží úkoly vztahující se k řešenému projektu (např. shromažďování informací, vedení rozhovorů a.j.). Zejména zkušenosti získané v mimoškolním prostředí jsou užitečné a později aplikovatelné v dalším osobním i profesním životě žáků.

**2. Projektovou výuku a realizaci projektů nejrůznějšího charakteru lze aplikovat na všechny vzdělávací oblasti RVP ZV (2007, str. 10).** Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (*český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)
- Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*)
- Informační a komunikační technologie (*Informační a komunikační technologie*)
- Člověk a jeho svět (*člověk a jeho svět*)
- Člověk a společnost (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- Umění a kultura (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- Člověk a svět práce (*člověk a svět práce*)

**3. Projektová výuka není omezena žádným vyučovacím předmětem.** Je vhodná k uplatňování mezipředmětových vztahů.

**4. Projektová výuka přispívá ke změně hodnocení žákovu učení, které se odlišuje od hodnocení typického pro „tradiční“<sup>1</sup> způsob výuky.** Část odpovědnosti za hodnocení přechází z učitele na žáka (resp. skupinu). Učitelova pozice se touto skutečností nezmenšuje, pouze se přenáší část jeho kompetence na žáka.

**5. Projektová výuka učí žáky plánování, organizování a řešení problémů.** Jde především o plánovité uspořádání postupů a činností na cestě k vyřešení problémů nebo problémové úlohy.

**6. Projektová výuka je založena na kooperativním učení, jejíž cílem je osvojení kompetence spolupracovat (práce v týmu).** V rámci možné kooperace se mohou vytvářet 3 druhy vzájemných vazeb: a) žák – žák, b) žák – učitel, c) učitel – učitel. Žáci se učí nejen spolupracovat, diskutovat, ale také řešit společně vzniklé problémy, nelézat kompromisy, učí se spoluzodpovědnosti za průběh, realizaci i výsledek společné práce.

**7. Projektová výuka zvyšuje motivaci k učení tím, že intenzivněji zapojuje žáky do výuky.** Rozvíjí samostatné a kritické myšlení.

---

<sup>1</sup> „Tradiční“ způsob výuky chápeme jako výuku s převažujícími prvky frontálního způsobu učení.

## Výzkumné šetření

V druhé části příspěvku představíme výzkumné šetření realizované v roce 2010 a zaměřující se na absenci tvořivosti u českých a zahraničních žáků základních škol (2. stupně ZŠ) tak, jak ji pocítují jejich pedagogové.

Výzkumný soubor tvořilo 329 respondentů (68 ze zahraničí<sup>2</sup>, 261 z České republiky<sup>3</sup>). Více respondentů pochází z České republiky (79 %) oproti zahraničí (21 %) – viz graf. č. 1.

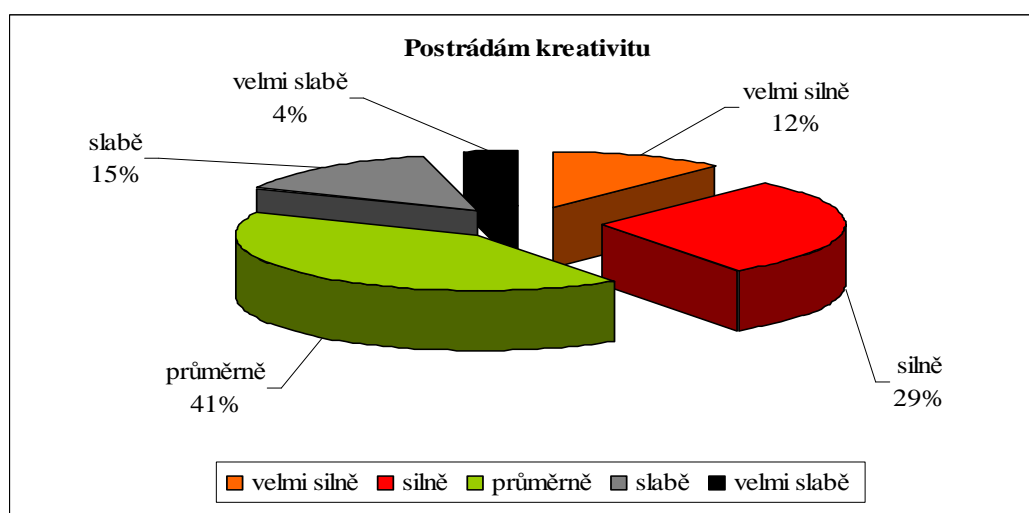
Tato skutečnost je způsobena ztíženou realizací výzkumného šetření v zahraničí, nutností získávat povolení k rozesílání dotazníkových archů.

Všem respondentům byla položena otázka: „**Jak silně postrádáte u svých žáků kreativitu?**“ (graf č. 1)

Jak silně postrádáte u svých žáků kreativitu?	abs. četnost	rel. četnost
1. velmi silně	38	11,73 %
2. silně	93	28,70 %
3. průměrně	134	41,36 %
4. slabě	47	14,51 %
5. velmi slabě	12	03.70 %
<b>Celkem</b>	<b>324</b>	

Tabulka č. 1: U žáků postrádám kreativitu

Výsledky zaznamenané v tabulce č. 1. ukazují vytvoření dvou poměrně vyrovnaných skupin odpovědí. První skupina respondentů (40 %) postrádá kreativitu u žáků silně, druhá (41 %) průměrně. Pouze 18 % pocítuje absenci kreativity u žáků slabě nebo velmi slabě.



Graf č. 1: U žáků postrádám kreativitu

<sup>2</sup> Respondenty ze zahraničí tvoří učitelé následujících typů škol: v Rakousku - „Hauptschule“ a „Allgemeinbildende Höhere Schule“ (AHS), ve Spolkové republice Německo: „Hauptschule“, „Gymnasium“, „Realschule“.

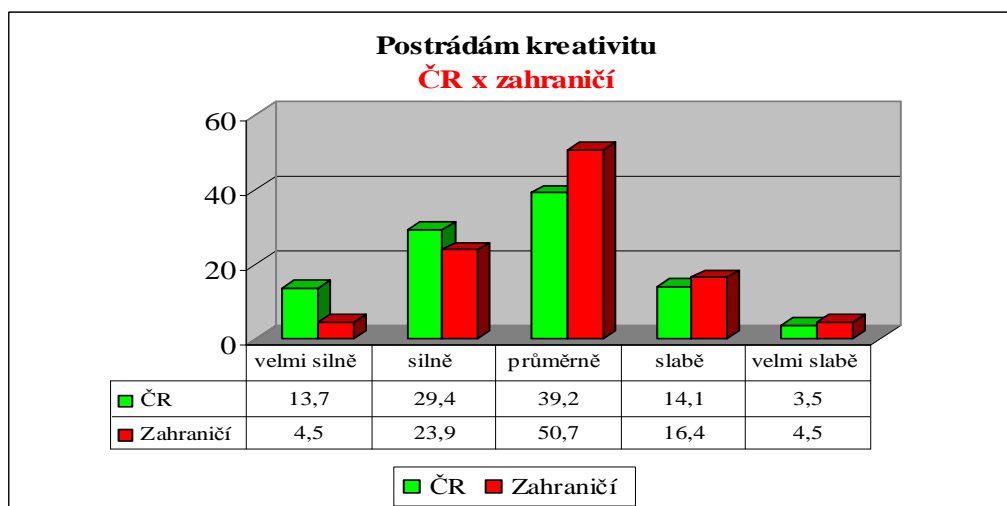
<sup>3</sup> Respondenty z České republiky jsou učitelé 2. stupně základní školy.

Následně představíme výsledky výzkumného šetření srovnávající absenci kreativity u českých a zahraničních žáků.

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	13,7	29,4	39,2	14,1	3,5	255	100
Zahraníčí	2.	4,5	23,9	50,7	16,4	4,5	67	100
<b>Celkem</b>	<b>n</b>	38	91	134	47	12	322	
<b>Chí kvadrát</b> = 6.4351								

Tabulka č. 2: U žáků postrádám kreativitu (ČR x zahraničí)

Silněji absenci kreativity u žáků postrádají čeští učitelé (43 %) než jejich zahraniční kolegové (28 %). Údaje v tabulce č. 2 ukázaly, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi vyjádřeními českých a zahraničních respondentů.



Graf č. 2: Absence kreativity u žáků (ČR x zahraničí)

Čeští respondenti postrádají u žáků kreativitu silněji (43 %) než jejich zahraniční kolegové (28 %).

Mezi vyjádřeními českých a zahraničních respondentů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Výsledky dílčího výzkumného šetření potvrzují skutečnost, že učitelé v ČR vnímají své žáky jako méně kreativní než učitelé v zahraničí.

## Projektová výuka

Uvedené argumenty, kterými jsme zdůvodnili naše doporučení k realizaci projektové výuky a také výsledky výzkumného šetření, které ukázaly, že čeští učitelé pociťují u svých žáků větší absenci tvořivosti než jejich zahraniční kolegové, nás přivedly

k myšlence, věnovat se v pregraduální přípravě budoucích učitelů německého jazyka na PdF UP v Olomouci problematice projektové výuky.

Se změnou pojetí systému studia na vysokých školách v ČR (Boloňský proces) došlo na Katedře německého jazyka PdF UP v Olomouci k zavedení nové studijní disciplíny „Projektunterricht“ v navazujícím magisterském studijním programu: německý jazyk se zaměřením na vzdělávání.

Disciplína si klade za cíl položit důkladný teoretický i praktický základ tvorby a realizace projektové výuky se zaměřením na základní školu. Důraz je kladen především na praktickou aplikaci získaných teoretických poznatků.

V rámci disciplíny studenti zpracovávají své vlastní projekty vztahující se k problematice učiva německého jazyka na základních školách (v souladu s platným RVP ZV). Projekt musí být koncipován tak, aby jej bylo možné zrealizovat během souvislé pedagogické praxe. Lze jej upravovat a přizpůsobovat reálným podmínkám jednotlivých škol (učebnice, hodinová dotace, tématický plán apod.). Student je povinen si během své praxe vést záznamy, sbírat materiály, vést rozhovory apod. Po skončení projektu provést celkovou evaluaci a následně v semináři projekt prezentovat před skupinou (představit projekt, jeho realizaci, vymezit klady, zápory, nedostatky, zhodnotit celkovou organizaci, žáky, hledat cesty ke zlepšení). O projektu je následně diskutováno ve skupině. Tento způsob je studenty hodnocen velmi kladně zejména pro propojenost teoretických poznatků a praktické využitelnosti.

## Fazit

Význam projektové výuky v rámci pregraduální přípravy budoucích pedagogů je velmi důležitou nutností jak ve vztahu k požadavkům kurikulární reformy, tak ve vztahu k požadavkům praxe včetně stále roztoučících požadavků rozvíjející se společnosti na každého jednotlivce. Pouze žáci, kteří budou umět pracovat samostatně, rozvíjet své kompetence, budou úspěšní v procesu celoživotního učení a jejich uplatnitelnost na trhu práce bude větší a úspěšnější.

## Literatura

BARÁK, V.: Pedagogika obecná. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1989. str. 87.

ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 196 s. ISBN nemá.

KOHOUTEK, R.: *Úvod do psychologie. Psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. 167 s. ISBN 80-210-4077-7.  
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. 357 s. ISBN 978-80-7367-647-6.  
ŽANTA, R.: *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: vydalo Dědictví Komenského, 1934.

### **Dokumenty a elektronické informační zdroje**

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.7.2007).*

Praha: VÚP, 2007. [citováno 18. 5. 2009 ] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/o-patreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-meni-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-2>.

*Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2009/2010*, č. j.ČŠIG-3160/10-G21 III. s. 24-25. [online]. [10.1.2011]. Dostupný na URL: <<http://www.csicr.cz/cz/85389-vyrocní-zprava-csi-za-skolni-rok-20092010>>.

### **Kontaktné údaje:**

Ivona Dömischová, PhDr., Ph.D.

Katedra německého jazyka

Pedagogická fakulta UP

Olomouc

E-mail: [ivona.domischova@seznam.cz](mailto:ivona.domischova@seznam.cz)

# Politický diskurz ako objekt výskumu politickej lingvistiky

Dulebová Irina

## **Abstrakt**

V modernej ruskej lingvistike sa termín politický diskurz používa v dvoch významoch, užšom a širšom. V širšom význame sú to všetky formy komunikácie, pri ktorej do oblasti politiky patri aspoň jeden z komponentov, teda buď subjekt, adresát alebo obsah oznámenia. V užšom slova zmysle je to druh diskurzu, ktorého cieľom je nadobudnutie, udržiavanie a realizácia politickej moci. Fenomén politického diskurzu podrobne rozoberáme v našom článku a podčiarkujeme, že je predmetom analýzy politickej lingvistiky ako nového interdisciplinárneho smeru výskumu vzniknutého na rozhraní viacerých humanitných a sociálnych vied.

**Kľúčové slová:** *politický diskurz, politická lingvistika, rečové stratégie, interdisciplinárny výskum*

## **Abstract**

The term political discourse is being applied in both wider and more specific contexts within the modern Russian linguistics. In a wider context it includes all forms of communication within which one component at least belongs to the field of politics, i.e. subject, recipient, or the content of communication. In more specific context it goes about discourse which aims at acquirement, preservation and exploitation of political power. This article offers a detail analysis of the phenomenon of political discourse. It argues that political discourse is as the matter of analysis by political linguistics, which emerged at the edge of several social sciences as a new multidiscipline scholar approach.

**Key words:** *political discourse, political linguistics, lingual strategies, multidiscipline research*

Posledné desaťročia je pojem diskurz vo viacerých humanitných a sociálnych vedách mimoriadne frekventovaný, pričom sa mu pripisujú rozličné vlastnosti a charakteristiky. Existuje množstvo definícií, má viac rovín a už od svojho vzniku prekonal viditeľný vývoj a nadobúda množstvo významov. V 20. storočí viacerí filozofi, politológovia, lingvisti a vedci iných humanitných a sociálnych odborov uvádzali rôzne definície a vymedzovali a popisovali rozličné druhy diskurzu. Medzi nimi aj politický diskurz, ktorý stojí v synonymickom rade s pojmami politická komunikácia, jazyk politiky, politická reč. Aj napriek množstvu zdanlivo rôznorodých definícií diskurzu v každej z nich nachádzame spoločný bod, spoločne ponímanie jeho podstaty, nakoľko skoro v každej definícii sa spája idea textu a sociálneho procesu a diskurz sa chápe ako písomný alebo rečový produkt komunikačnej činnosti, alebo, zjednodušene povedané, reč ponorená do sociálneho kontextu. Práve sociálny kontext tvorí podstatu diskurzu najrelevantnejšou z hľadiska výskumu politickej a každej inej komunikácie.

Analyzovať diskurz nie je úplne to isté ako analyzovať jazyk (hoci jazyková analýza je pri analýze diskurzu, nepochybne, kľúčovou zložkou), preto považujeme za vhodné a potrebné v súčasnej modernej jazykovede venovať sa výskumu diskurzu a nielen jazyku, textu, reči, ktoré sú predsa pojmami odlišnými od diskurzu. Diskurz je vlastne textom realizovaným v konkrétnej komunikačnej situácii, ktorá je navyše podmienená množstvom sociálnych, lingvokultúrnych a iných významných extra-lingvistických faktorov, ktoré sa už dnes tradične zohľadňujú vo väčšine jazykových výskumov. Nedá sa teda obmedziť, pri interpretácii politického diskurzu ako celku, len na jazykovú interpretáciu. Inak jeho podstata a cieľ zostanú nepochopené. Správne chápanie politického diskurzu predpokladá hlavne uvedomenie si jeho pozadia, očakávaní autora a poslucháčov, utajovanej motivácie, obľúbených námetov a logických postupov príznačných pre konkrétne obdobie.

Diskurzom sa v súčasnosti zaoberajú viaceré vedy a výstižne to zhrňuje vo svojej štúdií M. Bočák: „Z hľadiska podielu jednotlivých vied na konštituovaní štúdií diskurzu by sme mohli uvažovať hlavne o chápaní monodisciplinárnom (diskurz z perspektívy jednej disciplíny), interdisciplinárnom či trans-, ba až postdisciplinárom... Pojem tak v lingvistike slúži aj na vnútornú kritiku tradičnej orientácie disciplíny na jazyk ako ideálny fenomén, je hlasom teoretikov novej paradigmy, objavujúcim sa po pragmatickom obrate v jazykovede, volajúcich po skúmaní javov ukotvených v každodennej rečovej praxi, teda analýze jazyka v aktuálnom použití“. (Bočák, M., 2009)

Veľmi zaujímavým postojom v problematike čiastočnej synonymie pojmov diskurz a text sú úvahy Mary Talbot, ktorá chápe text ako „pozorovateľný produkt interakcie – kultúrneho objektu a diskurz ako samotný proces interakcie – kultúrnej aktivity... rozdiel je teda rozdielom medzi produktom a procesom, medzi objektom a aktivitou“ (Talbot, M., 2007).

Kapacita celosvetového formátu v otázkach diskurzívnej analýzy M. Foucault vidí rozdiel medzi analýzou jazyka a analýzou diskurzu už v základnej otázke: prvý typ analýzy odpovedá na otázku, „podľa akých pravidiel bola určitá výpoveď (a iné podobné výpovede) vytvorená“, kým druhý typ analýzy zaujíma, „ako to, že sa objavila daná výpoveď a nie iná“ (Foucault, M., 1972). Daný postoj dovoľuje plne zohľadňovať historický a sociálne determinované osobitosti vnímania jazyka politiky recipientmi s odlišným lingvokultúrnym archetypom.

Fenomén politického diskurzu sa nepodarilo zatiaľ jednoznačne definovať. Daný pojem sa dnes analyzuje v množstve prác jazykovedcov, avšak jeho interpretácia nie je ani zďaleka jednotná. T. Dijk je toho názoru, že „diskurz sa stáva politickým vtedy, keď sprevádza politický akt v politickej inštitucionálnej situácii“ (Dijk, T., 1995). J. Sorokin vymedzuje politický diskurz cez jeho súvzťažnosť s ideologickým diskurzom, keď formuluje, že „politický diskurz je len jeden z druhov ideologického diskurzu, a celý rozdiel spočíva v tom, že politický diskurz je explicitne pragmatický a ideologický diskurz



implicitne pragmatický, teda politický diskurz je subdiskurzom a ideologický je metadiskurzom“ ( Sorokin, J., 1997).

V modernej ruskej lingvistike sa termín politický diskurz používa najčastejšie v dvoch významoch, užšom a širšom. V širšom význame sú to všetky formy komunikácie, pri ktorej do oblasti politiky patri aspoň jeden z komponentov, teda buď subjekt, adresát alebo obsah oznámenia. V užšom slova zmysle je to druh diskurzu, ktorého cieľom je nadobudnutie, udržiavanie a realizácia politickej moci.

Popredná ruská odborníčka v oblasti diskurzívnej analýzy J. Šejgalová v svojej monografii rozoberá politický diskurz ako inštitucionálnu komunikáciu, ktorá na rozdiel od osobnostne orientovanej komunikácie používa systém profesionálne orientovaných znakov, to znamená že má vlastný „podjazyk“ (lexika, frazeológia). Jeho semiotický priestor podľa Šejgalovej zahŕňa tri druhy znakov: špecializované verbálne (politické termíny, antroponymá a pod.) špecializované neverbálne (politické symboly) a nešpecializované, ktoré neboli pôvodne orientované na danú oblasť komunikácie, ale počas dlhodobého fungovania v tejto oblasti nadobudli obsahové špecifiká. Autorka chápe politickú komunikáciu zo široka a začleňuje do nej nielen javy a udalosti sociálneho života, ale aj rozhovory o politike z rôznych zorných uhlov (každodenný, umelecký, publicistický a pod.) a robí záver že „pri skúmaní fenoménu politického diskurzu je potrebné mať na zreteli fakt, že sa sústavne prelína s inými druhmi diskurzov – právnickým, vedeckým, masmediálnym, pedagogickým, reklamným, religióznym, športovým, umeleckým a pod.“ (Šejgalová, J., 2000).

Pri analýze politického diskurzu sa dá pochopiť ako sa v rôznych jazykových spoločnostiach modelujú kultúrne hodnoty, ako sa propaguje sociálny systém, aké prvky jazykového vyjadrenia sveta zostávajú za hranicami zámerných rečových stratégií komunikujúcich a ako sa vytvára konceptuálny obraz sveta vlastný každému jazykovému kolektívu.

Viacerí výskumníci za hlavný cieľ politického diskurzu považujú jeho potenciál ovplyvňovania adresáta. „Predurčenie politického diskurzu nielen popísať (nielen referencia), a presvedčiť, vytvoriť u adresáta predsavzatia, vytvoriť pôdu na presvedčenia a podnietiť ku konaniu.“ (Bayley, P., 1985). Preto čím lepšie pozná hovoriaci/autor svojich poslucháčov/adresátov, tým lepšie chápe aké jazykové prostriedky, taktiky a stratégie rečového pôsobenia má používať. Politický diskurz odzrkadľuje teda zápas o moc, a to je určujúci moment pre výber komunikačného konania, ktorého cieľom je vždy potreba ovplyvniť intelektuálnu, vôľovú a emočnú sféru adresáta.

Ruský lingvista Bušev (Bušev, A., 2002) zdôrazňuje, že pri analýze politického diskurzu je pozornosť výskumu už tradične sústredená na obsah a logicky sa uberá smerom analýzy ideológie a zužuje sa dosť často k určeniu dominujúcich stereotypov vlastný/cudzí a s tým spojenými klišé v snahe odpovedať na základnú otázku: čo o nás

hovorí? Následne logika výskumu prichádza ku gramatike a lokálnej sémantike, pri ktorej výskume sa skúma nielen „politický slovník“ ale aj sa sústreďuje na implikácie, súlad významov, syntaxe, štýlu, rétoriky, štruktúry argumentácie a pod. s cieľom odpovedať na ďalšiu otázku „ako o nás hovoria?“ V danom kontexte sa najviac využíva tradične dobre v lingvistike rozpracovaný systém analýzy rétorických postupov, stratégie pozitívnej sebaaprezentácie a negatívnej prezentácie cudzieho.

Podstatou analýzy politického diskurzu je teda analýza komunikačno-nominatívna, ktorá odpovedá na otázku: kto komunikuje a ako komunikuje. Pri výbere korpusu výskumu existuje užšie a širšie hľadisko. V prvom prípade sa skúmajú len texty bezprostredne vytvorené politikmi a používané v politickej komunikácii, tie patria k inštitucionálnym. V druhom prípade sú to všetky texty venované politickým otázkam, dokonca aj tie, ktorých obsah sa vzťahuje na oblasť politiky implicitne. Ako píše anglický lingvista Yule „výskum diskurzu je smerovaný aj na analýzu toho, čo nebolo povedané alebo napísané, avšak, čo adresát môže mentálne skonštruovať počas komunikácie, teda dešifrovať v lingvistických fenoménoch koncepty, intertextové pozadie, očakávania, frame, precedentné texty a pod.“ (Yule, G., 1996). Odborníci rozdeľujú predovšetkým inštitucionálny politický diskurz a masmediálny politický diskurz. Časť politického diskurzu však zahŕňa aj texty vytvorené občanmi, ktorí nie sú politikmi ani novinármi, ale sporadicky sa zúčastňujú na politickej komunikácii. Na okraji politického diskurzu nachádzame aj texty s prvkami umeleckého štýlu, ku nim prevažne patria politické memoáre. Osobitnú časť tvoria vedecké práce venované politike. Väčšina výskumov v politickej lingvistike sa však dnes uskutočňuje na základe analýzy masmediálneho diskurzu.

Politický diskurz teda môžeme definovať i následne skúmať ako realizáciu jazyka politiky vo všetkých jej podobách, ako reálne zhmotnenie všetkých prostriedkov národného jazyka v reči, ktoré je možné používať v kontexte politickej činnosti. Politický diskurz ako odzrkadlenie spoločensko-politického života štátu nesie v sebe prvky jeho kultúry, spoločné a národné špecifické kultúrne hodnoty. V posledných desaťročiach sa výskumu politického diskurzu venuje veľká pozornosť viacerých vedných disciplín (lingvistika, literárna veda, sociológia, politológia, masmediálne a komunikačné štúdiá, semiotika, filozofia, antropológia, etnológia a pod.).

Problematiku politického diskurzu v Rusku aktívne rieši posledných 15 – 20 rokov mladá vedná disciplína – politická lingvistika, o ktorej Šejgalová v svojej monografii píše: „Politická lingvistika je jedným z nových výskumných smerov v súčasnej lingvistike. Táto oblasť výskumu má nepochybne interdisciplinárnu povahu: integrujú sa v nej úspechy sociolingvistiky, lingvistiky textu, kognitívnej lingvistiky, naratívnej analýzy, štylistiky a rétoriky“ (Šejgalová, J., 2004). Ako vidíme, autorka uznáva síce interdisciplinárnu povahu politickej lingvistiky, ale zostáva pritom v oblasti jazykovedy v širšom význame. Pri probléme charakteristiky politickej lingvistiky sa nám viac pozdáva názor slovenského vedca M. Bočáka, ktorý interdisciplinárnosť politickej lingvistiky vidí oveľa širšie, a to

v prelínaní vied aj humanitných aj sociálnych, ktoré sa vo svojich výskumoch zaoberajú niektorým z aspektov politickej komunikácie, prichádza až k myšlienke jej transdisciplinárnej podstaty a konštatuje že: „Na súčasnom skúmaní diskurzu sa totiž podieľa množstvo pôvodných disciplín i novších interdisciplín a transdisciplín... Moderná jazykoveda objekt svojho skúmania rozšírila a naďalej rozširuje... a zamerala sa na aktuálne používanie jazyka v jeho širokých (sociálnych) kontextoch (napr. pragmalingvistika, sociolingvistika, psycholingvistika). Okrem obratu k sociálnu v lingvistike možno v ďalších humanitných i spoločenských vedách sledovať obrat k jazyku. Je zrejmé, že ich cieľom nebolo kopírovať lingvistickú interpretáciu jazyka; jazyk však navzájom podobne konceptualizovali ako prostriedok konštrukcie vedenia o svojich objektoch štúdia. Už nebol neutrálnym mediátorom vo vzťahu subjekt – objekt, ale produktom neoddeliteľným od akýchkoľvek kultúrnych fenoménov... konfrontácia lingvistických a sociálnych prístupov k diskurzu, spojená so snahou o transcendovanie ich interpretačných diferencií, poskytuje príležitosti na búranie bariér a budovanie omnoho komplexnejšej teórie, než je to možné v rámci jednej disciplíny. Ako optimálne riešenie sa pritom javia transdisciplinarita či postdisciplinarita ako novšie modely vedeckého bádania, pretože striktné paradigmaticizovanie, budovanie nadvlády odboru či paradigmy (ako diskurzívna unifikácia par excellence) vlastne ide proti logike discourse studies...“ (Bočák, M., 2009).

Takýmto interdisciplinárnym „novým modelom vedeckého bádania“ politického diskurzu v súčasnom svete sa stáva politická lingvistika, ktorá je objektom skúmania ako aj z hľadiska cieľov a používaných metód v svojej podstate vedou interdisciplinárnou a podľa názoru viacerých odborníkov nachádza sa na pomedzí lingvistiky, sociológie, politológie, masmediálnej komunikácie a psychológie. Diskurzívna analýza politického diskurzu dnes ignoruje teda nielen hranice konkrétneho textu, ale aj disciplinárne rozhraničenia a získava postavenie interdisciplinárneho výskumného smeru.

Systémovjšia analýza vývoju politickej lingvistiky ako vedy aj jej súčasný stav vo svete aj u nás doma dáva možnosť konštatovať, že politická lingvistika je dnes aktívne sa rozvíjajúcim vedeckým smerom, ktorý sa zaoberá výskumom využívania jazykových zdrojov ako prostriedkom zápasu o politickú moc a manipuláciu spoločenským vedomím. Jej hlavným cieľom je analýza rôznorodých vzťahov medzi jazykom, myslením a politickou komunikáciou, subjektmi politického života a politickým stavom spoločnosti. Mimoriadne aktívny vývoj politickej lingvistiky dnes môžeme pozorovať v Rusku. Bez zveličenia možno konštatovať, že politická lingvistika je v súčasnosti jednou z najdynamickejšie sa rozvíjajúcich oblastí ruskej jazykovedy vôbec, avšak vnímanie ruskými kolegami politickej lingvistiky ako samostatnej vedy (alebo užšie ako jednej z lingvistických disciplín) sa nám zdá byť z rôznych hľadísk diskutabilné. Nášmu chápaniu je bližší názor viacerých západných odborníkov na politickú lingvistiku ako vedu vo svojej podstate interdisciplinárnou, vznikajúcu na rozhraní rôznych humanitných a sociálnych vied. Štúdium politického diskurzu v Česku dnes prebieha prevažne buď v rámci odboru mediálne štúdiá/mediálna komunikácia alebo ako interdisciplinárny

výskum na rozhraní sociológie, politológie, psychológie a lingvistiky. Podobné tendencie, len s dlhšou tradíciou, širším výskumným záberom a diferencovaním výskumov v rámci politickej lingvistiky, sú charakteristické aj pre celú Európu a Ameriku. Slovenská jazykoveda sa politickej lingvistike venuje zatiaľ len sporadicky v čiastkových štúdiách a článkoch a analýzy politického diskurzu sa vyskytujú nielen v lingvistických ale hlavne v sociologických, politologických alebo kulturologických prácach. Celkovo však možno konštatovať, že súčasné tendencie vývoja a smerovania politickej lingvistiky na Slovensku naznačujú, že má všetky predpoklady na perspektívny dynamický rozvoj už v najbližších rokoch, a to v podobe interdisciplinárne smerovaných výskumov, ktoré sa týkajú množstva vedeckých otázok vzťahujúcich sa k problematike politického diskurzu. To, že nastal čas vyhraničiť postoje slovenskej vedy ku pojmu diskurz, aj to, že slovenská lingvistika ho vníma so všetkou vážnosťou svedčí medzinárodná vedecká konferencia *Jazyk a diskurz v kultúrnom a politickom kontexte*, organizovaná Jazykovedným ústavom L. Štúra SAV v septembri 2011, výsledky ktorej bez pochyb prispeli ku etablovaniu pojmu diskurz na slovenskej akademickej pôde.

Súhlasíme s tvrdením prof. J. Sipka, že „práve interdisciplinárny výskum má v humanitných a spoločenských vedách zrejme najväčšie rezervy. Nie je preto náhoda, že v súčasnosti sa formujú také filologické disciplíny ako je kognitívna lingvistika, etnolingvistika, etnopsycholingvistika, lingvokulturoológia a ďalšie so zjavným rozšírením výskumného smerovania a objektov výskumu. V konečnom dôsledku v centre výskumnej pozornosti je hovoriaci človek a jeho reč, komunikujúci etnokolektív, o ktorom jeho jazyk a reč v značnej miere objektívne vypovedajú.“ (Sipko, J., 2010).

Pohľad na výskumy v oblasti politickej lingvistiky ako na výskumy interdisciplinárne by mohli nabádať vedcov viacerých humanitných a sociálnych vied k väčšej spolupráci a kreatívnej kooperácii v otázkach všestranného výskumu tak zložitého fenoménu, akým je súčasný politický diskurz.

## Literatura

BAYLEY, P.: *Live oratory in the television age: The language of formal speeches*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1985. s.77-174.

BOČÁK, M.: Diskurz: neurčitá cesta kultúrnych, mediálnych a komunikačných štúdií do centra svojho záujmu. In: *Kultura–Média–Komunikace 1/2009*. Olomouc: Univerzita Palackého 2009. ISSN 1804-0365, s. 117–146.

DZIVÁKOVÁ, M.: Jazykové problémy v postsovietskom priestore. In: *Lingvistika a lingvodidaktika V* - Bratislava : Z-F LINGUA, 2009. ISBN 978-80-89328-31-3, s. 24-30

FOUCAULT, M.: *The Archaeology of Knowledge* 1969, česky 2002, ISBN 10-0415258936

SIPKO, J.: Stav a perspektívy LPTCE na FF PU v Prešove. In: *Jazyk a kultúra*, číslo 4/2010, ISSN 1338-1148.

TALBOT, M.: *Media Discourse: Representation and Interaction*. Edinburgh: Edinburgh University Press., 2007. 192 s. ISBN: 0748623477.

VAN DIJK, T. A.: *Discourse Analysis and Social Analysis*. CA, 1995

YULE, G.: *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. 2000, ISBN 10- 9780194372077

БУШЕВ, А.: Автоматизации политического дискурса. In: *Политический дискурс*. [http://center.fio.ru/method/resources/filippovma/english/pedsovet2002/avtom\\_diskyrs.doc](http://center.fio.ru/method/resources/filippovma/english/pedsovet2002/avtom_diskyrs.doc)

СОРОКИН, Ю.: Политический дискурс: попытка истолкования понятия. In: *Политический дискурс в России. Материалы рабочего совещания*. Москва. 1997. 57 с.

ШЕЙГАЛ, Е.: *Семиотика политического дискурса*. Диссертация доктора филологических наук: 10.02.01. Москва, Волгоград: Перемена 2000. 175 с.

**Kontaktné údaje:**

Irina Dulebová, Mgr., PhD.  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava 5  
E-mail: [irina.dulebova@euba.sk](mailto:irina.dulebova@euba.sk)

# Didaktické využitie piesne pri výučbe ruského jazyka

*Dziváková Michaela*

## **Abstrakt**

V článku sa zaoberáme úlohou a funkciou piesne, presnejšie piesňového textu a zdôvodňujeme jeho opodstatnenosť vo výučbe cudzieho jazyka, sústreďujeme sa na formy organizácie práce s textom piesne na hodinách ruského jazyka a uvádzame názorné ukážky tejto práce. Vyzdvihujeme didaktickú a motivačnú funkciu piesne a poukazujeme na využitie piesňového textu pri osvojovaní a upevnení poznatkov z oblasti fonetiky, lexikológie, gramatiky, kulturológie a interkultúrnej komunikácie.

**Kľúčové slová:** *motivácia, didaktický prostriedok, obohatenie výučby cudzieho jazyka, práca s piesňovým textom, metodické prednosti a funkcie piesne, pieseň pri výučbe ruského jazyka*

## **Abstract**

In this article we cover the role and function of a song, to be more precise a text of song, and we explain its legitimacy in foreign language teaching. We concentrate on methods of work organization with text of song on Russian lessons and we give illustrative examples of such work. We highlight the didactic and motivation function of the song and we point out to application of text of song in the process of learning and strengthening of knowledge in the field of phonetics, lexicology, grammar, culturology and intercultural communication.

**Key words:** *motivation, didactic tool, enrichment of foreign language teaching, work with a text of song, methodical strengths and the roles of song, song in the teaching of Russian language*

V súčasnej dobe sa vo výučbe cudzích jazykov používajú najrôznejšie metódy, ktoré uľahčujú, urýchľujú a zefektívňujú jazykové zručnosti v cudzom jazyku. Do popredia sa dostáva dôraz na individuálny prístup k študentovi a prihliadanie na jeho potreby a osobitosti. Podľa najnovších trendov vo vzdelávaní, podložených výskumami z neurovied je nutné aj v cudzojazyčnej výučbe poskytovať zmyslovo rôznorodé podnety, variabilitu úloh a vyučovacích aktivít a takisto zaraďovať relaxačné aktivity a podnety ako je hra, hudba a humor [1; 83-84]. Jedným z prostriedkov uvoľnenia na hodine a zároveň obohatenia výučby cudzieho jazyka je práca s piesňou, presnejšie s piesňovým materiálom. Prednosťou piesní vo výučbe je, že emocionálne vplývajú na študenta, čím zvyšujú jeho vnútornú motiváciu o štúdium jazyka, zvyšujú jeho komunikatívne kompetencie v rámci jazykových zručností – posluš, hovorenie, čítanie a zároveň napomáhajú realizovať sociokultúrny aspekt vo výučbe.

Podľa E. K. Karpičenkovej majú piesne vo výučbe cudzieho jazyka nasledovné metodické prednosti:

- sú prostriedkom pevnejšieho osvojenia si lexikálnej zásoby ako aj včlenenia nových slov a výrazov
- prostredníctvom piesní si študent lepšie osvojí gramatické konštrukcie
- napomáhajú zdokonaľovať návyky cudzojazyčnej výslovnosti, rozvíjať muzikálny sluch (návčik krátkych, melodicky jednoduchých piesní s častým opakovaním pomáha upevniť správnu artikuláciu a výslovnosť hlások, pravidlá prízvuku, osobitosti rytmiky)
- stimulujú monologické a dialogické vyjadrenia, slúžia ako základ rozvoja rečovej a rozumovej činnosti žiakov
- vďaka hudbe na hodine sa vytvára priaznivá psychologická klíma, znižuje sa psychologická záťaž, aktivizuje sa jazyková činnosť, zvyšuje sa emocionálny tonus a záujem o výučbu cudzieho jazyka [2; 45].

G. Blell a K. Hellwig opisujú základné funkcie, ktoré spájajú hudbu a cudzie jazyky:

1. fyziologická (napomáha zapamätávaniu si);
2. psychohygienická (napomáha uvoľneniu psychiky);
3. emocionálna (vzbudzuje pocity a vnímanie);
4. sociálno-psychologická (posilňuje dynamiku v skupine);
5. kognitívna (napomáha myšlienkovým procesom);
6. funkcia podvedomého učenia sa (memorovanie ťažších jazykových štruktúr na úrovni podvedomia);
7. komunikatívna (napomáha komunikácii) [3; 385]

## Pieseň pri výučbe ruského jazyka

Ruský jazyk začínajú študenti Fakulty medzinárodných vzťahov na EU v Bratislave študovať ako tretí cudzí jazyk „od nuly“. V relatívne krátkom čase si musia osvojiť novú abecedu v písanej, aj tlačenej podobe a zvládnuť základy správnej výslovnosti a pravopisu.

Nie vždy sa im darí napredovať rýchlym tempom, čo na nich pôsobí demotivujúco. V tejto začiatkovej fáze je veľmi dôležité uľahčovať študentom ich prácu a zároveň vzbudiť záujem. Piesňový materiál a práca s piesňou sa nám osvedčila nielen ako motivačný prvok, ale aj vhodný didaktický prostriedok. Na hodinách ruského jazyka so študentami-začiatkovníkmi a mierne pokročilými pracujeme s piesňovým materiálom najmä na dosiahnutie cieľov, ktoré sa dotýkajú viacerých disciplín:

- oblasti fonetiky

U študentov – začiatkovníkov slúži text piesne predovšetkým na návčik:

- správnej výslovnosti tvrdých a mäkkých spoluhlások: весь [ves´], нос [nos],
- výslovnosti hlások, ktorá je pre slovenský jazyk netypická: tvrdá výslovnosť ш, ж, zmäkčovanie п´, б´, м´
- výslovnosti prízvuchných a neprízvuchných samohlások: вода [vadá], язык [jizýk]
- spodobovania: друг [druk] ; завтра [záftra]
- čítania predložky spolu so slovom: с отцом [satcom]

- odlišného písania a čítania hlások: сегодня [sivódňä], что [što]
  - oblasti lexikológie a gramatiky

Práca s textom piesne napomáha obohacovaniu slovnej zásoby. Študenti si upevňujú slovnú zásobu už osvojenú, zoznamujú sa s novými slovami, môžu pri práci samostatne vyhľadávať v slovníku. V piesňovom materiáli sa stretávajú s autentickým jazykom (nárečie, slang), text často obsahuje neologizmy, frazeologické jednotky, s ktorými sa študenti v bežnej komunikácii nestretnú. Text piesne sa dá použiť ako efektívny prostriedok upevňovania a zopakovania gramatických konštrukcií a väzieb.

- oblasti kulturológie a interkultúrnej komunikácie

Čoraz častejšie sa presadzujú tendencie, aby bola výučba jazyka postavená na komunikatívnom, interkultúrnom prístupe, čo umožňuje na hodinách pracovať s autentickými, cudzojazyčnými materiálmi. Hudba je súčasťou kultúry každého národa, odráža jeho históriu, túžby, želania, zvyky a tradície, preto je bezpochyby vhodným doplnkom pri vyučovaní reálií krajiny. Pri výučbe jazyka dochádza k dialógu kultúr (vlastnej a cudzej) a hudba môže prispieť k lepšiemu pochopeniu cudzej kultúry. Texty piesní prinášajú rôzne námety na rozhovor, v závislosti od témy piesne.

### Ukážky práce s piesňou

Bez ohľadu na prednosti piesne pri výučbe cudzieho jazyka, učebné texty neobsahujú dostatočné množstvo piesňového materiálu a následnú prácu s nimi. Preto je nevyhnutné, aby učiteľ vyberal texty, ktoré zodpovedajú praktickým cieľom danej etapy výučby a zároveň prihliadajú na úroveň ovládania jazyka.

Pieseň **Миленький ты мой** bola zaradená do vyučovania u študentov- začiatočníkov. Jej cieľom je predovšetkým precvičenie osobných a privlastňovacích zámen, ktoré predtým študenti preberali a precvičovali na hodine. No keďže ide o začiatočníkov, pieseň slúži aj na precvičovanie správnej výslovnosti samohlások a spoluhlások v ruskom jazyku.

Postup práce s piesňou:

1. Úvodné slovo o piesni
2. Prvý posluš piesne (zoznámenie sa s melódiou)
3. Prečítanie piesne vyučujúcim (študenti oprízvukujú text)
4. Pochopenie textu piesne (preklad piesne)
5. Opakovaný odposluch textu
6. Fonetické rozbor textu so zreteľom na:
  - dodržiavanie prízvuku
  - výslovnosť spoluhlások, ktoré nie sú pod prízvukom
  - výslovnosť tvrdých a mäkkých spoluhlások
  - správna intonácia
7. Čítanie piesne študentmi
8. Výučba piesne
9. Úlohy k textu (zamerané gramaticky)



Úloha č.1: Po vypočutí piesne doplňte do textu zámená v správnom tvare (študenti majú pred sebou iba neúplný text):

1. Миленький ты ....., возьми ..... с собой  
там в краю далёком буду ..... женой.  
Милая ....., взял бы я .....,  
но там в краю далёком есть ..... жена.
2. Миленький ты ....., возьми ..... с собой,  
там в краю далёком буду ..... сестрой .  
Милая ....., взял бы я .....,  
но там в краю далёком есть ..... сестра.
3. Миленький ты ....., возьми ..... с собой,  
там в краю далёком буду ..... чужой.  
Милая ....., взял бы я .....,  
но там в краю далёком чужая ..... не нужна.

Úloha č.2: Odpovedajte na otázky:

У вас есть брат, сестра? У него есть жена? У неё есть друг? У них есть дети?  
Как её зовут? Это твоя мама? Кого эти книги? Это ваш дом? Сколько тебе лет?

Úloha č.3: Preložte do ruštiny:

moji rodičia, jeho manželka, mám dcéru, tvoje knihy, milá moja, naši študenti.

S piesňou **Аэропорт** sme pracovali so študentmi- mierne pokročilými. Pieseň je zameraná na precvičovanie časovania nepravidelných slovies a zároveň slúži ako doplňujúci materiál ku konverzačnej téme *Вýznamné a známe osobnosti Ruska*:

Úloha č.1: Nájdite k slovesám preklad, vyčasujte slovesá:

успеть	stratiť
опоздать	odovzdať
потерять	topiť sa, klesať na dno
мочь	zmeškať
отдать	môcť
тонуть	stihnúť

Úloha č.2: Po vypočutí piesne doplňte chýbajúce slovesá do textu (študenti majú pred sebou iba neúplný text):

Аэропорт - .....,  
Миллион глаз и я тону,

Аэропорт, .....,  
Сердца одну половину,

Как ты успел, а я .....,	Я не ....., я потеряю
Не опоздать на минуту.	В белых снегах нашей земли.
Ну где же ты раньше .....,	Ну, где же ты раньше .....
И где ..... раньше я?	И где ..... раньше я?
И как я могла так жить - я .....	И как я ..... так жить - я не .....
Где же ты раньше .....	Ну где же ты раньше .....
И где ..... раньше я?	И где ..... раньше я ?
..... же на этот раз друг друга	..... же на этот раз друг друга
Мы .....	Мы .....

Где же ты раньше .....

И где ..... раньше я?

И как я могла так жить - я не .....

Ну где же ты раньше .....

И где ..... раньше я ?

..... же на этот раз друг друга

Мы не потеряем.

..... же на этот раз друг друга

Не потеряем.

Úloha č.3: Prečítajte si článok o autorke piesne a odpovedajte na otázky:

Елена Ваенга (настоящее имя Елена Владимировна Хрулёва; род. 27 января 1977, Североморск, Мурманская область) — российская певица, автор и композитор песен, актриса. Ваенга- это название её родного города Североморска до 18 апреля 1951 года, плюс реки, недалеко от него, псевдоним придуман её матерью. Первую песню «Голуби» написала в 9 лет, концертирует Елена Ваенга с 19 лет. В 2009 году Елена Ваенга получила свой первый приз «Золотой граммофон» за песню «Курю». Елена Ваенга написала около 800 песен. Север и его просторы стали одним из лейтмотивов её творчества. В репертуаре певицы — собственные песни, старинные русские романсы, современные романсы, баллады и народные песни, а также песни на стихи классиков. Елена Ваенга заняла девятую позицию в списке самых успешных деятелей российского шоу-бизнеса 2011 года, составленного Forbes.<sup>[4]</sup>

1. Кто Елена Ваенга?
2. Откуда взялся псевдоним певицы?
3. Как долго певица концертирует?
4. Какой характер ее творчества?
5. Она популярна в России?

Na nasledujúcich vyučovacích hodinách je vhodné pieseň ešte zopakovať. Z našich skúseností však vieme, že študenti so záujmom počúvajú naučenú pieseň aj sami prostredníctvom internetu.

Možnosti práce s piesňovým textom sú rôznorodé, rozsah tohto článku nám však umožnil načrtnúť len základné východiská. Možno konštatovať, že práca s piesňou na hodine cudzieho jazyka má svoje opodstatnenie. Je však dôležité, aby učiteľ vyberal piesne primerané schopnostiam študentov, aby si vopred premyslel ciele, ktoré chce pomocou piesňového textu dosiahnuť a pripravil súbor vhodných cvičení k textu. V takom prípade plní pieseň nielen motivačnú, ale aj didaktickú funkciu a slúži rovnako učiteľovi ako aj žiakovi.

### **Literatúra**

LOJOVÁ, G.: *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: UK, 2011. s. 83-84

КАРПИЧЕНКОВА, Е. П.: Роль музыки и песни в изучении английского языка. In: *Иностранные языки в школе*. Москва: Просвещение, 1990. №5. s. 45 - 48.

BLELL, G. – HELLWIG, K.: *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1996. s. 385.

### **Dokumenty a elektronické informační zdroje**

<http://ru.wikipedia.org/>

### **Kontaktné údaje:**

Michaela Dziváková, Mgr., PhD.  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava 5

E-mail: [michaela.dzivakova@gmail.com](mailto:michaela.dzivakova@gmail.com)

# Rečové akty žiadostí v nemeckom jazyku

Fráterová Zuzana – Stranovská Eva

## **Abstrakt**

V našom príspevku sme sa zamerali na skúmanie pragmlingvistických premenných, ktoré významne podmieňujú ukotvenie sa v jazyku a kultúre (identita vs. jazyk a kultúra). Zároveň podmieňujú porozumenie, interpretáciu a tvorbu rečových aktov v osvojovanom jazyku. Pozornosť sme venovali najmä relevancii interakcií študentov a obsahovej koncíznosti produkovaných rečových aktov zdvorilosti vo vybraných situáciách v cudzojazyčnom prehovore.

**Kľúčové slova:** *transferencia v interkultúrnej komunikácii, zdvorilosť v interkultúrnej komunikácii.*

## **Abstract**

In our paper, we focused on investigation of social pragmlinguistic variables, which significant condition anchoring itself in the language and culture (identity vs. language and culture). At once, they condition comprehension, interpretation and production of speech acts in mastered (foreign) language. Our attention was caught mostly by the relevance of student interactions and content contingency of produced speech acts of politeness in chosen situations of foreign language discourse.

**Key words:** *transference of intercultural communication, politness in intercultural communication.*

## **Východiská pragmlingvistického výskumu zdvorilosti**

So zámerom študovať fungovanie princípu zdvorilosti v cudzojazyčnom prejave študentov nemeckého jazyka sme v rámci projektu Lingvistického intervenčného programu (ktorý riešime s podporou agentúry APVV na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v rokoch 2011/2014) navrhli a vykonali prieskum tvorby rečových aktov zdvorilosti v rozličných komunikačných situáciách.

Pragmlingvistike je vlastné skúmanie jazyka v jeho používaní a skúmanie princípov, ktoré toto používanie riadia (princíp spolupráce, teória relevantnosti, princíp zdvorilosti, nepriama komunikácia a obrazný jazyk, deixy a pod.). Jednou z najdôležitejších zákonitostí v pragmlingvistickom štúdiu komunikácie je princíp zdvorilosti v rodnom aj v cudzom jazyku a jeho transferenčné špecifiká medzi rozličnými jazykmi. V kontexte anglosaskej pragmatiky sa princípu zdvorilosti venuje dostatočná pozornosť v teóriách, výskume a aplikácii najmä na vyučovanie cudzieho jazyka (pozri napr. WATTS 2003, BROWN A LEVINSON 1978/87, BRAVO A BRIZ GÓMEZ 2004 – hispanofónny kontext, a i.), na Slovensku však chýba základný výskum a popis štruktúry (ne)zdvorilosti, ale aj

iných princípov pragmatiky, ktoré riadia komunikáciu v slovenskom jazyku (okrem základného prehľadu pragmatiky, ktorý vo svojej práci podal DOLNÍK 2009: 248-287).

V pragmatike existujú rozličné teórie o slovnej zdvorilosti, väčšina z nich ju však poníma ako jav, ktorý sa prejavuje jazykovo v interakcii, pričom má kognitívny základ a účel udržania rovnováhy v sociálnych vzťahoch. To, čo podmieňuje udržanie rovnováhy vo vzťahoch je narábanie s rozličnými binárnymi premennými zdvorilosti, ako je napríklad výskyt sociálnej moci a sociálnej vzdialenosti zasahujúce imidž (pole zvrchovanosti) účastníkov komunikácie.

Z pohľadu rozličných autorov sa zdvorilosť definuje ako (FRASER 1990, KASPER 1996, in: LANDONE 2009: 3):

- racionálnu stratégiu kontroly agresivity v spoločnosti, ktorá slúži ako forma kompenzácie prípadnej urážky komunikujúceho, ktorú by mohli spôsobiť ohrozujúce akty komunikačného partnera,
- princíp solidarity medzi komunikujúcimi, zameraný na vymedzenie teritória komunikácie a dobrých vzájomných vzťahov medzi nimi,
- systém na určenie pozícií a vzťahov a hierarchie spoločenských štruktúr,
- riadenie konverzačnej dohody, v ktorej hovoriaci uplatňujú svoje práva a povinnosti – vzájomne, v každej špecifickej situácii, interpretujú ich podľa situačných očakávaní a prispôbujú podľa vnímania kontextu.

Prejavy zdvorilosti v závislosti od výskytu sociálnej moci a sociálnej vzdialenosti sme skúmali na základe dnes už klasických tém a metodických postupov výskumu v pragmalingvistike, teda pozorovania komunikačného správania a záznamu tvorby rečových aktov špecifickým typom dotazníka (resp. záznamového hárku). Následne popíšeme prvky, ktorých prítomnosť sme prostredníctvom prieskumu zistili.

### **Prieskum sociálnych a expresívnych prvkov rečového aktu zdvorilosti – žiadosť**

Vzhľadom na rozsiahlosť výskumného materiálu sa v tomto príspevku zameriame na vyhodnotenie rečového aktu – žiadosť ako základného rečového aktu zdvorilosti. Žiadosť je komunikačný úkon, ktorého cieľom je prostredníctvom „správnych“ komunikačných prostriedkov dosiahnuť, aby komunikačný partner splnil určitú požiadavku. Žiadosť môže nadobudnúť rozličné formy, vzhľadom na to, v akom vzťahu sú komunikační partneri (ak je prítomná sociálna moc, môže žiadosť nadobudnúť formu príkazu a pod.). Zvyčajne si však komunikačný partner uvedomuje, že splnenie žiadosti je z jeho strany dobrovoľné a o jej splnení sa rozhoduje na základe spôsobu, akým bola žiadosť vyslovená a aké prvky zdvorilosti v nej boli použité. Preto sa komunikujúci, najmä v situácii sociálnej moci a sociálnej vzdialenosti usilujú používať zvyčajné formuly a prvky (zdvorilostné vzorce), aby zabezpečili „normálne“ vyznenie žiadosti a neuviedli svojho komunikačného partnera určitým nezvyčajným prvkom v pochybnosť o svojej dôveryhodnosti.

Komunikujúci má na vytvorenie žiadosti k dispozícii mnohé prvky, ktoré zvyčajne zoraďuje podľa špecifickej (kultúrnej danej) štruktúry. Žiadosť pozostáva z vnútorných a vonkajších prvkov, pričom vnútornou a základnou zložkou žiadosti je jej jadro, t.j. minimálna jednotka, ktorá môže vykonať účel konkrétneho aktu. Jej prvkami sú perspektíva hovoriaceho alebo počúvajúceho, modalita (želanie), nepriame vs. priame vyjadrenie žiadosti, vetné a syntaktické modifikátory ai. Pod vonkajšími prvkami sa myslia tie jej zložky, ktoré sa pridávajú k jadrú žiadosti (rozličnej intenzity podľa použitých prvkov) a zosilňujú tak jej účinok. Vonkajšími prvkami žiadosti sú napr.: prvky otvárania konverzácie – pozdravy, apelatíva, vyvolávače pozornosti (*prepáčte, prosím* a i.); ďalej prvky, ktoré zmierňujú dopad žiadosti na rozhodovanie (obraz/pole) počúvajúceho – externé sekvencie ako sú: minimalizátory príkazu, vysvetľovanie, pýtanie sa na súhlas hovoriaceho, prípravné formuly, komplimenty, odzbrojovače, prvky zdvorilosti, reduktory, prísluby a pod. (ktorých príklady uvádzame v ďalšom texte).

V zhromaždených žiadostiach sme zaznamenali výskyt sociálnych, jazykových a expresívnych prvkov zdvorilosti. Následne sa však budeme sústrediť najmä na vonkajšie prvky žiadosti – teda na sociálne a expresívne faktory v žiadostiach študentov, v ktorých sme zaznamenali pomerne širokú variabilitu prvkov. Medzi sociálne prvky sme zaradili nasledovné prvky zdvorilosti:

- sociálna rola/titul v oslovení (*pán profesor/pani profesorka, pán doktor* a pod.),
- priezvisko (*pán/pani XY*),
- meno (krstné mená podľa výskytu, v našej vzorke: *Peťo, Mirka, Mária...*),
- vyvolávač pozornosti (*prepáčte/prepáč, dobrý deň, ahoj, atď.*),
- kombinácia dvoch alebo viacerých prvkov (*Dobrý deň, pán profesor, prepáčte, že vás vyrušujem; Ahoj, prepáč, ale nemohol by si...*).

Z expresívnych prvkov sme zaznamenali:

- prvok zdvorilosti (napr.: *ďakujem, prosím*),
- prípravná formula (*Ahoj Mária, včera som nebola v škole, bolo zle tak som zostala doma. Môžeš mi prosím ťa požičať...; Dobrý deň pani profesorka. Mám jednu prosbu. Zabudla som si mobil doma a musím súrne zavolať. Prosím vás, môžem použiť váš telefón? apod.*),
- dovetok/vysvetľovanie (napr.: *Mohla by som si zavolať z vášho telefónu? Je to pre mňa veľmi dôležité a nemám žiaden telefón.*),
- odzbrojovač (napr.: *Prepáčte, že vás ruším, spomenul som si, že...*)
- minimalizátor (...tak Vás chcem poprosiť o *malú* radu...; *Mohol by som si ju na chvíľku požičať ofotenie? Iba pár kapitol, hneď by som vám ju vrátil...*)
- reduktor/neosobné vyjadrenie žiadosti (napr.: *Prepáčte, je možné si ofotografovať túto knihu?*),
- a kompliment (*Dozvedel som sa, že ste renomovaný odborník na tému mojej práce, mohli by ste mi...*).

## Vzorka, realizácia, otázky a metód prieskumu

Vzorku prieskumu tvorilo 40 respondentov – vysokoškolských nemčiny ako druhého alebo tretieho jazyka (na Pedagogickej fakulty UKF v Nitre a Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave) vo veku 19 – 22 rokov 1. – 3. ročníka. Údaje sme zhromažďovali v akademických rokoch 2010/2011 a 2011/2012.

Na vykonanie vybraného rečového aktu zdvorilosti – žiadosti, sme použili dotazník simulácie rečových aktov. Scenáre situácií boli stanovené tak, aby respondenti museli pred vykonaním rečového aktu uvažovať a rozhodovať sa o tom, či sú alebo nie sú vybrané komunikačné prostriedky vhodné na vykonanie žiadosti v kontexte danej kultúry (rodného a cudzieho jazyka), uvedomujúc si, že rozdiely bývajú v tomto ohľade značné.

Vybrali sme nasledovné situácie:

*S1 Nebol/a si na poslednej prednáške a žiadaš spolužiaka, aby ti požičal poznámky.*

*S2 Si v kancelárii profesora a zistíš, že si potrebuješ súrne zatelefonovať. Si v situácii, keď sa nedá použiť iný telefón, a tak požiadaš profesora, aby si mohol použiť telefón v jeho pracovni.*

*S3 Pripravuješ si prezentáciu práce na dôležitý predmet a dozvieš sa, že na katedre je nový profesor, ktorý sa špecializuje práve na tému tvojej práce. Profesora nepoznáš, ale rozhodneš sa ho navštíviť a požiadať, aby si prečítal resumé tvojej práce a odporučil ti študijnú literatúru.*

*S4 V univerzitnej knižnici žiadaš o knihu. Informujú ťa, že ju má vypožičanú niektorý študent. Nepoznáš ho, ale podľa mena ho vyhľadáš a požiadaš, aby ti knihu požičal na odkopírovanie niekoľkých kapitol.*

*S5 Si v univerzitnej knižnici. Chceš si vziať knihu z poličky, ale nedočiahneš na ňu. Poprosíš spolužiaka, ktorý je vyšší, aby ti ju podal.*

Zo situácií sú pre sociálnu vzdialenosť príznačné situácie S3, S4 a S5, naopak v situáciách S1 a S2 sa hovoriaci poznajú. Sociálna moc je potenciálne prítomná v situáciách S2 a S3 (prípadne S4). Takéto rozloženie sme stanovili preto, aby sme mohli skúmať používanie rozličných prvkov zdvorilosti v tvorbe žiadostí v závislosti od výskytu sociálnej moci a sociálnej vzdialenosti.

Formulovali sme nasledovné otázky výskumu:

Ktoré zo sociálnych a expresívnych faktorov používajú naši študenti v produkcii žiadostí v nemeckom jazyku? V akom rozsahu používajú sociálne a expresívne faktory?

## Výskyt sociálnych a expresívnych faktorov zdvorilosti vo formuláciách žiadostí v nemeckom jazyku

Najpoužívanjšie sociálne faktory, ktoré študenti používali v piatich simulovaných situáciách boli nasledovné: pozdrav „Hallo“ (v 40 % prípadov), viaceré vyvolávače pozornosti ako: „Oh“, „Hey“, „du“, „Bitte“, „Entschuldigung“, „Sorry“ (15 %), vonkajšie modifikátory: poďakovania a komplimenty – „Mein guter Mitschüler“ a krstné meno len v 5 % prípadov. Možno povedať, že blízkosť vzťahu medzi hovoriacimi vplýva na používanie sociálnych faktorov, predovšetkým oslovení, inými slovami, používanie sociálnych faktorov je tým menej časté, čím viac sa komunikujúci poznajú. Uvádzame niekoľko príkladov žiadostí, ktoré respondenti vyslovili v S1. (Pozn.: Príklady sú uvedené tak, ako ich študenti napísali):

Situácia 1: Poznámky (Si v triede a požiadaš spolužiaka/čku o tom, aby ti požičal/a poznámky)

Respondent 1: „Entschuldigung, kannst du mir helfen?“

Resp. 2: „Mein guter Mitschüler, kannst du mir dein Heft leihen?“

Resp. 3: „Bitte, ich möchte dein Heft.“

Resp. 4: „Bitte dich, kannst du mir die Noten aus der letzten Vortrag geben?“

Resp. 5: „Hey, du, ich brauche dein Heft.“

S pomedzi používaných faktorov zdvorilosti bola pre sociálne prvky typická nízka rôznorodosť výpovedí a pomerne vysoký výskyt, napr.: „Guten Tag“, a „Hallo“ (40 %). 20 % respondentov vyslovilo svoju žiadosť v simulovanej formálnej situácii rozhovoru s neznámym profesorom bez oslovenia a len 20 % študentov použilo oslovenie typické pre slovenskú aj nemeckú kultúru: „Herr Profesor“, „Herr Lehrer“, a napokon študenti používali kombinácie rozličných formúl oslovenia (10%): „Guten Tag, Herr Profesor“, alebo niektoré vyvolávače pozornosti (5 %) – „Entschuldigung Bitte“.

Situácia 2: Telefón (Si v kancelárii profesora a zistíš, že si potrebuješ súrne zatelefonovať. Si v situácii, keď sa nedá použiť iný telefón, a tak požiadaš profesora, aby si mohol použiť telefón v jeho pracovni.)

Resp. 1: „Guten Tag, bitte kann ich sein Telefon leihen und telefonieren?“

Resp. 2: „Entschuldigen Sie mir bitte, ich muss nach Hause anrufen.“

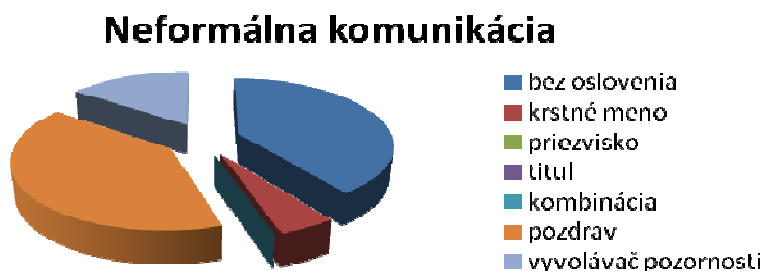
Resp. 3: „Möchte ich telefonieren jetzt? Es ist wichtig.“

Resp. 4: „Herr Professor, ich brauche ihre Hilfe. Können Sie mir ihres Handy leihen? Ich muss anrufen.“

Študenti v tomto prípade uprednostňovali sociálne faktory v závislosti od prítomnosti a intenzity sociálnej vzdialenosti a sociálnej moci. Preto sa vo formálnej a neformálnej komunikácii vyskytli rozličné formy otvárania komunikácie (akademické tituly, rozličné pozdravy a vyvolávače pozornosti), používanie krstných mien a iné typy



oslovení, priame vyslovenie žiadosti bez vonkajších modifikátorov (prípravných formúl, odzbrojovačov a pod.).



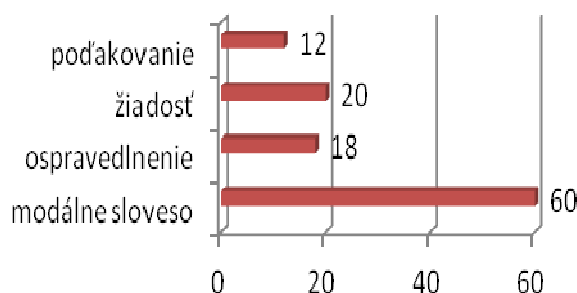
Graf 1 Prítomnosť sociálnych ukazovateľov v žiadostiach – neformálna komunikácia



Graf 2 Prítomnosť sociálnych ukazovateľov v žiadostiach – formálna komunikácia

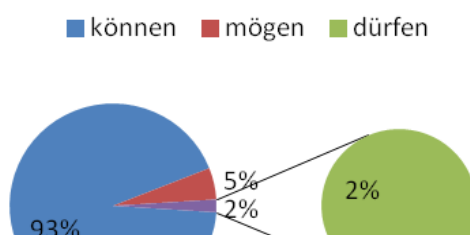
## Používanie modálnych slovies

Vhodné používanie modálnych slovies v žiadostiach je vzhľadom na úroveň ovládania nemeckého jazyka našich respondentov komplikované, najmä sémantické rozlišovanie medzi slovesami: können, möchten a dürfen, a to vo vetách podmieňovacieho a oznamovacieho spôsobu. Graf 3 zobrazuje tendenciu študentov utvárať podmieňovacie vety slovesom können, aj napriek tomu, že toto použitie nie je správne alebo aj v prípadoch, keď vo zvyšných vetách používajú oznamovací spôsob. V niektorých prípadoch však respondenti kondicionál utvárajú správne – modálnym slovesom mögen. Zaznamenali sme tiež chybné používanie kondicionálu v nasledujúcich vetách: „würden Sie so lieb sein...“, atď., okrem niektorých žiadostí (2 %): „Wären Sie so liebenswürdig?“. Študenti používali tiež rozličné vonkajšie modifikátory ako ospravedlnenia (18 %): „Entschuldigung, Sorry“, rozličné typy naliehania (20 %): „bitte, bitte schön, Seien Sie so gut, ...“, alebo poďakovania (12 %) – „danke, danke schön“.



Graf 3 Prítomnosť prvku slovnej zdvorilosti v situáciách formálnej komunikácie a v používaní kondicionálu v žiadostiach

#### Prítomnosť modálnych sloviess v tvorbe kondicionálu v nemčine



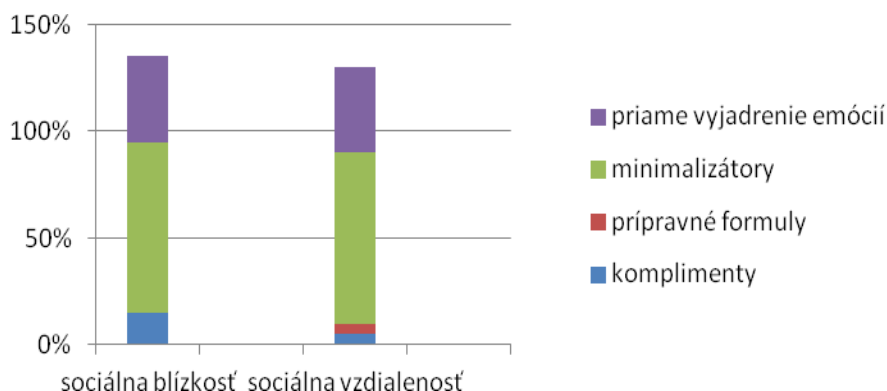
Graf 4 Prítomnosť modálnych sloviess v tvorbe kondicionálu v nemčine

Z grafov možno vidieť, že najpoužívanejším slovesom bolo sloveso *können* (93 %) a výnimočne slovesá *mögen* (5 %) a *dürfen* (2 %).

Študenti nerozlišujú medzi základnými významami sloviess *mögen* a *können* a mýlia si ich používanie, napr.: „*Möchtest du ausgemacht de Musik?*“, alebo používajú sloveso „*können*“ namiesto slovesa „*dürfen*“ – „*Kann ich Telefon leihen?*“. Často tiež nevhodne používajú tykanie vo formálnej komunikácii – „*Ich brauche Ihre Hilfe. Hilfst du mir?*“, apod.

### Sociálne a expresívne ukazovatele v žiadostiach

Spomedzi expresívnych ukazovateľov je pozoruhodné používanie komplimentov, priame afektívne vyjadrenia, prípravné formuly a minimalizátory na zmiernenie žiadostí, ktoré by potenciálne mohli ohroziť imidž počúvajúceho (pozitívny imidž počúvajúceho).



Graf 5 Prítomnosť afektívnych ukazovateľov vo formálnej a neformálnej komunikácii

V prípade žiadostí ide o komunikáciu, ktorá oslabuje alebo posilňuje imidž komunikujúcich, či už pozitívny alebo negatívny. Jednou z foriem zmiernenia dopadu žiadostí na počúvajúceho sú komplimenty. Naši respondenti uprednostňovali používanie komplimentov v neformálnej situácii (15 %), napr.: „*Mein neter Mitschüler, Mein guter Mitschüler, hilfst du mir?, Du bist lieb, Du bist nett.*“, teda v situáciách sociálnej blízkosti a neprítomnosti sociálnej moci, v ktorých sa zrejme cítili istejšie. Zaznamenali sme aj niekoľko nesprávnych formulácií: „*Mein neter Mitschüler*“, ktoré sa v komunikácii medzi mladými ľuďmi prakticky nepoužíva („*Mein guter Mitschüler, hilfst du mir?*“, „*Mein neter Mitschüler, kannst du mir dein Heft leihen?*“). Situácia, v ktorej respondenti najmenej používali komplimenty bola S3 (5 %), napr.: „*Sie sind Spezialist in diesem Gebiet, Si sind sehr geehrt*“.

Je zaujímavé, že študenti nepoužívali komplimenty v situáciách prítomnosti sociálnej moci alebo sociálnej vzdialenosti na posilňovanie imidžu svojho komunikačného partnera, naopak, používajú ich v nepriamych vyjadreniach a v situáciách sociálnej blízkosti a neprítomnosti sociálnej moci.

Zaujímavým prípadom sú prípravné formuly, ktoré sa zvyknú používať v rozhovoroch s neznámymi komunikačnými partnermi alebo v prípade odlišných sociálnych statusov. V situácii S3 – v ktorej mal študent požiadať neznámeho profesora o konzultáciu a odporúčanie bibliografie, iba 5 % respondentov použilo prípravné formuly, napr.: „*Guten Tag. Gestatten Sie, dass ich mich vorstelle. Ich heiße XY, wohne in ... und studiere Mathematik. Ich schreibe Seminararbeit und brauche dazu das Buch XY. Dieses Buch war nicht in der Bibliothek*“, a pod. Na minimalizovanie účinku žiadosti a zároveň na zosilnenie formulácie výpovede respondenti uprednostňovali používanie minimalizátorov – s vysokým percentom výskytu (80 %): „*Ich brauche nur ein paar Seiten aus diesem Buch, Kann ich nur ein paar Seiten kopieren? Ich brauche dieses Buch nur einen Tag.*“, a pod.

## Zhrnutie a záver

V tomto príspevku sme sa zamerali na prvotnú analýzu údajov získaných v rámci vykonaného prieskumu tvorby rečových aktov zdvorilosti našimi študentmi nemčiny. Získané poznatky považujeme za dôležité z hľadiska vstupnej diagnostiky úrovne osvojenia druhého, resp. tretieho cudzieho jazyka. Na predmet Nemčina pre akademické účely sa v rokoch vykonania prieskumu mohli prihlásiť v prvom ročníku štúdia na PF UKF len tí študenti, ktorí sa preukázali vykonaním maturitnej skúšky z nemeckého jazyka (väčšina z nich deklarovala vykonanie maturitnej skúšky typu B) v predošlom akademickom roku. Vzhľadom na túto skutočnosť sme predpokladali, že študenti zvládnu vytváranie základných komunikačných jednotiek zdvorilosti správne v simulovaných situáciách a že budú mať osvojenú solídnu úroveň nemeckého jazyka. Zistili sme však, že jazyková a pragmalingvistická stránka prejavu respondentov svedčila skôr o začiatočnickej úrovni nemčiny.

Avšak aj napriek popísaným nedostatkom, sme zaznamenali niekoľko pozoruhodných zistení. Zo skupiny expresívnych ukazovateľov respondenti používali najmä komplimenty a emocionálne vyjadrenia, čo určitým spôsobom poukazuje na jazykovú zdatnosť v nemčine. Používanie týchto faktorov je zároveň aj otázkou individuálneho komunikatívneho štýlu osobnosti hovoriaceho, jeho asertívnosti, hostility a pod., ktoré sa prejavujú v procese kodifikácie a dekodifikácie komunikačného zámeru, používanom slovníku a štýlu v období rannej dospelosti (vplyv rovesníckej skupiny, priateľov a pod.).

Vzhľadom na zistené skutočnosti sa nazdávame, že vyučovanie cudzích jazykov v príprave na vysokoškolské štúdium a prax potrebuje nové impulzy a postupy, ktoré by boli zamerané na rozvoj pružnosti reagovania a plynulosti cudzojazyčného prejavu, ale aj na sebaopoznávanie a samostatnosť.

### **Literatúra**

BRAVO, D.; BRIZ GÓMEZ, A. (2004): *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Madrid: Ariel.

BROWN, P., LEVINSON, S. (1978-1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

DÍAZ PÉREZ, F. J. (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén, 485 p.

DOLNÍK, J. (2009): *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: Veda.

LANDONE, E. (2009): *Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje de ELE*. MarcoELE. Revista de didáctica ELE / ISSN 1885-2211 / núm. 8, 2009, (Agosto, 2011) URL: [http://marcoele.com/descargas/8/landone\\_cortesia.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf) (11. 11. 2011)

WATTS, R. J. (2003): *Key Topics in Sociolinguistics. Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

### **Kontaktné údaje:**

Zuzana Fráterová, Mgr., PhD.

Katedra románskych a slovanských jazykov

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava 5

E-mail: [zfraterova@euba.sk](mailto:zfraterova@euba.sk)

Eva Stranovská, PhDr., PhD.

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

E-mail: [estranovska@ukf.sk](mailto:estranovska@ukf.sk)

# Рефлексивные механизмы как способ реализации рефлексивных процессов в иноязычной коммуникативной деятельности

Гришина Е. А.

## **Резюме**

В условиях языкового поликультурного образования особую актуальность приобретает осуществление процесса культурного самоопределения личности. В настоящее время разработка проблемы рефлексии ведется в трех направлениях: исследование теоретического мышления; исследование самосознания личности; исследование процессов коммуникации и координация действий участников общения. В нашем исследовании наиболее значимо последнее направление, потому что общение эффективно только в случае, если оно основывается на эффективной рефлексии.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, иноязычная коммуникативная культура, рефлексия как продукт сознания, исследование теоретического мышления, исследование самосознания личности, исследование процессов коммуникации.

## **Abstrakt**

V podmienkach jazykovej polykultúrnej výchovy veľký význam nadobúda proces identifikácie kultúrnej samobytnosti osobnosti. V súčasnosti sa výskum problému reflexie uskutočňuje v troch smerov: výskum teoretického myslenia, výskum sebapoznania osobnosti, výskum procesov komunikácie a koordinácie konania účastníkov komunikácie. Podľa nášho názoru najdôležitejšie je skúmať procesy komunikácie, pretože komunikácia je efektívna len v prípade, že sa zakladá na efektívnej reflexii.

**Kľúčové slová:** polykultúrna výchova, cudzojazyčná komunikačná kultúra, reflexia ako produkt vedomia, výskum teoretického myslenia, výskum sebapoznania osobnosti, výskum komunikačných procesov.

В условиях языкового поликультурного образования особую актуальность приобретает осуществление процесса культурного самоопределения личности. Данный психологический процесс напрямую связан с рефлексией, поскольку самоопределение не может быть достигнуто без внутреннего диалога. При изучении иноязычной коммуникативной культуры необходимо создать такие дидактико-методические условия, которые могли бы дать обучающимся возможность рефлексировать. «Именно через культурную рефлексия обучающийся сможет прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторического субъекта, субъекта диалога культур с многогрупповой принадлежностью» [1].

Благодаря свойству рефлексивности индивид осознает, что наделен таким уникальным качеством, как способностью сознать. Рефлексия представляет собой как продукт сознания, так и форму его существования, необходимое условие, а другими словами один из его основных механизмов.

«Будучи многоаспектным явлением (в процессе жизнедеятельности личности рефлексия выступает, по меньшей мере, в четырех аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном), рефлексивность включается практически во все уровни осознаваемой психической активности и во многом определяет эффективную адаптацию личности к внешней природной и социальной окружающей среде» [2].

Таким образом, рефлексия проявляется в сознании в виде механизмов и форм произвольного контроля над процессами обработки информации, ее функционирования и критического анализа. Поступающая информация подвергается сравнению с моделью будущего, далее вырабатывается план действий, осуществляется управление своим поведением, направленным на решение задачи.

В настоящее время разработка проблемы рефлексии ведется в трех направлениях:

- 1) исследование теоретического мышления (в философии, методологии науки и т.д.);
- 2) исследование самосознания личности (проблемы воспитания и самовоспитания);
- 3) исследование процессов коммуникации (понимание и координация действий участников общения).

В нашем исследовании наиболее значимо последнее направление, так как общение, и в том числе межкультурное, является эффективным в том случае, если оно основывается на эффективной рефлексии. Именно рефлексия дает возможность осмыслить свои успехи и неудачи в общении, помогает переосмыслить стереотипы своего поведения, выяснить причины их возникновения и условия их актуализации.

Возникает необходимость выделения двух, с одной стороны, самостоятельных, а, с другой стороны, взаимосвязанных аспектов:

- 1) Рефлексия в диалоге, когда предполагается осознание того, как участники этого диалога представляют и интерпретируют ситуацию общения друг с другом;
- 2) Диалог в рефлексии, когда обращается внимание, прежде всего на технику общения.

Модель общения включает участников, выступающих в различных ролях, ситуацию общения, а кроме того текст, как продукт диалогического общения. Важно отметить, что процессы рефлексии имеют большое значение в анализе всех составляющих общения.

В. И. Сосновский определяет рефлексия как переосмысление человеком его связей и отношений с социально-предметным миром. «Акцент при этом делается на общении с другими людьми, обеспечивающем в этом случае более высокую форму объективной детерминации процессов активного овладения принятыми в обществе нормами и средствами различных деятельностей. Она выражается и в фундаментальной полноте построения новых образов себя, проявляющейся в саморегулировании собственных поступков, и в функциональном богатстве знаний

о мире с их последующей реализацией в виде соответствующих поступков (действий)» [2].

Психологические процессы формирования Я – концепции и восприятия собеседников обуславливают друг друга, так как они осуществляются на основе рефлексивных механизмов.

Вот, что Г. П. Щедровицкий пишет по поводу рефлексии: «Представления, накопленные в предшествующем развитии философии, связывают рефлексию, во-первых, с процессами производства новых смыслов, во – вторых, с процессами объективации смыслов в виде знаний, предметов и объектов деятельности, в – третьих, со специфическим функционированием а) знаний, б) предметов и в) объектов в практической деятельности ... Но даже этого уже слишком много, чтобы пытаться непосредственно представить все в виде механизма или формального правила для конструирования и развертывания схем» [3].

Рассмотрим проблему раскрытия механизмов осуществления рефлексивных процессов в структуре деятельности, в том числе в структуре иноязычной коммуникативной деятельности.

Можно выделить две основные группы исследователей, занимающихся описанием рефлексивных механизмов. Первая группа, к которой относятся А. А. Тюков, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Б. И. Хасан, прибегают к поэтапным описаниям процесса развертывания в деятельности рефлексивного механизма при наличии препятствий.

Одно из наиболее интересных исследований рефлексивного механизма предпринял А. А. Тюков. Его рассуждения относительно кооперативной деятельности людей таковы: условием возникновения рефлексии и рефлексивного выхода как начального момента процесса является «разрыв», возникающий в общественной структуре деятельности. Например, когда план действий не приводит к ожидаемому результату, предложенное решение отрицается, смысл и содержание деятельности не находят понимания у других людей. При такой интерпретации рефлексивный выход организуется с целью понять содержание осуществляемой или планируемой деятельности. Это свойство рефлексивного процесса определяется автором как «интенциональный компонент» механизма рефлексии. Этот механизм включает следующие этапы:

- 1) Первичная категоризация задает набор мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности.
- 2) Далее используемые средства должны быть соотнесены как конкретными материальными и идеальными объектами, таки между собой и, кроме того, взаимосвязаны в некоторой конструкции. Этот этап определяется как конструирование системы рефлексивного отображения деятельности.
- 3) На следующем этапе система средств рефлексирования должна быть представлена как картина деятельности и схематизирована. Схематизация, по мнению А. А. Тюкова, имеет важнейшее значение, так как «только представленная знаковыми средствами рефлекслируемая деятельность получает свое осознанное инобытие» [4].

- 4) Для того чтобы результаты рефлексии могли быть представлены в процессе коммуникации, а не остались в сфере сознания, схематизированное содержание рефлексии должно пройти четвертый этап объективации, то есть быть экстерниоризировано и интерпретировано как модель рефлектируемой деятельности.
- 5) Таким образом, этап объективации завершает рефлексивный процесс, и результаты рефлексивного осмысления деятельности могут становиться основаниями для ее изменения.

Данный подход позволяет определить следующие основные элементы психологического механизма рефлексии: рефлексивный выход, интенциональность, первичную категоризацию, конструирование системы рефлексивных средств, схематизацию рефлексивного содержания, объективацию рефлексивного описания деятельности [4].

Данный психологический механизм рефлексии характерен, прежде всего, для кооперативной деятельности и не всегда может быть так же полно развернут в деятельности отдельной личности.

И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов рассматривают механизм рефлексии с точки зрения перестройки субъектом своего сознания [5].

Они выделяют пять основных этапов развертывания данного механизма:

- 1) актуализация смысловых структур Я при вхождения субъекта в проблемно – конфликтную ситуацию и при её понимании;
- 2) исчерпание этих актуализировавшихся смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия;
- 3) их дискредитация в контексте обнаруженных субъектом противоречий;
- 4) инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным Я проблемно – конфликтной ситуации и самого себя в ней; как бы заново – собственно фаза «переосмысления»;
- 5) реализация этого заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий проблемно – конфликтной ситуации.

Схема С. Ю. Степанова и И. Н. Семенова, в отличие от предыдущей, применима скорее к индивидуальной, чем к кооперативной деятельности и требует определенных модификаций при анализе рефлексивных процессов в группе.

Описание механизма рефлексии, соотнесенного с процессом осуществления деятельности, можно найти и у Б. И. Хасана [6].

Когда деятельность, происходящая по уже апробированным образцам, не приводит к желаемому результату, происходит спонтанное включение рефлексивного уровня рассуждения.

Остановка неэффективных действий, которая выглядит как пауза, перерыв внешней активности, - первая операция выхода в рефлексивную позицию, которая, однако, не означает еще автоматического начала рефлексивного процесса.

Вторая операция свидетельствует об инициации рефлексивного процесса и состоит в отказе от прежней организации деятельности, то есть в отчуждении



деятельности от ее носителя. Для ее осуществления необходимо выделение во внутреннем плане деятельности «другого Я», которое сможет выполнять надситуативную работу, ортогонально по отношению Я - носителю непродуктивной деятельности.

Разведение «Я-рефлексивного» и «Я-деятеля» влечет за собой операцию оборачивания. «Я-рефлексирующее» становится актуальным и действует в пространстве настоящего, оборачиваясь к «Я-деятелю», которое находится, как правило, в пространстве прошлого. В содержание следующей операции входит построение рамок рефлексируемого, то есть фиксация временных и пространственных границ ситуации. Реконструкция содержания рефлексируемой ситуации (ретроспективная рефлексия) и конструирование содержания (в проспективной рефлексии) предполагают в качестве опорного действия выбор позиции для «Я-рефлексирующего», так как именно определенная позиция обуславливает и средства работы, и выбор элементов содержания.

Как сквозную можно обозначить операцию соотнесения желаемого результата с ситуациями деятельности, направленной на ее достижение. Только реализация данной операции позволяет обозначить процесс как рефлексивный. Соотношение включается как специфическая операция, пронизывающая весь рефлексивный процесс с момента достижения отчуждения. Вторая условно разделяемая и более многочисленная категория исследователей ограничивается сущностным определением рефлексивного механизма, раскрывая его отличительные особенности и в ряде случаев основные функции.

Так В.С. Шаров рассматривает рефлексивный механизм в целом как механизм, посредством которого не только что-то познается, но и происходят изменения, как в субъекте, так и в объекте [7]. Например, в том случае, когда человеку приходится вмешиваться в естественное течение событий или же когда сама деятельность становится предметом его активности. Происходит смещение управляющего, регулирующего начала и изменение контекста в отношении деятельности. Кроме того, рефлексия понимается автором не только как механизм осознания и изменения деятельности, но и как такой механизм, который оформляет сознание и самосознание человека, формируя систему его внешних и внутренних границ.

В рамках подхода, предложенного В.И. Слободчиковым [8] намечаются интересные и продуктивные перспективы изучения рефлексии в процессе жизнедеятельности личности. Рефлексия, с точки зрения автора, выступает как единство психологических механизмов интеграции и дифференциации личности, задающих, возможности ее роста и развития.

Следует особо выделить также работу Ю. И. Лобановой, которая одной из первых в отечественной психологии рефлексии проследила, генезис рефлексивных механизмов [9]. Автор выделяет два вида механизмов: обеспечивающие социально-психологические взаимодействия и обеспечивающие предметную деятельность. Оба механизма проходят в онтогенезе три фазы. На доличностной фазе социально-психологические механизмы выступают в форме ситуативных эмоциональных экспрессий, предметные — в контроле деятельности по внешним образцам. На

следующей, личностной фазе в первом случае формируется внеситуативная межличностная и внутриличностная оценка, в контексте деятельности формируются внутренние образцы, по которым осуществляется регуляция. На заключительной, межличностной фазе становятся возможным процесс самопонимания, оценка и прогнозирование межличностных отношений. В рамках предметной деятельности становится возможным также не только управление собственной деятельностью, но и создание образцов, на основании которых осуществляются кооперация и контроль деятельности других людей. Итак, рефлексивные механизмы выступают как единая структура, формирующаяся в течение онтогенетического развития личности, ее социализации и обучения и регулирующая как предметную деятельность, так и межличностные взаимодействия.

Рефлексия выступает в качестве механизма развития и регуляции деятельности, в свою очередь, деятельность является предметом рефлексии. Как следует из проведенного анализа, рефлексия рассматривается в качестве действия, направляемого представлением о результате, который, в конечном счете, должен быть достигнут; действия, служащего для корректировки настоящей деятельности, а так же предназначенного для планирования перспективной деятельности. Рефлексия — это действие, направленное на выяснение оснований собственного способа осуществления активности. Соотнесение категорий «рефлексия» и «деятельность» заставляет по-новому взглянуть на природу рефлексии и уровень организации этого явления по сравнению с другими психическими процессами и свойствами. Таким образом, деятельностный подход к изучаемому явлению позволяет рассматривать рефлексия при познании своего внутреннего мира и при познании внешнего мира, в том числе и внутреннего мира других людей, как единую психологическую реальность — рефлексивное действие.

Материалом для исследования рефлексивных механизмов организации иноязычной коммуникативной деятельности и саморазвития личности служит живая речь, вербальное рассуждение при выполнении творческих задач, в котором в языковой форме процессуально, а не только результативно, проявляется рефлексия.

Речь как особого рода символическая языковая действительность служит носителем не только общественного опыта, но также опыта каждого индивидуального человеческого «я». В этом своем качестве речь выступает как один из наиболее выразительных способов не только социокультурной самореализации личности, но и сознания, и проявления ее психосоматических состояний, данных в переживании. Соответственно в вербальной форме человек может не только выражать уже сложившиеся интеллектуальные и личностные содержания своего «я», но и осуществлять их переосмысление, рефлексия, выступающую в виде одного из механизмов самоорганизации и саморазвития.

С одной стороны, при анализе дискурсивного мышления становится необходимым учет психологических форм проявления присущих речи лингвистических характеристик и закономерностей. Выявление особенностей их функционирования в процессе решения вслух творческих задач позволяет

разработать критерии для определения устойчивых лексико-грамматических конструкций содержательных и смысловых высказываний, присущих вербальному рассуждению в условиях проблемно-конфликтных ситуаций. С другой стороны, необходимость учета социально-деятельностной обусловленности дискурсивного мышления привела к разработке методических средств его анализа через построение процедур логико-семантического и социально-нормативного определения тех интеллектуальных и личностных содержаний, актуализация и развитие которых объективно возможны для субъекта, оказавшегося в проблемно-конфликтной ситуации.

Интеллектуальная рефлексия включает экстенсивный, интенсивный, и конструктивный виды, а личностная – ситуативный, ретроспективный и перспективный. Их методическая дифференциация позволила экспериментально изучить механизмы рефлексии и установить их роль в организации мышления и развитии личности как целостного «я» в процессе иноязычной коммуникации.

### **Литература**

- [1] СЫСОЕВ, П. В.: Языковое поликультурное образование: что это такое? //Иностр. языки в школе. – 2006.-№4.
- [2] КАРПОВ, А. В.: Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
- [3] РОЗИН, В. М.: Эволюция взглядов и особенности философии Г.П. Щедровицкого.// Вопросы философии. – 2004.-№3
- [4] ТЮКОВ, А. В.: О путях описания психологических механизмов рефлексии// Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987. С 68-76.
- [5] СЕМЕНОВ, И. Н., Степанов С. Ю.: Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности// Вопросы психологии. 1983.№2. С.35-42.
- [6] ХАСАН, Б. И.: Операции рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии// Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986. С.62-63.
- [7] ШАРОВ, В. С.: Психология о-граниченного субъекта. Томск: Изд-во ТГУ, 2000.
- [8] СЛОБОДЧИКОВ, В. И.: Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе// Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987. С.60-68.
- [9] ЛОБАНОВА, Ю. И.: Исследование влияния рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки современного специалиста: Автореф. дис. канд. психол. наук. СПб., 1998.

### **Контактный адрес автора:**

Гришина Е. А.

старший преподаватель кафедры английского языка

Поволжского института им. П.А.Столыпина

E-mail: [english@pags.ru](mailto:english@pags.ru)

## Economics in English – prezentácia novej učebnice

Grossmanová Marta

### **Abstrakt**

Skúsenosti získané dlhoročným vyučovaním anglického jazyka na bakalárskej forme štúdia a štúdia popri zamestnaní ukázali, že zvládnuť predpísanú povinnú literatúru za 12 alebo 24 vyučovacích hodín (3 semestre s jednou konzultáciou v rozsahu 4 alebo 8 hodín v 1 semestri) je obtiažne, ak vôbec reálne. Navyše, učebnice vydané v zahraničí sú ťažko zvládnuteľné individuálnym spôsobom štúdia, ktorú si tieto formy vyžadujú. Preto pripravujeme učebnicu anglického jazyka, ktorá by vytvorila lepšie podmienky pre štúdium anglického jazyka na týchto formách štúdia. V našom príspevku prezentujeme pohľad na formy výberu textu (krátke texty) a cvičenia zamerané na zvládnutie odbornej terminológie.

**Kľúčové slová:** *bakalárske štúdium štúdium popri zamestnaní, štúdium anglického jazyka, učebnica, odborná terminológia*

### **Abstract**

The experience gained in ESP teaching at the bachelor level of study and extra mural study has shown that mastering the literature used in the day study in 12 or 24 classes in 3 semesters is difficult, if possible at all. Moreover, due to the fact that individual study is the only way of study in this case, the textbooks published in England or USA are difficult to master when practicing the study material on one's own. Therefore we are making an English textbook, which would make conditions for individual study of English language in these forms of study. In the presentation we are giving an inlook into the way of text selection (shorter and more comprehensible sentences) and examples of exercises aimed at mastering economic terminology.

**Key words:** *bachelor study, extra mural study, ESP, English textbook, exercises, economic terminology*

Cieľom každej vyššej vzdelávacej inštitúcie ekonomického zamerania je vychovať odborníkov v jednotlivých ekonomických oblastiach, ale aj vychovať ekonómov so širokým spektrom zručností v rôznych ekonomických činnostiach. Keďže v dnešnej dobe sa máloktorá profesia, a to sa týka najmä ekonómov, nezaobíde bez odborných jazykových zručností, platí to i o jazykovej príprave kvalitných odborníkov v jednotlivých oblastiach ekonómie.

Je preto viac než potrebné ušiť poslucháčom každej takejto inštitúcie kvalitnú študijnú literatúru na mieru, berúc do úvahy odbory štúdia, množstvo hodín, ktoré je vyhradené jazykovej príprave, podmienkam štúdia, atď.

Je pravda, že existuje široká škála jazykovej literatúry so zameraním na ekonomickú oblasť, ktorá je navyše v porovnaní s minulosťou dostupná, ale táto je buď príliš univerzálna, zahrňujúc aj problematiku, ktorá nie je predmetom štúdia na príslušnej škole, alebo naopak, problematika je príliš špecializovaná. To sa týka aj Ekonomickej univerzity. Jednak príslušný študijný materiál nepokrýva všetky ekonomické odbory, jednak existujú rôzne formy štúdia. A to je práve Achillova päta pri výbere študijnej literatúry z anglického jazyka na dištančnom bakalárskom štúdiu a štúdiu popri zamestnaní. Osem hodín jazykovej prípravy za semester v rozsahu troch semestrov je príliš málo na zvládnutie odbornej jazykovej učebnice angličtiny. Ovládanie základnej terminológie z oblasti makroekonómie, ako aj mikroekonómie je nevyhnutnou zručnosťou každého absolventa Ekonomickej univerzity. Vhodná učebnica na príslušnej fakulte Ekonomickej univerzity, a to sú Fakulta obchodu, Fakulta národohospodárska, Fakulta manažmentu a Fakulta hospodárskej informatiky (Fakulta medzinárodných vzťahov a Fakulta aplikovaných jazykov jednak nemá dištančné štúdium, jednak rozsah jazykovej výučby je ďaleko širší a náročnejší) by preto mala by mala byť obsahovo i terminologicky zameraná ako na všeobecné ekonomické teórie makroekonómie a mikroekonómie, tak na špecifický odbor.

Druhým určujúcim elementom sú podmienky štúdia. Viac-menej individuálne štúdium náročnej odbornej terminológie, navyše popri zamestnaní a rodine je ťažko zvládnuteľné, a preto úroveň dosiahnutých jazykových zručností u absolventov bakalárskeho štúdia a štúdia popri zamestnaní je nižšia ako u denných študentov. Navyše samostatné štúdium učebnice so zložitým anglickým sprievodným textom je náročné a často problematické.

Pretože máme dlhodobé skúsenosti s vyučovaním anglického jazyka na dištančnom bakalárskom štúdiu, ako aj štúdiu popri zamestnaní a tieto problémy si uvedomujeme, rozhodli sme sa pripraviť učebnicu, ktorá nebude obsahovo a terminologicky tak náročná a s ktorou bude možné príslušnú látku zvládnuť priamo počas konzultácií, takže poslucháč dištančného štúdia bude schopný prebrať látku študovať následne individuálne.

V nasledujúcich ukážkach z 1 lekcie pripravovanej učebnice by sme radi poukázali na to, ako sme pristupovali k výberu textov a tiež nácviku obsahovej stránky týchto textov, ale predovšetkým odbornej terminológie. Vybraná lekcia s pracovným názvom Business je určená pre všetky fakulty, všetky ekonomické špecializácie. Ďalej bude učebnica obsahovať lekcie podľa jednotlivých špecializácií, a to obchod, manažment, bankovníctvo, účtovníctvo atď.

Každá lekcia je v porovnaní s klasickými jazykovými učebnicami obsiahlejšia a naplní osemhodinovú konzultáciu na externej forme bakalárskeho štúdia. Výber textu a jeho spracovanie v cvičeniach sme robili so zreteľom na to, aby bolo možné daný materiál a problematiku zvládnuť na jednej konzultácii jednak rozsahovo, t.j. krátkymi textami (3-5 riadkov) v porovnaní s dlhými a náročnými článkami, ktoré obsahujú podobné učebnice

vytvorené v zahraničí. Ďalej sa počiatkový text so všeobecným obsahom rozvíja do podrobnejších textov so špecifickou problematikou, napr. prvý text charakterizuje business všeobecne, ďalej nasledujú podrobnejšie texty na každú formu podnikania ako sú sole proprietorship, partnership a company, ďalej sú to podrobnejšie texty v rámci každej formy podnikania napr. pri téme company je článok o rôznych formách akciovej spoločnosti ako napr. holding company, off-shore company, private company, public company atď.

Terminológia obsiahnutá v každom krátkom článku sa precvičuje samostatne v cvičeniach.

Vysvetlenie a nacvičenie lexiky článkov vždy predchádza samotnému textu, aby poslucháči už pri jeho prvom čítaní mali zvládnutú odbornú terminológiu a tiež rozumeli aj odbornej informácii, ktorú text sprostredkuje, čo je pre učiteľov jazykov na EU vždy najväčší problém, pretože jazyková príprava predchádza odbornej, napr. študentom je potrebné vysvetliť čo sa skrýva za pojmi balance sheet, futures, franchise, atď., teda nestačí len poznať preklad príslušného termínu.

Učebnica obsahuje veľa cvičení určených na prácu vo dvojici, aby študenti mali čo najviac možností ústneho prejavu a mohli vyjadriť svoj názor. Učebnica tiež obsahuje prekladové cvičenia ako z angličtiny do slovenčiny a naopak, ktorými sa jednak dopĺňajú odborné informácie, a tiež ich považujeme za veľmi dôležité pre správne pochopenie a následné použitie jednotlivých odborných termínov v danom prostredí.

Nasledujúce ukážky nepoukazujú na celú obsahovú náplň a štruktúru lekcie, je to len výber niektorých cvičení ako ilustrácia prezentovania odbornej informácie, tak precvičovanie lexiky v rámci tejto témy. Každé cvičenie obsahuje približne 10 úloh, prekladových viet, atď.

### **Read the text below.**

The term "business" has at least three meanings – the first one means a particular organization, the second one refers to a particular market sector, the third one includes all activities of a business.

### **Define business.**

### **Match the following expressions and their explanation.**

business                      the activity of making and/or selling goods and services for money .....

### **Work in pairs. Explain the above terms to each other. Take turns.**

### **Translate into English.**

Základné činnosti, ktoré vytvárajú zisk sú nasledovné: .....

**Translate into Slovak.**

It is impossible to enumerate all of the types of laws and regulations that regulate business .....

**Say which of the following belong to the advantages A and which to the disadvantages B of sole proprietorship.**

Reduced cost of a business, .....

**Say whether the following are true or false**

Profits are shared equally among the partners .....

**Give each other as much information on partnership as you can. Take turns.**

**Learn the basic vocabulary.**

Company/corporation, private company, public company, shares, stocks, stock exchange .....

**Work in pairs. Explain each other each the expressions in bold type. Take turns.**

**Holding company or parent company** is a company or firm that owns majority interest in another firm or firms, so called subsidiaries .....

**Fill in the missing expressions (researching, purchasing, responsible to, production, bookkeeping, legal department, market research, accounting, Human Resources, responsible to, accounting) in the following statements.**

Creative ..... enabled the company to hide the losses from its shareholders .....

**Go through all the positions of top management and complete the following statements according to this example:**

Research and Development Manager is in charge of the Research and Development Department.

**Work in pairs. Go through all the positions of top management and express the relation between the subordinate and his superior according to the example. Take turns.**

Production Manager is responsible to/reports to the Managing Director .....

**Choose the right names of the staff working in different departments (research and development people, production people, purchasing people, financial people, sales people, legal people, human resources people, marketing people). Take turns.**

..... develop new designs of the products .....

**Work in pairs. Say what people working in different departments do.**

**Say whether the following are pros or cons of takeover**

Increase in sales/revenues .....

**What is the difference between takeover, merger and joint venture?**

**Fill in the right missing expressions (monopolist, cartels, cartels, antitrust laws, competition laws, oligopolists, monopsony, monopsony) characterizing monopolies, oligopolies and monopsonies.**

A ..... typically produces fewer goods and sells them at a higher price than under perfect competition, resulting in high profit .....

**Substitute the words in bold type by their synonyms.**

He holds a 51 % **stake** in the firm .....



# Manipulácia ako prostriedok ovplyvňovania priebehu a výsledku obchodného rokovania

*Helmová Milena*

## **Abstrakt**

Úspešnosť obchodných rokovaní závisí aj od schopnosti obchodných partnerov vhodne využívať primerané stratégie, taktiky a techniky v situáciách, v ktorých sa vyskytli problémy. Jednou z príčin vzniku problémov je manipulatívne správanie. Manipuláciu možno označiť za neférové správanie. Ide o cielené, často skryté, ovplyvňovanie správania partnera, ktorého cieľom je zneistiť a oslabiť druhú stranu a tým si vytvoriť vhodné podmienky na presadenie svojich zámerov a cieľov. Manipulatívnym správaním je nátlak na partnera, klamanie a zavádzanie, expresívne emócie a iné. Obchodní partneri majú k dispozícii niekoľko obranných techník, ako oslabiť prípadne odstrániť manipulátorove neférové prejavy.

**Kľúčové slová:** *férové a neférové správanie, manipulácia, manipulatívne techniky, protimanipulatívne techniky*

## **Abstract**

In der wirklichen Welt wird das menschliche Verhalten immer auch und manchmal nur durch Emotionen beeinflusst. Eine Verhandlung in purer Rationalität wird es niemals geben. In den Verhandlungen gibt es geschriebene und auch ungeschriebene Regeln, die von fairen Verhandlern beachtet und von unfairen Verhandlern verletzt werden. Zu den Schwierigkeiten, mit denen man in den Verhandlungen rechnen muss, zählt auch unfaires Verhalten, welches geschriebene und ungeschriebene Verhaltensregeln verletzt. Dazu zählt man auch verschiedene Manipulationstechniken, wie äußerer Druck, Täuschung und andere. Das Ziel dieses manipulativen Verhaltens ist es, den Partner hilflos zu machen und diese Hilfslosigkeit zur eigenen Gunst zu machen. Es gibt drei Techniken, mit denen dieses unfaire Verhalten abgewehrt werden kann: man lässt sich auf die Unfairness ein, man übergeht die Unfairness und tut so, als wäre nichts gewesen und man erwidert ebenfalls mit einer Unfairness.

**Schlüsselwörter:** *fares und unfaires Verhalten, Manipulation, manipulative Techniken, antimanipulative Techniken*

Inštrumentárium nástrojov, ktoré ovplyvňujú priebeh a výsledok obchodného rokovania, vytvárajú rôzne taktiky a techniky. Úspešnosť pri dosahovaní cieľa rokovania závisí od toho, ako vhodne a profesionálne ich partneri dokážu uplatniť. Je potrebné chápať ich využitie v dvoch rovinách. Na jednej strane umožňujú negociátorom presadzovať vlastné postoje a zámery a na druhej strane plnia obrannú funkciu, ak druhá strana uplatňuje agresiu, nátlak, ovplyvňovanie, zavádzanie alebo manipulovanie.

Správanie partnerov počas negociačného procesu je rôzne. Jedni sú aktívni, otvorení, dominantní, naliehaví, iní sa prejavujú pasívne, uzatvorene, trpezlivo, zdržanlivo. Všetky prejavy správania je možné principiálne začleniť do dvoch kategórií ľudského správania (Haft, 2000): ľudia sa správajú buď kompetitívne alebo kooperatívne. Kompetitívne správanie sa označuje ako bojovné správanie. Obchodný partner vidí svoju úlohu v tom, že dosiahne cieľ na úkor druhej strany. Oproti tomu kooperatívny partner má snahu podieľať sa na hľadaní riešenia problému kreatívnym spôsobom spolu s partnerom. Je zaujímavá tá skutočnosť, že kompetitívna orientácia obchodných partnerov sa vyskytuje častejšie a tento typ negociátora dosahuje v porovnaní s kooperatívne orientovaným obchodným partnerom vyššiu úspešnosť v rokovaní. Napriek čiastkovým víťazstvám kompetitívneho negociátora má takéto správanie v konečnom dôsledku pre neho viacero nevýhod. Keďže jeho správanie je zamerané na využívanie partnera, vzbudzuje u druhej strany nedôveru až odmietanie a hlavným dôsledkom je poškodenie jeho vlastného imidžu.

V každom rokovaní majú obchodní partneri snahu presvedčiť druhú stranu o správnosti svojich postojov, v dôsledku čoho vedome či nevedome vyvíjajú tlak na partnera, aby on zmenil svoj postoj či mienku. V snahe dosiahnuť to, využívajú férové a neférové metódy. Vo férovom vyjednávaní, kedy si partneri preukazujú vzájomný rešpekt, si poskytujú obidve strany príležitosti ku vzájomnému vyjadreniu sa, prijatiu prípadne odmietnutiu partnerových návrhov a priestor na predloženie a presadenie vlastných návrhov. Nepoužívajú žiadne triky a vzájomne sa nemanipulujú. V tomto kontexte je potrebné spomenúť aj opačný fakt, že mnoho negociátorov inklinuje k používaniu neférových (v zmysle nečestných, nekalých) prostriedkov. K nim sa priraduje nátlak, klamanie (zavádzanie) a manipulácia. Nátlak je charakterizovaný ako vyvíjanie násilia alebo hrozieb na partnera. Považuje sa za najčastejšie využívaný prostriedok ovplyvňovania. Je ľahko rozpoznateľný. Zavádzanie obchodného partnera naznačuje snahu o jeho ovplyvňovanie formou klamstva. Ide v podstate v porovnaní s nátlakom o dosť primitívny spôsob. Oveľa rafinovanejším prostriedkom je manipulácia.

Manipulácia je cielené, často skryté, ovplyvňovanie správania partnera. Manipulačné techniky sa vyznačujú značnou rôznorodosťou. Prejavujú sa vo výbere slov, hlase, mimike a gestikulácii a vyvolávajú takmer vždy účinky u druhej strany. Podobný vplyv majú i ďalšie faktory ako zovňajšok partnera alebo miesto rokovania. (Gamm, 2009) Prvým autorom, ktorý sa systematicky zaoberal týmto fenoménom, bol Florentínčan Niccolò Machiavelli (1469 – 1527). Podľa neho bola schopnosť manipulovať ľuďmi vo svoj prospech nazvaná machiavelizmom. Typickými vlastnosťami človeka tohto typu sú negatívny postoj k ľuďom a cynický vzťah k morálnym princípom. Najvýraznejšou schopnosťou machiavelistu, rozumej manipulátora, je vzbudzovať tieto negatívne postoje aj u iných ľudí a tým ovplyvňovať ich postoje a správanie. Využívanie manipulatívnych techník v rokovaní nie je zriedkavosťou. Je na mieste zaoberať sa otázkami, ako sa brániť pred manipulovaním. Dajú sa v obchodných rokovaníach využívať taktiky na predchádzanie manipulácii či taktiky na narábanie s manipuláciami?

Pri hľadaní odpovedí na tieto otázky by sme si mali uvedomiť, že manipulovanie je úzko spojené s emóciami človeka. V reálnom svete je správanie človeka často ovplyvňované emóciami. Proces obchodného rokovania nevynímajúc. Emócie sú ľuďom primárne. Ovládajú človeka oveľa dlhšie ako jeho racionalita. V dôsledku toho sa často objavujú v konfliktoch s realitou. Emócie sú bytostnou súčasťou človeka. Pri posudzovaní emócií v rokovaní v súvislosti s výskytom manipulatívnych techník nie je ani tak ťažiskovým momentom odstránenie negatívnych emócií ako zlosť, hnev, odpor a im podobných z procesu či navodenie pozitívnych emócií ako dôvera a sympatie. Oveľa dôležitejším pre obchodných partnerov sa javí prijať emócie ako súčasť ľudskej podstaty. Je možné viesť rokovanie na sto percent emocionálne ale opačne to nie je možné. (Haft, 2009). Z tohto hľadiska je žiadúce zaoberať sa v procese obchodného rokovania možnosťami efektívneho narábania s emóciami.

Z aspektu zvládania vlastných emócií vyplývajú pre obchodných partnerov dve úlohy: prvou je vytváranie a udržiavanie emocionálne vyváženej pozitívnej atmosféry v rokovaní. Druhá úloha spočíva v správnych reakciách na negatívne rušivé momenty. V súvislosti s tým je potrebné oboznámiť sa s niekoľkými odporúčaniami, ako narábať s emocionálnym partnerom. Predovšetkým je nutné si uvedomiť, že nie je možné a ani účinné reagovať na emócie racionálnymi argumentmi. Ako nie je možné navodiť argumentmi pozitívne emócie, tak nie je možné rozumnými argumentmi negatívne emócie odstrániť. Popri schopnosti vytvárať a udržiavať pozitívnu atmosféru v rokovaní sa javí schopnosť prijať partnerove emocionálne prejavy nemenej dôležitou. Pôvod týchto jeho prejavov možno hľadať v takých príčinách ako vecné nedostatky, nedostatok argumentov, nedorozumenia, netaktné poznámky, osobné problémy a iné. Ďalšou taktikou zameranou na zvládanie emocionálnych výstupov partnera je pasivita. Pasívny postoj neumožňuje emocionálnemu partnerovi ďalej gradovať svoju emóciu. Dôsledkom tejto taktiky je oslabenie emócie až celkové upokojenie. Následne je možné pokúsiť sa naviesť partnera na úroveň racionality tým spôsobom, že sa využívajú rôzne techniky kladenia otázok, ktoré smerujú k hľadaniu príčin jeho hnevu. Samotný emocionálny partner je nútený k racionálnym odpovediam. Problematika emócií stavia do centra ešte jeden dôvod ich vzniku. Prílišná emocionalita partnera môže byť v skutočnosti prejavom jeho snahy o porozumenie. Malo by byť snahou druhej strany preukázať partnerovi svoje porozumenie a účasť vhodnou slovnou formuláciou. Využívanie spomenutých taktík a techník je inšpiratívne pre partnerov nielen z dôvodu upokojenia situácie ale najmä preto, že atmosféra sa stáva ešte lepšou ako pred emocionálnym výstupom.

Obchodné rokovanie prebieha podľa určitých pravidiel. Partneri sa však často riadia i takzvanými pravidlami fair play. Ide o správanie, ktoré vychádza z nepísaných pravidiel. Nehovorí sa o nich, nepíše, sú však všeobecne známe a používané. V súvislosti s tým je potrebné spomenúť aj neférové správanie. Takéto správanie obchádza všetky písané i nepísané pravidlá. Typickým prejavom neférového správania je manipulácia. Manipulatívne techniky porušujú všetky pravidlá férového správania. Ich cieľom je vyvolať u druhej strany bezmocnosť so zámerom využiť túto bezmocnosť pri

presadzovaní svojich záujmov. Manipulatívne techniky cieľia spochybníť partnerovu kvalifikovanosť a kompetentnosť. Manipulátori často používajú argumenty nesúvisiace s vecou alebo neférové otázky typu: Už ste vôbec niekedy rokovali, či je to vaše prvé rokovanie? Reagovať správne a hlavne účinne na manipulatívne správanie obchodného partnera nie je ľahké. Sú známe tri najčastejšie reakcie, ktoré však neprinášajú želateľný antimanipulatívny účinok. Prvou najčastejšou reakciou je, že sa partner nechá vyprovokovať k odpovedi na otázky typu: Viedli ste už vôbec niekedy rokovanie? Je to váš prvý pokus rokovať? Na otázky odpovedajú partneri väčšinou spontánne. Spontánnosť je bežný ľudský mechanizmus odpovedať na otázky. Tu sa odporúča nereagovať. Manipulátorovi nejde o získanie odpovede, ale o zneistenie a tým oslabenie partnera. Druhou reakciou býva neschopnosť akejkolvek reagovať na neférové správanie. Manipulatívne výpovede ako: Práve počúvam k svojmu najväčšiemu prekvapeniu, že pán X. je ekonóm, dokonca je inžinier, sú dehonestujúce a vyvolávajú u partnera prekvapenie, bezmocnosť a neschopnosť niečo povedať. Správne odpovede prichádzajú na um ex post. Zvyčajne sa takto dotknutý partner správa, ako keby sa nič nestalo. Treťou najbežnejšou reakciou je odplatiť neférovosť neférovosťou. Táto reakcia môže znamenať pre partnera určitú emocionálnu úľavu. V skutočnosti však ide o začarovaný kruh a komunikácia väčšinou končí neúspechom. Všetky tri popísané reakcie sú nevhodné. V záujme efektívnej komunikácie a dosiahnutia cieľa rokovania by sa mali partneri dôsledne zamýšľať nad možnosťami vhodnejších a efektívnejších reakcií.

Prvá úvaha by mala smerovať k ozrejmieniu si dôležitého faktu, či je správanie partnera v skutočnosti až také neférové, že v dôsledku toho nie je možné ho zo strany partnera akceptovať. Ak je tomu tak, je potrebné rokovanie na chvíľu prerušiť. V prípade extrémne silného manipulovania, teda ak sa jedná o silné osobné invektívy, dokonca odložiť. Vo väčšine prípadov manipulatívneho správania ide o miernejšie formy, ktoré môžu byť v manipulátorových replikách úspešne skryté: Keby ste si boli prečítali v podkladoch, že..., tak by ste vedeli... . Alebo: Mám taký dojem, že vy nechcete dohodu, Vám ide o to, aby ste získali čas. Či: Nezazlievam vám tento argument, ste ešte taký mladý a neskúsený... . V podobných mierne manipulujúcich situáciách je potrebné zaujať vhodný postoj a zvoliť vhodnú stratégiu a taktiku. Manipulovaný partner by sa mal snažiť o čo najrýchlejšie odstránenie takýchto extempore z rokovania a zabrániť ich budúcemu výskytu. Vhodnou taktikou je otvorene naznačiť manipulátorovi, že jeho neférové úmysly boli odhalené. Manipulátor využívajúci skryté náznaky býva nerád pristihnutý a v budúcnosti sa bude radšej podobným výrokom vyhýbať. Mnohí manipulátori si vezmú ponaučenie. V opačnom prípade bude manipulovanie silnieť až sa dostane do fázy, kedy manipulovaný partner emocionálne nezvládne situáciu. O dôsledkoch takéhoto emocionálneho zlyhania je písané vyššie.

Existujú tri jednoduché techniky, ktoré majú za následok oslabenie alebo dokonca odstránenie manipulatívneho správania. Ide o techniku kladenia otázok, techniku opakovania a techniku dopĺňania a vysvetľovania manipulátorovej výpovede. Technika

kladenia otázok je úspešná antimanipulatívna technika. Manipulovaný partner hľadá formou otázok zmysel manipulátorovho neférového správania. Napríklad: Pýtate sa, či som už niekedy rokoval, alebo či je to moje prvé rokovanie. A aký to má zmysel? Na takúto otázku väčšinou manipulátor nenachádza odpoveď. Technika opakovania je založená na opakovaní manipulátorovej výpovede, avšak s akcentom na iné slovo. Význam výpovede sa tým mení. Manipulátor si uvedomí, že manipulatívny účinok jeho výpovede bol odstránený a stiahne sa. Viedli ste už vôbec niekedy rokovanie? – Viedli ste vy už vôbec niekedy rokovanie? Pomocou techniky dopĺňania výpovede má manipulovaný partner snahu dať manipulátorovým slovám racionálny zmysel. Je to však nemožné. Napríklad: Viedli ste už vôbec rokovanie? Rozmýšľam nad tým, ako to myslíte. Myslíte tým to, či mám dostatočné vzdelanie k tomu? Alebo to má znamenať, že si myslíte, že som neskúsený? Alebo ako ináč mám tomu rozumieť? Takto formulovaná reakcia manipulovaného negociátora má taktiež za následok odhalenie manipulátora a manipulatívny účinok sa minul cieľom.

Záverom možno zhrnúť, že pri využívaní antimanipulatívnych techník by malo manipulovanému partnerovi záležať na tom, aby manipulátorovi predstavil samého seba ako manipulátora a ukázal mu, že takéto neférové správanie nemá zmysel. Zároveň by ho mal dôrazne upozorniť na to, aby v budúcnosti v záujme udržiavania dobrých vzájomných obchodných vzťahov takéto postupy nevyužíval.

### **Literatúra**

- GAMM, F. 2009.: Verhandlungen gewinnt man im Kopf: Erfolgreich kommunizieren mit Neuro-Strategien. München: Redline Verlag, 2009. ISBN 978-3-86881-046-2.
- HAFT, F. 2000.: Verhandlung und Mediation. München: Verlagsbuchhandlung Oscar Beck oHG, 2000. ISBN 978-3-406-46105-0.
- SCHRANNER, M. 2009.: Teure Fehler. Berlin: Econ Ullstein Buchverlage GmbH, 2009. ISBN 978-3-430-20075-2.
- RUEDE-WISSMANN, W. 2007.: Satanische Verhandlungskunst und wie man sich dagegen wehrt. Erftstadt: area verlag gmbh, 2007. ISBN 978-3-89996-267-3.
- SALEWSKI, W. 2008.: Die Kunst des Verhandels: Motive erkennen-erfolgreich kommunizieren. Weinheim: Wiley-VCH Verlag GmbH, 2008. ISBN 978-3-527-50322-3.
- SERESOVÁ, K. 2003.: Integrationstendenzen bei der Schaffung eines Weltwirtschaftsmilieus. In: Interkulturelle Kompetenz. Bratislava: Ekonóm, 2003. ISBN 80-225-1101-3.

### **Kontaktné údaje:**

Milena Helmová, PhDr., PhD.  
Katedra interkultúrnej komunikácie  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b,  
852 35 Bratislava

E-mail: [milena.helmova@gmx.net](mailto:milena.helmova@gmx.net)

# European Civilization and Education

*Tatiana Hrivíková*

## **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá vzťahom medzi európskou civilizáciou a vyšším formálnym vzdelávaním. Inštitúciu univerzity považujeme za významnú zložku európskej civilizácie pretože sa vyvinula z jej historických koreňov. Grécka, rímska a kresťanská tradícia sa stala základom, z ktorého vyrástla stredoveká univerzita. No univerzity nie sú iba potomkom európskej civilizácie ale aj jej pomocníkom, pretože sa postupne rozšírili po celom kontinente a aj za jeho hranice šíriac myšlienky a poznatky.

**Kľúčové slová:** *civilizácia, kultúra, klasické vzdelanie, univerzita, európska identita*

## **Abstract**

The paper addresses the relationship between the European civilization and formal higher education. We consider the institution of university an important component of European civilization as it has evolved within its historical roots. The Greek, Roman and Christian traditions were the foundation from which the medieval university grew up. But the universities are not only descendants of the European civilization but also its facilitators, as they spread around the continent and further disseminating ideas and knowledge.

**Key words:** *civilization, culture, classical studies, education, university, European identity*

## **Introduction**

Many young people nowadays want to study at tertiary level just to prolong their unconcerned youth and do not really appreciate the value they can obtain if they study hard and use their opportunity well. But education proves to be an important aspect of success in a modern, knowledge based society. To compete for a well-paid job one needs to show competencies and expertise obtained ideally at some prestigious university. There are various lists of top universities whose graduates are considered an exceptional asset for their potential employers. But the question is why we give such importance to university education. We think, it is because of the close relationship between our civilization and that typically European institution.

The goal of the paper is to present a survey of the historical development of universities and explain in what manner they have influenced and formed our civilization. To clarify the basic point of departure, we need to present some definitions of key terms to form the framework of our approach to the topic.

We would like to begin with the explanation of the term civilization. It is often used as a synonym for culture though, we consider the two terms different. According to Brugge, culture is specific for a particular community while civilization is transmittable and is

created by gathering and comparing the results of individual cultures (van der Dussen, 2005). In that sense civilization comes after culture and is a kind of shared essence of a group of cultures. From the given characteristics we can step forward to characterize the European civilization. What most of European cultures share, whether directly through their historical experience or transferred through intermediary agents, are customs anchored in the ancient cultures of Greece and Rome and later the Judeo-Christian tradition. From those fundamental constituents several further ideals have developed namely humanism, rationality, freedom, democracy and equality. Those concepts have been accepted by all cultures developing in Europe and later, by peaceful or less peaceful means distributed around the whole world.

The very term of culture, can be defined in many ways. For our present case we chose the following one: Culture is “the integrated pattern of human behavior that includes thought, speech, action, and artifacts, and depends upon man’s capacity for learning and transmitting knowledge to succeeding generations.” (Merriam-Webster, 2008). The cited definition stresses the importance of learning and the ability to hand over the collected experience, knowledge and information to next generations. Is there any better way to describe the tasks assigned to learning and education? Then, learning and teaching is one of the fundamental attributes of culture and as it is shared by all cultures, must be important for civilizations too. We would like to characterize a specifically European model of higher education, namely universities that had an important unifying function throughout Europe and to a certain degree assisted to linking and interconnecting various cultures into a civilization. The European model finally prevailed over many others and nowadays presents a global dimension, maybe contributing to the next stage of global society.

### **Development of European system of higher education**

Since the very beginning of humanity, learning has been a crucial condition of development. People watched each other, imitated and learned in an informal way. But as the activities became more complex and specialization necessary, a new model of learning evolved – formal education. In the case of Europe, formal education rests on the Greek and Roman traditions. We can judge it as the consequence of the spreading of Christianity all around Europe which drew on the Roman experience and that again, based its intellectual development on Greek foundations. So it was more a question of historical coincidence and power position than the exclusive merit of those cultures. We may describe the process as a chain of events which led to our present structures.

### **The Greeks and the Romans**

The Greek formal education began at the age of 7 and it included reading, writing, counting and drawing and later memorizing and reciting texts, mostly poetry. Secondary education started from the age of 14 and limited to more wealthy young people included natural sciences, geometry, rhetoric, astronomy and meteorology. Yet, together with



cultivating of the intellect, the Greeks laid great stress on the development of physical fitness; they believed in “kalokagatie”, balanced advancement of body and mind. The students learned dancing and music too because it could improve their movement and rhythm needed at war and fights. Only a chosen few could and would continue their education any further. The highest and most complex form of education was achievable in the famous Plato’s Academy (387 BC.) and later Aristotle’s Lyceum with several successors. As Plato founded his school on the sacred grounds of a temple, it was considered untouchable, and that is the origin of the special status that academic grounds enjoy nowadays. The students studied philosophy and mathematics using a method of problem solving through questions and answers. Only the best of best could attend those institutions and no fees were paid.

The Roman education was built on the Greek foundations but with the traditionally practical Roman approach. For them formal education was an added value so only some could afford it. The system was divided into three levels as well; the youngest children learned to read and write and later, from the age of 9 they developed further their writing and speaking skills, studied arts and Greek language as compulsory subject. Physical fitness was important too, but not to the degree of Greek standards. Finally, the highest level of education for a few who wanted a political or legal career was offered by “rhetors” who taught oratory - the art of public speaking. The private or public teachers were often Greeks by origin as the Romans had a strong admiration for the Hellenic culture.

### **Christianity and education**

Christianity built on both Roman and Jewish traditions with great accent on learning about faith and memorizing the scripture and religious doctrines. Since the 5th century, two parallel centers of education developed; monasteries and cathedrals. Monasteries were centers of community life of religious people under cenobitic rule as opposed to secluded life of pious hermits. Deeply religious men or women chose to live and pray together under the guidance of abbots and abbesses. These monks and nuns were of various origins which meant that the abbots often needed to deal with illiteracy and ignorance. So they began to teach them reading and writing and prescribed to them lists of books thought appropriate for their improvement. Gradually, monasteries turned into intellectual and cultural centers where valuable manuscripts were written, copied and illustrated. The monks often travelled from one monastery of their friary to another taking with them their knowledge and experience.

Simultaneously, cathedrals began to set up their own schools in cities to raise and educate the future clergy. This meant that all accessible education was available only under the auspices of the Church and only for its specific needs. But as early as the 8th century, Charlemagne, the Emperor of the Holy Roman Empire, perceived the importance of educated courtiers for the administration of his empire and demanded every bishopric to set up schools not only for the clergy but for the sons of the nobility too. Girls from noble families were still excluded from formal education, they could learn to read and write at home according to the wish and opinions of their fathers. Two levels

of education were available; teaching first the so called “trivium” (grammar, astronomy, rhetoric) and then “quadrivium” (logic, arithmetic, geometry, music). Grammar actually meant studying Latin as the universal language of education.

The cathedral schools became soon insufficient concerning both quantity and quality. The demand for more schools grew for several reasons:

- The number of students and teachers was growing
- Church schools were focused on future clergy but many potential lay students were not interested in church career
- Dissatisfaction with content and methods
- Growing requirement for specialization (Davies, 1997)

## Universities

So the first lay institutions of higher education aimed at satisfying the demand for more knowledge, specialization and advancement for non-clerical careers. The term university originates from the Latin expression “universitas magistrorum et scholarium” meaning community of teachers and scholars. But it was not only the totality of individuals involved but also their collective legal rights which were granted to them by special charters. Such associations could receive their charters either from the monarch, from the Church or the town in which they were situated. These legal rights have become commonly known as academic rights. They were originally interpreted as “the right of a traveling scholar to unhindered passage in the interests of education” (BOLOGNA, 2004). First mention of academic rights comes from the oldest Western European university institution – University of Bologna which was founded in 1088. Celebrating its 900th anniversary in 1988, 430 rectors signed a document – the Magna Charta Universitatum and since then the number of signatory universities has risen to 752 from 80 countries. Slovakia is represented by 13 universities, among them University of Economics in Bratislava as well. The modern interpretation of the academic rights can be summarized as follows:

[It is a] “belief that the freedom of inquiry by students and faculty members is essential to the mission of the academy, and that scholars should have freedom to teach or communicate ideas or facts (including those that are inconvenient to external political groups or to authorities) without being targeted for repression, job loss, or imprisonment” (Charta, 1988).

We can mention some of the universities belonging among the oldest ones in Western Europe as they are considered the founders of the university education tradition:

- University of Bologna 1088
- University of Paris 1150
- University of Oxford 1197
- University of Modena 1175
- University of Cambridge 1209

As the demand for educated people grew, mainly during the 12th century early renaissance, so the universities spread around Europe establishing a network of educational institutions that knew no barriers as they all used Latin as the academic language and students could freely travel from one country to another and from one university to another mostly attracted by renown teachers and prestigious institutions. Concerning the curricula, the first areas of study were theology and law, later followed by arts and medicine. The courses were based on one book which was analyzed and compared with other authoritative books until a full agreement was achieved. Theory and the classical authorities were more important than practical experience. Though the scholastic method of teaching and stubborn adherence to Aristotle and other classical authors became by the 15th century obsolete compared to cultural studies of the Renaissance humanism, still they strongly contributed to the development of the scientific revolution of the 16th and 17th centuries. Great names such as Copernicus, Galileo, Brahe or Newton were also graduates of those universities which spread continuously around Europe and moved together with Europeans into other continents. Since their very emergence, the universities have been in a constant process of evolution and change but they still remained true to their original goal – broadening the horizons of young scholars.

## **Conclusion**

Why is the history of universities so important for us today? It is because they have been vital instruments in disseminating the best achievements of human mind, enabling equal intellectual development in all countries across Europe and have created a supranational network of likeminded enlightened people longing for knowledge, advancement and inspiration. Though Latin was by the end of the 17th century replaced by national languages, the institution of university has remained the vanguard of progress. These noble functions and aspirations should not be forgotten and must be held up as a university's main mission. It is the responsibility of both teachers and students to keep the light of knowledge burning.

To summarize my paper; I am convinced that education and especially higher education had a very strong formative impact on the development of individual cultures in Europe and at a higher level also on the creation of the European civilization. Universities have been instrumental in that process and with the spread of European civilization to other continents have fulfilled the same function globally as well. Without their integrating influence various cultures would have been much reduced, more distant from each other and as a result mutually less comprehensible.

## **Literatúra**

BOLOGNA, UNIVERSITA DI. 2004.: UNIVERSITA DI BOLOGNA. [www.eng.unibo.it](http://www.eng.unibo.it). [Online] 8 17, 2004. [Cited: 10 4, 2011.] <http://www.eng.unibo.it/PortaleEn/University/Our+History/default.htm>.

DAVIES, N.: 1997. Europe:A history. London : Pimlico, 1997. 9780712666336.  
HRIVÍKOVÁ, T.: 2010. Jazyk a identita v európskom kontexte, Bratislava: Ekonóm, 2010.  
9788022529976  
CHARTA, MAGNA. 1988.: Magna charta universitatum. Magna charta. [Online] January  
1988. [Cited: 9 30, 2011.] <http://www.magna-charta.org>.  
MERRIAM-WEBSTER. 2008.: Webster's New Collegiate Dictionary. Springfield, Ma :  
Merriam-Webster, 2008. 978-0877798095.  
VAN DER DUSSEN, J., WILSON, K.: 2005. The History of the Idea of Europe. New  
York : Routledge, 2005. 0415124158.

**Kontaktné údaje:**

Tatiana Hrivíková, PhDr., PhD.  
Katedra interkultúrnej komunikácie  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [tatiana.hrivikova@euba.sk](mailto:tatiana.hrivikova@euba.sk)

# Popularisierung der Literatur durch die mediale Umgebung

*Chmelárová Marková Hana*

## **Abstrakt**

An dem Beispiel der Tage der deutschsprachigen Literatur und damit dem Ingeborg-Bachmann-Preis in Klagenfurt zeigt sich die Koexistenz und Kooperation der Literatur und der Medien. Der Beitrag fasst die Rückwirkungen der medialen Umgebung auf die literarischen Texte zusammen, wie sie ihre Form und möglicherweise auch ihren Inhalt verändert.

**Schlüsselwörter:** *Literatur, Literaturpreis, Medien, mediale Umgebung, Popularisierung der Literatur*

## **Abstrakt**

Tage der deutschsprachigen Literatur v Klagenfurtu a v rámci tohto podujatia udeľovaná Cena Ingeborg Bachmannovej sú príkladom koexistencie a kooperácie literatúry a médií. V príspevku je znázornený a vyhodnotený vplyv mediálneho prostredia na literárne texty, pôsobenie médií na zmeny literárnej formy, prípadne aj obsahu.

**Kľúčové slová:** *literatúra, literárna cena, médiá, mediálne prostredie, popularizácia literatúry*

Der Ingeborg-Bachmann-Preis wurde bereits an seinen Anfängen medialisiert. Eigentlich bildete die Medialisierung die Grundprinzipien des Preises. Am Beginn rechnete wahrscheinlich niemand, welche Konturen die Medialisierung in den Jahren, sogar Jahrzehnten der Existenz des Preises erreichen wird.

In dem Jahr 1977, als der erste Jahrgang des Literaturwettbewerbs stattfand, war vor allem die Presse, d. h. JournalistInnen, FeuilletonistInnen, LiteraturkritikerInnen anwesend, gemeinsam mit dem Rundfunk, der über den Verlauf der Veranstaltung regelmäßig informierte. Das Fernsehen trat in den Wettbewerb aktiv im Jahr 1983. Damals übertrug das erste Mal 3sat Livesendung aus den Lesungen der Texte, Diskussionen der Jury und der Abstimmung über die Ergebnisse des Wettbewerbs. In dem Jahr 1997 stellte sich im Rahmen der Literaturveranstaltung das neue Medium vor – das Internet. Der Bachmann-Preis war online früher, als der Sender ORF in sein Angebot neben Rundfunk und Fernsehen auch das Internetportal ORF ON mit eigenständigem Programm, das unabhängig vom Rundfunk und dem Fernsehen war, hinzufügte. Das erste Jahr war das Angebot nur auf Vermittlung der grundlegenden Informationen über den Wettbewerb (z.B. über das Programm) und auf kleine Abschnitte der gelesenen Texte, der Diskussionen der Jury durch Text- und Audio-Dateien reduziert. Später erwarteten die Internet-Nutzer auch volle Versionen der AutorInnentexte, sie konnten sich die Profile der teilnehmenden AutorInnen anschauen, die von 3sat erstellt wurden, sowie die Lesungen der AutorInnen und Diskussionen der Jury live verfolgen. Im Jahr 2001 bekam das Internet auch die Rolle des Archivs, bei dem Ereignis des 25.

Jahrgangs des Ingeborg-Bachmann-Preises. Es handelte sich um eine Art dokumentaristische Retrospektive, derer Inhalt Jahr für Jahr ergänzt wurde, womit sein Wert kausal gestiegen ist. Das alles zeichnete den großen Erfolg und die Fähigkeit dieses Hypermediums, sich umzusetzen, vor. Das Internet wurde zum Hypermedium in dem Moment, wenn es nicht mehr nur zur Präsentation und Generierung der Inhalte diente, sondern auch zur direkten Kommunikation und Interaktivität. Erst dann konnte über das einem Online-Medium entsprechende Angebot entschieden werden. Das Internetangebot erweiterte sich im Rahmen des Ingeborg-Bachmann-Preises intakt und zeugte von immer höherer Qualität, zuerst durch den Textservice, die Möglichkeit, mit den JurorInnen zu chatten bis hin zur Einführung des Publikumspreises. Seitdem prägte den Status quo des Wettbewerbs der Begriff der Kongruenz.<sup>1</sup>

Im Internet, online, ist auch die Interaktion zwischen der Veranstaltung und der Berichterstattung über die Veranstaltung. Unifizierte redaktionelle Online-Berichte mit vorwiegend kommentierendem Charakter, Auszüge und Zusammenfassungen kommen neben den ungekürzten Text-, Audio- und Videodateien vor, programmatische Statements der Veranstalter stehen neben Auszügen aus den Pressekommentaren. Die Webseite des Ingeborg-Bachmann-Preises ist sehr unifizierend aufgebaut, sie integriert die einzelnen Bestandteile und suggeriert die Unifizierung ihrer Inhalte. Auf diese Weise begegnen sich Materialien von den verschiedensten Charakteren – journalistische Texte, Programm, Biographien, womit ihre Bedeutsamkeit niveliert wird. Ein Phänomen, das sich an einer so einfachen Sache präsentiert, wie einer Webseite, indiziert eine mediale Entwicklung, die zur Zeit als Selbstverständlichkeit gilt – eine freundliche Übernahme der Rolle von Journalismus durch Entertainment und Marketing. Dem entkam auch der Ingeborg-Bachmann-Preis nicht.

Wie intensiv die Entwicklung in der medialen Welt und auf dem medialen Markt die Rezeption des Literaturwettbewerbs durch die Medien berührt, repräsentiert vollkommen die Einführung des Publikumspreises, des sogenannten Kelag-Publikumspreises, der zum ersten Mal in dem Jahr 2002 erteilt wurde. In der Zeit waren in dem Fernsehen Formate wie Big Brother, Starmania und Deutschland sucht den Superstar sehr erfolgreich. Daher stammen auch die Votings und eBarometer, die am Anfang des 21. Jahrhunderts die Mittel der direkten Mediokratie darstellten. Die Publikumsbeteiligung bildet einen Bestandteil von neuer Art der bildenden Fernsehsendung (sowie z. B. Millionenshow) und untergräbt nach allen Angaben das klassische lineare Modell des Rundfunks, d. h. Gegenteile wie Zentrum versus Peripherie, Sender versus Empfänger.<sup>2</sup> Die FeuilletonistInnen protestierten überraschend weder gegen die Livesendung des Wettbewerbs im Internet noch gegen die Einführung des Publikumspreises. Es kamen Meinungen vor, die eine bestimmte Furcht vor Eröffnung der Literatur dem Populismus äußerten, doch das Publikum identifizierte sich nicht mit solchem Vorurteil und stimmte im Jahr 2002 für den schwierigsten Text.<sup>3</sup>

Die Jury stimmte im Jahr 2002 für die Einführung des Publikumspreises. Im Jahr 1989 war sie sich nicht so einig über die Vergabe des 3sat-Preises durch die anwesenden JournalistInnen. Das Voting eines dislozierten, anonymen Publikums, das nicht einheitlich auftritt, womit es an Autorität verliert und das angenommen von

Personen gebildet ist, die außer des Literaturbetriebs stehen, dieses Publikum agiert außer Konkurrenz und stellt die absolute Macht der Jury nicht in Frage (die JournalistInnen arbeiten und bewegen sich auf dem Feld der Literatur, womit sie den JurorInnen gleichstehen).

Die mögliche Gefährdung der Objektivität bei der Abstimmung per Internet (Massen-E-Mails, Spams) wurde durch die Bedingung minimiert, dass alle Absender der Stimme für denjenigen Autoren ihre Entscheidung schriftlich begründen mussten. Dem ist auch heute noch genauso. Es kann also nicht vorkommen, dass nur einem Autor massenweise Stimmen zugesandt werden, bzw. es wäre technisch leicht durchschaubar.

Wie die Literatur in die Medien kommt, wie sie sich der medialen Umgebung anpasst, wie sie daraus profitiert und wie die Medien selbst auf die Literatur reagieren, bietet sich an dem Example von Rainald Goetz zu zeigen, dem populärsten Wettbewerbsfall in der Geschichte des Ingeborg-Bachmann-Preises.

Im Verlauf der einzelnen Jahrgänge des Wettbewerbs sind Texte aufgetreten, die der Definition des sogenannten Klagenfurt-Textes entsprechen. Eines der Beispiele ist der Text *Subito* von Rainald Goetz. Er wurde im Jahr 1983 gelesen und Goetz thematisierte darin die Form des Wettbewerbs und der Literaturkritik allgemein, indem er ihre Logik gegen sie wandte:

„Denn das ist ja das dritte Herrliche an Klagenfurt, neben der stinkenden Anwesenheit der vielen Scheiße und dem unübersehbar lehrreichen Triumph des Titans, dass man das eigene auedachte Denken selber öffentlich herzeigen darf und es nicht nur auf Papier hin gedruckt wird; Herrlich Ultrawichtig Wichtiger Moment. Und diesen Moment, (...), darf ich nicht vorbeigehen lassen, ohne zum Schluss wenigstens ein paar Sätze in Sprache des Manifests gesagt zu haben.“<sup>4</sup>

Bevor er diese Passage las, nahm er eine Rasierklinge und machte einen Schnitt quer über seine Stirn. Er nutzte die Chance aus, in einer Live-Sendung zu sein. Die Jury reagierte angeblich irritiert, ein Publikumsgast soll in Ohnmacht gefallen sein und Goetz endete seine Performance mit einem Kulturvernichtungsmanifest, indem er das Fernsehen als einen Messias der Popkultur anrief: „Nichts ist schlimm, nur die Dummheit und die Langweiler müssen noch vernichtet werden. So übernehmen wir die Weltherrschaft. Denn AllesAllesAlles geht uns an.“<sup>5</sup> In seiner Vorlesung benutzte Goetz nicht nur literarische Mittel, sondern auch außerliterarische, konkreter medientaugliche. Der Text wäre ohne seine außerliterarische Performance nicht vollständig. Es handelte sich um ein Bemühen nach der größtmöglichen Wirkung in den Medien. Solches künstlerische Vorhaben konnte allerdings nur bei Veranstaltung wie der in Klagenfurt gelingen, wo alle, die mit den Medien zu tun hatten, anwesend waren, einschließlich des Live-Publikums. Nur in Klagenfurt konnte eine Live-Vorstellung des Literarischen anhand des Außerliterarischen gelingen. An dieser Stelle ist nicht mehr über einen rein literarischen Charakter des Textes zu sprechen, der Auftritt von Goetz impliziert bereits ein Kunstwerk mit Happening-Charakter. Rainald Goetz, Arzt (der Schnitt war professionell gesetzt), Historiker und Punk-Pop-Autor, hatte gut kalkuliert. Das Fernsehen hielt voll drauf und der Vorfall blieb in keinem Pressebericht ausgespart. Sie widmeten ihm und seinem „für den Klagenfurter Wettbewerb eigens verfassten

Schmähtext“<sup>6</sup> ganze Absätze: „Mit einer inszenierten Selbstverletzung hatte da einer die Grenze zwischen Literatur und Leben durchbrechen wollen, sich Publizität verschafft, und man kann nicht darauf verzichten, diesen Auftritt zu erwähnen, selbst nicht aus Ärger über die gelungene Kalkulation.“<sup>7</sup>

Mit Text und Schnitt verhielt sich Goetz gegen die Logik des literarischen Bereichs und beutete es zugleich aus, indem er versuchte, den Feldeffekt zu nutzen. Als Feldeffekt bezeichnet Pierre Bourdieu in seiner Theorie der Felder eine Situation, in der die Spielregeln das Produkt dermaßen beeinflussen, dass ohne zusätzliches Wissen „das Werk und der Wert (...)“ nicht mehr aus dem Werk allein zu verstehen sei<sup>8</sup>. Der Nutzen der Performance war für die Aufrufung der Aufmerksamkeit der Mediengesellschaft hoch, für den unmittelbaren literarischen Erfolg eher bescheiden. Er wurde von der Jury (außer Reich-Ranicki) heftig kritisiert und bekam keinen Preis, die Medien widmeten ihm allerdings viel mehr Diskussion als der damaligen Hauptpreis-Gewinnerin Friederike Roth.

Rainald Goetz profitierte von seinem Auftritt bei den Tagen der deutschsprachigen Literatur. Er bekam für seinen literarisch guten Text zwar keinen Preis, gewann aber, durch Anwendung von anderen künstlerischen Mitteln, wertvolleres Kapital – die Aufmerksamkeit. Ein Künstler, sei er ein literarischer Autor, braucht sein Publikum, damit sich der Kreis schließen kann. Um zu dem Publikum zu kommen, bieten sich bei dem Ingeborg-Bachmann-Preis die Medien als Vermittler an. Mit den medialen Mitteln werden literarische Texte in die Öffentlichkeit projiziert, die Literatur kommt dem Leser näher, sie wird körperlicher und authentischer.

<sup>1</sup> Kongruenz ist ein Zusammenspiel von Fernsehen, Telekommunikation und Computern, das die Basis für neue Formen der Mediennutzung bieten soll.

<sup>2</sup> Im literarischen Bereich ist diese Art der Publikumsbeteiligung bei Veranstaltungen, die aus der Subkultur stammen zu finden - Poetry Slams.

<sup>3</sup> Anton Thuswaldner, *Votum für das Starke*. Salzburger Nachrichten, 1.7.2002. In: *Die Besten 2002. Klagenfurter Texte*. München. 2002. S. 182.

<sup>4</sup> Rainald Goetz, *Subito*. In: Humbert Fink, Marcel Reich-Ranicki (Hg.), *Klagenfurter Texte zum Ingeborg-Bachmann-Preis 1983*. München. 1983. S. 76.

<sup>5</sup> Ebd.

<sup>6</sup> Peter Buri, *Am Kleinen das Große*. Basler Zeitung, 28.6.1983. Zit. nach: Humbert Fink, Marcel Reich-Ranicki (Hg.): *Klagenfurter Texte zum Ingeborg-Bachmann-Preis 1983*. S. 201.

<sup>7</sup> Ute Mings, *Der Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb in Klagenfurt*. Bayerischer Rundfunk, II. Programm. 27. und 29.6.1983. Zit. nach: Humbert Fink, Marcel Reich-Ranicki (Hg.): *Klagenfurter Texte zum Ingeborg-Bachmann-Preis 1983*. S. 209.

<sup>8</sup> Pierre Bourdieu, *Soziologische Fragen*. Frankfurt 1993. S. 111. In: Doris Moser: *Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event.*, S. 300.



### **Literatúra**

HUMBERT FINK, MARCEL REICH-RANICKI (Hg.): *Klagenfurter Texte zum Ingeborg-Bachmann-Preis 1983*. München. 1983. 248 S.

PETER GLASER, ROBERT SCHINDEL, et al (Hg.): *Die Besten 2002. Klagenfurter Texte*. München: Piper. 2002. 200 S.

DORIS MOSER: *Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag, 2004. 550 S.

### **Kontaktné údaje:**

Hana Chmelárová Marková, Mgr.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta č. 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [hana.chmelarova@euba.sk](mailto:hana.chmelarova@euba.sk)

# Interkultúrna kompetencia ako prejav vnútorného postoja a presvedčenia osobnosti

*Janíčková Eva*

## **Abstrakt**

V období narastajúcej internacionalizácie sa požaduje vysoká miera porozumenia a rešpektu ľudí navzájom. Ten, kto chce byť v globálnom obchode úspešný, resp. žiť v prostredí s cudzou kultúrou, musí sa intenzívne pripraviť na nastávajúcu realitu. Interkultúrna kompetencia v tomto zmysle označuje schopnosť efektívne a primerane spolupracovať s príslušníkmi iných kultúr.

**Kľúčové slová:** *kultúra, globalizácia, interkultúrna komunikácia, interkultúrna kompetencia.*

## **Abstract**

Im Zeitalter zunehmender Internationalisierung ist die Höchstmaß an Verständigung und Respekt der Menschen füreinander notwendig. Wer im Global-Business erfolgreich sein möchte oder in einer fremden Kultur leben will, sollte sich intensiv darauf vorbereiten. Interkulturelle Kompetenz bezeichnet dementsprechend die Fähigkeit mit Angehörigen anderer Kulturen effektiv und angemessen zu integrieren.

**Schlüsselwörter:** *Kultur, Globalisierung, Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelle Kompetenz.*

V súčasnom globalizovanom svete sa počas posledných rokov niekoľkonásobne zvýšil počet stretnutí medzi ľuďmi z rôznych kultúr. Je to predovšetkým vývojom moderných dopravných a komunikačných prostriedkov. Predmetom výskumov je v súčasnosti otázka, či kvantitatívny rozmach zvýšil aj kvalitu interkultúrnej komunikácie a vzťahov.

Zahraničná politika štátov pozostáva predovšetkým z komunikácie medzi ľuďmi rôznych krajín a kultúr. Od úspechu resp. neúspechu tejto komunikácie závisí vo veľkej miere úspech zahraničnej politiky. K dôležitým schopnostiam politika a diplomata štátu preto patrí pochopenie partnerov z iných krajín a tak dospieť k obojstranne prospešným záverom spolupráce.

Aj v oblasti hospodárstva dochádza k rozmachu medzinárodných vzťahov. Mnohé firmy zakladajú v zahraničí firiálky, dcérske spoločnosti a iné formy hospodárskych vzťahov. V dôsledku týchto prepojení sa realizuje množstvo zahraničných ciest s veľkým počtom interkultúrnych kontaktov a stretnutí.

V súčasnosti sa zvyšuje rozsah a význam interkultúrnych vzťahov v akademickej oblasti. Prínosom pre vedné disciplíny je výmena názorov, ktorá prekračuje štátne a kultúrne hranice. Predovšetkým masová komunikácia prispela v minulom storočí vo vedeckom sektore k veľkému rozšíreniu interkultúrnych vzťahov na akademickej pôde.

Na medzinárodných kongresoch, sympóziách i v medzinárodných odborných časopisoch dochádza k internacionálnej a interkultúrnej výmene vedeckých poznatkov a myšlienok.

Vzájomné stretávanie sa ľudí rôznych kultúr a procesy, ktoré pritom prebiehajú, označujeme ako „interkultúrnu komunikáciu“ alebo tiež „interkultúrnu interakciu“. Realizujú ju partneri rôznych kultúr, ktorí sú si vedomí, že sú odlišní a pociťujú sa vzájomne ako „cudzí“.

Za interkultúrne považuje Peter A. Bruck (1994) všetky vzťahy, v ktorých účastníci nesiahajú výhradne len na vlastné kódy, konvencie, postoje a formy správania, ale v nich spoznávajú iné kódy, konvencie, postoje a formy správania. Pritom tieto pociťujú ako cudzie a tak ich definujú. Podľa neho „sú interkultúrne všetky také ľudské vzťahy, v ktorých sa dozvedáme o kultúrnej systémovosti prekročením systémových hraníc.“

Základnými zložkami interkultúrnej kompetencie sú multikulturalita, interkulturalita a interkultúra. Súčasne opisujú našu realitu, pretože označujú fenomény, s ktorými sa stretávame v bežnom živote: spolužitie a interakciu príslušníkov rôznych kultúr.

Je zrejmé, že kultúra ovplyvňuje hodnoty a postoje jednotlivcov, ktorí sú súčasťou menších i veľkých celkov. V ich obchodných vzťahoch a komunikácii ide o dosiahnutie stanovených čiastkových a celkových cieľov v ekonomickej oblasti. Často však dochádza k problémom, ktorých posudzovanie je nutné nielen z pohľadu ekonomického, technického a pod., ale aj sociálneho a kultúrneho. Všetky medzinárodné aktivity sa totiž realizujú v určitej krajine s určitým kultúrnym zázemím.

Pri charakteristike interkultúrnej kompetencie vychádzame z nasledovnej definície: „Interkultúrna kompetencia sa prejavuje v schopnosti pochopiť, rešpektovať a uznávať kultúrne podmienky a faktory, ktoré ovplyvňujú vnímanie, posudzovanie, pociťovanie a konanie seba samého a iných osôb. Ide o vzájomné prispôsobenie sa, toleranciu voči nekompatibilite, o progresiu synergicky plodných foriem spolupráce, vzájomného spolužitia a efektívnych orientačných vzorov so zreteľom na interpretáciu sveta a jeho podoby.“

Interkultúrna kompetencia v podstate pozostáva z troch čiastkových kompetencií, ktoré sa neustále vzájomne ovplyvňujú: kognitívnej, afektívnej a pragmaticko-komunikatívnej (Thomas, 2003).

Kognitívna čiastková kompetencia interkultúrnej kompetencie predstavuje relevantné vedomosti, za ktoré považujeme v prvom rade znalosti o kultúre, ktorá formovala obchodných partnerov počas ich života. Ďalej k nim patria vedomosti o existencii kultúrnych rozdielov a ich možných dôsledkoch na interkultúrne interakcie. V obchodnom kontakte s firmou z inej krajiny patrí práve zhromažďovanie informácií o príslušnej krajine k dôležitej súčasťi prípravy obchodných partnerov na úspešnú interkultúrnu interakciu. Ďalšou významnou zložkou kognitívnej dimenzie interkultúrnej kompetencie je schopnosť sebareflexie, uvažovania o vlastných názoroch, postojoch a komunikačných vzoroch.

Afektívna čiastková kompetencia predstavuje predovšetkým postoje a vystupovanie voči príslušníkom iných kultúr. Záujem o iné kultúry je nepochybne nevyhnutným predpokladom produktívnej interkultúrnej kompetencie. Zároveň je potrebná empatia a všímavosť voči subtilným komunikatívnym signálom. Schopnosť tolerovať viacznačnosť resp. nejednoznačnosť postojov umožňuje partnerom vysporiadať sa s vlastným a cudzím systémom hodnôt a noriem.

Treťou súčasťou interkultúrnej kompetencie je pragmaticko-komunikatívna čiastková kompetencia, ktorá predstavuje schopnosť použitia vhodných komunikačných vzorov v interakcii partnerov z rôznych kultúr. Následne sa jedná o zaradenie účinných komunikatívnych stratégií pri riešení problémov a konfliktov.

Medzi uvedenými čiastkovými kompetenciami interkultúrnej kompetencie existuje úzka spojitosť. Všetky sa navzájom podporujú a súčasne stávajú účinnejšími. Veľká časť nadobudnutia interkultúrnej kompetencie sa odohráva v každom prípade v konkrétnych interakciách. Pre každú čiastkovú interkultúrnú kompetenciu súčasne platí, že proces učenia napokon nikdy nekončí. Je to celoživotný proces, pretože interkultúrna kompetencia nie je žiaden statický útvar, ani bezprostredný výsledok jednej skúsenosti v procese učenia.

Kritériá, ktoré ozrejmujú pojem interkultúrna kompetencia chápeme ako ucelený systém vzájomne sa ovplyvňujúcich súvislostí. Ich závislosť umožňuje interkultúrnej kompetencii prejavíť sa v plnej miere.

- Zaoberať sa cudzou kultúrou znamená súčasne sa konfrontovať s vlastnou kultúrnou orientáciou.

Z toho vyplýva prvá téza:

Uvedomenie si vlastnej kultúrnej identity predstavuje podstatnú časť interkultúrnej kompetencie. Môže však vzniknúť a vyvíjať sa len v kultúrnom kontakte.

- Aj keď pojem kultúra nie je jednoznačne definovaný, možno ho chápať ako mentálne programovanie, ktoré zahŕňa všetky vzory myslenia, pociťovania a konania. Pojem kultúra tak obsahuje zozbierané skúsenosti z učebného procesu skupiny, ktoré v sebe zahŕňajú kognitívne a emocionálne prvky a prvky týkajúce sa správania. Daná kultúra sa prejaví v sume všetkých hodnôt a praktík, ktoré sú v nej zakotvené.

Z toho vyplýva druhá téza:

Interkultúrna kompetencia znamená rozvoj pochopenia hodnotových systémov a praktík cudzích kultúr až po schopnosť, ktorá umožňuje úspešne spolupracovať v každom neznámom kultúrnom prostredí.

- Interkultúrna kompetencia zahŕňa ochotu a schopnosť odnaučiť sa staré, zaužívané vzory myslenia, cítenia a konania. Tento proces predstavuje vysoké nároky na jedinca, pretože vzory, ktoré nadobudol v procese svojej socializácie sú hlboko zakotvené a preto čiastočne podvedomé. Ide teda predovšetkým o ich

uvedomovanie si. V interkultúrnom kontexte sa prejavujú vzory myslenia, pociťovania a konania napr. vo forme predpojatej mienky a predsudkov.

Z toho vyplýva tretia téza:

Osoby so silne vyvinutou interkultúrnou kompetenciou si omnoho viac uvedomujú svoje vlastné mentálne modely alebo vzory myslenia, cítenia a konania. Sú schopní ich priebežne kontrolovať a prípadne dopĺňať, rozširovať alebo nahrádzať inými.

- Porozumenie diverzity v zmysle obsiahnutej rôznorodosti vyjadruje ďalší prvok interkultúrnej kompetencie. Nielen akceptovať rôznorodosť, ale aj vytvárať platformu, na základe ktorej možno požadovať porozumenie diverzity aj u ostatných. Je znakom partnerov s vysokou interkultúrnou kompetenciou. Táto kompetencia implikuje v sebe možnosť viacerých riešení problému.

Z toho vyplýva štvrtá téza:

Ďalšia centrálna kľúčová kompetencia interkultúrneho konania vyjadruje uznanie a ústretovosť voči rôznorodosti a tým odklon od obmedzených monokultúrnych predstáv, ktoré pripúšťajú len jednu pravdu a skutočnosť.

- Interkultúrna kompetencia sa prejavuje aj v určitom postoji voči chybám. Pritom sa nejedná o odstránenie chýb, ale o ochotu poučiť sa z chýb, ku ktorým dochádza v styku s inými kultúrami. Ide o toleranciu frustrácie, absolvovanie namáhavého procesu, ktorý je sťažený pokusom a omylom.

Z toho vyplýva piata téza:

Je potrebné chápať, že chyby sú pri strete s cudzími kultúrami súčasťou procesu učenia. Interkultúrna kompetencia sa prejaví v tom, ako sa s týmito chybami vedome a aktívne vysporiadame.

- Interkultúrna kompetencia zobrazuje skôr vnútorný postoj a základné presvedčenie ako demonštráciu konkrétnych techník. Ide o pripravenosť neustále objavovať niečo nové, avšak nielen o objavenie niečoho cudzieho, ale aj o zisťovanie vlastných možností. Zažitá realita sa tak chápe ako produkt vlastného konania.

Z toho vyplýva šiesta téza:

Interkultúrna kompetencia sa prezentuje snahou a osobnou náklonnosťou objavovať niečo nové. K tomu je potrebné byť otvorený voči ostatným a súčasne akceptovať otvorenosť druhých.

- Interkultúrna kompetencia znamená viesť samého seba a neustále rozvíjať svoje vlastné schopnosti. V tejto súvislosti sú dôležité osobnostné vlastnosti ako zvedavosť a schopnosť klásť otázky, nadobúdať nové aktuálne poznatky, ceníť si hodnoty, empatia a rešpekt.

Z toho vyplýva siedma téza:

Interkultúrna kompetencia nepretržite rozvíja vlastnú osobnosť.

- Interkultúrna kompetencia si vyžaduje mimoriadnu schopnosť komunikácie a dialógu. V popredí pritom nejde o presadenie si vlastného názoru a stanoviska, ale predovšetkým o skutočnú výmenu rozdielnych názorov a perspektív. Jej cieľom

je overiť si a doplniť vlastný pohľad na vec. V takomto druhu dialógu sa jasne preukážu predpoklady, ktoré sú základom pre vlastné vyjadrenia.

Z toho vyplýva ôsma téza:

Osoby s vysokou mierou interkultúrnej kompetencie sú schopné viesť dialóg, v ktorom ide predovšetkým o vysporiadanie sa s rôznymi perspektívami partnerov a uvedomenie si predpokladov, ktoré sú základom vlastných vyjadrení.

Ústrednou myšlienkou tejto práce je predovšetkým schopnosť úspešnej interakcie v rozdielom kultúrnom prostredí a s ľuďmi rozdielneho kultúrneho pôvodu. Táto schopnosť sa prejavuje v konkrétnom konaní a opiera sa predovšetkým o sociálnu kompetenciu a kompetenciu osobnosti jednotlivca.

### **Literatúra**

BALÁŽ, P. a kol.: Medzinárodné podnikanie. 5. vyd. Bratislava: Sprint-vfra, 2010. 546 s. ISBN 978-80-89393-18-3

BRUCK, P. A.: Interkulturelle Entwicklung und Konfliktlösung. In: *Dialog der Kulturen*. Luger, K. und Renger, R. 1994, s. 345

SERESOVÁ, K.: Integrationstendenzen bei der Schaffung eines Weltwirtschaftsmilieus. In: *Interkulturelle Kompetenz*. Bratislava. Ekonóm. 2003. S. 9-21. ISBN 80-225-1101-3

SERESOVÁ, K.: Streben nach Veränderungen in den Organisationen als Ausdruck der Kulturveränderungen. In: *Interkulturelle Kompetenz*. Bratislava. Ekonóm. 2003. S. 62-69. ISBN 80-225-1101-3

THOMAS, A.: Grundriß der Sozialpsychologie: *Individum - Gruppe - Gesellschaft*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1992. 385 s. ISBN 9783801704070

THOMAS, A.: *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. 1. vyd. Göttingen: Vandenhock Ruprecht Verlag, 2003. 399 s. ISBN 978-3-525-46166-2

### **Kontaktné údaje:**

Eva Janíčková, Mgr., PhD.,  
Katedra nemeckého jazyka,  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [eva.janickova@gmx.net](mailto:eva.janickova@gmx.net)

# Realizácia komunikatívnych cieľov v procese výučby konverzácie vo všeobecnom a odbornom ekonomickom jazyku

Kanisová Zdenka

## **Abstrakt**

V rámci príspevku chceme poukázať na možnosti realizácie komunikatívnych cieľov, ktoré poskytuje výučba konverzácie vo všeobecnom a odbornom ekonomickom jazyku, na priestor pre aplikáciu didaktických metód a postupov, ktoré dávajú študujúcim v interaktívnom procese výučby možnosť získať, prehĺbiť a zdokonaľiť si jazykové vedomosti a komunikatívne schopnosti a zručnosti v oblasti všeobecného a odborného ekonomického jazyka. V rámci profesionálnej orientácie a v procese globalizácie umožňuje takáto jazyková príprava budúcim absolventom zapojiť sa na vysokej profesionálnej a kultivovanej jazykovej úrovni do diania v oblasti súkromnej, profesionálnej a spoločenskej, doma i v zahraničí.

**Kľúčové slová:** realizácia komunikatívnych cieľov v cudzojazyčnej výučbe, didaktické metódy a postupy vo výučbe konverzácie, všeobecný a odborný jazyk

## **Abstract**

In diesem Beitrag möchten wir auf die Möglichkeiten zur Erreichung der kommunikativen Ziele hinweisen, die im Fremdsprachenunterricht in der Konversation in der deutschen Alltagssprache, als auch der Wirtschaftssprache unter Anwendung verschiedener didaktischer Methoden und Strategien vermittelt werden. In der Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Studenten im Unterrichtsprozess sollen dem Studierenden Sprachkenntnisse sowie kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Alltags- und Wirtschaftssprache vermittelt werden, die es ihm ermöglichen, sich im Prozess der internationalen Zusammenarbeit und Globalisierung in alle Sphären des gesellschaftlichen Lebens einzugliedern.

**Schlüsselwörter:** kommunikative Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, didaktische Methoden und Strategien im Prozess der Konversation in der Alltags- sprache und der Fachsprache

## **Úvod**

Nová spoločenská realita po vstupe Slovenska do Európskej únie, globalizačné tendencie v oblasti spoločenského, hospodárskeho, politického a kultúrneho života, proces medzinárodnej spolupráce a integrácie, stále väčšia prepojenosť jednotlivých národov a kultúr, kladú nové požiadavky aj na výučbu cudzích jazykov. Globálne prepojený svet, ktorý je zároveň viacjazyčným svetom a miestom kultúrnych rozmanitostí, vyžaduje kvalitnú prípravu v oblasti ovládania cudzích jazykov.

V rámci univerzitného štúdia na Ekonomickej univerzite v Bratislave poskytuje cudzojazyčné štúdium Fakulta aplikovaných jazykov (FAJ), ktorá bola vytvorená na základe svojho predchodcu – Ústavu cudzích jazykov. Realizácia cieľov a princípov

cudzojazyčnej výučby na FAJ spočíva v systematickom prepojení všeobecného a odborného jazyka a vychádza z požiadaviek Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Voľný výber cudzích jazykov s možnosťou študovať aspoň dva cudzie jazyky a bohatá ponuka jazykových kurzov sa orientuje podľa profilácie jednotlivých fakúlt EU, podľa požiadaviek trhu a odporúčenia Európskej komisie, podľa ktorého by mal každý občan Európskej únie ovládať aspoň dva cudzie jazyky na kvalitnej úrovni (Europäische Kommission. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004 – 2006). Viacjazyčnosť sa stáva v globálne prepojenom svete nevyhnutnosťou a vedie zároveň ku vnímaniu, chápaniu, úcte a tolerancii ku iným jazykom, národom, kultúram a náboženstvám.

## Rozvoj komunikatívnej kompetencie vo výučbe cudzích jazykov

Súčasná spoločenská situácia v multikultúrnej spoločnosti vyžaduje zlepšenie komunikácie, interakcie a spolupráce medzi obyvateľmi nielen v susedných krajinách, ale aj u všetkých Európanov v rámci Európskej únie, ako aj v celom globálne prepojenom svete.

Termín **komunikácia** sa stáva častým a frekventovaným pojmom, ktorý je definovaný ako: „dorozumievanie, sprostredkovanie, oznamovanie, odovzdávanie a prijímanie informácií rečou i mimorečovými prostriedkami. Konkrétne podoby komunikácie zahŕňajú rozhovor, presvedčanie, prehováranie, manipuláciu, motiváciu, výmenu informácií, vysielanie signálov rečou tela (gestá, mimika), spätnú väzbu, parafrázovanie, reč.“ ( In: Vera Birkenbihl, S. 294)

Rozvoj cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie ako súbor komunikatívnych schopností a zručností v cudzích jazykoch je veľmi dôležitý pre realizáciu mobility v rámci Európskej únie a z pragmatického hľadiska poskytuje študujúcemu možnosť študovať v daných krajinách EU, profesionálne sa uplatniť na medzinárodnom trhu práce, je predpokladom pre kvalitnú komunikáciu so zahraničnými partnermi aj zákazníkmi, ako aj dôležitým predpokladom pre utváranie dobrých medziľudských vzťahov. Takéto štúdium vytvára podmienky aj pre medzipredmetové vzťahy, ktoré pomáhajú študujúcim chápať vzťahy medzi vyučovacími predmetmi i vzťahy v okolitom svete v súvislostiach, čo vedie zároveň k rozvoju osobnosti študenta a k získavaniu kľúčových kompetencií.

Vlastná komunikatívna kompetencia predstavuje systém a komplex rôznych súčastí a člení sa na subkompetencie. Tieto tzv. **kľúčové kompetencie** zahŕňajú viaceré zložky, ktoré treba zohľadniť a realizovať aj pri výučbe cudzích jazykov:

- **Lingvistická (jazyková) kompetencia** predstavuje získavanie a aplikáciu vedomostí z lexiky a frazeológie, ovládanie gramatických javov a ich funkčnosti (oblasť morfológie a syntaxe), fonetiky a ortografie, ktoré umožňujú vyjadrovať sa zmysluplne a korektne v rámci daného cudzieho jazyka, v ústnej aj písomnej forme.
- **Socio-lingvistická kompetencia** vyjadruje schopnosť správne používať jazykové prostriedky, vhodne reagovať v daných komunikačných situáciách a vzťahoch, porozumieť kontextu, vyjadrovať sa na kultivovanej úrovni bohatým



jazykom (lexika, frazeológia), funkčne využívať jazykové prostriedky na získanie a sprostredkovanie informácií a vyjadrenie názorov a postojov.

- **Medzikultúrna – kompetencia** sa chápe ako prostriedok na vyjadrenie vzájomného vzťahu medzi jazykom a kultúrou. Predstavuje kontakt s kultúrami, oboznámenie sa so socio-kultúrnym kontextom, v ktorom sa jazyk používa, zaoberá sa základnými špecifikami danej krajiny, jazykovými a sociálnymi konvenciami, normami a stereotypmi, odlišnými kultúrnymi štandardami, ako aj spoločnými kultúrnymi vplyvmi a hodnotami. Vzdelávanie v cudzom jazyku je potrebné pochopiť a realizovať v interkultúrnom kontexte, pretože sprostredkuje socio-kultúrne poznanie národa, ktorý je predmetom štúdia a vedie k procesu humanizácie výučby. Rozmanitosti jednotlivých svetových kultúr a tradícií vedú k uvedomeniu si hodnôt vlastnej kultúry, vlastnej krajiny a jej prínosu pre ľudstvo ako aj kultúru cieľového jazyka.
- **Sociálna kompetencia** predstavuje rozvoj, získanie a aplikáciu základných zručností a pravidiel medziľudskej komunikácie, s cieľom osvojiť si schopnosť komunikovať s ostatnými, rozvíjať empatiu, porozumenie, toleranciu, sebadôveru, získať schopnosť spolupracovať a preberať zodpovednosť, vysporiadať sa s nedorozumeniami a s rozdielmi.
- **Strategická kompetencia** umožňuje správne používanie verbálnych a neverbálnych stratégií v procese komunikácie.
- **Kognitívna kompetencia – rozvoj poznania** (Lernkompetenz) je jednou zo základných kompetencií, kde ide o osvojenie si vedomostí, ktoré umožnia naďalej sa vzdelávať a používať získané vedomosti v spoločenskom, kultúrnom a hospodárskom kontexte. Štúdium cudzích jazykov je súčasťou procesu celoživotného vzdelávania nielen v oblasti profesionálnej, ale aj osobnostnej (rozvoj osobnosti, aplikácia spoločensko-humánnych cieľov a systému hodnôt), získanie schopnosti samostatne pracovať a vzdelávať sa, samostatne a tvorivo rozvíjať poznanie (autonómne štúdium) a aplikovať ho v praxi.
- **Kompetencia zvládať stres** prezentuje rozvoj schopnosti a spôsobilosti zvládať nároky a požiadavky, ktoré prinášajú so sebou moderný spôsob života a zvyšujúce sa nároky na každého jednotlivca v oblasti profesionálnej aj súkromnej sféry.

Realizácia komunikatívnych cieľov je komplexný fenomén, v ktorom nemožno zabúdať na skutočnosť, že každá výučba, teda aj výučba cudzích jazykov má realizovať výchovno-vzdelávacie ciele a má plniť aj spoločensko-humánne ciele. V takto vnímanom a realizovanom vyučovacom procese má veľkú úlohu **osobnosť učiteľa**, ktorý nemá sprostredkovať svoj vyučovací predmet len ako súbor vedomostí, poznatkov, zručností a kľúčových kompetencií, ale má tiež prispievať svojim komplexným prístupom ku rozvoju ľudskej dimenzie a **formovaniu osobnosti študenta** sprostredkovaním univerzálnych hodnôt, má motivovať celou svojou osobnosťou - svojimi vedomosťami, kreativitou a originalitou, svojím nadšením pre vyučovací predmet, svojím prístupom k vyučovaciemu predmetu aj ku študentom.

## Realizácia komunikatívnych cieľov v cudzojazyčnej výučbe

Cieľom výučby cudzích jazykov je získanie schopnosti a zručností kvalitne komunikovať v cudzích jazykoch, získať takú lingvistickú a komunikatívnu kompetenciu, ktorá je blízka, takmer identická používateľovi cieľového jazyka ako materinského jazyka. Jazyk všeobecný aj odborný vnímame ako prostriedok komunikácie, a zároveň ako prezentáciu spoločenského vedomia národa, ktorý jestvuje a vyvíja sa v určitom kultúrnom a sociálnom kontexte. Cieľom cudzojazyčného vzdelávania je príprava pre reálny život – v osobnostnej aj profesionálnej sfére. Požiadavky na cudzojazyčné vzdelávanie, na systematické zlepšovanie a rozvíjanie komunikatívnej kompetencie v cudzích jazykoch vychádzajú zo Spoločného Európskeho referenčného rámca pre jazyky, ktorý predstavuje komplexný a systematický materiál direktív a pokynov pre výučbu cudzích jazykov .

Pre dosiahnutie kvalitnej komunikatívnej kompetencie nie je možné zdôrazňovať len jednu jej zložku, ale vyžaduje sa komplexná realizácia všetkých jej štyroch súčastí – komunikatívnych zručností vo vzájomnom prepojení. Receptívne aj produktívne formy komunikatívnych zručností - **počúvanie, čítanie, hovorenie a písanie** sa nachádzajú vo vzájomných vzťahoch a vplyvoch a vedú k nácviku, rozvoju a získaniu **konverzačných schopností a zručností** v procese výučby cudzích jazykov.

**Konverzácia** ako produktívna komunikatívna zručnosť je podľa slovníka cudzích slov definovaná ako rozhovor, beseda, diskusia osobného alebo spoločenského charakteru, debata, jednanie, vyjednávanie, rozprava, schôdza, rokovanie, zasadanie, seminár. Jazyk je základný prostriedok komunikácie a reč chápeme ako zručnosť používať jazyk v daných situáciách. Konverzáciu možno stručne vyjadriť ako spôsob myslenia, hovorenia a konania v daných situáciách a predstavuje vždy komplexný fenomén. V procese konverzácie, kde jednotlivé témy odrážajú súčasnú, rýchlo sa meniacu realitu, ale zároveň prezentujú aj to, čo je nemenné, univerzálne a nadčasové, majú študenti možnosť vyjadriť svoje názory a myšlienky, vypočuť si názory iných, a tým konverzácia predstavuje možnosť aj pre rozvoj vyššej formy myslenia.

Pre väčšinu študujúcich je podľa prieskumov aj podľa praktických skúseností pedagógov najdôležitejšou komunikatívnou zručnosťou **rozprávanie (hovorenie)**, za ním nasleduje *počúvanie*. Veľmi často je potrebné vo výučbe cudzieho jazyka odbúrať psychickú bariéru strachu z rozprávania a používať cudzí jazyk, začať konverzovať v priamej komunikácii. Ide o rozvoj aktívnych stránok jazyka – učiť sa jazyk rozprávaním. Je potrebné naučiť sa komunikovať v každodenných situáciách o každodenných témach, ako aj o odborných témach, ktoré vychádzajú z profilácie štúdia, využívať možnosti na prirodzenú komunikáciu, tvorivý prístup, flexibilitu a aktualizáciu vo vyučovacom procese, získať schopnosť učiť sa tvorivo a s radosťou, naučiť sa používať cudzí jazyk bez strachu a obáv.

Ako sprostredkovať a realizovať výučbu cudzích jazykov v procese konverzácie, ktorá predstavuje produktívnu zložku komunikatívnej kompetencie vo všeobecnom aj odbornom jazyku lepšie, zaujímavejšie, tvorivejšie? Ako lepšie motivovať študentov, aby so záujmom a radosťou pristupovali ku štúdiu cudzích jazykov, aby dokázali na

kvalitnej úrovni používať cudzí jazyk v každodennom živote aj v oblasti odborného zamerania? Aké kompetencie, poznatky, aktivity, stratégie, zručnosti a techniky si majú osvojiť študujúci, aby sa mohli tvorivo zúčastňovať na komunikácii – konverzácii v každodennom aj odbornom jazyku? Aké metódy, postupy a stratégie má používať učiteľ na získavanie, upevňovanie a rozvíjanie jazykových vedomostí a komunikatívnych zručností? Ako možno nadviazať v procese konverzácie na odborné poznatky získavané štúdiom odborných ekonomických predmetov v materinskom jazyku, ale aj v germanofónnej, anglofónnej i frankofónnej forme štúdia daného odboru?

### **Aplikácia didaktických metód a postupov v procese konverzácie vo všeobecnom a odbornom ekonomickom jazyku**

Na realizáciu stanovených cieľov v procese výučby cudzích jazykov slúži kvalitný a zaujímavý **učebný materiál**, výber a aplikácia rôznych tvorivých **vyučovacích metód a techník, didaktických prostriedkov a metodických postupov**, ako aj metodická invencia a tvorivosť učiteľa a aktívna a kreatívna participácia študujúcich na interaktívnom procese výučby. Pravdaže treba vždy zohľadniť aj mnohé vedľajšie faktory a komplexnosť procesu výučby pri získavaní komunikatívnej kompetencie. Na FAJ je venovaný široký priestor realizácii konverzácie najmä v jazykových kurzoch „**Všeobecný jazyk a konverzácia** a **Všeobecný jazyk a komunikácia**“ a „**Odborný jazyk a konverzácia** a **Odborný jazyk a komunikácia**“.

Výber vhodných vyučovacích metód, techník, postupov a foriem je v kompetencii **učiteľa**, jeho osobnosti, jeho osobnostných a profesionálnych kvalít, jeho vzťahu k cudziemu jazyku a jeho pedagogického majstrovstva. Tieto postupy je potrebné aplikovať vždy vzhľadom k úrovni jazykového kurzu, so zohľadnením osobitostí v študijnej skupine, ako aj konkrétnej situácie, vzhľadom na odbornú profiláciu jednotlivých fakúlt tak, aby podporovali motiváciu a tvorivosť vo výučbe, ako aj autonómne vzdelávanie a zvyšovali kvalitu vyučovacieho procesu.

Pri konverzácii treba zohľadniť fakt, že v procese výučby cudzieho jazyka dochádza vždy aj ku stretávaniu jazykov, kultúr a hodnôt, a v tomto procese sa formuje a prejavuje úcta ku danému národu, čo pôsobí na študujúceho ako prostriedok humanizácie prostredníctvom cudzieho jazyka. V procese konverzácie však možno poukázať aj na rozličné štylistické a jazykové úrovne a formy hovoreného jazyka, ktoré siahajú od vecného štýlu novín a odborného jazyka, cez idiomatické spojenia, príslovia, porekadlá a slovné zvraty každodenného jazyka, až po mládežnícky žargón, a tak zdôrazniť kultúrno-špecifické aspekty jazyka a prispieť ku socio-kultúrnemu poznaniu.

K utváraniu tvorivej atmosféry v procese realizácie konverzácie vo všeobecnom aj odbornom jazyku napomáhajú viaceré konkrétne, efektívne metódy, stratégie a techniky, z ktorých sú mnohé označované za novšie, ako sú **skupinová práca**, kde sú študujúci rozdelení do 3-4 členných tímov, ktoré skúmajú a prezentujú rôzne aspekty danej témy, vzájomne komunikujú v presne stanovenom časovom limite len v cudzom jazyku a výsledky prezentujú pred plénom. **Tandemová práca** je tímová práca, pri ktorej možno

využívať aj autonómnu predprípravu, ako aj možnosti viacjazyčných postupov (napr. nemčina-angličtina) pri následnom spracovaní témy a jej prezentácii pred plénom.

**Problémovo orientovaná výučba, riešenie problémových úloh a modelových situácií, prípadové štúdie** vedú k riešeniu daného problému v rámci všeobecnej alebo odbornej témy, vedú k vytváraniu, prezentácii a obhajovaniu vlastných názorov a stanovísk a inšpirujú k vytváraniu situácii podľa daného scenára, rozvíjajú schopnosť polemizovať, obhajovať svoj názor, rozvíjať pochopenie a toleranciu ku názorom svojich partnerov.

**Prezentácia pred plénom, projekty, referáty** umožňujú samostatne, alebo v skupine tvorivo spracovať a prezentovať vopred určenú problematiku z oblasti všeobecného alebo odborného jazyka, poskytujú možnosť pracovať s internetom aj s printovými médiami a vedú k nácviku produktívnej komunikatívnej zručnosti *hovoreniu*, ktorá predstavuje schopnosť prezentovať výpoveď a zároveň realizovať následnú diskusiu k daným témam v ústnej forme.

Predovšetkým **kvalitná diskusia a rozhovor** ako voľne plynúca konverzácia, dialogická forma výučby – metóda kladenia otázok a tvorby odpovedí umožňujú vyjadriť študentom svoje názory, myšlienky, prezentovať svoje hodnotenia, postoje, argumenty, posudzovať názory iných, sprostredkovať svoje poznatky. V takejto diskusii môže učiteľ vystupovať ako partner, ale aj v úlohe moderátora, ktorý diskusiu len usmerňuje.

Viaceré uvedené metódy sú však známe už od čias Jána Amosa Komenského, a hoci pochádzajú zo 16. storočia, nachádzajú uplatnenie aj dnes. Komenský považoval za najprirodzenejšiu metódu vyučovania **dialóg**, najmä spontánny – nepripravený, ale aj pripravený, realizovaný formou hry, ktorý oživuje výučbu. Vyučovacie metódy by mali prinášať radosť z učenia, proces učenia by mali uľahčovať, mali by podporovať tvorivosť a rozvíjať osobnosť študenta. Treba vychádzať z princípu, že výučba, teda aj konverzácia v cudzom jazyku má prebiehať v uvoľnenej, ale tvorivej atmosfére.

V kontexte s používaním cudzieho jazyka v oblasti konverzácie sa dostáva študujúci do vzťahov ku celému systému jazyka, ku jeho správnej a prirodzenej aplikácii. **Gramatika** má v konverzácii sprievodný a podporný význam, možno ju vysvetľovať a preberať situačne – funkčne, v priamom vzťahu s daným tematickým kontextom, vo vzťahu ku obsahu textov a cvičení. Zároveň je potrebné zdôrazniť jej význam pre kvalitnú a kultivovanú komunikáciu, ktorý študujúci v ústnej komunikácii často podceňujú.

Aby všetky uvedené metódy, postupy a techniky pôsobili neformálne, ale tvorivo, inšpiratívne a prirodzene, aby aktivizovali študentov v rámci interaktívneho procesu výučby, to všetko vyžaduje dôkladnú metodickú pripravenosť a tvorivosť zo strany učiteľa a tvorivú participáciu zo strany študentov.

## Záver

Konverzácia ako súčasť realizácie komunikatívnych cieľov vo všeobecnom aj odbornom ekonomickom jazyku ponúka celý súbor metód, aktivít, postupov aj techník, ktoré v súlade s realizáciou didaktických cieľov vedú ku skvalitneniu komunikatívnej kompetencie. Komunikatívne spracovanie tém všeobecného aj odborného charakteru a

ich ponuka v učebných materiáloch, v textoch aj cvičeniach, poskytuje široký priestor na invenciu pedagóga a tvorivosť študujúceho v interaktívnom vyučovacom procese, motivuje ku obojstrannej snahe experimentovať, používať tvorivo nové metódy, techniky a stratégie, nepridŕžať sa len osvedčených a vyskúšaných metód a postupov, ktoré vytvárajú z výučby stereotyp. Takýto vyučovací proces vedie ku rozvoju profesionálnych ale aj osobnostných kvalít študujúceho a poskytuje široký priestor na získavanie, nácvik a prehĺbovanie jazykových vedomostí a komunikatívnych zručností, a tak prispieva ku realizácii komunikatívnych cieľov a ku ich aplikácii v profesionálnej aj osobnostnej sfére.

### **Literatúra**

BIRKENBIHL, V. F.: (1997) Umenie komunikácie (Kommunikationstraining). Landsberg am Lech, mvg- verlag, Germany, 1997. 317 s. ISBN 80 88 915-20-1

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. 2000. 2001. Langenscheidt Berlin- München- Wien- Zürich- New York. 244 s. ISBN 3-468 -49469-6

KANISOVÁ, Z. – RICHTER, M.: (2005) Sprache im Alltag, Ein Konversationsbuch für Fortgeschrittene. Bratislava: Remedium, 2005. s. 1- 284. ISBN 80-88993-99-7

KANISOVÁ, Z.: (2009) GLOSÁR k učebnici Sprache im Alltag, Ein Konversationsbuch für Fortgeschrittene. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm 2009. s 1-101. ISBN 978-80-225-2656-2

KUPKA, I.: (2007) Jak úspěšně studovat cizí jazyky. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. 154 s. ISBN 978-80-247-2000-5

MŠ SR (2002).: MILÉNIUM: Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X

ONDRČKOVÁ, E. – LIŠKOVÁ, D.: (2010) Einführung in die Wirtschaftssprache. Sprint dva, 2010. 288 s., ISBN 978-80-89393-25-1

PETTY, G.: (1993) Moderní vyučování. Stanley Thornes Publisher Ltd. 1993. 380 s. ISBN 978-80-7367- 427-4

[http. www.cudzie slova.sk](http://www.cudzie slova.sk)- konverzácia

### **Kontaktné údaje:**

Zdenka Kanisová, PhDr., CSc.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [zdenka.kanisova@gmail.com](mailto:zdenka.kanisova@gmail.com)

# Fachdeutsch im Betriebsmanagement – prezentácia učebného materiálu

*Kočíšová Zuzana – Kozlová Ľubomíra*

## **Abstrakt**

V predkladanom príspevku autorky predstavujú učebný materiál na výučbu odbornej nemeckého jazyka pre špecializovaný kurz číslo 18 na Fakulte podnikového manažmentu. V krátkosti zhŕňajú ciele, na ktoré sa pri tvorbe tohto učebného materiálu zamerali a venujú sa metódam a prostriedkom, pomocou ktorých chcú tieto ciele dosiahnuť.

**Kľúčové slová:** *špecifická odborného textu, tvorba slov, vetná stavba, komunikácia*

## **Abstract**

Die Autorinnen stellen in ihrem Beitrag das Lehrwerk Fachdeutsch im Betriebsmanagement vor. In der Kürze fassen sie die Ziele zusammen, an die sie sich bei der Arbeit konzentrierten. Im Weiteren widmen sie sich den Methoden und Mitteln zum Erreichen dieser Ziele.

**Schlüsselwörter:** *Fachtext, Wortbildung, Satzbau, Kommunikation*

Príspevok predstavuje učebný materiál Fachdeutsch im Betriebsmanagement pre kurz č.18, záverečný špecializovaný kurz odborného jazyka pre Fakultu podnikového manažmentu. Vypracovanie materiálu bolo potrebné, lebo doteraz, hoci sa kurz učí už dlhšiu dobu, nemala KNJ žiadnu zodpovedajúcu literatúru na jeho výučbu.

Na úvod by sme chceli spomenúť základnú líniu, ktorú sme sa pri tvorbe uvádzaného učebného materiálu usilovali sledovať. Ide o názor, že jazyková príprava našich poslucháčov by nemala spočívať len vo výučbe odbornej lexiky, pretože táto je len prostriedkom na dosiahnutie cieľa, ktorým je komunikácia. Keďže našim úmyslom bolo vytvoriť v rámci predpísanej hodinovej výmery kurzu čím väčší priestor na ústnu komunikáciu, ktorá tak často absentuje v jazykovej výučbe, koncipovali sme textovú časť učebnice mimoriadne stručne. Odborný text a práca s ním je síce podkladom na získavanie a na spracovanie informácií<sup>1</sup>, ale úmyselne sme v textoch redukovali poskytnuté informácie na minimum. Z tohto dôvodu majú texty, týkajúce sa jednotlivých tém veľmi krátky rozsah. Obmedzujú sa na podstatu témy, teda zhustenú informáciu tak, aby študent získal elementárne informácie o danej téme a o základnej odbornej slovnej zásobe s touto témou súvisiacej. Keďže však jeden zo stanovených cieľov predmetu je porozumieť zložitejším autentickým textom, sú texty aj napriek krátkemu rozsahu náročné. Pri niektorých témach ide dokonca len o definície pojmov. Okrem uvedených textov obsahujú jednotlivé lekcie aj krátke doplnkové texty, texty obsahovo relevantné k téme. Tieto podávajú danú tému z praktického hľadiska a zameriavajú sa hlavne na nácvik selektívneho čítania. Cvičenia spojené s týmito textami slúžia ako východisko pre diskusiu.

Aj napriek hore uvedenému sme do skripta vložili kapitolu o práci s odborným textom, v ktorej sme použili originálne a neupravené texty. V nej podávame návod na prácu s odborným textom všeobecne, upozorňujeme na zásady práce s nemeckým odborným textom, na špecifiká a problémy vyplývajúce z rozdielnosti štruktúr nemeckého jazyka v porovnaní s jazykom slovenským, neuvedomenie si ktorých často spôsobuje problémy hlavne pri porozumení a následne potom pri preklade. Keďže sa dá očakávať, že naši poslucháči pri ďalšom vzdelávaní budú pracovať s cudzojazyčnými zdrojmi, pokladáme túto kapitolu za veľmi potrebnú. Vzhľadom na to, že: „vo väčšine činností v akademicknej sfére sa zdôrazňuje čítanie a /alebo písanie“, kapitolu uzatvára úloha na produkciu textu. Konkrétne ide o zhrnutie – resumé textu. Túto časť skripta zamýšľame uviesť výkladom podstatných aspektov týkajúcich sa písania resumé, ako aj v ňom používaných jazykových prostriedkov. Kapitola bude určená na samoštúdium. Úlohy budú zadávané postupne a ich plnenie bude priebežne kontrolované.

Cvičenia v skripte sa zameriavajú na viacero oblastí. Jednou z nich je prirodzene precvičovanie a upevňovanie novej lexiky. Znalosť lexiky a lexikálneho systému je dôležitým predpokladom pre dosiahnutie požadovaného cieľa – komunikácie v cudzom jazyku. Z tohto dôvodu venujeme práci s odbornou slovnou zásobou vo vyučovacom procese zvýšenú pozornosť. Na to, aby sa študenti naučili v cudzom jazyku komunikovať, nestačí osvojiť si len jednotlivé slovíčka, ale je potrebné uvedomovať si aj vzťahy, ktoré existujú v danom jazyku medzi jednotlivými lexikálnymi jednotkami. Pri sémantizácii nových cudzojazyčných termínov používame synonymá, antonymá, opis, definíciu alebo preklad. Zriedkavo sa odborné výrazy používajú izolovane. Viac pozornosti preto venujeme terminologickým spojeniam. Ani optimálne vysvetlenie daného pojmu však nezaručuje, že si ho študent osvojil a dokáže ho v komunikácii aj automaticky použiť. Na to je potrebné, aby sa nové odborné pojmy precvičovali a upevňovali pomocou vhodných cvičení alebo doplnkových textov.

Keďže chceme dosiahnuť progres v úrovni vyjadrovania sa, obsahuje skriptum veľa úloh na synonymá. Typologicky náročnejším cvičením je hľadanie určitých pojmov v texte na základe ich definície alebo opisu. Takéto úlohy napomáhajú porozumeniu neznámych slov na základe kontextu. Ďalším typom cvičení zameraných na lexiku je súvislý text s graficky označenými výrazmi, ktoré je treba nahradiť iným slovom s podobným, či identickým významom. Nominálno-verbálne väzby, príznačné pre odborný text, patria tiež k precvičovaným javom. Cieľom cvičení zameraných na tento jav je zvýšiť kvalitu vyjadrovania sa našich poslucháčov. Pre lepšie uvedomenie si, rozšírenie a prehĺbenie slovnej zásoby sme do cvičení zaradili aj také, ktoré upriamujú pozornosť na slovtvorné postupy v nemeckom jazyku. Konkrétne ide o odvodzovanie jednotlivých slovných druhov (špeciálne substantív a adjektív) pomocou predpôn a prípon typických pre odborný jazyk, ako aj o tvorbu kompozit. Vedomosti o tvorbe slov totiž nie sú dôležité

len z hľadiska lingvistického, ale predovšetkým sa dotýkajú aj stratégie učenia sa. Našich študentov upozorňujeme na to, že poznanie slovotvorných postupov v nemeckom jazyku môže významne napomôcť rýchlejšie porozumieť odbornému textu bez toho, aby museli neustále listovať v slovníku. Uvedomenie si pojmu a jeho sémantického poľa intenzívne rozširuje slovnú zásobu.

Ďalej sme sa pokúsili trochu systematickejšie sa sústrediť aj na vetnú stavbu. Každá lekcija obsahuje zadania tohto typu so stále sa zvyšujúcou náročnosťou, počnúc tvorbou jednoduchých viet cez rozvité, až po súvetia, ktoré predstavujú, vzhľadom na rozdiel v štruktúrach oboch jazykov pre našich študentov aj napriek všetkému úsiliu neustály zdroj problémov. Na mysl máme predovšetkým problém pri porozumení a následne pri preklade náročnejšieho odborného textu, pre ktorý je v nemeckom jazyku príznačná kondenzovanosť práve za pomoci vedľajších viet, a to hlavne viet vzťahných a rozšírených prívlastkov. Tieto cvičenia upozorňujú zároveň aj na varianty a na možnosti vyjadriť rovnaký obsah syntakticky rôznym spôsobom, čo podľa nás prispieva k prehĺbeniu poznania jazyka a k obohateniu vyjadrovacích schopností v ňom. Toto pokladáme za jeden z hlavných cieľov štúdia cudzieho jazyka.

Gramatické javy, ktoré sú typické pre odborný štýl preberáme na základe ich výskytu v textoch. Podľa našich skúseností vieme, že poslucháčom pri porozumení odborného textu robí veľký problém viacnásobne rozvitý prívlastok vzhľadom na to, že slovenský jazyk nemá nominálny rámec a daný obsah vyjadruje vedľajšou vetou vzťahnou. Preto sa v predkladanom skripte venuje tomuto gramatickému javu zvýšená pozornosť. Pri jeho precvičovaní postupujeme malými krokmi, aby si poslucháči uvedomili jeho podstatu. Transformácii nemeckého viacnásobne rozvitého prívlastku na vedľajšie vety a opačne, je venovaných viacero cvičení s odstupňovanou náročnosťou. Pokladáme za dôležité tento jav jazykovej kondenzácie dôkladne cvičiť, pretože je nosným momentom pochopenia obsahu vety a súčasne je príznačný pre odborný text. Krátky sumár gramatiky na konci predkladaného skripta dáva študentom možnosť, si konkrétne gramatické javy individuálne zopakovať, či naštudovať.

Ako sme v úvode uviedli, bolo naším cieľom vytvoriť priestor na ústnu komunikáciu. Preto sme sa okrem receptívno-produktívnych cvičení týkajúcich sa jednak voľnej reprodukcie textov, jednak otázok vzťahujúcich sa na obsah textov zamerali na konci každej kapitoly na úlohy rozvíjajúce komunikačnú kompetenciu. V týchto cvičeniach kladieme dôraz na rečovú produkciu bez primárneho akcentu na lingvistickú spôsobilosť, čo poskytuje poslucháčom istú voľnosť, a tým aj priestor na kreativitu. Vzhľadom na to, že témy sa orientujú na každodenné situácie, ako je poskytovanie informácií, vyjadrenie vlastného názoru, telefonovanie, dohodnutie termínu stretnutia a iné, slúžia tieto cvičenia ako príprava na možné situácie v profesionálnom živote. Pracuje sa vo dvojiciach alebo v menších skupinách, čo spôsobuje uvoľnenú atmosféru vo vyučovacom procese.



Predkladaný učebný materiál spĺňa požiadavky vysokoškolskej učebnice a prináša inovatívne prvky.

### **Literatúra**

<sup>1</sup>BRENNER, G., GIERLICH, H., u.a.: *Umgang mit Sachtexten: Analyse und Erörterung*. Berlin: Cornelsen, 2004. ISBN: 978-3464615867.

<sup>2</sup>BREESE, R.: *Transparentnosť v nadobudnutých jazykových kompetenciách*. Bratislava: EKONÓM, 2007. ISBN 978-80-225-2511-4.

### **Kontaktné údaje:**

Ľubomíra Kozlová, PhDr.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava 5

E-mail: [lubomira.kozlova@euba.sk](mailto:lubomira.kozlova@euba.sk)

Zuzana Kočišová, Mgr.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava 5

E-mail: [zuzana.kocisova@euba.sk](mailto:zuzana.kocisova@euba.sk)

# Fachsprache Deutsch für Fortgeschrittene I – prezentácia učebného materiálu

*Kozlová Ľubomíra – Pospíšilová Jana*

## **Abstrakt**

Autorky v príspevku informujú o využití skúseností zo svojej pedagogickej praxe pri zostavovaní učebného materiálu určeného na výučbu nemeckého odborného jazyka v Kurze 12 na fakultách Ekonomickej univerzity v Bratislave. Prezentujú dôvody jeho vzniku, ciele, ktoré sledujú, ako aj metódy použité na dosiahnutie stanovených cieľov.

**Kľúčové slová:** *učebný materiál, slovníky, práca s odborným textom, motivácia*

## **Abstract**

Im vorliegenden Beitrag informieren die Autorinnen, wie sie eigene Erfahrungen aus ihrer pädagogischen Praxis beim Erstellen des Lehrwerkes für den Unterricht im Kurs 12 an den Fakultäten der Wirtschaftsuniversität in Bratislava genutzt haben. Sie präsentieren Gründe, die sie dazu bewegten, Ziele, die sie verfolgten und die zur Erreichung der Ziele angewendeten Methoden.

**Schlüsselwörter:** *Lehrwerk, Wörterbücher, Fachtextarbeit, Motivation*

Otázka, z čoho budem učiť, je jednou zo základných, ktoré si učiteľ v konkrétnych podmienkach našej univerzity, ale akiste aj všade inde kladie pred začiatkom semestra, či výučby. Mohli by sme si myslieť, že to predsa nemôže byť žiaden problém. Veď v súčasnosti máme aj v našom prostredí širokú paletu možností výberu. Literatúra domáca aj zahraničná je k dispozícii v dosť a dostatočne veľkom rozsahu. Prečo sa teda autorky jedného dňa rozhodli, rozšíriť túto už i tak bohatú paletu o ďalší študijný materiál a vypracovať skriptum?

Všeobecne by sa možno dalo veľmi dlho diskutovať o potrebe a azda aj zmyslupnosti nových a ďalších učebných materiálov. Koľko je ich treba, má byť istá unifikácia, či nemá, ak je predpísaná povinná literatúra, koľko učebníc treba, koľko titulov je únosných? Ktoré výhody či nevýhody prináša so sebou jeden či druhý variant a podobne. To sú zaujímavé otázky, ale momentálne nie sú predmetom nášho skúmania. Pri jasnej štruktúre výučby cudzích jazykov, ako je daná na Ekonomickej univerzite v Bratislave, kde sa cudzie jazyky študujú počas troch semestrov v relatívne samostatných kurzoch s obsahom definovaným sylabami daného kurzu a so špecifikovaným Informačným listom každého kurzu, by nemal byť problém v určení a používaní jednotnej učebnice. Čo bolo teda podnetom na vytvorenie tohto učebného materiálu?

Čím je iný ako doteraz používaná literatúra, v čom je špecifický, komu bude slúžiť, je vôbec potrebný a zmysluplný?

Skriptum Fachsprache Deutsch für Fortgeschrittene I reflektuje konkrétnu a reálnu potrebu poslucháčov a to predovšetkým poslucháčov s nemeckým jazykom ako druhým cudzím jazykom špeciálne na fakultách neobchodného zamerania Ekonomickej univerzity, ako sú FHI, FMP a FNH. Poslucháči týchto fakúlt prichádzajú na výučbu už tradične so slabšími základmi, ba dokonca sa zdá, čím ďalej častejšie s nedostatočnými vedomosťami. Preferujú komunikáciu v angličtine, ktorá je zvyčajne prvým jazykom, čo je vzhľadom na globalizáciu hospodárstva a teda predovšetkým aj trhu práce pochopiteľné. Ale nič to nemení na veci, že musia splniť požiadavky daného kurzu, v našom prípade Kurzu 12, tak po jazykovej ako aj po obsahovej stránke.

Preto sa autorky rozhodli vypracovať učebný materiál, ktorý by vzal do úvahy danú realitu.

Vychádzali sme pri tom zo skutočnosti potvrdenej výskumom, že jedným z dôležitých faktorov znižujúcich motiváciu a teda následne negatívne ovplyvňujúcich výkon a výsledky, je príliš náročná učebnica.<sup>1</sup> Okrem toho, nie všetky odborné témy spracované v iných dostupných materiáloch alebo učebniciach zodpovedajú aj stanoveným požiadavkám daného kurzu.

Hlavnou ideou teda bolo, zosúladiť požadované obsahové nároky kurzu s požiadavkou menšej zložitosti učebnice tak, aby aj v priemere slabšie skupiny boli schopné splniť požadované nároky a aby teda samotný učebný materiál nebol príčinou zníženia efektívnosti práce.<sup>2</sup> Druhým motívom a cieľom bolo vytvorenie materiálu tematicky uceleného a akoby „ušitého na mieru“ podľa sylabu daného kurzu a jeho výmery hodín na výučbu.

Posledným aspektom, ktorý sme zohľadňovali bol aj aspekt finančný. Skriptum je cenovo dostupnou formou aj pre študujúcich zo sociálne slabších skupín. A myslíme si, že toto vnímanie je správne aj vzhľadom na skutočnosť, že niekedy pri zmene vyučujúceho v nasledujúcich kurzoch dochádza aj k zmene učebníc, čo sa za istých okolností môže stať finančnou záťažou. Doteraz sme sa venovali tomu, prečo skriptum vzniklo. Teraz pár slov o tom, ako sme sa pokúsili dosiahnuť stanovené ciele.

Nebudeme sa venovať konkrétnym témam, lebo tie boli dané sylabami. Dovolili sme si z možných tém vybrať tie a v takom poradí, aby učebný materiál poskytol v rámci možností ucelený a systematický pohľad na problematiku a aby témy textov na seba logicky nadväzovali. Zvolené texty sú kompaktné i keď nie sú rozsiahle. Vychádzajúc z pedagogickej praxe, zvolili sme metódu postupného zvyšovania náročnosti textu čo do rozsahu aj obsahu. Texty ponúkajú len základné informácie k téme, lebo úmyslom autoriek je použiť text primárne ako zdroj odbornej slovnej zásoby. Porozumenie textu si študenti overujú zodpovedaním otázok, alebo priradovaním pojmov k príslušným definíciám v receptívno-produktívnych cvičeniach nasledujúcich bezprostredne za textami.

Získavanie, rozširovanie a hlavne používanie slovnej zásoby pokladajú autorky za veľmi dôležitú časť výučby cudzieho jazyka. Z toho dôvodu je v každej lekcii následne viacero cvičení, ktoré novú slovnú zásobu aplikujú, precvičujú, opakujú a upevňujú. V tejto súvislosti treba spomenúť aj to, že po dlhších úvahách na tému, či vôbec uvádzať v každej lekcii za texty slovník alebo nie, sme sa rozhodli slovník dať aj napriek tomu, že je

to učebnica vysokoškolská. V rozhovoroch so študentmi sme si totiž overili, že nie všetci majú prekladové alebo výkladové slovníky. Takže moment, ktorý im skraca prípravnú fázu a tým poskytuje a vytvára viac priestoru na prácu so samotným textom je práve slovník na konci skripta. Pokladajú to zároveň za motivujúci faktor. Rozhodli sme sa ale uvádzať novú slovnú zásobu synonymickou výkladovou formou a teda v nemeckom jazyku. Okrem toho je daná slovná zásoba uvedená na konci skripta aj vo forme nemecko-slovenskej vrátane slovies s tvarmi v minulých časoch. Takže v krajnom prípade sa študent môže uistiť o správnosti svojho prekladu. Jednotlivé lekcie obsahujú okrem nosného textu aj krátke texty súvisiace so základnou témou. Tieto dopĺňujú a konkretizujú hlavnú tému, alebo ju podávajú z iného uhla. Svojím obsahom navodzujú tému a dobre poslúžia na konverzáciu, či skôr na diskusiu k danej téme. Učebný materiál obsahuje ďalej veľa rôznorodých cvičení. Učiteľ sa podľa potrieb a úrovne konkrétnej skupiny môže rozhodnúť, ktoré eventuálne vynechá. Sú to cvičenia na lexiku, syntax a prirodzene aj gramatiku.

Precvičovaná gramatika vychádza z textov. Ide v podstate len o gramatické javy typické pre nemecký odborný text,<sup>3</sup> teda pasívum, rozvitý prívlastok, závislý infinitív a konštrukcie so závislým infinitívom. Najintenzívnejšia pozornosť je venovaná rozvitému prívlastku. Neznalosť tohto javu totiž veľmi často spôsobuje nepochopenie obsahu vety a následne neschopnosť ju správne preložiť. Ako prostriedok kondenzácie, teda zhustenia textu je jedným z typických znakov nemeckého odborného textu. Keďže okrem toho slovenčina nepozná nominálny rámec a nemá teda štruktúrne paralelný model, spôsobuje tento typ prívlastku ťažkosti. Prehľad menovaných gramatických javov je na konci skripta v prílohe. Sústredenú pozornosť venujeme ďalej aj problematike slovies vyjadrujúcich nárast alebo pokles, ktoré sú tiež typické pre ekonomický text a v používaní ktorých sa neustále robia chyby a preto pokladáme za dôležité ich precvičovať.

Skriptum je súčasne aj zošitom, lebo na písomné riešenia zadaní je vynechaný priestor v prevažnej časti cvičení. Pokladáme to za praktické, lebo študent má poruke prehľad o všetkom, čo sa precvičovalo, ako aj o správnych riešeniach, ku ktorým sa v domácej príprave môže kedykoľvek vrátiť. Každú lekciju uzatvárajú produktívne cvičenia, ktoré sú zamerané na zopakovanie, či zhrnutie prebraného učiva.

Prezentovaný učebný materiál má relatívne malý rozsah. Základná úvaha autoriek bola totiž takýmto spôsobom predísť jeho „zastarávaniu“, a okrem toho aj vytvoriť priestor na aktualizáciu výučby pomocou doplnkových materiálov. Jednak podľa potreby a situácie v krúžku na prehĺbenie prebraných tém, jednak na reflektovanie aktuálneho diania v hospodárskom živote.

Na záver by sme chceli vyjadriť nádej, že ho budú študenti aj učitelia používať s radosťou a že poslúži k získaniu potrebných vedomostí.

## Literatúra:

<sup>1</sup> DŽUKA, J.: *Motivácia a emócie človeka*. 2003. ISBN 80-80067-169-4.

<sup>2</sup> LOJOVÁ G.: *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. 2005. ISBN 80-223-2069-2.

<sup>3</sup> [www.plurilingua.ch/userfiles/file/Sachtexte%20lesen.pdf](http://www.plurilingua.ch/userfiles/file/Sachtexte%20lesen.pdf).

**Kontaktné údaje:**

Ľubomíra Kozlová, PhD.  
Katedra nemeckého jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita, Bratislava  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [luba.kozlova@euba.sk](mailto:luba.kozlova@euba.sk)

Jana Pospíšilová, PhD.  
Katedra nemeckého jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita, Bratislava  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [jana.pospisilova@euba.sk](mailto:jana.pospisilova@euba.sk)

# Fremdsprachliche Handlungskompetenz testen

*Kuban Heike*

## **Abstract**

Handlungsorientierter Sprachunterricht hat die rezeptive und produktive Sprachverwendung zum Ziel und richtet sich an der kommunikativen Wirklichkeit aus. Sprachlernende werden im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen als sozial Handelnde betrachtet. Zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben benötigen sie ein Bündel von Kompetenzen, das über die rein linguistische Kompetenz hinausgeht. Eine dem kommunikativen, handlungsorientierten Ansatz verpflichtete Leistungsbeurteilung misst demnach nicht nur reines Sprachwissen. Der Beitrag befasst sich mit den Merkmalen kommunikativer Sprachtests und analysiert Beispiele handlungsorientierter Testaufgaben.

**Schlüsselwörter:** *Handlungsorientierung, kommunikative Sprachkompetenz, kommunikative Tests, Qualitätsstandards, kommunikative, handlungsorientierte Testaufgaben*

## **Abstrakt**

Cieľom vyučovania jazykov, orientovaného na prax, je receptívne a produktívne používanie jazyka. V rámci Európskeho referenčného rámca sú študenti posudzovaní ako sociálne konajúci ľudia, ktorí potrebujú na zvládnutie komunikačných úloh mnohé, nie len lingvistické, kompetencie. Hodnotenie výkonu, vyplývajúce z prístupu orientovaného na prax a komunikáciu, nepozostáva teda iba z preverovania samotných jazykových znalostí. Príspevok sa venuje charakteristickým znakom jazykových testov, preverujúcich schopnosť komunikovať a analyzuje príklady prakticky orientovaných úloh v teste.

**Kľúčové slová:** *orientácia na prax, komunikačná jazyková kompetencia, testy preverujúce schopnosť komunikovať, štandardy kvality, otázky v teste zamerané na komunikáciu a prax*

## **1. Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzip**

Handlungsorientierung gilt seit der Abkehr von sprachstrukturbezogenen Ansätzen in der Fremdsprachendidaktik in den 70er Jahren und der Hinwendung zum Sprachgebrauch als eines der wichtigsten Prinzipien eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts. Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) erfuhr die Handlungsorientierung Bestätigung als richtungsweisendes Konzept in der Fremdsprachenvermittlung. (vgl. Barkowski/ Krumm, 2010) Der GeR betrachtet Sprachlernende als angehende Sprachverwendende (vgl. Europarat, 2001: 51): Das Erlernen der Fremdsprache erfolgt mit dem Ziel, die Sprache in verschiedenen Situationen und Lebensbereichen angemessen anwenden zu können. Es stellt sich demnach die Frage, welchen Lebensbereichen und Situationen die Lernenden gerecht werden müssen. Welche Rollen werden sie darin übernehmen? Welche Aufgaben werden sie lösen

müssen? Welche Themen werden für sie relevant sein? Was werden sie lesen, hören, schreiben und sagen müssen?

Innerhalb des Lebensbereichs *Beruf* lassen sich die vielfältigen Situationen durch folgende Kategorien beschreiben (Europarat, 2001: 54):

<b>Orte</b>	<b>Institutionen</b>	<b>Personen</b>	<b>Objekte</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Büros</li> <li>- Fabriken</li> <li>- Werkstätten</li> <li>- Häfen, Bahnanlagen</li> <li>- Flughäfen</li> <li>- Bauernhöfe</li> <li>- Geschäfte, Läden usw.</li> <li>- Dienstleistungsbetriebe</li> <li>- Hotels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Firmen</li> <li>- Behörden</li> <li>- Multinationale Unternehmen</li> <li>- Staatsunternehmen</li> <li>- Gewerkschaften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitgeber, Arbeitnehmer</li> <li>- Manager</li> <li>- Kollegen</li> <li>- Untergebene</li> <li>- Mandanten</li> <li>- Kunden</li> <li>- Empfangspersonal</li> <li>- Sekretärinnen</li> <li>- Reinigungskräfte usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Büromaschinen</li> <li>- Industriemaschinen</li> <li>- Industrielle und handwerkliche Werkzeuge</li> </ul>

<b>Ereignisse</b>	<b>Handlungen</b>	<b>Texte</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besprechungen</li> <li>- Vorstellungsgespräche</li> <li>- Empfänge</li> <li>- Konferenzen</li> <li>- Messen</li> <li>- Beratungsgespräche</li> <li>- Ausverkäufe</li> <li>- Arbeitsunfälle</li> <li>- Tarifverhandlungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verwaltung</li> <li>- Industriemanagement</li> <li>- Produktionsvorgänge</li> <li>- Bürovorgänge</li> <li>- Transporte</li> <li>- Verkäufe, Verkaufsmarketing</li> <li>- Computerarbeit</li> <li>- Büroreinigung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschäftsbrief</li> <li>- Bericht, Mitteilung</li> <li>- Sicherheitshinweise</li> <li>- Bedienungsanleitungen und Handbücher</li> <li>- Vorschriften</li> <li>- Werbeschriften</li> <li>- Etiketten und Aufschriften</li> <li>- Arbeitsplatzbeschreibung</li> <li>- Schilder</li> <li>- Visitenkarten usw.</li> </ul>

Eine enge Zusammenarbeit mit den Institutionen und Personen im Lebensbereich Beruf und die Verfügbarkeit von Texten aus diesem Bereich sind die Voraussetzung dafür, die thematischen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts realitätsnah an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren zu können.

Lernende, die im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht eine sinnvolle Verbindung zu ihrer zukünftigen Tätigkeit sehen, sind motivierter. Nicht selten können sie Vorkenntnisse aus dem Studium und Erfahrungen aus Praktika in die Entscheidungsprozesse zur Bewältigung der kommunikativen Aufgaben einbringen. „Lernziele werden sowohl im Fertigungs- als auch im Kenntnisbereich umso besser und dauerhafter erreicht, je entscheidungsorientierter der Lernweg gestaltet ist.“ (Buhlmann, 2005: 9)

Die Rolle des Lehrenden im handlungsorientierten Unterricht wird komplexer. Er muss wissen, in welchen Handlungssituationen die Zielsprache gebraucht und wie sie kulturspezifisch angewendet wird (vgl. Linthout, 2004: 31). Er muss sich in Entscheidungssituationen zurücknehmen können, zum Moderator und Sprachberater werden (vg. Fischer, 2007: 237). Handlungsorientierter Sprachunterricht ist zudem sehr

materialintensiv, denn authentisches Material veraltet schnell, bedarf der stetigen Aktualisierung.

## **2. Fremdsprachliche Handlungskompetenz**

Die Sprachverwendung stellt soziales Handeln dar, für das sowohl allgemeine Fähigkeiten als auch kommunikative Sprachkompetenzen entwickelt werden. Zu den allgemeinen Kompetenzen zählen das deklarative und das prozedurale Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und die Lernfähigkeit. Die kommunikativen Kompetenzen bestehen aus linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen. „Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden.“ (Europarat, 2001: 110) Soziolinguistische Kenntnisse und Fertigkeiten beziehen sich auf die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, auf Höflichkeits-konventionen, Redewendungen, Aussprüche und Zitate sowie sprichwörtliche Redensarten, auf Registerunterschiede, Dialekt und Akzent. Das Wissen darüber, wie Mitteilungen organisiert, strukturiert und arrangiert sind, wie sie verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen und wie sie nach interaktionalen und transnationalen Schemata angeordnet sind, wird als pragmatische Kompetenz zusammengefasst. (Europarat, 2001: 118 ff.)

## **3. Fremdsprachliche Handlungskompetenz testen**

Der Blick auf die internationalen Verflechtungen der nationalen Wirtschaften und auf den internationalen Arbeitsmarkt lässt es verständlich erscheinen, dass für Arbeitgeber und Personalentscheider die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit in den Anforderungsprofilen an Bedeutung zunimmt. Für sie ist wichtig, inwieweit ein (potentieller) Mitarbeiter bestimmten Situationen am Arbeitsplatz in der Fremdsprache gewachsen ist. Der Qualifikationsnachweis, den der Bewerber bzw. Mitarbeiter vorlegt, sollte demnach transparent und differenziert Auskunft geben über die sprachliche Handlungsfähigkeit in realitätsnahen Verwendungssituationen. Der Ausprägungsgrad dieser sprachlichen Handlungsfähigkeit wird in sogenannten performanz- bzw. sprachhandlungsorientierten kommunikativen Tests erfasst, die das zielsprachige Verhalten in realitätsnahen und relevanten Situationen widerspiegeln. Nach Glaboniat (1998: 63) müssen im rezeptiven Bereich (Hörverstehen und Leseverstehen), im produktiven Bereich (Schreiben und Sprechen) sowie im interaktiven Bereich (dialogisches Sprechen) „der Realität entsprechend unterschiedliche Aufgaben bewältigt werden. Diese Aufgaben unterscheiden sich nicht von den Aufgaben, die man im realen Leben tagtäglich zu erledigen hat ...“.

Kommunikative Sprachtests sind charakterisiert durch die Berücksichtigung der kommunikativen Lernbedürfnisse, die Einbettung der Aufgabe in einen Kontext, die Authentizität der Texte, eine repräsentative Auswahl der Aufgaben, die Alters-,



Sozialisations- und Kulturadäquatheit der Themen sowie die Berücksichtigung der Kommunikationsstrategien. (Glaboniat, 2010: 1290)

Sie testen die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen. In vielen kommunikativen Tests werden die linguistischen Kompetenzen (Grammatik und Lexik) implizit getestet.

Da solche Qualifikationstests als Selektionsinstrumente genutzt werden, beispielsweise über die Anstellung eines neuen Mitarbeiters in einem Unternehmen entscheiden können, müssen sie höchsten Qualitätsstandards entsprechen: Validität, Reliabilität, Objektivität, Praktikabilität, Fairness und Transparenz. Die Ziele, gewünschten Kompetenzen und Fähigkeitsgrade sowie die Bewertungskriterien müssen vorher definiert und klar beschrieben werden.

Das Gütekriterium Validität gibt an, inwieweit ein Test das misst, was er zu messen vorgibt. Als Reliabilität werden der Genauigkeits- und Zuverlässigkeitsgrad einer Messung bezeichnet. Wird der Test unter den gleichen Bedingungen und in denselben Gegenständen wiederholt, kommt ein reliabler Test zum gleichen Ergebnis. Objektiv ist ein Test, wenn in der Durchführung für alle Testteilnehmer die gleichen Bedingungen herrschen, wenn das eigene Ermessen des Auswerter durch den Aufgabentyp (z. Bsp. geschlossene Aufgaben) oder das Vorliegen von Auswertungskriterien ausgeschlossen bzw. eingeschränkt ist und wenn die Zuordnung der Testergebnisse zu den Kompetenzbeschreibungen des GeR durch verschiedene Interpreten der Ergebnisse einheitlich erfolgt. Das Kriterium der Praktikabilität bezieht sich auf die Testlänge, die organisatorische und technische Durchführbarkeit der Tests. Wenn Testteilnehmer über die Funktion des Tests, seinen Inhalt, die Aufgaben und die Bewertungskriterien informiert werden, der Test also transparent ist, trägt dies auch zur Erhöhung der Fairness bei. Fair sind Tests, die niemanden benachteiligen, weder in der Transparenz, noch in der Bewertung, der Reliabilität und der Validität.

#### **4. Handlungsorientierte Testaufgaben**

Auf dem internationalen Prüfungsmarkt werden gegenwärtig folgende berufsbezogenen kommunikativen standardisierten DaF-Sprachtests deutscher Trägerorganisationen angeboten:

Deutsch A2+ Beruf	telc
Deutsch B1+ Beruf	telc
Deutsch B2+ Beruf	telc
Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD) – C1	GI*

\* in Kooperation mit dem Deutschen Industrie- und Handelstag und den Carl Duisberg Centren

#### 4.1. Leseverstehen

Geschäftsbriefe bzw. E-Mails sind im beruflichen Alltag häufig vorkommende Textsorten; sie zeichnen sich durch einen hohen Grad an Realitätsnähe und Authentizität aus. Eine erfolgreiche Geschäftsabwicklung mit dem deutschsprachigen Partner setzt voraus, dass Briefe bzw. E-Mails im Detail verstanden werden. Dies testet folgende Aufgabe zum Leseverstehen aus dem Übungstest 1 telc Deutsch B2+ Beruf:

#### Leseverstehen, Teil 1

*Lesen Sie den Text und markieren Sie Ihre Lösungen für die Aufgaben 1–5 auf dem Antwortbogen.*

*Die Firma Kelling GmbH & Co. KG hat Schwierigkeiten mit einem Auftrag der Firma Automotivi Bolzano S.A. Herr Penzberg macht dazu in einer E-Mail einen Vorschlag an seinen italienischen Partner, Herrn Damiano Rossner.*

- 1     a     Durch diese E-Mail erfährt Herr Rossner zum ersten Mal von  
            Terminproblemen.  
       b     ...

Von: Penzberg (dietmar.penzberg@kelling.de)  
An: **D. Rossner (damiano.rossner@automotivi.it)**  
Cc: lombardini@kelling-italia.it  
Betreff: Lieferung Hydraulik-Hebeanlagen (Auftrag Nr. 13/2010/K)

Sehr geehrter Herr Rossner,

wie am vergangenen Freitag telefonisch mit Ihnen besprochen, haben wir eine Zulieferung für den obigen Auftrag zu spät erhalten, sodass wiederum unser Liefertermin gefährdet war. Da Sie sich als unser Kunde selbstverständlich auf die Einhaltung des Liefertermins verlassen haben und auch für uns eine pünktliche Lieferung oberste Priorität hat, bieten

Die Situationsbeschreibung bettet die Aufgabe in einen realitätsnahen Kontext ein und verdeutlicht dem Testteilnehmer die Sinnhaftigkeit der Aufgabenstellung.

Dies erfolgt ebenso im folgenden Beispiel aus dem Übungssatz 5 zur Prüfung Wirtschaftdeutsch international. Die authentische Textsorte sind in diesem Fall Vorlagen für die Ausarbeitung einer Pressemitteilung.

**Aufgabe 3:** Sie sind Leiter der Presseabteilung des Bauunternehmens *Bilfinger Berger* und arbeiten eine Pressemitteilung aus. Lesen Sie, wo in der Vorlage etwas zu den Punkten Nr. 21 bis 25 gesagt worden ist. Es gibt jeweils nur eine richtige Lösung.

### **Vorlage für den Leiter der Presseabteilung**

#### **1) Ziel**

Die *Bilfinger Berger AG* strebt eine gezielte Internationalisierung an. Im Mittelpunkt stehen dabei Akquisitionen mit Ausrichtung auf anspruchsvolle Infrastruktur-projekte und der Ausbau der Präsenz in Regionen, in denen das Unternehmen bereits erfolgreich vertreten ist.

#### **2) Übernahme**

...

### **4.2. Hörverstehen**

Auch im Teil Hörverstehen erfolgt in beiden Tests die konkrete Einbettung der Aufgaben in realitätsnahe Situationen. Im Test telc Deutsch B2+ Beruf verfolgen die Testteilnehmer eine Besprechung eines Digital-Druckmaschinen-Herstellers, in der es um einen Auftrag aus Indien geht, und lösen dazu Multiple-Choice-Aufgaben. In der Prüfung Wirtschaftsdeutsch international hören sie ein Telefongespräch zwischen Geschäftspartnern, zu dem ein Ergebnisprotokoll sowie eine Telefonnotiz mit zehn Informationen anzufertigen sind. Im Falle der Prüfung Wirtschaftsdeutsch sind also nicht nur die Hörtexte durch einen hohen Grad an Authentizität gekennzeichnet, sondern auch die dazu formulierten Aufgabenstellungen. Die Testteilnehmer können in die Rolle eines der beiden Gesprächsteilnehmer schlüpfen und das Ergebnisprotokoll und die Gesprächsnotiz aus seiner Sicht formulieren. Der Realitätsbezug und die Sinnhaftigkeit solcher Aufgabenstellungen sind sicher nicht anzuzweifeln.

### **Hörverstehen, Teil 3**

*Sie hören jetzt sieben Aussagen. Zuerst haben Sie eine Minute Zeit, die Einleitung und die Aufgaben zu lesen. Anschließend hören Sie den Text. Sie hören den Text nur einmal. Entscheiden Sie nach dem Hören, ob die jeweilige Lösung „a“, „b“ oder „c“ ist, und markieren Sie Ihre Lösungen auf dem Antwortbogen. Lesen Sie nun die Einleitung und die Aufgaben 34–40.*

### **Ecoprint GmbH**

Die Firma EcoPrint GmbH liefert Digital-Druckmaschinen in viele Teile der Welt. Ein indisches Unternehmen ist interessiert. Der Vertriebsleiter Spieker hat Mitarbeiter aus dem Vertrieb, aus dem Auftragsbüro und anderen Abteilungen

zu einer Besprechung zusammengerufen, um das weitere Vorgehen zu besprechen.

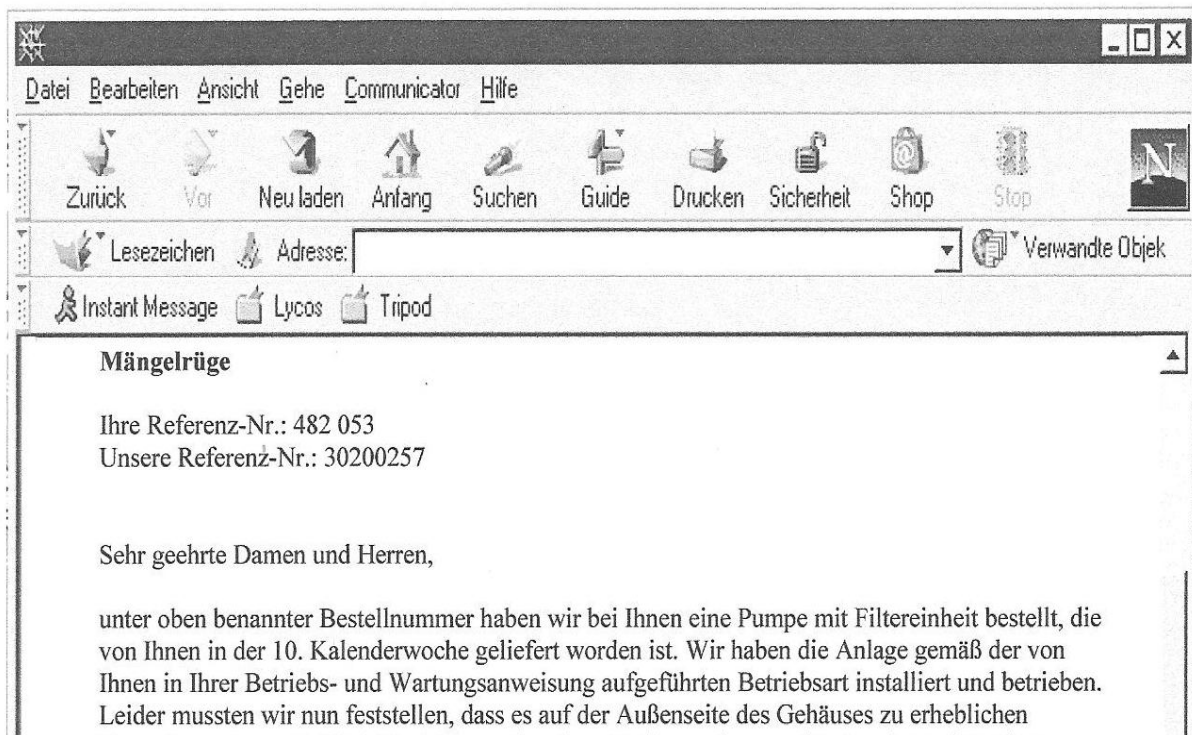
- 34** Die erste Person berichtet über  
**a** ein abgegebenes Angebot.  
**b** ...

### 4.3. Schreiben

Sowohl im Test telc Deutsch B2+ Beruf als auch in der Prüfung Wirtschaftsdeutsch international sind die Aufgaben zur schriftlichen Textproduktion in der Anbahnung von Geschäftskontakten oder der Abwicklung von Geschäften situiert. Die Testteilnehmer übernehmen die Rolle eines Mitarbeiters eines – im Falle der PWD sogar konkreten – Unternehmens, dem ein Geschäftsbrief oder eine E-Mail vorliegt, die es anhand von Vorgaben zu beantworten gilt. Anforderungen an den Umfang des im telc-Test zu produzierenden Textes ergeben sich allein aus der Textsorte Brief bzw. E-Mail und den inhaltlichen Vorgaben des Testautors der Aufgabenstellung, der hier die Rolle des Geschäftsführers übernimmt. In der PWD ist der Testteilnehmer aufgefordert, circa 200 Wörter zu schreiben. Geschäftsbriefe bzw. E-Mails dieses Umfangs sind im Unternehmensalltag sicher nur selten anzutreffen.

**Aufgabe:** Sie finden in Ihrem Posteingang unter anderem folgende E-Mail vor:

**Arbeitszeit: etwa 45 Minuten**



Als Sachbearbeiter/-in der Firma *WENO-PUMPEN GmbH* haben Sie eine Reklamation der Firma *ELECTRONIC AG* erhalten. Antworten Sie der Absenderin der Mängelrüge per E-Mail. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Bedauern über aufgetretenen Mangel.
- Schadensursache aus Ihrer Sicht nicht aufzuklären.
- Terminvereinbarung zur Überprüfung der Pumpe.
- Momentan keine baugleiche Pumpe als Ersatz zur Verfügung.
- Angebot einer ähnlichen Pumpe mit gleicher Leistung.

Ihr Schreiben sollte Betreff, Anrede und Schlussformel enthalten.  
Ihr Schreiben sollte circa 200 Wörter auf dem Antwortbogen enthalten.

#### **4.4. Monologisches und dialogisches Sprechen**

Im Teil Monologisches Sprechen wird von den Teilnehmern beider Tests die Sprechhandlung Präsentieren gefordert. Im telc-Test kann diese Präsentation vor dem Test vorbereitet werden und sich auf ein Produkt, einen Arbeitsablauf, ein Unternehmen oder eine Abteilung beziehen; auch eine interessante Veröffentlichung bzw. eine neue Arbeitstechnik sind denkbar. Die Aufgabenstellung ist durchaus als realitätsnah zu werten, denn ein verantwortungsbewusster Mitarbeiter eines Unternehmens wird nach Möglichkeit jede Präsentation im Vorfeld vorbereiten, Informationen und Materialien zur Visualisierung zusammentragen und sich Gedanken über die Strukturierung seiner Präsentation machen. In der PWD erhalten die Testteilnehmer die Daten und Grafiken vom Testautor, bekommen im Rahmen der Testdurchführung aber ebenfalls eine Vorbereitungszeit.

**Aufgabe 2:** Sie besuchen einen potenziellen Vertriebspartner. Präsentieren Sie Ihr Unternehmen. Ihr Ziel ist es, dieses Unternehmen als interessanten Geschäftspartner darzustellen. **Zeit: etwa 7 Minuten**

##### **Hornbach AG**

Sitz:	Bornheim bei Landau
Geschäftstätigkeit:	Bau- und Gartenmarkt-Filialen
Anzahl der Filialen:	91
Auslandsfilialen in:	Österreich, Niederlande, Luxemburg, Tschechien
Marktstellung:	unter den fünf größten Baumarkt-Filialketten in Europa

##### **Unternehmensstrategie**

- Konzeption des großflächigen Bau-, Heimwerker- und Gartenmarktes (hoher Anspruch an

Im dialogischen Sprechen schlüpfen die Teilnehmer beider Tests in die Rolle von Unternehmensmitarbeitern, die etwas aushandeln mit dem Ziel, einen Konsens herzustellen. Die Aufgabenstellungen sind in konkrete Situationen eingebettet. Im telc-Test werden die Teilnehmer in Paaren getestet und übernehmen die Rollen von Kollegen, die miteinander diskutieren. In der PWD übernimmt einer der Prüfenden, der Vertreter aus der Wirtschaft, diese Rolle.

### Teil 3 Aushandeln / Verhandeln / Konsens herstellen

#### Situation

Die Abteilung, in der Sie arbeiten, arbeitet seit Jahren eng und erfolgreich mit einer anderen Abteilung zusammen. Jetzt soll die Abteilung, in der Sie arbeiten, auf den neuen Campus (ein neues Betriebsgelände) verlegt werden. Der neue Campus ist 10 Kilometer vom jetzigen Standort weg.

#### Aufgabe – Teilnehmer A

*Überlegen Sie sich Argumente gegen den Umzug und sprechen mit Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen (Ihrer Gesprächspartnerin/Ihrem Gesprächspartner) darüber. Erläutern Sie die Nachteile, die der Umzug mit sich bringen würde (viele informelle Kontakte gehen verloren; die Informationswege werden länger; das Gefühl, zusammen an einem Produkt zu arbeiten, wird kleiner; Kunden wissen nicht, wen sie besuchen sollen; Arbeiten werden doppelt oder gar nicht ausgeführt usw.).*

#### Aufgabe – Teilnehmer B

*Überlegen Sie sich Argumente für den Umzug und sprechen mit Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen (Ihrer Gesprächspartnerin/Ihrem Gesprächspartner) darüber. Erläutern Sie die Vorteile, die der Umzug mit sich bringen würde (mehr Platz; moderne Arbeitsräume; der Empfang von Kunden kann besser organisiert werden; Arbeiten werden nicht mehr doppelt ausgeführt, sondern nur noch von Ihrer Abteilung usw.).*

**Aufgabe 3:** Im Zuge der Expansionsstrategie sucht *Hornbach* nach neuen Standorten für die Eröffnung eines neuen Bau- und Gartenmarktes mit einem hinreichenden Parkplatzangebot. Als Mitarbeiter/-in eines Teams liegen Ihnen zwei interessante Grundstücksangebote vor. Diskutieren Sie mit einem der beiden Prüfer/Prüferinnen, welcher Standort den Zuschlag erhalten soll. **Zeit: etwa 10 Minuten**

- Vergleichen Sie die beiden Angebote,
- wägen Sie ab und entscheiden Sie sich für eins.
- Begründen Sie diese Entscheidung.
- Gehen Sie auch auf Argumente Ihres Gesprächspartners/Ihrer Gesprächspartnerin ein.
- Am Ende sollten Sie sich auf ein Angebot einigen.

Konditionen	Standort A	Standort B
Größe des Grundstücks:	38.000 qm	50.000 qm
Lage:	Einzugsgebiet mit rund 200.000 Menschen	Großstadt mit 170.000 Einwohnern

## 5. Resümee

Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen, das darauf vorbereitet, in beruflichen Situationen angemessen sprachlich agieren zu können, ist handlungsorientiert und interkulturell, nutzt Medien, schließt Projektunterricht und kooperative Arbeitsformen ein. Eine zielgerichtete Vorbereitung auf die Anwendung der Sprachkenntnisse im Beruf setzt Wissen darüber voraus, wer mit wem wo, in welchen Situationen wie und worüber kommuniziert. Im Mittelpunkt des zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts stehen nicht mehr isolierte grammatische und lexikalische Einheiten, sondern realitätsnahe kommunikative Situationen, zu deren Lösung ein Bündel verschiedener Kompetenzen, eingesetzt werden muss. Diese kommunikativen Situationen, die sich an beruflichen Aufgabenstellungen, an Handlungsabläufen im Berufsalltag orientieren, lassen sich zu thematischen Einheiten zusammenfassen.

Ein Sprachtest mit Qualifikationsnachweis, der aussagekräftig sein will in Bezug auf die sprachliche Handlungsfähigkeit seines Inhabers im Beruf, sollte die Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen mithilfe authentischer Texte und handlungsorientierter Aufgabenstellungen testen. Lexikalische und grammatische Kompetenz werden in solchen kommunikativen Tests nur implizit getestet, möglicherweise in Form von Sprachbausteinen, deren Textgrundlage jedoch wiederum authentische Texte wie z. Bsp. Geschäftsbriefe, Auszüge aus Gebrauchsanweisungen oder Allgemeinen Geschäftsbedingungen, Stellenanzeigen etc. bilden.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen hat ein System von Parametern und Kategorien entwickelt, das es den Lernenden, Lehrenden und Beurteilenden erlaubt, die Fortschritte der Lernenden auf einer Skala abzubilden. Der Erfahrungsaustauschring Wirtschaft (ErfaWirtschaft), zu dessen Mitgliedern beispielsweise die Friedrich-Schiller-Universität Jena, das ISK München Institut für Sprache und Kommunikation, die Siemens AG, das Volkswagen Bildungsinstitut GmbH und als assoziierte Mitglieder das Goethe Institut und die Carl Duisberg Centren gemeinnützige GmbH zählen, empfiehlt die berufspraxisbezogene Ausgestaltung und Anwendung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens am Arbeitsplatz.

### Literatur

BARKOWSKI, H./KRUMM, H. J.: (2010) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen: Narr Francke Attempto (Lexikonbeitrag von Röttger, Evelyn zum Stichwort *Handlungsorientierung*)

BUHLMANN, R.: (2005) *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des BAMF. URL: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf\\_IP.pdf? blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf_IP.pdf? blob=publicationFile) (Abruf 09.10.2011)

EUROPARAT (Hrsg.): (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u.a.

FISCHER, J.: (2007) *Der Einsatz von Fallstudien im Fachsprachenunterricht – eine Brücke zwischen Sprachunterricht und fachlicher Ausbildung*. In: Kiefer, K.-H./ Fischer, J./ Jung, M./ Roche, J. (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt*. Neue Konzepte und Materialien, München: IUDICIUM

GLABONIAT, M.: (1998) *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch. Krumm, H.-J./ Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.): *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Band 2, Innsbruck – Wien: Studienverlag

GLABONIAT, M.: (2010) *Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache*. In: Krumm, H.-J. et al (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch Band 2, Berlin: de. Gruyter, S. 1288 – 1298.

LINTHOUT, G.: (2004) *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf, Amsterdam New York: Rodopi telc GmbH (2010): Übungstest 1. Deutsch Beruf B2+, Frankfurt am Main: telc GmbH.

DIHK – Gesellschaft für berufliche Bildung: *Prüfung Wirtschaftsdeutsch international*. Übungssätze 01 – 05. URL: <http://www.dihk-bildungs-gmbh.de/index.php?id=8> (Abruf 09.10.2011)

**Kontaktné údaje:**

Dipl.-Slaw. Heike Kuban  
Katedra nemeckého jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [heike.kuban@gmx.de](mailto:heike.kuban@gmx.de)



# Učebné materiály vo výučbe predmetu Reálie nemecky hovoriacich krajín a Slovenska

*Kunovská Ingrid – Mrázová Mária*

## **Abstrakt**

Predkladaný príspevok je prezentáciou nového učebného materiálu kolektívu piatich autorov, ktorý je určený na výučbu reálií na Fakulte medzinárodných vzťahov a Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Tento materiál je jedinečný tým, že v sebe spája krajinovedné informácie týkajúce sa troch nemecky hovoriacich krajín – Nemecka, Rakúska a Švajčiarska – s informáciami o Slovensku. Cieľom tohto materiálu je komparácia týchto krajín v rámci jednotlivých tematických celkov, ktorá zároveň predstavuje základný princíp práce s daným materiálom na seminároch.

**Kľúčové slová:** *kompetencia, mediálna kompetencia, reálie, interkultúrny, prezentácia, komparácia*

## **Abstract**

Vorgelegter Beitrag ist Präsentation eines neuen Lehrbuchs, das vom Kollektiv der fünf Autoren geschaffen wurde, und das für den landeskundlichen Unterricht an der Fakultät für Internationale Beziehungen und Fakultät für angewandte Sprachen der Wirtschaftsuniversität in Bratislava bestimmt ist. Dieses Lehrbuch ist dadurch einzigartig, dass es in sich das landeskundliche Wissen der drei deutschsprachigen Länder – Deutschland, Österreich und der Schweiz – mit Informationen über die Slowakei verbindet. Das Ziel dieses Lehrbuchs ist die Komparation dieser Länder im Rahmen der einzelnen Kapiteln, die zugleich auch das Grundprinzip der Arbeit mit diesem Lehrmaterial im Unterricht bildet.

**Schlüsselwörter:** *Kompetenz, mediale Kompetenz, Landeskunde, interkulturell, Präsentation, Komparation*

Interkultúrne a kultúrnokontrastívne vyučovacie koncepcie v rámci súčasnej globalizácie a rastúcej mobility, ktorých charakteristickým znakom je priama interakcia a komunikácia medzi zástupcami rôznych kultúr, sú dôležitou súčasťou v procese výučby cudzích jazykov. Dnes už nik nepochybuje o nevyhnutnosti ovládania aspoň jedného cudzieho jazyka. Pre úspešné presadenie sa v silnej konkurencii na trhu práce v zahraničí, ale aj doma, je potrebné čoraz častejšie dokonca ovládanie dvoch, prípadne až troch cudzích jazykov.

Významnou časťou výučby každého cudzieho jazyka je určite okrem iných aj predmet Reálie. Tento predmet patrí vo výučbe cudzích jazykov na EU v Bratislave na Fakulte medzinárodných vzťahov a Fakulte aplikovaných jazykov k nosným predmetom, a to v štúdiu nemeckého a anglického jazyka ako prvého, tak aj ako druhého cudzieho jazyka.

Predmet Reálie je definovaný ako „fakty charakterizujúce určitú cudzojazyčnú oblasť“. Súhlasíme s tvrdením, že cieľ tohto predmetu je polyfunkčný, nakoľko reálie sprostredkovávajú súbor faktov o danej krajine, informujú o minulom aj súčasnom, aktuálnom dianí v danej cudzojazyčnej oblasti, no súčasne sa aj významne podieľajú na rozvoji spôsobilostí a zručností v kontakte študujúcich s cudzími kultúrami. Nemenej dôležité je spomenúť aj to, že štúdium predmetu Reálie okrem uvedeného zvyšuje aj úroveň ovládania cudzieho jazyka, teda ďalej rozvíja cudzojazyčnú kompetenciu študentov.

Významná úloha je predmetu Reálie pripisovaná predovšetkým pri podpore kooperácie a komunikácie medzi zástupcami rôznych kultúr.

Cieľom výučby cudzieho jazyka pre nefilologické študijné programy je podľa Buntovej (2010):

- rozvoj zručností pre zvládnutie akademického textu v písanej aj zvukovej podobe, čo znamená osvojenie si základnej odbornej lexiky a primárnych zásad odborného štýlu,
- schopnosť vysloviť a obhájiť názor na problematiku relevantnú pre študovaný odbor, komunikovať s odborníkmi daného odboru,
- technika prezentácie,
- písanie anotácií a resumé.

S uvedenými cieľmi súhlasíme a zastávame názor, že platia aj pre výučbu reálií. Jednou z dôležitých podmienok pre naplnenie takto stanovených cieľov v rámci výučby predmetu Reálie sú kvalitné učebné materiály, ktoré svojim obsahom, rozsahom, zostavením, formou a výberom tém v pozitívnom zmysle ovplyvnia samotný priebeh aj výsledky vyučovacieho procesu.

Hlavným cieľom nášho príspevku je stručná prezentácia nového učebného materiálu v predmete Reálie nemecky hovoriacich krajín a Slovenska, ktorý bol vydaný vydavateľstvom Ekonóm v Bratislave v auguste 2011 pod názvom ***Deutschsprachige Länder und Slowakei im Vergleich – Fakten, Entwicklungen, Zusammenhänge***. Autormi skripta, ktoré slúži potrebám vyučovacieho procesu Fakulty medzinárodných vzťahov a Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave, je medzinárodný kolektív a to: Boris Blahak, Heike Kuban, Clemens Piber, Ingrid Kunovská, Mária Mrázová – bývalí a súčasní členovia Katedry nemeckého jazyka.

Spoločným zámerom všetkých autorov, ktorí majú už niekoľkoročné skúsenosti s výučbou predmetu Reálie a pravidelnou účasťou na štátnych záverečných skúškach na FMV, bolo zostavenie moderného učebného materiálu, ktorý poskytne študentom teoretický základ, súbor informácií a krajinovedných poznatkov o nemecky hovoriacich krajinách a Slovensku. Základným a podľa nás veľmi dôležitým znakom je komparatívny prístup pri zostavovaní skripta – porovnávanie cudzieho s vlastným, vlastného s cudzím. Preto boli k reáliám Nemecka, Rakúska a Švajčiarska zaradené aj reálie Slovenska. Toto rozhodnutie sa nám aj v minulých rokoch ukázalo ako opodstatnené, nakoľko sme boli a aj opakovane sme svedkami častej nevedomosti našich študentov o významných

historických udalostiach a aktuálnych problémoch v našej krajine, čo im potom bráni v už spomínanej komparácii a uvedomeniu si súvislostí.

Obsah, rozsah a forma učebného materiálu sú prispôbené:

- veku študentov – FMV – 2. ročník v prvom cudzom jazyku, 3. ročník v druhom cudzom jazyku, FAJ – 1. a 2. ročník,
- cudzojazyčnej „zdatnosti“ študentov – úroveň B2/C1 podľa Európskeho referenčného rámca
- študijnému odboru (budúcemu povolaniu) – diplomati, prekladatelia
- seminárnej a čiastočne prednáškovej forme výučby – pričom uprednostňujeme seminárnu formu výučby, ktorej predpokladom je na rozdiel od prednáškovej formy výučby nižší počet študentov v skupine, čo umožňuje aktívne osvojovanie si učiva a nadobúdanie nových poznatkov, zvýšenú aktívnu komunikáciu študentov v cudzom jazyku, ako aj zvýšenú motiváciu študentov ku skupinovej práci na hodinách spojenej s nadobúdaním sociálnej kompetencie. Osobitný význam pripisujeme atmosfére na vyučovaní, ktorá môže podľa nás práve v seminárnej forme výučby výrazne eliminovať pocit bariéry medzi vyučujúcim a študentmi, čo prispieva k lepšej efektívite vyučovacieho procesu.

Autori sa súčasne snažili skriptum zostaviť zmysluplne, tak, aby bolo prepojené so životom okolo nás, čo umožňuje študentom konfrontovať ich vlastné názory, skúsenosti a už existujúce vedomosti s predkladanými materiálmi a o daných témach diskutovať. Učivo je prostredníctvom tohto skripta precvičované rôznymi spôsobmi a v rôznych kontextoch a situáciách.

Skriptá sa skladajú kvôli ľahšej manipulácii z dvoch zväzkov, každý z nich je tematicky rozdelený do piatich kapitol, pričom každá kapitola je členená na štyri menšie časti a to: Slovensko, Nemecko, Rakúsko a Švajčiarsko. Tieto časti vykazujú medzi sebou určité súvislosti, takže je zachovaný postulát komparatívnosti. Jednotlivé kapitoly sú:

**Krajina a ľudia, História, Politický systém, Hospodárstvo, Školstvo, Média, Menšiny, Sociálny systém, Právny systém a Kultúra.**

Nakoľko sú dnešní študenti sebavedomými užívateľmi a aktívnymi konzumentmi médií, začlenili sme do jednotlivých tém množstvo publicistických textov ako doplnok učebných textov a aj vo forme pracovných úloh. Charakteristickým znakom publicistických textov v našom učebnom materiály je ich autentickosť. Prostredníctvom takýchto typov textov študenti postupne nadobúdajú schopnosť kriticky analyzovať mediálne produkty, pochopiť ekonomickú funkciu mediálneho priemyslu a samostatne tvoriť mediálny obsah. Študenti sú motivovaní k aktívnej participácii na vyučovacom procese a zvyšuje sa ich záujem o preberanú tému. V neposlednom rade je treba poukázať na to, že autentické texty jednoznačne napomáhajú všeobecnej rozhladenosti študentov, čo zvyšuje ich odbornú pripravenosť na ich budúce povolanie.

Kaizerová (2010) cituje vo svojich prácach vyjadrenia pána Peprníka o potrebe využitia publicistických textov pri osvojovaní si cudzieho jazyka nasledovne: „*Někdy v třetím roce studia angličtiny shledát, že už jste schopni číst v angličtině, protože mluvnicki dostatečně*

ovládáte, ale že ve vaší učebnici není dostatek článků. Máte na výběr: beletrii nebo noviny a časopisy. Obojí je užitečné. Publicistika nabízí kratší texty, každý na jediné téma a tedy z jednoho okruhu lexika. Kromě toho, každý novinář se snaží psát tak, aby čtenáře hned od začátku zaujal.“ Aj podľa Kaizerovej predstavujú publicistické texty nielen upevnenie nadobudnutých vedomostí, ale aj „nadstavbu“ k jazykovým zručnostiam.

Okrem publicistických textov boli použité veľmi rôznorodé texty, sú to napr. príslovia, aforizmy, piesne, básne a úryvky z prózy. Po jazykovej stránke predstavujú tieto texty nielen ukážku spisovného jazyka, ale aj jednotlivých variant nemeckého jazyka, dialektov a hovorenej reči. Texty sú obohatené rôznymi druhmi obrazových materiálov, či už ide o mapy – historické aj súčasné, portréty známych osobností či už z histórie alebo kultúry, karikatúry, komiksy, grafy a diagramy, rôzne logá a plagáty, obrázky krajín, miest a umeleckých diel a pod.

Pracovné úlohy, ktoré sú začlenené do každej časti venovanej konkrétnej krajine, je možné rozdeliť do troch skupín a síce: **prvá skupina** slúži na samostatnú prácu študentov, napr. formou doplňujúceho samoštúdia a ich výsledky sú k nahliadnutiu na konci skrípt (napr. doplňovacie, priraďovacie, porovňavacie cvičenia a pod.) a **druhá skupina** pracovných úloh, ktoré nemajú jednoznačné riešenie a slúžia ako podnety na zamyslenie, diskusiu, argumentáciu alebo hľadanie riešení. **Tretiu skupinu** predstavujú úlohy, ktoré sú určené na prácu vo dvojiciach alebo menších skupinách mimo vyučovacieho procesu a ich výsledkom majú byť rešerše, ktoré študenti následne prezentujú vyučujúcemu a svojim kolegom na seminári, čím je podporovaná interakcia učiteľ-študent, študent-študent. Zároveň druhá a tretia skupina pracovných úloh slúžia ako impulz k nácviku prezentácií.

#### Príklady na pracovné úlohy:

- *Versuchen Sie die folgenden „schwiizertüütschen“ Frasen (►) ins Hochdeutsche zu „übersetzen“. (► Lösung A)*

*Häsch en Sprung ide Schüssle? – Bisch nöd ganz piip? – Bisch gstöörts? – Chasch mi gern-haa! – De bisch en Schisshaas! – Das hät kän Spitz. – Das isch jensiits. – Da schlämmt öppis.*

- *In folgendem Schüttelkasten (►) finden Sie Zahlen und Fakten zur Schweiz. Was passt wohin? Ordnen Sie zu.*

<b>Bern</b>	<b>Rhein</b>	<b>Italienisch</b>	<b>Liechtenstein</b>
<b>41.285 km<sup>2</sup></b>	<b>Deutsch</b>	<b>1291</b>	<b>7,800 000</b>
<b>Frankreich</b>	<b>26</b>	<b>Französisch</b>	<b>1. August</b>
<b>Genf</b>	<b>Zürich</b>	<b>Lausanne</b>	<b>Deutschland</b>
<b>Rhone</b>	<b>Rätoromanisch</b>	<b>Italien</b>	<b>Basel</b>
			<b>22 %</b>

Hauptstadt:  
 Gründungsjahr:  
 Nationalfeiertag:  
 Anzahl Kantone:  
 Landessprachen:  
 Nachbarländer:

Fläche:  
 Einwohnerzahl:  
 Flüsse:  
 Städte:  
 Anzahl der Ausländer:  
 .....: 4 634 m

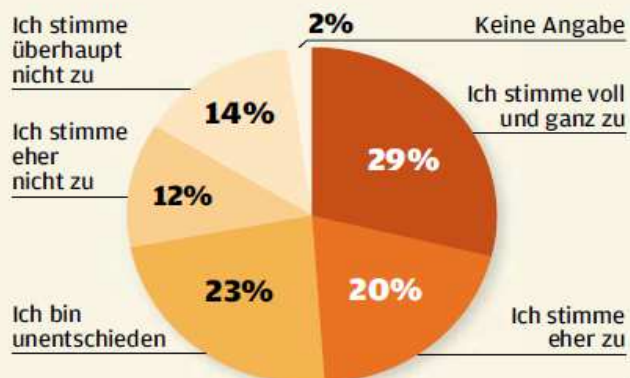
- Ordnen Sie den fünf folgenden Abschnitten die jeweilige Aufgabe des Bundes zu. Ein Begriff passt zu keinem Text. Um welchen handelt es sich? (► Lösung C)

<b>Straßenverkehr – Geld- und Währungspolitik – Zoll – Militär – Berufsbildung – Außenpolitik</b>	
<p><b>A</b></p> <hr/> <p>Der Bund kontrolliert die Geldmenge. Nur die Nationalbank hat das Recht, Banknoten zu drucken und diese unter die Leute zu bringen.</p>	<p style="text-align: right;">_____ <b>D</b></p> <p>Die Aufgaben der schweizerischen Armee umfassen drei Schwerpunkte: Friedensprozesse in Europa stärken, Frieden fördern. Militärischer Schutz des Landes, Hilfe und Existenzsicherung in Katastrophenfällen im In- und Ausland</p>
<p><b>B</b></p> <hr/> <p>Der Bund reglementiert die Berufsausbildung. Es gibt über 400 Berufe, die der Bund geregelt hat.</p>	<p style="text-align: right;">_____ <b>E</b></p> <p>Das Straßenverkehrsgesetz ist Sache des Bundes. Der Bund bestimmt u.a. Tempolimits auf Autobahnen. Er baut das Nationalstraßennetz und sorgt für seine Instandhaltung.</p>
<p><b>C</b></p> <hr/> <p>Der Bund bestimmt die Import- und Exportzölle und zieht die Zölle ein. An den Grenzen zu den Nachbarländern finden Zollkontrollen statt.</p>	

- Sehen Sie sich das folgende Diagramm an und lesen dazu den folgenden Artikel. Was waren wohl die Gründe für solches Umfrageergebnis Ihrer Meinung nach? Führen Sie ähnliche Umfrage unter den Studenten der Uni und informieren Sie im Plenum Ihre Kollegen über die Ergebnisse.

## Die Umfrage:

Was ist Ihre Meinung zu folgender Aussage: «Das Tragen einer Burka soll verboten werden»?



Im Tessin wird zum ersten Mal in der Schweiz das Stimmvolk über ein Burkaverbot abstimmen. Nach ihrer Meinung zu einem solchen Burkaverbot gefragt, stimmen knapp die Hälfte der Befragten einem Verbot zu. Etwa ein Viertel der Bevölkerung stimmt einem Verbot eher nicht oder überhaupt nicht zu. Knapp ein weiteres Viertel ist unentschieden.

Quelle: Repräsentative Meinungsumfrage LINK/519 Interviews



## Details

### Ältere Menschen für Burkaverbot

**Ältere Befragte** stimmen der Aussage deutlich häufiger zu als jüngere Befragte: Während 43 % der über 50-Jährigen der Aussage «Das Tragen einer Burka soll verboten werden» zustimmen, sind es bei den unter 30-Jährigen nur 16 %. Umgekehrt ist fast ein Drittel der unter 30-Jährigen unentschieden; bei den über 50-Jährigen sind es nur 15 %.

**Frauen** stimmen einem Burkaverbot etwas weniger häufig zu als Männer: Während 31 % der Männer der Aussage voll und ganz zustimmen, sind es bei den Frauen mit 27 % etwas weniger. Dafür sind mit 26 % etwas mehr Frauen unentschieden (Männer: 20 %).

link

[www.coopzeitung.ch/umfrage](http://www.coopzeitung.ch/umfrage)

Naším cieľom bolo poskytnúť študentom moderný učebný materiál, ktorý by spĺňal požiadavky na obsah a ciele tohto predmetu, ktorý by nebol len holým vymenovávaním faktov a údajov, ktorý by bol pre nich zaujímavý, aktuálny a rozšíril ich už existujúce vedomosti. Môžeme povedať, že tento materiál, nespĺňa len funkciu informatívnu, ale súčasne je aj čítankou a pracovným zošitom. Zároveň môže slúžiť aj na samoštúdium pre tých, ktorí síce tento predmet neštudujú, ale majú oň záujem. Vzhľadom na neustály vývoj jednotlivých oblastí nášho politického, hospodárskeho a kultúrneho života a pod, nie je tento učebný materiál konečným výsledkom snaženia v tejto oblasti, ale je potrebné neustále ho dopĺňať a aktualizovať, čo môže tiež predstavovať súčasť pracovných úloh pre študentov, pri ktorých pracujú s internetom, robia rešerše a pod., čím si zlepšujú svoju mediálnu kompetenciu. Keďže hodinová dotácia pre tento predmet nie je príliš vysoká a obsah tohto predmetu je veľmi rozsiahly a bohatý, je veľmi náročné ako pre vyučujúceho, tak aj pre študentov zvládnuť celú danú problematiku. Z tohto dôvodu sme sa nevenovali problematike Luxemburgska a Lichtenštajnska, ktoré síce tiež patria medzi nemecky hovoriace krajiny, ale svojím významom nie sú také rozhodujúce ako pojednávané tri štáty.

## Záver

Výučbou predmetu reálie na Fakulte medzinárodných vzťahov a Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave pomocou spomínaného skripta je výrazne podporovaný cieľ dosiahnuť kognitívny a emocionálny vzťah študentov k vlastnej krajine a kultúre ako aj k nemecky hovoriacim krajinám a ich kultúram. Študenti nadobúdajú schopnosť komparácie vlastnej kultúry a spoločnosti s cudzokrajinnou – nemecky hovoriacou. Zároveň nadobúdajú heuristické zručnosti, teda schopnosti získavania a zaobchádzania s novými faktami, skutočnosťami, zlepšujú si svoju jazykovo-komunikačnú ako aj informačno-technologickú kompetenciu, čím sa zväčšuje ich konkurencieschopnosť pri uplatnení sa na trhu práce doma aj v zahraničí.

## Literatúra

BUNTOVÁ, Z.: Cudzojazyčná príprava študentov nefilológov (Pohľad z pätnásťročnej perspektívy), In: *Zborník z odborného seminára: Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie*, UCM v Trnave 1.12. 2010, Trnava, 2010, ISBN 978-80-8105-219-4

KAIZEROVÁ, B.: Využitie publicistických textov pri výučbe anglického jazyka, In: *Zborník z odborného seminára: Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie*, UCM v Trnave 1.12. 2010, Trnava, 2010, ISBN 978-80-8105-219-4

BLAHAK, B.: *Landeskunde auf vier bis fünf Stufen. Anstelle eines Vorworts*, Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2007

## Kontaktné údaje:

Ingrid Kunovská, Mgr., PhD.  
Katedra nemeckého jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [ingrid.kunovska@euba.sk](mailto:ingrid.kunovska@euba.sk)

Mária Mrázová, PhDr.  
Katedra nemeckého jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [maria.mrazova@euba.sk](mailto:maria.mrazova@euba.sk)

# Die Sprache der Diplomatie als spezifische Fachsprache

*Kužmová Lucia*

## **Abstract**

Die Sprache der Diplomatie kann man als spezifische Fachsprache betrachten, ähnlich wie auch die Rechtssprache. Spezifische Fachsprachen bilden eine gesonderte Untergruppe der Fachsprachen, die keine internationalen, universalen Fachsprachen sind und die an Besonderheiten der einzelnen Länder gebunden sind – an das diplomatische Protokoll oder das Rechtssystem konkreter Staaten. Für spezifische Fachsprache ist außer der Fachterminologie auch ein spezifisches Thema, Stil, Form, die rechtliche und – im Falle der diplomatischen Sprache – auch die protokollarische Ordnung des zuständigen Landes charakteristisch. Bei der Analyse der Fachsprache sind gerade diese Merkmale entscheidend und ein interdisziplinärer und interkultureller Zugang notwendig. Dieser Problematik widmet sich der erste und dritte Teil des Beitrags. Der zweite Teil ist auf Sprachmittel der diplomatischen Sprache, z.B. auf feste Wortverbindungen bzw. Phraseologismen gerichtet.

**Schlüsselwörter:** *Sprache der Diplomatie, spezifische Fachsprache, Fachterminologie, Sprachmittel, Phraseologismen.*

## **Abstrakt**

Jazyk diplomacie je možné považovať za špecifický odborný jazyk, podobne ako jazyk právny. Špecifické odborné jazyky tvoria špeciálnu podskupinu odborných jazykov, nie sú medzinárodnými, univerzálnymi odbornými jazykmi a sú viazané na niektoré špecifiká danej krajiny – na diplomatický protokol, prípadne na právny systém konkrétneho štátu. Pre špecifické odborné jazyky je okrem odbornej terminológie charakteristická špecifická téma, štýl, forma, právne a v prípade diplomatického jazyka aj protokolárne predpisy príslušnej krajiny. Pri analýze jazyka sa musí prihliadať práve na tieto špecifické znaky, preto je často potrebný interdisciplinárny a interkulturálny prístup. Tejto problematike sa venuje prvá a tretia časť príspevku. Druhá časť je zameraná na jazykové prostriedky napr. pevné slovné spojenia, ako sú frazeologizmy.

**Kľúčové slová:** *reč diplomacie, špecifický odborný jazyk, odborná terminológia, jazykové prostriedky, frazeologizmy.*

## **Einleitung**

In der heutigen Welt, für die Globalisierungs- und Internationalisierungstendenzen charakteristisch sind, rücken im Fachgeschehen kulturelle und interkulturelle Aspekte in den Vordergrund. Deshalb besteht die Notwendigkeit, die diplomatische Kommunikation und Sprache in diesen Dimensionen zu betrachten. Aus diesem Grunde möchte ich in weiterem ausgewählte Sprachmittel der diplomatischen Sprache aufgreifen, die die Sprache nicht nur als Fachsprache, sondern auch als spezifische Fachsprache



auszeichnen (das Kürzel LSP, d.h. Languages for Specific Purposes, also sach- und funktions- und auf spezifische Kommunikationsaufgaben bezogene Sprache).

Da keine einheitliche Definition vorliegt wird die Fachsprache verschieden beschrieben. Möhn – Pelka (1984, S. 26) verstehen unter Fachsprache *„die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen/ besonderen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt“*. Drozd – Seibicke (1973, S. 81) sehen die Fachsprache als *„eine Gesamtheit von Sprachmitteln (...), die in einem bestimmten Bereich der menschlichen Tätigkeit zweckgebunden und die für eine spezifische Stilsphäre kennzeichnend sind und sich von anderen Stilschichten und -typen abheben“*. Adamcová (2011, S. 22) definiert die Fachsprache als *„Sondersprache der einzelnen Bereiche der Wissenschaft oder Technik zur Bezeichnung der jeweiligen Gegenstände, Verfahren oder Prozesse.“* Sie hebt das Auftreten von Internationalismen in den Fachsprachen hervor.

Die Fachsprache ist an Fachterminologie gekoppelt. Unter Terminologie wird einerseits eine linguistische Disziplin über Fachtermini gemeint, andererseits wird darunter eine Gesamtheit der Termini einzelner Bereiche der Wissenschaft, Technik und Geisteswissenschaften verstanden. Termini sind von Begriffen zu unterscheiden. Der Begriff behandelt den Bedeutungsinhalt des sprachlichen Ausdrucks. Der Begriff stellt also eine ausschließlich semantische Einheit dar. Es handelt sich um eine *„Denkeinheit die aus einer Menge von Gegenständen unter Ermittlung der diesen Gegenständen gemeinsamen Eigenschaften mittels Abstraktion gebildet wird“* (12, 1992). Ein Terminus dagegen, beinhaltet nicht nur den Begriff als semantische Einheit, sondern auch die Benennung. Der Terminus (auch Fachwort) wird als *„das zusammengehörige Paar aus einem Begriff und seiner Benennung als Element einer Terminologie“* betrachtet (12, 1992). Die Termini sind demnach begrifflich definierte Fachwörter, die nach deutscher Sprachwissenschaft zwei Hauptmerkmalen unterliegen – der Eineindeutigkeit und der Selbstdeutigkeit. Die Eineindeutigkeit bedeutet, wenn ein Terminus nur eine Erscheinung bezeichnet, und diese hat als Benennung nur den einen Terminus. Selbstdeutigkeit bedeutet, dass der Terminus keinerlei Kontext benötigt, um verstanden zu werden. (Hoffmann, 1987, S. 15).

## **Diplomatie und die Sprache der Diplomatie**

Der Begriff „Diplomatie“ bezeichnet auf der einen Seite die Art der Verhandlungsführung, auf der anderen die Art der Kontakterhaltung und Beziehungspflege zweier oder mehrerer Staaten. Im weitesten Sinne umfasst sie auch Beziehungen von Staaten und internationalen Organisationen, internationalen Nichtregierungsorganisationen, Nichtregierungsorganisationen und multinationalen Korporationen. Mit der Diplomatie werden nicht nur Aktivitäten der Diplomaten gemeint, sondern auch Aktivitäten der Regierungs- und Parlamentsmitglieder, die die internationale Problematik behandeln. Die neuzeitige Diplomatie entstand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und wird durch internationale Übereinkommen geregelt – das Wiener Übereinkommen über

diplomatische Beziehungen (WÜD) und das Wiener Übereinkommen über konsularische Beziehungen (WÜK).

Sprache und Diplomatie sind eng miteinander verbunden. In der Vergangenheit gab es Etappen, wo eine Sprache als gemeinsame diplomatische Sprache präferiert und benutzt wurde. Dieser Platz wurde durch die Geschichte hindurch durch mehrere Sprachen eingenommen: Assyrisch-babylonische, chinesische, griechische, lateinische, arabische, türkische, aber auch durch spanische, portugiesische, russische, italienische, deutsche, französische und in der letzten Zeit englische Sprache. Oft gab es auch Versuche, eine Sprache als „lingua franca“ zu bestimmen und durch Argumente der größeren Flexibilität, Verständlichkeit oder Eloquenz und somit für den Zweck der internationalen Beziehungen und Verhandlungen am besten geeignet. Einzig der Fakt, dass die Rolle der ausgewählten Sprache „lingua franca“ in der Geschichte durch mehrere Sprachen besetzt worden war beweist, dass in Wirklichkeit keine eindeutigen linguistischen oder semantischen Vorteile vorhanden sind, die ausschlaggebend für eine Sprache wären. Im Gegenteil, es wird klar, dass die dominante Rolle einer Sprache in der Diplomatie auf der politischen, strategischen, ökonomischen, kulturellen oder anderen Dominanz des jeweiligen Landes in den internationalen Beziehungen basiert. Ein Nachteil ist, dass die Repräsentanten der Länder, deren Sprache benutzt wird, einen muttersprachlichen Vorteil gegenüber den anderen haben. Diese Situation wird oft durch das Erwählen einer dritten, durch Verhandlungen gewährleisteteten Sprache, gelöst, die keinem der Partner einen Vorteil bietet (Nick, 2001, S. 39-47).

In bilateraler Diplomatie ist das Benutzen der Sprache in schriftlicher diplomatischer Kommunikation explizit anhand von bilateralen Abkommen geklärt. Allgemein gehen die Grundprinzipien aus dem gegenwärtigen internationalen Recht hervor – das Prinzip der Souveränität und Gleichstellung der Staaten. Bei Anwendung dieses Prinzips auf linguistischem Grundsatz können folgende Fälle entstehen:

- jede Seite schreibt in eigener Sprache
- jede Seite schreibt in der Sprache der anderen Seite
- die Korrespondenz jedes Landes wird in der Sprache des Landes durchgeführt, das der Sitz der diplomatischen Vertretung ist
- beide Seiten benutzen eine dritte, durch gegenseitiges Absprechen geregelte Sprache.

Kommunikation der multilateralen Diplomatie ist komplizierter und aufwändiger, deshalb regeln internationale Organisationen und diplomatische Konferenzen das Problem der Interkommunikation durch eine Reduktion auf eine kleine Zahl ausgewählter Sprachen, die als Offiziell- oder Arbeitssprachen gelten. Die Arbeitssprachen der Europäischen Kommission (EK) sind allgemein Englisch, Französisch und Deutsch.

### **Ausgewählte Sprachmittel der Sprache der Diplomatie**

Die Sprache der Diplomatie hat ihre eigene Fachterminologie. Sie beinhaltet eine Vielzahl von Worten, die lateinischen oder französischen Ursprungs sind. Die

Fachterminologie besteht einerseits aus langjährig benutzten Termini, aber auch aus neuentstandenen Wortschatz. Merkmale der Fachsprache auf der lexikalischen Ebene sind Fachwortschatz und die Verbindung von Fachwörtern. Die Fachwörter sind meistens Komposita und abgeleitete Wörter, Neubildungen, Lehnwortbildungen und Internationalismen z.B.: die Note, der diplomatische Brief, das Aide-mémoire, Lettres de créance (das Beglaubigungsschreiben), Lettres de récréance (ein erneutes Beglaubigungsschreiben), Lettres de commission, Lettres d'introduction, das Abberufungsschreiben, die Vollmacht, persona non grata, Memorandum of Understanding. Der Stil ist überwiegend formell und höflich und zeichnet sich durch häufiges Vorkommen von Phraseologismen aus. Formulierungen in der diplomatischen Sprache werden im Allgemeinen härter verstanden als es in herkömmlicher Sprache der Fall ist.

Gegenwärtig kommt es in der diplomatischen Sprache zu Fällen, wo manchen Termini (oft aus dem Französischen) neue (vorwiegend englische) hinzugefügt werden z. B.: „**das Aide-mémoire**“, ist eine Aufzeichnung ohne bindenden, formalen oder rechtlichen Status. Gegenwärtig wird in vielen internationalen Organisationen, manchmal auch in der Europäischen Union dafür die Bezeichnung Non-Paper gebraucht. „**Non-Paper**“ ist demnach ein inoffizielles Arbeitsdokument, es handelt sich dabei um einen Vorschlag, der die Delegation bzw. den Autor des Non-Papers formell nicht verpflichtet. Ein Beispiel aus der Presse: *„Laut der Tagespost waren die deutschen Diplomaten so unvorsichtig zwei Versionen in Umlauf zu bringen. Während die in Deutschland zirkulierende Version des Non-Papers im letzten Satz noch auf einen angeblich angehängten Entwurf für eine Resolution verwiesen werde, fehle in der in New York verteilten Version nicht nur der Resolutionstext, sondern auch der Hinweis darauf.“*

Eine der Formen von diplomatischen Schreiben sind Einladungskarten. Dabei ist es sehr wichtig eine richtige und angemessene Anrede und Schlussformel zu wählen. Anreden und Schlussformeln sind eng mit den Positionen im diplomatischen Dienst verbunden wie auch mit dem Höflichkeitsgrad des Stiles, der die Wahl der Anrede und Schlussformel, wie auch den Text der Einladung determiniert. Für die Position – der Nuntius, Botschafter/in lautet die Anrede *Seine/ Ihre Exzellenz* und wird mit folgender Schlussformel verbunden: *„Mit ausgezeichnete / vorzüglicher Hochachtung“*, oder *„Genehmigen Sie, Excellenz / Herr Nuntius/ Herr Botschafter/ Frau Botschafterin, die Versicherung meiner ausgezeichneten / vorzüglichen Hochachtung.“* Bei Anschrift und Einladungskarte ist die Verwendung der Abkürzung *„I. E.“* (Ihre/r Exzellenz)/ *„S. E.“* (Seine/r Exzellenz) üblich. Für die übrigen Positionen der Botschaften Geschäftsträger/in, Gesandter/Gesandte, Botschaftsrat/-rätin, Generalkonsul/in, Konsul/in, Honorarkonsul/in lautet die Anrede *Sehr geehrter/geehrte Herr/Frau* und Schlussformel *„Mit vorzüglicher Hochachtung oder Mit freundlichen Grüßen“*. (10, 2010, S. 117-121).

Anreden und Schlussformeln werden als Routineformeln bezeichnet und sie zählen zur Peripherie des Phraseologiebestandes. Ihre primäre Funktion ist kommunikativ. Ihr Vorteil liegt darin, dass sie nicht immer aufs Neue produziert werden müssen, sondern dank ihres konventionalisierten Charakters, der jeweils an einzelne

Sprache gekoppelt ist, reproduziert werden. Ihr Inhalt entspricht nicht der wörtlichen Bedeutung, sondern muss im Zusammenhang mit ihrer Funktion betrachtet werden. Bei Routineformeln geht es darum, dem Gesprächspartner Respekt und Höflichkeit zu erweisen, Anpassung an die soziale und regionale Konvention, oder um Kontakteröffnung und Beendigung. Routineformeln sind stark situationsbedingt. Je offizieller die Situation, desto formelhafteres Ausdrücken wird erwartet und muss eingehalten werden und umso mehr wird auf die Fehlerfreiheit Wert gelegt. Routineformeln sind direkt mit bestimmter sozialer Ordnung verbunden, abhängig von der Art wie einzelne Kommunikationspartner zu einander stehen und welchen Rang sie in der Gesellschaft einnehmen (Lüger, 2007, S. 446). In der Diplomatie ist dies äußerst zu beachten.

Diplomatie reflektiert auch das politische Geschehen, deswegen spielen auch terminologische und idiomatische Phraseologismen eine Rolle, z.B.: Euro-Rettungsschirm, der Prager Frühling – die Ära Dubčeks, die samtene Revolution (ČR)/ die sanfte Revolution (SR) – eine Metapher von 1989/1990, als die sozialistische Staatsordnung in der ČSSR abgelöst wurde. Die samtene Revolution, eine aktualisierte Metapher von 1989/1990, erneut angewandt auf den Regierungsrücktritt des georgischen Präsidenten Eduard Schewardnadse am 23. November 2003 in Tbilisi/Tiflis (Gläser, 2007, S. 501).

Anhand der aufgeführten Beispiele wird deutlich, dass sich die Lexik der diplomatischen Sprache immer neuen Umständen anpassen muss. Sie bleibt stark formell und weist phraseologische Bestandteile in gleich mehreren Formen auf z.B.: Routineformeln, terminologische Phraseologismen und allgemeine Phraseologismen. Aus diesem Grund sollte den Neubildungen, Internationalismen und der Phraseologie im weitesten Sinne genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

### **Sprache der Diplomatie als spezifische Fachsprache**

Die technischen, chemischen und ähnlichen Fachsprachen sind präzise durch ihren Forschungsbereich definiert. Diplomatische Sprache dagegen drückt ein breites Spektrum der sozialen Kommunikation aus. Auf der einen Seite ist die diplomatische Sprache ein spezifischer Jargon, auf der anderen enthält sie Elemente aus vielen Aspekten des menschlichen Handelns. Die Sprache der Diplomatie muss gegenüber anderen Fachsprachen ein weites Themenspektrum abdecken, deshalb handelt es sich um eine äußerst komplexe Fachsprache. Als problematisch erweist sich die Abgrenzung der kommunikativen Situation. Die meisten Fachsprachen werden von Fachleuten, oder bei Popularisierung der Fachkenntnisse benutzt. Diplomatische Texte sind nicht nur für Diplomaten, Staatsmänner und Abgeordnete bestimmt, sondern auch für die allgemeine Öffentlichkeit. In einer weiter gefassten Definition von Diplomatie, vor allem bilateraler, nimmt die Sprache eine besondere Stellung ein. Sie ist über die historische Entwicklung eines Landes, das rechtliche und parlamentarische System, die Staatsform, Gepflogenheiten und das diplomatische Protokoll eines Staates verbunden. Diese Besonderheit kommt auch in der diplomatischen Sprache deutschsprachiger Länder zum

Ausdruck. Basierend auf Unterschieden in der historischen Entwicklung, im rechtlichen System, Staats- und Parlamentsform, diplomatischen Gepflogenheiten, existiert keine universale diplomatische Sprache der deutschsprachigen Länder, aber es existieren Besonderheiten für die diplomatische Sprache in Deutschland, Österreich und in der Schweiz, wie auch die diplomatische deutsche Sprache der Europäischen Union (EU). Diese Besonderheit legt Regeln für den Einsatz, Verständnis und Übersetzung von diplomatischen Texten, Übertragen von diplomatischen Inhalten aus deutscher Sprache in eine andere, mit Berücksichtigung der Unterschiede fest.

Der Zusammenhang der diplomatischen Sprache mit der außersprachlichen Wirklichkeit schafft sprachliche Besonderheiten. Dementsprechend denke ich, dass es oft nicht möglich ist, die diplomatischen Texte ohne das Verständnis der Tradition eines Staates, der Staatsstruktur und Struktur der Gesellschaft richtig zu verstehen, denn diese Besonderheiten werden in den Termini reflektiert. Als Beispiel führe ich verschiedene Benennungen von Gruppierungen und Befugnissen staatlicher Organe und Institutionen an: *in Deutschland – Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (kurz BMWi) – geleitet von dem Bundesminister, in Österreich -Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (kurz BMWFJ) – geleitet von dem Minister, in der Schweiz – Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (kurz EVD) – geleitet von dem Bundesrat.*

## **Fazit**

Mein Beitrag weist darauf hin, dass es sich bei der Sprache der Diplomatie um eine spezifische Fachsprache handelt. Dabei gehe ich von einer weiter gefassten Definition der Diplomatie aus, bei der diplomatische Texte nicht nur für Diplomaten, Staatsmänner und Abgeordnete, sondern auch für die allgemeine Öffentlichkeit gedacht sind. Die Sprache der Diplomatie muss gegenüber anderen Fachsprachen ein weites Themenspektrum abdecken. Es handelt sich um eine äußerst komplexe Fachsprache, die an die historische Entwicklung eines Landes, das rechtliche und parlamentarische System, die Staatsform, Gepflogenheiten und das diplomatische Protokoll eines Staates gebunden ist. Diese besonderen Merkmale machen aus der Sprache der Diplomatie eine spezifische Fachsprache, die durch ständiges Anpassen an neue Umstände entstandene Terminologie und Formelhaftigkeit gekennzeichnet ist.

Die Betrachtung der diplomatischen Sprache als einer spezifischen Fachsprache kann im Fremdsprachenunterricht Anwendung finden. Dadurch können die zukünftigen Mitarbeiter der ausländischen Repräsentationen, wie Botschafter oder Übersetzer, mit den Besonderheiten der diplomatischen Sprache bekannt gemacht werden. Diese werden am besten im Kontext authentischer Texte übermittelt. Einen besseren Blick auf die Bedürfnisse von späteren Diplomaten und ihren Mitarbeitern bietet eine Marktuntersuchung von Sonja Vandermeeren (Hochschuldozentin für deutsche Sprachwissenschaft der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) (11). Ihre gezielte Umfrage, die fast alle ausländischen Botschaften in Deutschland befragte ergab, dass nicht nur Kenntnisse der Allgemein- und Fachsprache für die Ausübung einzelner

Funktionen notwendig sind, sondern auch Kenntnisse in Geschichte einzelner Länder, interkultureller Pragmatik und im Bereich der Routineformeln eine Rolle spielen.

### **Literatur**

ADAMCOVÁ, S.: Linguistische Fachbegriffe. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2011. 72 S. ISBN 978-80-225-3165-8

BERRIDGE, G. R.: Diplomacy. Theory and Practice. PALGRAVE 2002. ISBN 0-333-96929-4

DROZD, L. – SEIBICKE, W.: Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag, 1973. ISBN 3-87097-058-8

GLÄSER, R.: Fachphraseologie. 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. 482–505. ISBN 978-3-11-017101-3

HOFFMANN, L.: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin, 1987. ISBN 3-05-000417-7

LÜGER, H., H.: Pragmatische Phraseme: Routineformeln. 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. 444–458. ISBN 978-3-11-017101-3

MÖHN, D. – PELKA, R.: Fachsprachen: Eine Einführung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984. ISBN 3-484-25130-1

NICK, S.: Use of Language in Diplomacy. In: Language and Diplomacy. Ed. Jovan Kurbalija and Hannah Slavik. Malta, 2001. 335 S. ISBN 99909-55-15-8

NOVÁKOVÁ, E.: Deutsch in Politik und Diplomatie, Praha 2007. ISBN 978-80-24501240-2 Ratgeber für Anschriften und Anreden. Bundesministerium des Innern – Protokoll Inland, Az.: 115 012/1, 2010. 169 S. <[www.protokoll-iland.de](http://www.protokoll-iland.de)>

<http://www.uni-kiel.de/international/betreuung/ka/ka05-daf.pdf>

DIN 2342-1: Begriffe der Terminologielehre; Grundbegriffe. 1992.

### **Kontaktné údaje:**

Lucia Kužmová, Mgr.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [lucia.kuzmova@euba.sk](mailto:lucia.kuzmova@euba.sk)

# Príspevok k oblasti odborného ekonomického jazyka v učebnej pomôcke – prezentácia pripravovaného učebného materiálu z francúzskeho jazyka

*Lapšanský Ladislav*

## **Abstrakt**

Príspevok predstavuje pripravovanú príručku o obchodných rokovaniach vo francúzskom jazyku. Príručka je určená poslucháčom štátnicového kurzu na Ekonomickej univerzite v Bratislave. V štádiu prípravy pozostáva z trinásť lekcí, čo zodpovedá časovému rozvrhu pre túto časť štátnicového kurzu nazvanú Obchodné rokovania. Na materiáli jednej lekcie (Leasing – odpisy) príspevok ukazuje jej jednotlivé časti.

**Kľúčové slová:** *francúzština, obchod, rokovania, štátna skúška, samostatná práca*

## **Abstract**

The paper presents a handbook in preparation, named Commercial negotiations in French language. The handbook is intended for students of the state exam class at the University of Economics in Bratislava. In the current state of preparation, it has thirteen lessons, that correspond to the timeframe of this part of the state exam named Commercial negotiations. Its different parts are demonstrated in the material of one lesson (Leasing – depreciation).

**Key words:** *French, commerce, negotiations, state exam, individual work*

Predmet obchodné rokovania sa systémovo vyučuje na Ekonomickej univerzite druhú dvadsiatku rokov.<sup>1</sup> Doznal viaceré modifikácie po obsahovej, ako aj formálnej stránke. Pokiaľ ide o jazyk francúzsky, tento predmet<sup>2</sup> sa nachádza v študijných programoch Fakulty medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity ako súčasť povinnej štátnej skúšky. Po viacerých rokoch aktualizovaných študijných materiálov pristupujeme k vypracovaniu knižnej a ako veríme aj ucelenej študijnej pomôcky. Je bez kľúča. Takisto nemá oporu v domácom jazyku. Aktívna práca učiaceho sa, ako aj vedenie učiteľa sa vyžadujú. Požadovaný stupeň ovládania francúzskeho jazyka u učiaceho sa je veľmi pokročilý.

V tomto štádiu prípravy dokončujeme lekcie pomôcky. Berieme v ňom do úvahy podnety kolegov aj študentov<sup>3</sup> Ekonomickej univerzity v Bratislave.

## **1. Časť: Úvod**

Po obsahovej stránke pomôcka vychádza striktne zo stále aktuálnej požiadavky zvýšeného podielu odborného jazyka. Materiálne však tento imperatív tlmí prvá časť pomôcky. Predstavujú ju tri kapitoly, takpovediac povinné zostavy o typológii obchodných

rokovaní, alebo celkom krátko rokovaní.<sup>4</sup> Sú v nich bez zvláštnej situačnej opory postupy, prístupy, taktiky a techniky rokovaní. Vychádzajú z prameňov, literatúry, internetových zdrojov a podnetov (ako sme uviedli vyššie) poslucháčov Fakulty medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

## 2. Časť: Tematické kapitoly

Vlastných lekcí by malo byť trinásť. Je to počet volený podľa reálnej časovej dĺžky predmetu (semester) a tiež podľa potrieb pre vykonanie časti štátnej skúšky poslucháčov uvedenej Fakulty.

Prvá časť lekcie **Rozhovor** uvádza čiastočné dojednanie účastníkov vo veci. Ide o zvolený úsek činnosti hospodárskej povahy. Rozhovor je spravidla imaginárny a oprostý od zdvorilostného a urbánneho rámca, aký, ako sa nám zdá, je dostatočne frekventovaný v podmieňujúcich alebo súbežných predmetov štátnicového kurzu.

Rozhovor má takisto, do určitej miery, pomôcť pri zostavovaní obchodného rozhovoru v písomnej časti štátnej skúšky. Pre potreby toho príspevku si z lekcí zvolíme **Leasing a odpisy**.

Časť rozhovoru znie:

Entretien	Agent	Client
-----------	-------	--------

*Agent:* Pour opter pour la meilleure solution, vous me permettez de vous proposer quelques uns de tout un groupe de crédits-bails. Au cours de notre contact préliminaire, vous nous semblez être concerné avant tout par trois formules.

*Client:* Je vous remercie d'avance d'avoir cherché et de vous être occupé de ce qui conviendrait pour notre société.

*Agent:* Comme les meilleures solutions pour vous, nous saurions mettre à votre service et avantage un des trois produits: **crédit-bail financier, crédit à la consommation ou aux fins définis, et vente à tempérament**.

*Client:* Je ne sais pas quel est le produit qui nous conviendrait le mieux. Cependant, nous le voyons comme permettant un **amortissement le plus rapide possible** de nos appareils de **radiographie**.

Navodené pojmy: crédit-bail financier, crédit à la consommation ou aux fins définis, et vente à tempérament (finančný leasing, spotrebný úver alebo účelový úver, na splátky). Účastník rozhovoru si ich nechá vysvetliť. Učiaci sa môže doložiť a vysvetliť ďalšie produkty: to isté platí platí pre študenta na štátnej skúške, u ktorého sa na písomnej časti hodnotí aj terminologická vybavenosť.



Ďalšia časť lekcie je **Rozhľadnosť po problematike**.

### Textes d'érudtion

**1/ Crédit-bail** (incorrectement leasing) est une forme de contrat de location entre une entreprise (ou un individuel) et une banque (avec branche d'activité de leasing) ou un établissement spécialisé. Le preneur n'est pas propriétaire du bien à sa disposition. Ce bien constitue une immobilisation et sa contrepartie est exprimée par une dette.

Cependant, le preneur peut être, à titre antérieur au contrat, propriétaire par la formule de cession-bail. L'établissement de crédit achète à un utilisateur un bien et le lui remet aussitôt à disposition en vertu d'un contrat de crédit-bail.

Ceci dit, le crédit-bail apparaît sous deux formes de base: a) **crédit-bail financier**, b) **crédit-bail opérationnel**. Le premier est caractérisé par le passage presque complet de l'objet au preneur, le second se distingue par les services de l'entretien de l'objet et paiement des taxes de la part du loueur de crédit-bail.

**Crédit-bail international** L'exportateur conclut un contrat technique avec son client étranger, y sont décrits la marchandise, le prix, les délais de livraison, les garanties, les tribunaux compétents.

Une société de leasing (souvent la banque de l'exportateur) achète les marchandises à celui-ci suivant les clauses et conditions convenues entre l'exportateur et l'importateur;

La société de leasing signe ensuite un deuxième contrat avec l'acheteur, dans lequel sont fixés la durée irrévocable du leasing, le loyer, les modalités de paiement et le montant de l'option d'achat.

### 2/ Méthodes d'amortissement

D'un point de vue fiscal, deux principaux modes d'amortissement sont admis: atd'.  
(podľa: <http://www.eur-export.be/francais/apotheo/finance/financement/leasinginter.htm>)

Táto časť je vedomostná. Dáva rozhľad (pravda, nie vyčerpávajúci) po problematike. Tiež poskytuje rozšírenie Rozhovoru (s použitím nových pojmov obsiahnutých v Rozhľadnosti). Rozhľadnosť po problematike tvorí rámcový obsah jednej z ústnych častí štátnej skúšky.

Ďalšia aplikácia Rozhľadnosti sa povinne ukáže v častiach (pozri nižšie) **Sujet de réflexion et d'expression**, **Glossaire cahier explicatif** a **Choix de correspondances** (Podnety na úvahu a výraz, Vysvetľujúci glosár a Voľba zodpovedajúcich výrazov)

Ekvivalenty v tematických glosároch a vo výbere korešpondencií majú byť jednoznačné, viacvýznamové slovo sa viaže len na jeden význam podľa témy alebo sektora. Preto rovnaké slovo môže vystupovať vo viacerých glosároch iných lekcií a vyžadovať si iný význam.

Pri slovnej zásobe v tabuľke s rámčekmi sa počíta s hľadaním a zdôvodňovaním (stĺpec 1) ekvivalentácie (presnejšie povedané: korešpondencie) postupom **výkladu** (stĺpec 2) a napokon jednoznačného **prekladu** (3). Napr.:

<i>pojem</i>	<i>výklad (ekvival)</i>	<i>preklad (korešpond)</i>
Acompte		
Crédit à la consommation		
Option d'achat		
Preneur		
Prix d'option		
Taux d'emprunt différentiel		
Valeur de règlement		
Valeur résiduelle		

Práci s osvojenou terminológiou (zvládnutou ideálne samoštúdiom) dáva priestor aj cvičenie Výber korešpondencií. Táto časť lekcie (podobne ako Glosár) nemá spravidla gramatické, syntagmatické ani syntaktické vybavenie: slová a ich spojenia treba opatriť náležitými konektormi, ošetriť morfológickými zložkami a vytvoriť vo všetkých štyroch prípadoch ucelené (t.j. pomocou súvislých viet) zdôvodnenie správnej, nesprávnej alebo inej voľby. Slovník vysokej poznávacej a definičnej triedy (najlepšie špecializovaný) je u učiaceho sa rovnako nevyhnutný ako korektné vysvetlenie výberu alebo zamietnutia ekvivalentu.

Predkladaná učebná pomôcka si najmä v častiach Dialóg, Glosár a Korešpondencie vyžaduje aktívny prístup učiaceho sa. Počíta sa v nich s dotvorením tak všeobecného, ako aj odborného výrazu, pričom rovina všeobecného jazyka nie je podstatná (napr. acte – čin / listina). Znalosti, ako porozumenie textu, jeho interpretácia, použitie poznatkov z Rozhľadnosti, predstavujú bezpodmienečný predpoklad práce s učebnou pomôckou.

Pasívnejšieho rázu sú prekladové a doplňovacie cvičenia, pri ktorých možno zadávať aj len časti. Týkajú sa však vždy témy lekcie, pod ktorej hlavičkou sa nachádzajú. Pri nejestvovaní akéhokoľvek kľúča či dodaného slovníka pojmov môžu byť preklady predmetom interpretatívnej diskusie. Doplňovacie cvičenie umožní návrat ku gramatike.

Časť určená na výsledný efekt lekcie spočíva v odseku pozostávajúcom z **Prípadov a Podnetov na úvahu a výraz**. Cieľom je celistvý osobný výraz na dané podnety, formulované ako otázky alebo úlohy. Ich zvládnutie je dôkazom zručností, ktorými sa poslucháč môže preukázať na skúške.

Napríklad:

### **Sujet de réflexion et d'expression**

- Donnez votre opinion sur le type de négociation dans l'entrevue entre Agent et Client. (Povedzte svoj názor na druh rokovania v prípade Agentu a Zákazníka, atď.)

- Expliquez, s. v. p., comparativement le terme annulation.
- Comparez mode linéaire (tel que souhaité par le client au cours du dialogue) et mode dégressif de l'amortissement, avantages et inconvénients.
- Faites une recherche pour dire un ou deux objets pour qui uniquement le mode soit linéaire soit dégressif est possible.
- Dans quelles branches d'activités économique l'amortissement joue un rôle systémique?
- En cas de crédit-bail, qui est-ce qui s'acquitte de contraintes comptables de cette affaire ?
- Le surendettement est souvent un cercle vicieux. Le surendettement des ménages est sujet à controverses. Les uns voient en lui la liberté et de la responsabilité individuelles, d'autres en accusent l'inextricabilité et la détresse (poursuites et faillites privées). Comment le voyez- vous?
- Dans ce chapitre, un mot peut se retrouver à plusieurs circonstances et avec différents sens. En sauriez-vous relever deux ou trois?

## Cas

- a. A l'aide du paragraphe **Devis préalable à la conclusion du contrat-bail**, essayez de négocier les meilleures conditions pour les objets cités ci-dessus.
- b. La société Ben de est bien implantée et présente sur le marché. Une prospection montre une demande constante de ses produits. Vous êtes responsable de développement de la société, chargé de mettre la situation favorable au profit de la Ben. L'agent en crédit-bail vous propose un crédit. Vous préférez rester conservateur, autonome? Dynamique? Expliquez les possibilités et vos vues (augmentation du capital, emprunt simple de N ans, crédit-bail de N ans, autonomie, autofinancement).
- c. Se peut-il qu'une négociation sur l'octroi de crédit-bail (ou tout autre négociation) se fasse en présence de trois ou plusieurs personnes ? Dans quelle configuration, si positif?

Časť **Výber zodpovedajúcich výrazov** pozostáva z dvanástich zložiek na vyňatie najlepšieho riešenia zo štyroch ponúk voči zadaniu. Zadania sú, pokiaľ možno, čo najviac oprostene od konektorov, aby sa učiaci v ucelenej odpovedi kladnej alebo zápornej vysporiadali s gramatickými náležitosťami.

V prípade, že sa v praxi nedosiahne optimálne krytie obsahu s časovým vymedzením, lekcie sa skrátiť prípadne rozšíria (napríklad o jazykovo náročné, ale krátke pasáže z francúzskych zákonných textov súvisiacich s predmetom lekcii). Učebná

pomôcka o obchodných rokovaniach – ktorá nie je typovo pre samoukov – je určená poslucháčom Ekonomickej univerzity v Bratislave.

**Kontaktné údaje:**

Ladislav Lapšanský, Doc., PhDr., PhD.  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [ladislav.lapsansky@euba.sk](mailto:ladislav.lapsansky@euba.sk)

<sup>1</sup> V kvantitatívnej aj kvalitatívnej podobe sa obchodné rokovania v rámci štátnice vyučovali v cudzích jazykoch aj predtým na Obchodnej fakulte VŠE v Bratislave.

<sup>2</sup> Zabezpečuje koncepčne a pedagogicky Katedra románskych a neslovanských jazykov Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

<sup>3</sup> Študijné skupiny Fakulty medzinárodných vzťahov pri používaní pomôcky v rukopise vo vyučovaní (fr. III. ročník, 1. jazyk a fr IV. ročník 2. jazyk Fakulty medzinárodných vzťahov v šk. r. 2011/12)

<sup>4</sup> Niektoré teoretické práce ukazujú, že rokovanie – odhliadnuc od nasadenia situácie do kontextu sektora – je všeobecná kategória.

# Börsenwesen und Fachlexik

*Danuša Lišková – Peter Ondrčka*

## **Abstract**

Spezifische Merkmale von Fachtexten aus dem Börsenwesens, Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Börse und der Fachterminologie, Probleme bei der Dekodierung von Fachtexten dieser Art.

**Schlüsselwörter:** *Fachtext, Börse, Lexik*

## **Abstrakt**

Stručná charakteristika odborného textu. Špecifiká lexiky odborného textu z oblasti burzovníctva. Súvislosti medzi vývinom burzy a odbornej terminológie. Problémy pri dekodovaní odborného textu tohto druhu. Stratégie osvojovania si slovnej zásoby.

**Kľúčové slová:** *odborný text, burza, lexika*

Die heutige Wirtschaft ist stark geprägt durch die Globalisierung; wir erleben tagtäglich die Internationalisierung des Wirtschaftslebens. Der Fortschritt in Wissenschaft und Technik ist eng an ein zunehmendes Spezialistentum gekoppelt, das in der letzten Zeit verstärkt ins Blickfeld gerät. „Infolge der Globalisierung und Internationalität der Wirtschaftskontakte kam es zu einer Veränderung der Kommunikationsstrukturen und zur Veränderung der Anforderungen an die Sprachkenntnisse im Bereich der Wirtschaft.“ (Hubl. V., Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache für zukünftige Manager, 2010, S. 29). Der Wortschatz der Fachsprachen und fachsprachliche Aspekte des Wortschatzes rücken immer weiter in den Vordergrund. Viele Wissenschaftler versuchten Fachsprache zu definieren und wir finden heutzutage zig Definitionen. Uns scheint die Charakterisierung der Fachsprache von Fluck die zutreffendste und komplexeste: „Fachsprachen sind ein spezifisches Kommunikationsmittel. Sie ermöglichen eine genaue, ökonomische und eindeutige Verständigung zwischen Fachleuten auf einem bestimmten Fachgebiet. ... Sie dienen der sprachlichen Bewältigung neuer und immer differenzierter Sachverhalte, Verfahren und Gegenstände und Beschreibung wissenschaftlicher Ergebnisse in Theorie und Praxis.“ (Fluck, H. - R.: Einführung in die Fachsprachen und Didaktik, Heidelberg, 1984, S. 17). „Fachsprache ist also ein Verständigungsmittel unter Fachleuten bestimmter Kommunikationsbereiche und primär an den Fachmann gebunden. Denn vom Nichtfachmann gebraucht, gehen die Bindungen an das fachliche Denken und die Beziehungen zur fachlichen Systematik der einzelnen Fächer verloren, das heißt, Begriffe und Aussagen verlieren an Genauigkeit.“ (Fluck, H.-R.: Einführung in die Fachsprachen und Didaktik, Heidelberg, 1984 S. 16.) Der Fachtext als eine Einheit ist in eine bestimmte kulturgeprägte, zweckorientierte Situation eingebettet. Bei der Fachkommunikation wird viel Präzision verlangt und der

Fachterminus soll möglichst eindeutig sein. In der Praxis sieht die Situation ganz anders aus. Ein Fachtext ist ein facettenreiches Gebiet, das schwer zu überblicken ist. Fachsprachen stützen sich wohl auf das Gerüst der Gemeinsprache und die für diese geltenden grammatisch-syntaktischen Regeln, unterscheiden sich jedoch von dieser in dreifacher Hinsicht: in Wortschatz, Satzbau und Stil.“ (Heyd, G., *Fachsprache Wirtschaftswissenschaften*, 2000, S. 17). Wir werden uns mit dem Wortschatz der Wirtschaftswissenschaften befassen, mit dem Schwerpunkt auf der Fachsprache der Börse. Die Börse gewinnt in der Wirtschaft zunehmend an Bedeutung und dem Börsengeschehen widmen auch die Laien immer mehr Aufmerksamkeit. Eine systematische Beschreibung spezifischer Merkmale der Fachsprache der Börse steht immer noch aus. Das Gebiet des Börsenwesens ist ein dynamisches Fach, dessen Lexik die größten Veränderungen aufweist. Deshalb ist es notwendig diese einer eingehenden Analyse zu unterziehen. Weiter ist es notwendig die Teilgebiete der Lexik zu selektieren, die zu einem falschen Transfer führen. Nach dem Exzerpieren umfangreicher Materialien kamen wir zu dem Ergebnis, dass der Fachjargon, die Phraseologie im weitesten Sinne des Wortes und die Anglizismen, die in der Börsensprache einen festen Bestandteil des Fachwortschatzes bilden, die größten Probleme bereiten. Zur Phraseologie im weitesten Sinne des Wortes gehören Idiome, Metapher, Sprichwörter, geflügelte Wörter. Gegenstand dieses Beitrages sind einige erwähnte Erscheinungen.

Wenn ein Laie die Börsennachrichten oder Kurszettel in der Zeitung liest, ist er völlig verwirrt. „Alle Welt macht in Aktien. Wenn ich abends den Fernseher einschalte oder morgens das Radio, die eine Hälfte verstehe ich nicht, und die andere auch nicht – all diese Sachen mit Smax und Dax und Nikkei-Index und was weiß ich.“ (Rumohr, J., *Aktien Basics*, 2009). Hierzu folgende Beispiele: „Sowohl für den Chartisten als auch für die Fundamentalisten ist ein ideales Engagement schwer zu finden.“ „Jeder Börsenmakler kann sich verfixen.“ (*Chartist – Fundamentalist – Börsenanalysten, sich verfixen* – eine Schieflage erleiden). „Wiener Nebenwerte sind vor dem Höhenflug.“ Sätze wie diese sind in Fachtexten der Börse keine Seltenheit. Wenn man weiter liest oder zuhört: „Die Tendenz ist zwar noch bullisch, aber man hört schon die Bären brüllen.“ Man kann wirklich denken, dass man sich eine Sendung aus dem Tiergarten ansieht oder anhört. Es herrschen an der Börse zwei kräftige Tiere: der Bulle und der Bär. Sie sind Symbole für das Auf-und-Ab der Kurse. Der Bulle stößt mit seinen Hörnern die Kurse nach oben, deshalb nennen sich die Optimisten Bullen, und der Bär drückt mit seinen Tatzen die Kurse nach unten und Pessimisten werden Bären genannt. Die Kursentwicklung ähnelt einem Wetterbericht. Die Tendenz entwickelt sich freundlich oder freundlicher. Es ist allgemein bekannt, dass die Fachsprache der Wirtschaftswissenschaften nicht so stark terminologisiert ist wie die Fachsprachen der Technik oder Naturwissenschaften. Es kommt im Falle der Wirtschaftswissenschaften, besonders in der Fachsprache der Börse, häufig dazu, dass der Wortschatz der Gemeinsprache große Probleme bereitet, weil die Lernenden gewöhnt sind gemeinsprachlich zu denken. Wenn sie auf Wörter wie *Blüte* (gefälschter Geldschein), *Hexensabbat* (Verfallstermin), *Schwergewichte* (Standardaktien) stoßen, sind sie zumindest verwirrt. Der muttersprachliche Fachmann verbindet genaue Vorstellungen und Erwartungen mit

einem Begriff und verfügt über Vorkenntnisse inhaltlicher Art. Die Fachkommunikation bedient sich der Sprachökonomie: der Kürzungen, der Abkürzungen, Sigel, polysemen Ausdrücke usw. Man muss meistens anhand des Kontextes entscheiden, worum es geht. Das Verstehen der Fachtexte ohne Fachwissen ist meistens unmöglich. Dazu kommt noch das "terminologische Chaos der Sprachpraxis". (Schmidt, P., A.: Fachübersetzen – eine Widerlegung von Vorurteilen S. 62). Der Wortschatz und sein Umfang spiegeln die Kultur, Mentalität und Zivilisation eines Volkes wider. Er reagiert sehr schnell und empfindlich auf alle Veränderungen in der Entwicklung der Gesellschaft. Die Kultur beeinflusst auch die wirtschaftliche Effektivität mittels Unterstützung der gemeinsamen Werte, die wirtschaftliche Prozesse der Produktion verwirklichen. Im Laufe der Wirtschaftsprozesse entstehen neue Handwerke, Geschäfte, neue Branchen usw., und dieser Prozess findet seinen Niederschlag in der Lexik. Weil die Entwicklung der Sprache mit der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen zusammenhängt, kommt es im lexikalischen Bereich sehr oft zu raschen Veränderungen. Der Fachtext aus dem Gebiet des Börsenwesens verfügt über eine breite Skala von Ausdrucksmitteln und unterscheidet sich stark von den übrigen Texten der Wirtschaft. In den heutigen stärker spezialisierten Branchen ist die Beschäftigung mit dem Begriffssystem, die richtige Formulierung des Sachverhaltes, die Wahl des richtigen Terminus von außerordentlich großer Bedeutung. Sehr viele Termini oder Metapher spiegeln die geschichtlichen Ereignisse und wirtschaftliche Lage einer Nation wider. Wenn der Lernende die Sätze liest: „*Die Pfeffersäcke haben gut abgeschnitten.*“ oder „*Am Schottenring wurden verwässerte Werte angeboten.*“ und über die Geschichte der Börse keine Kenntnisse hat, kann er die Sätze nicht entschlüsseln. Als *Pfeffersäcke* wurden die ersten Aktionäre bezeichnet, weil in der ersten Phase des Funktionierens der Börse die Dividenden in Naturalien ausbezahlt wurden. Das Wort *vewässert* gehört schon zur Terminologie und bedeutet entwertet. Dieser Begriff geht auf das Handeln der texanischen Viehzüchter, die kurz vor dem Verkauf, also vor dem Wiegen der Tiere an der Warenbörse in Chicago den Rindern Salz verabreichten, nachdem diese viel Wasser getrunken hatten, zurück. Als *Schottenring* wird spottisch die Wiener Börse im 19. Jahrhundert bezeichnet. Jede Sprache schreibt den Begriffen eine eigene Bedeutung entsprechend dem jeweiligen ökonomischen System zu. Auch der Begriff *Aktie* ist auf das lateinische Wort *agere* für handeln zurückzuführen. Aus dem Niederländischen *actie* kam die Bezeichnung nach Deutschland. Viele weitere Termini führen ohne geschichtliche Kenntnisse zur Fehlinterpretation. So leitet sich der Begriff *Präsenzhandel* davon ab, dass die Marktteilnehmer physisch anwesend sind, um ihre Geschäfte durchzuführen. Weil der Boden, auf dem die Händler standen, später meist aus Parkett gefertigt wurde, wird diese Art des Handels auch als *Parketthandel* bezeichnet. Auch die Redewendung *Einen guten Schnitt machen* hat ihren Ursprung in den alten Zeiten. Früher musste beim Kassieren der Dividende ein Kupon vorgelegt werden, der von einer Aktie abgeschnitten werden musste.

Beim Verstehen eines Fachtextes spielt die Intertextualität eine große Rolle. Weil, wie schon erwähnt, die Erschließung der Fachlexik beim Erlernen einer Fachsprache das größte Problem bereitet, werden wir uns in unserem Beitrag mit einigen Erscheinungen

befassen. Gleichzeitig weisen wir auf die gegenseitigen Beziehungen zwischen der Geschichte und der Sprache, Wirtschaft und Kultur hin, weil sich dieses Phänomen im Wortschatz widerspiegelt. Hervorgehoben wird, welche Tücken, begründet in der Interferenz, Unkenntnis des Faches, der Landeskunde usw. auf den Lernenden lauern. Zuerst muss aber das Phänomen Börse erklärt werden.

Was ist eigentlich eine Börse? Der Ort märchenhafter Gewinne oder gigantischer Verluste, die die Spekulanten und Geschäftsleute faszinieren, ein Ort wo Phantasie und Schnelligkeit in den Vordergrund rücken, nach dem Motto „Wenn’s in der Tagesschau ist, ist’s schon vorbei.“ Die Börse ist ein heißes Pflaster, auf dem sich viele „Spieler“ tummeln. Wie sich die Kurse auf dem Aktienmarkt entwickeln, hängt von vielen Faktoren ab, und nicht immer sind sie rational nachvollziehbar. Wenn wir das Geschehen an der Börse von außen betrachten, ähnelt die Börse einem Casino. Sowohl an der Börse als auch im Casino, drängen sich sympathische Narren, die für den kalten Kitzel Geld zahlen. Trotzdem existiert zwischen diesen zwei Institutionen ein großer Unterschied. Das Casino gewinnt immer. Ein alter Finanzministerspruch lautet: „Die Verluste der Spieler sind die einzigen Steuern, die freiwillig gezahlt werden.“ Fachausdruck: *Deppensteuer*. Die Börse dagegen ist Blutspender der Wirtschaft. An der Börse beschaffen sich die Unternehmer das Eigenkapital, indem sie Aktien emittieren. Kurz gesagt, die Spieler verwöhnen den Finanzminister und die Aktionäre stützen die Wirtschaft. Tatsächlich ist die Börse nichts anderes als ein Markt, auf dem Wertpapiere (Aktien- und festverzinsliche Wertpapiere) gehandelt werden. Der Begriff Börse hat eine jahrhundertelange Tradition. Er erschien im 16. Jahrhundert und wird entweder mit dem Niederländischen *beurs* für Geldbeutel oder mit dem Platz vor dem Haus der Familie van der Beurze in Brügge, wo sich ab dem 13. Jahrhundert die Kaufleute regelmäßig trafen, um ihre Geschäfte abzuwickeln, in Verbindung gebracht. Das klassische Wertpapier begann im 16. Jahrhundert in Antwerpen, als im Jahre 1602 die erste AG – Niederländisch-Ostindische Kompagnie – gegründet wurde. Hier entstand der sogenannte Terminhandel und die Spekulation begann zu blühen. Es wurden nicht nur Waren gehandelt, die sich bereits vor Ort befanden, sondern auch viele Güter, die mit Schiffen aus Asien und Indien noch kommen sollten. Das heißt, der Käufer investierte in der Hoffnung auf steigenden Gewinn, musste aber mit dem Risiko rechnen, dass der Wert der Ware bis zu ihrem tatsächlichen Eintreffen auch sinken konnte. Die ersten Aktien waren Anteile an Schiffen und die ersten Dividenden wurden in Naturalien, in exotischen Gewürzen, Pfeffer usw. ausgezahlt. Später begann das hochspekulative Geschäft mit den Aktien noch nicht gegründeter Aktiengesellschaften. Das Geschäft blühte in allen größeren Städten Europas. Isac Newton schrieb schon im 17. Jahrhundert: „Zwar weiß ich die Bahn der Himmelskörper zu berechnen, nicht aber, wohin eine verrückte Menge morgen die Kurse treibt.“ Der Börsenguru Andre Kostolanyi: „Der Erfolg an der Börse hängt davon ab, ob es mehr Dumme gibt als Aktien, oder mehr Aktien als Dumme.“ Je mehr ausgeklügelte Produkte an der Börse auftauchen, desto mehr Spielraum für Spekulationen gibt es. Und die Lexik reagiert schnell. Die Wertpapiere mit minimalem Wert nennt man *Hoffnungswerte*.



Da taucht eine wichtige Frage beim Entschlüsseln und Erlernen des Wortschatzes auf. Wie lerne ich den Wortschatz? Diese Frage ist allgemein und betrifft sowohl die Allgemeinsprache als auch die Fachsprache.

„Menschliche Rede wird vom Sprecher zum überwiegenden Teil nicht kreiert, sondern wiederholt. Unsere Sprachen sind idiomatisch, d.h. verfestigt. In einer Sprache ist (fast) alles idiomatisch. (Hausmann, F., J. Wortschatz und Fremdsprachenerwerb, Bochum 1993, S. 5). Was ist eigentlich der Wortschatz? In Duden können wir nachlesen: „Wortschatz ist die Gesamtheit der Wörter einer Sprache.“ (Duden, Band 10, 2006). Diese Feststellung ist aber für den Spracherwerb zu eng und beinhaltet nicht alle Probleme und Tücken, die den Lernenden bei der Aneignung einer Fremdsprache begegnen, weil in der Fremdsprache (außer eindeutig äquivalenten Wörtern) alles anders ist. Da muss der Wortschatz im weiteren Sinne gefasst werden. Die Sprache der Börse ist wie schon erwähnt mit Fachtermini, Fachwendungen, Fachjargon, fachspezifischen Kollokationen, geflügelten Worten, Fachphraseologie, Sprichwörtern, Konstruktionen gespickt. Dazu kommt noch das Eindringen des Englischen und eine enorme Zahl von Abkürzungen.

In diesem Beitrag versuchen wir auf einige relevante lexikalische Erscheinungen, die Schwierigkeiten beim Erwerb dieser Fachsprache bereiten, hinzuweisen. Wir konzentrieren uns auf die Metaphern, umgangssprachliche Begriffe und Wendungen sowie Anglizismen.

Einteilungsversuche der Linguisten in spezifische Kategorien unterliegen der Instabilität und deshalb ist eine exakte Grenzziehung nicht möglich. Unterschiede zu fixieren ist sehr schwierig, weil die verschiedenen Nuancierungen in mehrfacher Wechselbeziehung zueinander stehen. Die Grenze zwischen der inneren und äußeren Interferenz ist in vielen Fällen unsichtbar und manchmal ist es schwierig eindeutig festzustellen, ob es sich um falsche Freunde oder eine Metapher, um Fachjargon oder umgangssprachliche Begriffe handelt.

## **Metapher**

Das authentische Deutsch ist in hohem Maße durch den Gebrauch von metaphorischen Ausdrücken gekennzeichnet. Es ist ein alltägliches Phänomen. Es gibt eine große Anzahl konventionalisierter Metaphern, die so alltäglich sind, dass wir sie fast nicht bemerken. „Sie reduzieren sprachliche Komplexität und ökonomisieren auf diese Weise sprachliche Handlungen. (Jost, J.: Topos und Metaphern, 2007, S. 268). Sie haben eine wichtige erklärende Funktion. Eine Metapher ist ein wichtiges Mittel der sprachlichen Innovation, sie dient zur Bildung neuer Wörter, die neue Tatsachen, Erscheinungen und Ereignisse benennen. Das steile Anwachsen der Metaphern in den Fachtexten zwingt die Lernenden und Lehrenden sich mit diesem Phänomen intensiv zu beschäftigen. Die Kenntnis der Metaphern hilft, das metaphorische Fachvokabular zu erschließen und gibt die Möglichkeit sich fachgerecht und originell zu äußern. „Das Wesen der Metapher besteht darin, dass wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können.

(Lakoff/Jonson, 2003, S. 13). Kurz gesagt, die Metaphern projizieren Eigenschaften eines Gegenstandes auf einen anderen Gegenstand. Der Bereich der Wirtschaft ist auf keinen Fall frei von Metaphern, weil sich die Wirtschaftsexperten in ihren sowohl schriftlichen als auch mündlichen Äußerungen sehr häufig metaphorisch ausdrücken. Im Wirtschaftsdeutschen, besonders im Börsenwesen, spielen die Metaphern verschiedene Rollen. Nach Höppnerová (Cizí jazyky, 2007-2008, S. 80) haben sie drei Funktionen: terminologische, stilistische und pragmatische. Wir schließen uns dieser Ansicht an und untermauern diese Aufteilung mit ein paar Beispielen.

#### ❖ **Terminologische Funktion**

Mit dieser Funktion füllen die Metaphern eine terminologische Lücke aus. Sie sind vom Kontext unabhängig und haben eine genaue Bedeutung:

*Kulisse, Kassageschäft, Prospekt, Nebenwert, Kassakurs, effektive Stücke, geborenes Orderpapier, junge Aktien, außenstehende Aktionäre, freie Aktionäre, trockene Stücke, nasse Stücke*

#### ❖ **Stilistische Funktion**

Diese Funktion tritt besonders im Börsenwesen häufig auf.

*der Index ist abgestürzt, die Aktien klettern, die Preise explodieren, die Inflation ist galoppierend, die Aktien sind auf dem Höhenflug, Kosten abwälzen, frisierte Bilanzen, stotternder Wirtschaftsmotor, abgespekter Börsenbulle, staubige Werte, feuerfeste Dividende, reicher Bonussegen, faule Kredite, brüllendes Aktienrad, Flucht in die Währung, Geld nachschießen, ins Bodenlose fallen, im Geld schwimmen, Geld flüssig machen, den Geldhahn zudrehen, Geld einfrieren lassen, warmer Regen, Stimmungsbarometer der Börse, Ebbe in der Kasse, man fährt mit Value, auf Expansionstour sein, auf dem Talfahrt sein.*

Die Entscheidung, ob Begriffe wie *Schuldenberg, Pleitegeier, Allzeithoch, Kursfeuerwerk, Finanzjungleur, Rettungsschirm, Wackelkandidat, Schuldenkäfig, Mistpapiere, Schwarzgeld, Schuldenbremse, Zockerbremse, Hurikanschäden, Schockstarre, Zahlungsmuffel, Deflationsgespens, Kreditklemme, Imagepolitik*, zu den Metaphern oder zu den Einwortidiomen gehören, überlassen wir den Theoretikern.

#### ❖ **Pragmatische Funktion**

Besonders die Politiker, aber auch Wirtschaftsexperten bedienen sich dieser Funktion, um die harte Realität abzdämpfen.

*Trotz der Möglichkeit kurzfristiger Turbulenzen weist der Wert langfristig gute Perspektiven auf* – Klartext – stärkere Kursverluste drohen

#### ❖ **Umgangssprachliche Ausdrücke**

Diese existieren parallel zu den Fachbegriffen und werden von Fachleuten gebraucht. Ihre Beherrschung ist für die Fachkommunikation unentbehrlich.

<b>Umgangssprache</b>	<b>Fachsprache</b>
Schergewichte	Standardaktien
Werte/Papiere/Scheine/Titel	Wertpapiere
Stämme	Stammaktien
Hexensabbat	Verfallstermin
Renten	festverzinsliche Wertpapiere
Ergebnis	Gewinn
Greenback	Dollarbanknote
Anfixen	bei der Spekulation decken
sofort schließen	verkaufen
Aktienkurse beflügeln	Aktienkurse beschleunigen
verschnupft reagieren	unmutig reagieren
die Kurse purzeln	Die Kurse fallen sehr stark.
Der Dollar bröckelt ab.	Der Dollar fällt langsam.
Der Kurs rutscht auf.	Der Kurs steigt steil nach oben.
Die Rechnung geht auf.	Die Erwartungen erfüllen sich.
Der Anleger verbucht mit einem der beiden Scheine ein Minus.	Der Anleger erleidet mit einem der beiden OS einen Verlust.
Die Strategie beschert dem Anleger Kursgewinne.	Mit der Strategie erzielt der Anleger Kursgewinne.
Bei längerer Laufzeit müsste der Anleger höhere Prämien in Kauf nehmen.	Bei längerer Laufzeit müsste der Anleger höhere Prämien zahlen.
Der Verlust beim Put wird durch den Gewinn beim Call wettgemacht.	Der Verlust beim Put wird durch den Gewinn beim Call ausgeglichen.
Am Ende zählt, was für den Anleger unter dem Strich bleibt.	Für den Anleger ist das Ergebnis wichtig.
Katapultiert die Kauflaune der Börsianer die Kurse nach oben, wird die Put-Position sofort geschlossen.	Steigen die Kurse wegen reger Nachfrage der Anleger sehr stark, wird die Putoption sofort verkauft.

## Anglizismen

Die Sprachenverwirrung hat auch dank des globalisierten Wirtschaftsdenglisch einen neuen Höhepunkt erreicht. Der Einfluss der englischen Sprache und des amerikanischen Sprachgebrauchs macht sich besonders in der Fachsprache der Börse bemerkbar. Seit die Wall Street die Leitbörse der Welt ist, wissen alle Börsianer: Wenn es auf der Wall Street nieselt, bekommen die übrigen Börsen Schnupfen. Seit dem Ende des zweiten Weltkrieges entwickelte sich die englische Sprache zur internationalen Verkehrssprache. Die meist knappen und kürzeren englischen Wörter sind effizienter und zutreffender als die deutschen. Ein weiteres Argument ist die Eindeutigkeit der Terminologie. Dieser Einfluss zeigt sich auf Schritt und Tritt in allen Bereichen, doch insbesondere in der deutschen Sprache der Börse. An erster Stelle steht in diesem Fall das Streben nach

Sprachökonomie, d.h. mit minimalem sprachlichen Aufwand maximale sprachliche Effektivität zu erreichen. Die sprachliche Ökonomie hat zwei Aspekte, nämlich die Kürze des Ausdrucks und die Präzision in der Wortwahl. Die Börse reagiert sehr schnell auf die geringsten Bewegungen in der Entwicklung der Wirtschaft, Politik, der Geschichte und hier hat das Englische die Nase vorn. Diese Tatsache spiegelt sich auch im Wortschatz wider. Nicht nur im deutschen Sprachgebrauch findet man für die englischen Ausdrücke kein Äquivalent. Es ist effizienter und bequemer den englischen Ausdruck anstatt einer langen Beschreibung zu benutzen.

Dieses Sprachgut wird einfach übernommen und bereitet den Fachleuten keine Probleme. Andererseits ist es für die Laien fast unverständlich. Deutsche Erklärungen sind in vielen Fällen notwendig, wie es die folgenden Beispiele zeigen:

Aktiensplit – Neuaufteilung des Grundkapitals einer Gesellschaft, Benchmark – Vergleichskurs, der als Maßstab für die Wertentwicklung von Aktienkörben oder Fonds herangezogen wird, Blue-Chip – Bezeichnung für substanzstarke Aktientitel mit hoher Börsenkapitalisierung, Book-Bildung – Verfahren zur Preisbestimmung von neu an die Börse kommenden Aktien, Fill-or-kill – eine Wertpapierorder mit diesem Zusatz ist im Computerhandels-System Xetra möglich, Floater – festverzinsliche Wertpapiere mit variablem Zinssatz, Hedge-Fonds – Fonds, die in Aktien und Derivate investieren und dabei auch geliehenes Geld verwenden, Insider Knock Out – das Verfallen und Wertloswerden von Wertpapieren, Mid Caps – Aktiengesellschaften mit mittlerer Börsenkapitalisierung, Spread – Ausdruck für Differenz zwischen Geld- und Briefkurs (Einkaufs- und Verkaufskurs).

Sehr oft kommen in der Börsensprache auch Mischformen vor. Ein Teil oder mehrere Teile der Begriffe werden englisch – deutsch oder deutsch – englisch verwendet: Long-Position, Realtime-Preis, Short-Variante, Cap-Betrag, Glass-Sreagall-Gesetz, Double-Dip-Entwicklung, Intra-Day-Handel, Over-the-counter-Markt, Börsen-Crash, Rendite-Killer, Börsen-Order-Service-System.

Ein weiteres Phänomen ist die Verbalisierung der englischen Substantive. Ohne deutsche lexikalische Entsprechungen sind u. a. folgende Lexeme und Lexemverbindungen aufzuführen: Trade – tradern, Fokus – fokussieren, Performance – performen, Allokation – allokieren, Crash – crashen, Boom – boomen, Rang – rangieren, Rente – rentieren, Budget – budgetieren, Transfer – transferieren, Flopp – floppen.

Manchmal wird argumentiert, dass die englischen Wörter wegen ihrer Kürze anstelle der deutschen verwendet werden. Weitere Beispiele zeigen aber, dass die deutsche Sprache die Fähigkeit hat, für englische Bezeichnungen eigene, zutreffende und auch kurze und effiziente Äquivalente zu entwickeln.

Agio – Aufgeld, Ask – Brief (Preis, zu dem ein Angebot besteht), Asset Allokation – Vermögensstrukturierung, Basisprice – Ausübungspreis, Bid – Geld (Preis, zu dem Nachfrage besteht), Bond – Anleihe, Call – Kaufoption, Cap – Höchstzinssatz, Close – Schlusskurs, Composite Currency Bond – Mischwährungsanleihe, Convertible Bond – Wandelanleihe, Corporate Bond – Unternehmensanleihe, Disagio – Abgeld, Excercisae Price – Ausübungspreis, Expirations Day – Verfallstag, Free-Floats-Factor – Streubesitzfaktor, Future – Finanzterminkontrakt, Greenshoe – Mehrzuteilungsoption,

Going Public – Börsengang, High – Höchstkurs, Junk- Bonds – Schund-Anleihen, Limit Order – Limitierter Auftrag, Orderbuch – Auftragsbuch, Market Maker – Marktteilnehmer, Order – Auftrag, Put – Verkaufsoption, Settelement – Abwicklung, Stock Options – Aktienoption, Trader – Wertpapierhändler, Underlying – Basiswert, Venture Capital – Risikokapital, Warrant – Optionschein, Zero-Bond – Nullkupon-Anleihe.

In unserem Beitrag wollten wir auf mögliche Quellen für Fehlkommunikationen oder Störungen beim Verstehen und beim Erwerb der Fachsprache Börse hinweisen.

## **Literatur**

FLUCK, H.-R.: *Einführung in die Fachsprachen und Didaktik*, Heidelberg, 1979, S. 58

KRINGS, H. P./MAYER, F.: *Sprachvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*, Berlin 2008, ISBN 978-3-86596-192-1

JOST, J.: *Topos und Metaphern*, Heidelberg 2007, ISBN 978-3-8253-5406-0

WIERLACHER, A.: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Landesstudien*, Band 32, München 2007, ISBN 978-3-89129-168-9

SCHMIDT, P. A.: *Fachübersetzen – eine Widerlegung von Vorurteilen*

HEYD, G.: *Fachsprache Wirtschaftswissenschaften*, 2000, ISBN 3-922989-42-X

ZENDEROWSKA, G.: *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*, Frankfurt am Main 2004, ISBN 3-631-52432-3

HAUSMANN, F.: Was ist eigentlich Wortschatz? In *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*, Bochum, 1993, ISBN 3-925453-17-2

HÜBL, V.: *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache für zukünftige Manager*, Waxmann, 2010, ISBN 978-3-8309-2289-6

RUMOHR, J.: *Aktien Basics*, Bankenverlag, 2009, ISBN:3-7742-0013-0

## **Kontaktné údaje:**

Danuša Lišková, doc., PhDr., CSc.

Katedra jazykovedy a translatológie

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava 5

E-mail: [danusa.liskova@euba.sk](mailto:danusa.liskova@euba.sk)

Peter Ondrčka, Ing.

Fakulta managementu a ekonomiky

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíne,

Mostní 2

5139 Zlín, ČR

E-mail:

# Zur „Basis-Verständigung“ in deutsch-tschechischen mittelständischen Firmen

*Lopuchovská Vlasta A.*

## **Abstract**

In meinem Beitrag, werde ich mich der Problematik der deutsch-tschechischen Kommunikation im wirtschaftlichen Umfeld widmen und auf gemeinsame Forschungen mit Dr. Martina Liedke (UNI München) zurückgehen.

Zu Beginn (I) skizziere ich kurz den Standort Tschechien, anschließend charakterisiere ich den kommunikativen Rahmen im interkulturellen Umfeld, der m. E. entscheidend für das sprachliche Handeln der Interaktanten ist, und begründe die Meinung, warum die Adaptation die wichtigste Form der Interaktion in den mittelständischen deutsch-tschechischen Firmen ist (II), damit ich zusätzlich die Analyse eines Ausschnittes aus einer authentischen Beratung in einer anonymisierten deutsch-tschechischen Firma als Beispiel für solche Interaktion durchführen könnte (III). Abschließend (IV) kommen die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse kurz zum Wort.

**Schlüsselwörter:** *authentische Beratung, das sprachliche Handeln, deutsch-tschechische Kommunikation, Interaktion, kommunikativer Rahmen, mittelständische Firmen, Verständigungsprozess*

## **Abstrakt**

Ve svém příspěvku se věnuji problematice německo-české komunikace v ekonomické oblasti. Odvolávám se při tom na společné výzkumy prováděné s Dr. Martinou Liedke (universita v Mnichově).

Úvodem (I) stručně nastiňuji postavení České republiky jako ekonomického partnera, dále charakterizuji z interkulturního úhlu pohledu německo-český komunikativní rámec, který je podle mého mínění pro řečové aktivity interaktantů rozhodující, a zdůvodňuji tezi, proč je adaptace tou nejdůležitější formou interakce v německo-českých středně velkých firmách (II), abych následně mohla představit jako příklad takové interakce analýzu úryvku z autentické porady v anonymizované německo-české firmě (III). Závěrem přijde ke slovu stručné shrnutí a diskuze k výsledkům analýzy (IV).

**Klíčové slova:** *anonymizovaný, autentická porada, řečová aktivita, německo-česká komunikace, interakce, komunikativní rámec, středně velké firmy, proces porozumění, dorozumívání*

## **I. Verständigungsprozesse in der Wirtschaftskommunikation**

Im Vordergrund meiner Überlegungen steht der Prozess der Verständigung im wirtschaftlichen Umfeld zwischen Trägern unterschiedlicher Kulturkreise. Den Begriff der Verständigung fasse ich dabei als Einigung über einen für alle beteiligten Partner gleich zugänglichen Sachverhalt auf (Bureš/Lopuchovská 2004). Nun gibt es keine

Verständigung „an sich“. Verständigung ist immer ein interaktiver Prozess, den man empirisch begründet nur anhand von authentischem Datenmaterial erforschen kann.

Für meine Überlegungen greife ich auf ein Datenkorpus zurück, das einerseits höchst aktuell und praxisbezogen ist, nämlich auf authentische Videoaufnahmen einer Kommunikationssituation in einem deutsch-tschechischen Unternehmen. Die Tschechische Republik ist als Standort für deutsche Firmen vom Interesse. Viele deutsche Unternehmer gründen dort Niederlassungen, Firmen und joint ventures. In diesem Zusammenhang spielt die Frage der Verständigung zwischen dem deutschen Besitzer und den tschechischen Mitarbeitern eine zentrale Rolle. Andererseits ist diese Fragestellung nur wenig erforscht. Untersuchungen der Interaktion im wirtschaftlichen Umfeld treffen auf die Schwierigkeit, dass die Interaktanten unter einem Zeit- und Erfolgsdruck stehen und Arbeitsbesprechungen oder Verhandlungen häufig der Geheimhaltungspflicht unterliegen, so dass die Bereitschaft zur Unterstützung von Forschungsaktivitäten eingeschränkt ist. Jedes Unternehmen wünscht über andere umfassende und zutreffende Informationen zu erhalten, wohingegen die Informationen über den eigenen Berufsalltag nicht preisgeben werden sollen, weil sie handlungsindizierend sein könnten. Die oben skizzierte Problematik kennzeichnet nicht nur den deutsch-tschechischen Kontext, sondern ist symptomatisch für die gegenwärtige Forschungslage insgesamt. Aufgrund der begrenzten Zugänglichkeit des Forschungsfeldes liegen bislang überhaupt erst wenige authentische Daten zur Wirtschaftskommunikation und zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation vor, obwohl ein steigender Bedarf an praxisbezogenen Kommunikations- und interkulturellen Trainings ebenso wie an Sprachkursen Deutsch als Wirtschaftsfremdsprache zu verzeichnen ist (siehe u.a. Brünner 2000). Interne Kommunikationsprozesse in Unternehmen sind bislang so gut wie gar nicht dokumentiert (Menz 2000).

Das im Folgenden herangezogene Datenmaterial, die Videoaufnahme einer authentischen Beratung in einer deutsch-tschechischen mittelständischen Firma mit Deutsch als Unternehmenssprache, die mir dank Ivan Bureš zur Verfügung steht, stellt daher eine wertvolle und seltene Ressource dar.

## **II. Kommunikativer Rahmen**

Mit der Zentralstellung des Verständigungsprozesses geraten Momente in den Blick, die sich der traditionellen sprachwissenschaftlichen Betrachtungsweise entziehen und bislang aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven jeweils nur unvollständig betrachtet werden. So bilden kommunikative Prozesse das Untersuchungsobjekt sowohl der Soziologie als auch der Sprachwissenschaft bzw. Linguistik. Trotz der materialen Gemeinsamkeit zwischen Soziologie und Linguistik, die darin besteht, dass sich beide Wissenschaften auch mit Texten beschäftigen, weisen die beiden Disziplinen jedoch eine strukturelle Differenz auf, die aus der unterschiedlichen Gewichtung des außersprachlichen Kontextes, in den die Texte eingebettet sind, resultiert. Die Soziologie geht davon aus, dass die Menschen sprachliche Texte auf der Grundlage

eines durch Sozialisation und Erfahrung erworbenen und innerhalb ihrer Kultur gesellschaftlich weitgehend geteilten und ebenso weitgehend routinisierten Vorwissens bilden, das ihnen jeweils ein mehr oder weniger bewusstes Repertoire von typischen Bedeutungen, Handlungen und Auslegungen zur Verfügung stellt. Für die Linguistik dagegen liegt das Schwergewicht auf der Analyse der sprachlichen Erscheinungen. Die grundsätzlich kommunikative Ausrichtung von Sprache wird dabei entweder nicht in Betracht gezogen oder lediglich als Randbedingung gewichtet (Soeffner 1986). Ich werde demgegenüber im Folgenden ausgehend von einem umfassenderen Sprachverständnis argumentieren, das die Handlungsqualität von Sprache in den Vordergrund stellt (Rehbein 2001).

Bei der Analyse des Verständigungsprozesses anhand des konkreten Falls gehe ich davon aus, dass der Rahmen, in dem die Kommunikation stattfindet, von entscheidendem Einfluss auf das sprachliche Handeln der Interaktanten ist, der nicht nur die Wahl der sprachlichen Mittel bestimmt, sondern der in die kollektive Entwicklung der sprachlichen Mittel selbst als prägendes Moment eingeht. Schauen wir uns deshalb den Kommunikationsrahmen der Interaktion zwischen Deutschen und Tschechen in mittelständischen Firmen auf tschechischem Gebiet genauer an.

Für die uns interessierenden Verständigungsprozesse ist eine bestimmte Ausgangslage der Interaktanten kennzeichnend, die ich zusammenfassend als „Kulturkreis“ bezeichne. Der Ausdruck „Kultur“ selbst ist klärungsbedürftig. Ich beziehe ihn im Folgenden auf eine Interaktionskonstellation, bei der die Handelnden unterschiedliche Nationalitäten besitzen, die mit verschiedenen sprachlichen Sozialisationen einhergehen. In einem begrifflich präziseren Sinn ist „Kultur“ als spezifisches Repertoire von Problemlösungen zu fassen, die einem Interaktanten in einer konkreten Handlungssituation zur Verfügung stehen. Zu diesem Repertoire gehören auch die sprachlichen Mittel, über die die Interaktanten verfügen. Charakteristisch für interkulturelle Kommunikation ist eine unterschiedliche Verteilung der sprachlichen Ressourcen (Knapp/Knapp-Potthoff 1990). Aufgrund dieser asymmetrischen Konstellation scheint die interkulturelle Kommunikation permanent gefährdet zu sein und der Gefahr von Missverständnissen oder gar des Kommunikationsabbruchs zu unterliegen. Dieser Gefährdung steht jedoch das Interesse entgegen, das die Beteiligten sich an einem gemeinsamen Handeln beteiligen. Ausschlaggebend für die Kommunikation im wirtschaftlichen Kontext ist die Tatsache, dass die Interaktanten nicht auf eine Verständigung verzichten können, da sie ihnen ihren Lebensunterhalt sichert. Im harten Konkurrenzmilieu auf dem globalisierten Markt steht zu viel auf dem Spiel, als dass man sich den Luxus gönnen könnte, keine gemeinsame Sprache zu finden.

Die Arbeitssprache in den deutsch-tschechischen mittelständischen Firmen ist fast ausschließlich Deutsch. Daraus resultiert die Tatsache, dass die interne Kommunikation in diesen Firmen durch eine *doppelte Asymmetrie* geprägt ist: einerseits durch eine soziologisch-kulturelle, die der institutionellen Hierarchie entspricht, andererseits durch eine linguistische Asymmetrie, weil die Kenntnis des Deutschen bei den Gesprächsbeteiligten natürlich nicht gleich sein kann.



Eine der wichtigsten Aufgaben, die von den beiden Interaktanten zu lösen ist, besteht ohne Zweifel im Versuch, das unterschiedliche Niveau der Sprachkenntnisse durch Einsatz von kommunikativen Hilfsmitteln (nonverbale, paraverbale und basis-verbale Hilfsmittel) zu überwinden. Anders ausgedrückt: Die Gesprächspartner müssen auf Grund der sprachlichen Asymmetrie nach solchen Formen suchen, die die Basis-Verständigung gewährleisten könnten.

### III. Basisverständigung im Gespräch

Anhand von einem kurzen Gesprächsausschnitt werde ich im Folgenden fragen, welche konkreten Formen der Basisverständigung die Beteiligten wählen.

Im Gespräch, das ich im Folgenden analysiere, gibt es zwei Beteiligte: Herr D, der Chef der Firma und ein nativer Sprecher des Deutschen, und Herr T, Verkaufsdirektor dieser Firma, ein Tscheche, der als nicht-nativer Sprecher über mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache verfügt. Herr T hat Deutsch nicht systematisch erlernt, war aber früher als Profisportler drei Jahre beruflich in Österreich tätig. Er verfügt also somit über eine langjährige Erfahrung im Deutschen als Zweitsprache. Die Sachkenntnis der beiden Gesprächsbeteiligten ist demgegenüber gleich gut.

#### **Umsatz des Monats: Transkriptversion (B1)**

*Da die Organisatoren der Konferenz daran bestehen, dass ich mich nur mit 7 Textseiten begnüge, muss ich den Leser dieses Aufsatzes auf die entsprechenden Seiten der Publikation "Fremdsprachen in der Berufswelt"<sup>1</sup> / verweisen.*

Die vorliegende Passage gibt einen prototypischen Fall interkultureller Verständigung wieder, der u. E. auch für Lehrzwecke interessant ist. Die Fragen, welche typischen Formen von Interaktionsdynamik sich im Interaktionsprozess entwickeln und welche Auswirkungen diese Formen auf den Verlauf der Interaktion haben, sind ausgehend von den Daten relativ eindeutig zu beantworten. Die gemeinsamen Anstrengungen beider Teilnehmer, stabile und für beide gleichermaßen wahrnehmbare Ausgangspositionen für weitere sprachliche Handlungen aufzubauen, werden an der Oberfläche des Gesprächsausschnittes in der Verwendung einer Gruppe von Elementen ersichtlich, die unterschiedliche Formen umfasst (*hmhm, ehm, ähm, ahm* usw.) und die wir (ich und Dr. Liedke) in der Anfangsphase unserer Forschung zunächst als „HM“ transkribiert haben. Zählt man allein die Anzahl ihres Auftretens, so zeigt sich, dass diese Minimaleinheiten rund 10% Prozent des sprachlichen Handelns der Beteiligten ausmachen. Von den insgesamt 175 Wortvorkommen entfallen 17 auf die unter HM zusammengefassten Einheiten. Damit stellen diese Formen die häufigsten Elemente im mündlichen Verständigungshandeln dar. Zugleich bilden sie Einheiten, deren Charakterisierung als

---

<sup>1</sup> Lopuchovská, Vlasta A. / Liedke, Martina (2007): „Basis-Verständigung“ in deutsch-tschechischen Firmen. In: Schöpfer-Grabe, Sigrid / Vogt, Karin (Hrsg.): Fremdsprachen in der Berufswelt. Frankfurt u. a.: Peter Lang Verlag

„Wort“ unzureichend scheint und die sich daher zumeist nicht in Wörterbüchern finden lassen (Liedke 1994, Rasoloson 1994). Der obige Gesprächsausschnitt zeigt jedoch, dass damit ein zentrales Element des Verständigungshandelns außer Betracht gelassen wird.

Eine systematische linguistische Differenzierung verschiedener Typen der von uns unter „HM“ zusammengefassten Ausdrücke gibt Ehlich (1979, 1986). Ehlich klassifiziert die verschiedenen Elemente als Realisierungen von Interjektionsklassen und betrachtet sie als prozedurale Einheiten, bei denen die Opposition „Wort“ kontra „Satz“ aufgehoben ist. Formal ist die Klasse der Interjektionen durch die Verwendung von Tönen gekennzeichnet, die verschiedene Mitglieder einer Interjektionsgruppe wie HM, AH oder OH als Lexeme, als sinntragende Einheiten, voneinander unterscheiden. Anknüpfend an Bühler, der zwischen dem Zeigfeld und dem Symbolfeld der Sprache unterscheidet, ordnet Ehlich den Interjektionen ein eigenes sprachliches Feld zu („Lenkfeld“ bzw. „expeditives Feld“). Expeditiv Prozeduren besitzen keinen propositionalen Gehalt im engeren Sinn, sondern sind auf die Interaktion an sich bezogen. Indem sie über die Verstehens- und Verarbeitungsprozesse der Beteiligten Auskunft geben, sichern die Interjektionsklassen die Interaktion zwischen Sprecher und Hörer im elementaren Sinn.

Im vorliegenden Gespräch **Umsatz des Monats** wird eine solche Interaktionssicherung von dem deutschen Sprecher sieben Mal, von dem tschechischen Sprecher rund zehn Mal vorgenommen.

Ich gehe davon aus, dass die oben unter HM zusammengefassten Einheiten als kommunikative Elemente unmittelbar in das sprachliche Handeln eingebunden sind. Ihre Funktion ergibt sich aus unterschiedlichen Zwecken der Verarbeitung und kontinuierlichen Ausführung interaktionalen Handelns. Für den Sprecher und den Hörer tragen sie dazu bei, eine auf der elementaren Stufe der Verständigung „gelingende“ Kommunikation auszuführen. Charakteristisch für die genannten Einheiten ist, dass sie von den Beteiligten im Gespräch online, d. h. in Sekundenschnelle produziert und verarbeitet werden. Der Einsatz der Elemente ist allerdings stark automatisiert, d. h. den Beteiligten weitgehend unbewusst. Im Weiteren gebe ich eine detailliertere Verschriftlichung der oben bereits angeführten Textpassage, bei der ich die Mitglieder der von Ehlich differenzierten Interjektionsklasse HM im engeren Sinn von anderen Partikeln, die ich im Transkript als *äh*, *öh*, *pf* notiere, unterscheide. Entsprechend der Partikel ja und in Anlehnung an die Arbeiten von Ehlich (1979, 1986), Rasoloson (1994) und Liedke (1994, 1996) notiere ich dabei auch den Tonverlauf, mit dem die Interjektion HM verbunden wird. (B2) gibt den bereits zitierten Ausschnitt in einer zweiten, detaillierteren Fassung wieder:

### **Umsatz des Monats: Transkriptversion (B2)**

*Auf Grund von der notwendigen Kürzungen, die die Organisatoren verlangten, muss ich den Leser wieder auf die Publikation „Fremdsprachen in der Berufswelt“ verweisen.*

In der quasi komplementären Verteilung von HM und ÄH im vorliegenden Transkript zeigt sich m. E. deutlich die Notwendigkeit, unter den Bedingungen eines erschwerten Rezeptionsprozesses zu einer gemeinsamen Verständigungsbasis zu kommen. Der tschechische Interaktionspartner braucht aufgrund seiner Fremdsprachigkeit offensichtlich mehr Zeit für die Planung seiner Rede und die Auswahl entsprechender Worte als der Deutsche. Dieser wiederum verwendet in verstärktem Maße verstehenssichernde Hörerrückmeldungen. Der häufige Einsatz von Verzögerungspartikeln und verstehenssichernden Rückmeldungen ist Ausdruck der kommunikativen Asymmetrie.

Es stellt sich nun die Frage, ob von Seiten des tschechischen Mitarbeiters keine Versuche unternommen werden, die linguistische Asymmetrie zu bearbeiten. Betrachtet man den weitergehenden Rahmen der „Gesprächspartikeln“, so zeigt sich, dass auch vom tschechischen Mitarbeiter ein spezifisches sprachliches Mittel eingesetzt wird: die nachgeschaltete Partikel *ja*, die hier mit fallend-steigendem Tonverlauf geäußert wird. Diese erstsprachlich oder lernersprachlich bedingte Form der Sprechhandlungsaugmentierung (Rehbein 1979) ist im Deutschen nicht üblich. Dennoch scheint sie als Mittel der Verständigungssicherung problemlos zu funktionieren. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Flächen 7, 17, 19 und 22 des Transkripts interessant. Sie zeigen ein kommunikatives Muster, das sich als Zusammenspiel „Äußerung, gefolgt von *ja*“ durch den tschechischen Gesprächspartner und kurz darauf folgendem, überlappend oder leicht vorgreifend geäußerten „HM“ durch den Deutschen darstellt. Die abweichende Form bildet also Bestandteil einer kommunikativen Routine, die sich zwischen den Beteiligten im Prozess der interkulturellen Verständigung entwickelt hat und die die bestehende linguistische Asymmetrie bearbeitet.

#### **IV. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

In der vorliegenden Untersuchung wird die zentrale Stellung von kommunikativen Basiselementen thematisiert, die funktional der Bearbeitung von sprachlicher Asymmetrie dienen: der Klasse ÄH als Bearbeitung eines größeren Planungsbedarfs in der Fremdsprache und der Klasse HM i. e. S. als Ausdruck einer gelungenen Verständigung. Es zeigte sich ferner ein Muster der Sicherung der gemeinsamen Kommunikationsbasis (*ja? hm*), das ein im Deutschen unübliches Mittel (nachgeschaltetes *ja* mit fallend-steigendem Tonverlauf) verwendet wurde. Die Grundkonstellation sprachlicher Ungleichheit im interkulturellen Kontext führte in meinem Beispiel zur Schaffung neuer interaktiver Grundstrukturen, die sich erst aus dem Sprachkontakt heraus ergeben. Es kann vermutet werden, dass entsprechende Muster der Basisverständigung sich erst aus einem längeren Kontakt mit zielsprachlichen Sprechern herausentwickelten. Im vorliegenden Fall verfügte Herr T, der tschechische Mitarbeiter, aufgrund seines Auslandsaufenthalts über lange Kommunikationserfahrung im Deutschen.

Der problemlösungsorientierte Einsatz verstehenssichernder Verfahren ist m. E. ein wesentliches Merkmal einer „interkulturellen kommunikativen Kompetenz“ (Luchtenberg

1999). Wenn man diese schneller und ohne einen größeren Aufwand im alltäglichen Kontakt mit muttersprachlichen Sprechern erwirbt, wie etwa der Ansatz von Krashen (1981) vermuten lässt, ist für die tschechischen Mitarbeiter, die in deutsch-tschechischen Firmen tätig sind, der Aufenthalt in Deutschland von außerordentlicher Wichtigkeit oder sogar unentbehrlich.

## Literatur

- BRÜNNER, G.: (2000) Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen: Niemeyer
- BÜHLER, K.: (1934) Sprachtheorie. Jena, Stuttgart: Fischer
- BUREŠ, I./LOPUCHOVSKÁ, V. A.: (2004) Zlatá pravidla vyjednávání nejen v obchodě a podnikání. Praha: Management Press
- EHLICH, K.: (1979) Formen und Funktionen von HM. Eine phonologisch-pragmatische Analyse. In: Weydt, Harald (hg), 503-517
- EHLICH, K.: (1986) Interjektionen. Tübingen: Narr
- EHLICH, K.: (1991) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, Dieter (hg.), Verbale Interaktion. Stuttgart: Metzler, 127-143
- EHLICH, K.: (1999) Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: Deutschunterricht in Japan 4, S. 4-24
- EHLICH, K./REHBEIN, J.: (1976) Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45, 21-41
- GÜLICH, E.: (1970) Makrosyntax und Gliederungssignale im gesprochenen Französisch. München: Fink
- HENNE, H./REHBOCK, H.: (1982<sup>2</sup>) Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin: de Gruyter
- KESELING, G.: (1989) Die Partikel ÄH. Ein paraverbales Element im Sprachsystem? In: Weydt, Harald (hg), Sprechen mit Partikeln. Berlin, New York: de Gruyter, 575-591
- KNAPP, K./KNAPP-POTTHOFF, A.: (1990) Interkulturelle Kommunikation, Zs. für Fremdsprachenforschung, 1, 62-93
- KRASHEN, S. D.: (1981) Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon
- LIEDKE, M.: (1994) Die Mikro-Organisation von Verständigung. Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln. Frankfurt u.a.: Peter Lang
- LIEDKE, M.: (1996) Oh... toll! Was HörerInnen tun, um ein Gespräch in Gang zu halten. In: Fremdsprache Deutsch 14, 40 - 45
- LOPUCHOVSKÁ, V. A./LIEDKE, M.: (2007) „Basis-Verständigung“ in deutsch-tschechischen Firmen. In: Schöpfer-Grabe, Sigrid /Vogt, Karin (hg): Fremdsprachen in der Berufswelt. Frankfurt u.a.: Peter Lang
- LOPUCHOVSKÁ, V. A.: (2008) Techniken der Orientierung in Texten. Essentials. Brno: MSD
- LOPUCHOVSKÁ, V. A.: (2011) Wörter und Wendungen der deutschen und tschechischen Verwaltungssprache. Brno: Litera

LUCHTENBERG, S.: (1999) Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Opladen: Westdeutscher Verlag, 317-335  
REHBEIN, J.: (2001) Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ SOEFFNER, H.-G.: (1986) Handlung – Szene – Inszenierung. In: Kallmeyer, W. (hg): Kommunikationstypologie. Düsseldorf: Schwann, 73-91  
WAHMHOFF, S./ WENZEL, A.: (1979) ein hm ist noch lange kein hm – oder was heißt klientenbezogene Gesprächsführung? In: Dittmann, J. (hg), Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer, 258-297  
WEYDT, H.: (1979), (hg) Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin, New York: de Gruyter

**Kontaktné údaje:**

Vlasta A. Lopuchovská, PaedDr.  
Policejní akademie ČR v Praze  
Fakulta bezpečnostního managementu  
Katedra jazyků  
Lhotecká 559/7  
143 01 Praha 4

E-mail: [Lopuchovska@seznam.cz](mailto:Lopuchovska@seznam.cz)

## Particularities of current police terminology

Lukáčová Alena

### **Abstrakt**

Příspěvek je věnován specifice novodobé policejní terminologie, ve které se odráží jak překotný rozvoj moderních technologií, který dokázala dokonale využít kriminální subkultura, tak významné společenské změny v uplynulých dvou desetiletí v rámci Evropské unie. Autorka věnuje pozornost zejména těm termínům a frazeologizmům, které by bez jejich náležitého osvojení uživatelem profesního jazyka zapříčinily řadu závažných nedorozumění. Pro zpestření rovněž uvádí několik příkladů nesprávných či dokonce chybných překladů policejní terminologie v překladech současné beletrie, které mohou vést až k nepochopení jednotlivých dějových zápletek. V závěru je zdůrazněna nezbytnost těsné spolupráce v oblasti terminologie s policejní praxí.

**Klíčová slova:** *policejní terminologie, termín, uživatel profesního jazyka, nedorozumění, chybný překlad, pochopení, český ekvivalent.*

### **Abstract**

The article deals with distinctive features of the current police terminology that reflects both a rapid development of modern technologies and its prompt mastering by the criminal community and also with great societal changes in last two decades within the European Union. The author pays special attention to those expressions that pose quite serious problems if the user has not a good command of them. She also gives a few examples of incorrect or even wrong translations of such police terms in current detective stories, which could lead to misunderstanding of the whole plot. Finally, the author points out the necessity of close cooperation with the police practice.

**Key words:** *police terminology, terms, users (of professional language), problems, incorrect translation, understanding, Czech equivalent.*

Police terminology is a professional language used by police members in the course of policing. Police terminology is still an open system that is undergoing some changes and it is continually appended similarly to terminologies of other fields.<sup>1</sup> As any professional terminology the police one has some specific particularities. So the goal of the foreign language teaching carried out by the department of languages of the Police Academy in Prague is to equip their graduates entering the police practice with good knowledge of police terminology.

---

<sup>1</sup> <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5475>

How difficult it is we will demonstrate through some particular examples. The expression *police* is used in plural in English contrary to the Czech language. So in case of translation of the following idea any user should be aware of this fact:

- ✚ *Policie vyšetřuje trestnou činnost.*
- ✚ *Police are investigating crime.*

Also the phrase *činnost policie, policejní práce* poses another problem, because *policing*<sup>2</sup> should be the right translation. Explaining of this term is the following one. As Waddington reminds us, “The simple answer to the question ‘What is policing?’ is that policing is what police officers do.”

In case of the word family – *crime* there are several problems. The problem lies in countability and unaccountability of the expression *crime*. A countable noun represents single criminal act, while uncountable means criminal activity:

- ✚ *The accused person committed a crime of attempted murder.*
- ✚ *Obviněná osoba se dopustila trestného činu pokusu vraždy.*
- ✚ *The police combat crime in the Czech Republic.*
- ✚ *Policie potírá kriminalitu v České republice.*

There could be found the word *criminality* used instead of the word *crime* predominantly in American contributions dealing with crime written by authors in such magazines like *British Journal of Criminology*, *European Journal on Criminal Policy*, *Journal of Financial Crime*, *Policing: An International Journal of Police* etc. As to the frequency of using this term and after consulting some monolingual dictionaries we could come to the conclusion this expression means criminal behavior only, not the criminal activities.

There are really great difficulties in understanding the Czech equivalent to English phrase *crime rate*, which is *nápad trestné činnosti*. A lot of users still associate *nápad* with the word *idea*. Commonly the word *nápad* is used in criminal justice very often:

- ✚ *Nápad podání k soudu jen za letošní srpen doznal 300% nárůstu v důsledku zvýšení poplatků za některé soudní úkony od měsíce září.*

The Police of the Czech Republic annually release crime rate statics in which single types of crime are listed such as:

- ✚ *Nápad hospodářské trestné činnosti činil za rok ...*
- ✚ *Nápad násilné trestné činnosti činil za rok ...*

---

<sup>2</sup> WAKEFIELD, Alison; FLEMING, Jenny. *The Sage Dictionary of Policing*. Trowbridge: The Cromwell Press Ltd., 2009, p. 232.

But *nápad* is being also connected with particular single crimes:

✚ *nápad vražd, nápad krádeží, nápad podvodů* atd.

Two other terms such as *law enforcement, law enforcement agencies (authorities)* could be considered as the most problematic ones. Some Czech (Slovak) equivalents given by various English-Czech (Slovak) dictionaries are listed below:

- 1) Lingea – anglicko-český, česko-anglický velký slovník nejen pro překladatele<sup>3</sup>:
  - ✚ *law enforcement* – *prosazování zákona,*
  - ✚ *law enforcement agencies* – *policie a bezpečnostní složky.*
- 2) Slovník policajnej terminológie – anglicko-slovenský<sup>4</sup>:
  - ✚ *law enforcement* – *uplatnenie zákona,*
  - ✚ *law enforcement authorities* – *orgány uplatňujúce zákon.*
- 3) Anglicko – český slovník slovník policejné právní terminologie<sup>5</sup>:
  - ✚ *law enforcement* – *policie; policejní práce; bezpečnostní síly; uplatnění zákona, provádění zákona,*
  - ✚ *law enforcement authorities* – *orgány ulatňující trestní zákon.*

In our view another Czech alternative should also be added such as *orgány činné v trestním řízení*. As it is obvious it is very difficult to draw a line between these English and Czech terms.

*White collar crime* is a term used for crime committed by people working in offices (i.e. clerks within the state or public administration, e.g. banks, courts, municipal authorities etc.). But its Czech translation – *kriminalita bílých límečků* can hardly be used within the police official documents, because our law respects the phrase *hospodářská kriminalita* only. The similar situation occurs in case of the expression *grey collar crime* despite the fact this term is not frequent at all but it is still very interesting because it means *trestnou činnost související s nakládáním s komunálním odpadem*.

As to a frequent English term *victim* there is a constant problem of its correct translation according to the Czech Penal Code. Lots of users neglect the fact that the person subject to any criminal act is viewed from the point of criminal law only at that moment. So the right Czech equivalent for *victim* must correspond to expression cited in the law, which is *poškozený*. But the other Czech equivalent *oběť* that is preferred by the majority of users

---

<sup>3</sup> LINGEA, anglicko-český, česko-anglický velký slovník. 2. vyd. Praha: Lingea, 2007, s. 349.

<sup>4</sup> CHORVÁTOVÁ, Ivica. *Slovník policajnej terminológie. Anglicko-slovenský*. II. vydanie. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2001, s. 215.

<sup>5</sup> LANSKÁ, Dagmar. *Anglicko-český slovník policejné právní terminologie*. 1.vyd. Praha: POLICE HISTORY, 2002, s. 127.



thanks to incorrect Czech dubbing of American crime films should be used within criminology<sup>6</sup> only.

*Miranda warning* is a proof of divergence between Anglo-Saxon and Czech or Slovak facts and consequently the appropriate terminology. *Miranda warning* genesis results from the American history however it expresses the same as its Czech translation *poučení* that is read to an accused person by the police officer before arresting or interrogating him/her.

However current police terms pose some problem not only for the students of the Police Academy but also for those people dealing with translations of detective stories. The situation

incurred due to such incorrect translation can be sometimes funny, misleading or even pitiful. Consequently such a translation could lead to misunderstanding of the whole plot. There are some excerpts given below.

1) Long Lost by David Morrell in translation by Václav Vanduch:

✚ Obával se, aspoň do té chvíle, že Péťu srazilo auto, ale *policejní dispečer* ho ujistil, že nebyla hlášena žádná silniční nehoda, na které by měl účast mladistvý cyklista<sup>7</sup>.

But the term police dispatcher should be translated as *operační důstojník*. The police dispatcher is responsible for answering people calling the police and also collecting all information coming from the people during his duty. That is the explanation.

2) Bad Blood by Linda Fairstein in translation by Marie Fulkova:

✚ Nechce nic dát ani *bombové jednotce*, ani útvaru pověřenému vyšetřováním.

As a rule the bomb squad deals with bomb deactivation, but in Czech we use the term *pyrotechnická skupina*.

3) Three cases and Düsseldorf criminal department by Horst Eckert in translation by Ing. Josef Vejmelka and Karel Chlouba

✚ Když *osoba tvého zájmu* vstoupí do budovy, může to být problém.<sup>8</sup>

In case of such a wrong translation the reader is probably not able to understand the original idea of the autor because *zájmová osoba* is correct.

Modern technologies rapid development and their prompt mastering by the criminal community and also great societal changes in last two decades within the European Union cause lots of problems such as illegal migration, massive increase of crime, the organized crime included etc. So the police officers should be able to meet the communication in international cooperation needs of 21<sup>st</sup> century policing. Thanks to

---

<sup>6</sup> Criminology is the scientific study of crime and criminals. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge University Press, 1995, s. 324.

<sup>7</sup> MORRELL, David. *Dávno ztracený. (Long lost.)* Frýdek Místek: Alpress, s.r.o., 2001, s. 9.

<sup>8</sup> ECKERT, H. *Tři případy a kriminálka Düsseldorf.* Český Těšín: Oddych, 2001, s. 111.

close cooperation between the Police Academy and the police practice they will be equipped with good knowledge of law, criminalistics, police techniques, criminology and last but not least with the police terminology.

### **Literature**

*Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge University Press, 1995, 1773 p. ISBN 0 521 48468 5

FAIRSTEINOVÁ, L.: *Zlá krev. (Bad Blood.)* USA: Pocket Star, 2007. 264 p. ISBN 978-80-87087-20-6

ECKERT, H.: *Tři případy a kriminálka Düsseldorf*. Český Těšín: Oddych, 2001. 654 s. ISBN 80-7284-002-9

CHORVÁTOVÁ, I.: *Slovník policajnej terminológie. Anglicko-slovenský*. II. vydanie. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2001, 423 s. ISBN 80-8054-173-6

LANSKÁ, D.: *Anglicko-český slovník policejně právní terminologie*. 1.vyd. Praha: POLICE HISTORY, 2002, 238 s. ISBN 80-86477-06-1

LINGEA, *anglicko-český, česko-anglický velký slovník*. 2. vyd. Praha: Lingea, 2007, 1566 s. ISBN 978-80-87062-01-2

MORRELL, D.: *Dávno ztracený. (Long lost.)* Frýdek Místek: Alpress, s.r.o., 2001, 271 s. ISBN: 80-7218-651-5

WAKEFIELD, A.; FLEMING, J.: *The Sage Dictionary of Policing*. Trowbridge: The Cromwell Press Ltd., 2009. 340 p. ISBN 978 1 4129 3099 4 (pbk)

### **Internet sources:**

<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5475>

### **Kontaktné údaje:**

Alena Lukáčová, Mgr., Ph.D.

Policejní akademie ČR v Praze

Fakulta bezpečnostního managementu

Katedra jazyků

Lhotecká 559/7, 143 01 Praha 4

E-mail: [alena.lukacova@polac.cz](mailto:alena.lukacova@polac.cz)

# Internetové zdroje ako doplnkový materiál pre výučbu ekonomickej nemčiny

Maier Tomas

## **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá internetovými zdrojmi, ktoré poskytujú rôzne typy dokumentov (autentické i adaptované texty, audionahrávky, videonahrávky a pod.) vhodné pre štúdium odborného nemeckého jazyka v oblasti ekonomiky a ekonómie. Cieľom príspevku je popis vybraných webových stránok a poukázanie na možnosti ich zaradenia ako doplnkových materiálov do výučby nemčiny pre špecifické účely, ako aj ich využitie študentmi pri samoštúdiu.

**Kľúčové slová:** *ekonomická nemčina, internet, webové stránky, interaktivita, autonómnosť učiaceho sa, textové dokumenty, multimediálne materiály, cvičenia*

## **Abstract**

Der Beitrag beschäftigt sich mit Internetressourcen, die verschiedene Typen von Dokumenten (authentische und adaptierte Texte, Audioaufnahmen, Videoaufnahmen und ähnliche), angebracht für Studium vom Fachdeutsch aus dem Bereich der Ökonomik und der Ökonomie, zur Verfügung stellen.

Das Ziel des Beitrages ist eine Beschreibung der ausgewählten Webseiten und eine Hinweisung auf die Möglichkeiten ihrer Anwendung als Ergänzungsmaterialien beim Deutschunterricht für spezifische Zwecke, sowie auch ihre Benutzung von Studenten beim individuellen Studium.

**Schlüsselwörter:** *Wirtschaftsdeutsch, Internet, Webseiten, Interaktivität, autonomes Lernen, Textdokumente, multimediale Materialien, Übungen*

## **Špecifiká využitia internetu v ekonomickej nemčine**

V súčasnej dobe sa informačno-komunikačné technológie stali súčasťou každodenného života a výučba cudzích jazykov nie je žiadnou výnimkou. Obzvlášť sa to týka cudzích jazykov pre špecifické účely, v tomto prípade ekonomickej nemčiny, kde sa slovná zásoba s ohľadom na meniacu sa realitu obmieňa oveľa rýchlejšie než vo všeobecnom jazyku. Paradoxne sa však novým médiám, medzi ktoré internet nepochybne patrí, venuje väčšia pozornosť v oblasti didaktiky všeobecnej nemčiny než v oblasti hospodárskej nemčiny či odbornej nemčiny iného zamerania.

Zároveň je zrejmé, že integrácia nových médií do výučby jazykov je nevyhnutným krokom pre zaistenie získania takých jazykových zručností a kompetencií, ktoré sú potrebné pre život a prácu vo vedomostnej spoločnosti (Rüschhoff, Lund, 2003). Uvedené sa samozrejme týka nielen učiacich sa cudzí jazyk, ale aj vyučujúcich. Je možné konštatovať, že o to viac to platí v prípade učiteľov odborného cudzieho jazyka, ktorí musia mať dvojité kvalifikáciu: kvalifikáciu v oblasti lingvistiky a odborné znalosti v oblasti

ekonomie (Jung, 1997).

Treba si tiež uvedomiť, že vo výučbe hospodárskej nemčiny je tlak na aktuálnosť, autentickosť a predovšetkým na špecializáciu používaných materiálov väčší ako vo výučbe všeobecného cudzieho jazyka (Jung, Riechert, 2000). Internet je v tomto prípade jedným z riešení, keďže poskytuje okamžitý prístup ako študentom, tak i učiteľom k aktuálnym článkom, štatistikám, grafom, databázam, dátam o rôznych oblastiach hospodárstva, firmám a mnohým ďalším informáciám v autentickom kontexte. Množstvo dát, ku ktorým má používateľ internetu prístup, môže byť aj určitou nevýhodou, keďže vyhľadávanie špecifickej informácie je mnohokrát časovo veľmi náročné, a zároveň dochádza k rýchlej zmene jednotlivých webových stránok, z čoho vyplýva, že niekedy je lepšie si nájdený materiál uložiť priamo na počítač, lebo po nejakom čase na danej stránke byť nemusí. Autenticita internetových dokumentov má tiež svoje výhody aj nevýhody. Nesporným pozitívom je, že umožňuje učeniu sa cudzojazyčnej komunikácii v prirodzenom jazykovom prostredí. Negatívom je pre študentov s nižšou úrovňou jazykových zručností (B1), ktorých môže neporozumenie obsahu demotivovať. Aj preto je v týchto prípadoch nutné, aby vyučujúci didaktizoval a prípadne aj adaptoval nájdené internetové materiály, čo sa však môže stať sisyfovskou prácou s ohľadom na už niekoľkokrát spomenutú aktuálnosť.

Najväčším prínosom využitia internetu vo výučbe je individualizácia výučbového procesu (študent pracuje vlastným tempom, vyučujúci môže zadať špecifické úlohy len určitým študentom a pod.), motivácia študentov podporená prácou s rôznymi typmi dokumentov (písané texty, audionahrávky, videonahrávky, obrazové materiály, grafy atď.), podpora autonómnosti učiaceho sa (napr. rešerš internetových zdrojov, ale aj ich kritická analýza) a sociálno-kultúrnej kompetencie, interaktivita a rýchlosť spätnej väzby (online vyhodnotenie kvízov, testov).

Na druhej strane je potrebné vziať do úvahy technické zabezpečenie prístupu k internetu celej študijnej skupiny v rovnakom čase, obmedzenie rozvoja všetkých štyroch jazykových zručností, keďže internetové zdroje sa využívajú predovšetkým v oblasti receptívnych zručností: čítanie a počúvanie s porozumením a menej na produktívne zručnosti: písanie, kde sa najčastejšie vyskytujú len jednoduché cvičenia na dopĺňanie slov, resp. slovných spojení, a hovorenie, pre ktoré sú potrebné ďalšie technické prostriedky ako mikrofón, web kamera a pod. Z jazykových rovín sa online zdroje aplikujú v slovnej zásobe a gramatike. Avšak niektorí autori k nim pristupujú veľmi kriticky nazývajúc ich metaforami ako cvičenia typu „drill & kill“ alebo „grammar hammer“, pretože sa mnohokrát jedná len o „prenesenie“ tradičných učebnicových cvičení do multimediálneho prostredia (Rüschhoff, Lund, 2003). Ďalším podnetom na zamyslenie je tiež dôveryhodnosť internetových zdrojov, s čím súvisí nekritické preberanie informácií z nich, a otázka intelektuálneho vlastníctva, resp. plagiátorstva.

Z uvedených pozitív a negatív využitia internetových zdrojov vo výučbe odbornej nemčiny jednoznačne vyplýva, že tieto nenahradia učiteľa úplne, ale sú ideálnym prostriedkom na doplnenie klasických vyučovacích hodín cudzieho jazyka.

Pri vyhľadávaní a zhodnotení internetových stránok vhodných pre ekonomickú nemčinu sme vybrali tri webové stránky, kde sa nachádza najviac užitočných materiálov

pre uvedený odbor, a to Forum Wirtschaftsdeutsch – Lehr- und Lernhilfen für den berufsbezogenen Deutschunterricht, stránka Deutsche Welle so zameraním na kurz hospodárskej nemčiny Marktplatz a online materiály k časopisu Markt na stránke Goetheho inštitútu.

## **Forum Wirtschaftsdeutsch**

Hoci je stránka Forum Wirtschaftsdeutsch najmenej interaktívna, obsahuje veľké množstvo materiálov vzťahujúcich sa k mnohým témam ekonomickej nemčiny zameranej nielen na pracovný život, ako je to uvedené v podnadpise, ale aj na štúdium ekonómie a podnikania. Je rozčlenená na osem podstránok: Aktuelles, Lehrmaterialien, Webliographie, Bibliographie, E-Mail-Infobriefe, Einstufungstest, Fachberatung, Fortbildung/Stipendien.

V časti Aktuelles sa nachádzajú ponuky na voľné pracovné miesta, ktoré sú využiteľné pri téme hľadanie si zamestnania, ďalej oznámenia o aktuálnych konferenciách, seminároch, televíznych a rozhlasových programoch s témou hospodárskej nemčiny a tiež upozornenia na nové učebné materiály zverejnené na stránke.

Na podstránke Lehrmaterialien možno nájsť učebné materiály rozdelené jednak podľa typov cvičení, médií a zručností, a jednak podľa tém. Sú tu pracovné listy, plány vyučovacích hodín, odborné články, materiály na rozvíjanie komunikatívnych zručností, testy na odbornú slovnú zásobu, materiály zaoberajúce sa obchodnou korešpondenciou, telefonátmi, ústnou komunikáciou, ale i hry určené špeciálne pre hospodársku nemčinu a gramatické cvičenia. Tematicky sú zamerané na prácu, financie, otázky obchodu a spotreby, inštitúcie a organizácie, logistiku a dopravu, marketing, turizmus a gastronómiu, ekonomiku a politiku, firmy a zakladanie podnikov. Pri niektorých materiáloch je uvedená aj ich jazyková úroveň. Všetky materiály sú textové dokumenty vo formáte pdf a/alebo word. To znamená, že sú statické, a vyučujúci ich môže použiť priamo na hodine bez nutnosti prístupu na internet. Dokumenty vo formáte word sa samozrejme dajú upraviť, aby vyhovovali potrebám študentov daného kurzu, a udržala sa ich aktuálnosť. Najpozitívnejším rysom týchto materiálov je, že poskytujú vyučujúcemu široké možnosti výberu a tiež publikovania vlastných vytvorených cvičení, textov, plánov hodín atď. Ich statickým charakterom sa však stráca interaktivita a rýchlosť spätnej väzby, keďže vypracované úlohy musí opraviť učiteľ v printovej forme. Určené sú predovšetkým na osvojovanie si a precvičovanie slovnej zásoby, čítania s porozumením, hovorenia a písania, pričom rozvíjanie počúvania s porozumením tu absentuje úplne.

Zrejme druhou najpoužívanejšou podstránkou je Webliographie – komentovaný zoznam www stránok rozčlenených do 21 tematických okruhov s uvedením počtu odkazov na jednotlivé webové stránky a poukazom na to, či sa jedná o medzinárodné, európske, nemecké, rakúske alebo švajčiarske reálie. Zozbieranie internetových zdrojov, ale zároveň aj ich priebežná aktualizácia šetrí učiteľom mnoho času stráveného s vyhľadávачmi.

V časti bibliografia sa nachádzajú odkazy na učebnice hospodárskej nemčiny aj s ukážkami z nich, materiály na prípravu na skúšky, učebné materiály zamerané na reálne nemecky hovoriacich krajin a interkultúrnu komunikáciu.

Infobriefe sú akýmsi informátorom, ktorých cieľovou skupinou sú vyučujúci obchodnej nemčiny. Obsahujú odkazy na články z iných médií, tému, na ktorú je dané číslo zamerané, nové učebné materiály publikované na stránke Forum Wirtschaftsdeutsch, aktuálnu ponuku voľných pracovných miest, termíny konferencií, sympózií a ďalších odborných akcií a nástenku.

Jedinou interaktívnou súčasťou stránky je vstupný test, ktorý sa skladá z piatich kratších textov, kam sa dopĺňajú jednotlivé slová na základe kontextu a začiatočného písmena/začiatočných písmen. Test sa vyhodnotí online a na základe získaných bodov z max. 125 testovaný získa informáciu, či sú jeho jazykové schopnosti na úrovni Grundstufe – B1 (do 70 b.), Mittelstufe – B2 (nad 70 b.) alebo Oberstufe – C1 (nad 100 b.). Keďže sa testuje len lexikálno-gramatická vrstva jazyka, je podľa autorov potrebné doplniť ho o testovanie počúvania s porozumením a hovorenia. Podľa nášho názoru aj o čítanie s porozumením, ktoré má v akademickom prostredí nezastupiteľnú úlohu.

Časť venovaná odbornému poradenstvu je veľmi stručná – používatelia majú k dispozícii e-mailovú adresu, kam môžu posilať svoje otázky, a preklik na odborné diskusie na stránke Deutsch als Fremdsprache.

Na poslednej podstránke možno získať informácie o poskytovaných štipendiách a možnostiach ďalšieho vzdelávania.

## **Deutsche Welle – Marktplatz**

Stránka Deutsche Welle je zdrojom mnohých, predovšetkým multimediálnych dokumentov. Tieto možno rozdeliť na autentické materiály vo forme textov, obrázkov, audionahrávok, videonahrávok, podcastov, živého televízneho a rozhlasového vysielania, grafov rozčlenených do prehľadných kategórií a na didaktizované materiály v sekcii Deutschkurse.

Prvá zo spomenutých skupín obsahuje vzhľadom na silu nemeckej ekonomiky obsiahlu podskupinu venovanú správam z hospodárskeho života Nemecka, ale aj Európskej únie a z celosvetového hospodárskeho diania. Niektoré audio- a videomateriály sú dostupné len online, ale ďalšie (a nielen podcasty) sú vo formáte mp3 ako audionahrávky alebo mp4 a Flash ako videonahrávky, a tak sa dajú uložiť a je možné pracovať s nimi na vyučovaní aj bez prístupu na internet, keď má skupina k dispozícii len CD prehrávač alebo dataprojektor. Keďže sa k jednotlivým témam ponúkajú aj obsahovo príbuzné správy, vyučujúci si z nich môže vyskladať celé sekvencie hodín alebo ich študenti môžu využiť na rešeršovanie vybranej témy.

Kurzy nemeckého jazyka sú rozdelené podľa jazykových úrovní Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky od A1 až po C, pričom na najvyššej úrovni sa nešpecifikujú úrovne C1, resp. C2. Medzi sekciami kurzov nemeckého jazyka sa v časti Deutschlernen nachádza kurz Marktplatz – nemčina v hospodárstve určený pre široký okruh záujemcov vrátane študentov ekonómie, ktorých jazyková úroveň je

minimálne B2. Kurz Marktplatz má 26 kapitol a každá kapitola obsahuje tri dokumenty, ktoré sa dajú downloadovať: mp3 nahrávku, transkript audionahrávky a plán lekcie s doplnkovými textami a cvičeniami. Plán lekcie však nekopíruje danú audionahrávku, ale poskytuje doplnkový text/doplnkové texty a cvičenia. Témy kurzu Marktplatz sú naozaj rôznorodé od založenia podniku, cez financovanie zahraničného obchodu, marketing, spracovanie odpadov až po firemnú kultúru a dajú sa nimi doplniť sylaby väčšiny kurzov hospodárskej nemčiny vyučovaných na vysokých školách ekonomického zamerania. Ich nevýhodou je dĺžka okolo 40 minút, čo reálne znemožňuje ich využitie na hodine v celku, ale technicky zdatnejší užívatelia si ich vedia skrátiť len na určitú sekvenciu.

Z ďalších kurzov a materiálov určených pre všeobecný jazyk, ktoré sú na stránke k dispozícii, sú pre študentov ekonomických smerov veľmi vhodné pomaly čítané správy pre úrovne B2 až C1, pri ktorých je zverejnená aj ich originálna verzia. Učiteľ tak môže prispôbiť výber jazykovej úrovni danej študijnej skupiny alebo konkrétneho študenta. Ďalej je to videotéma, napr. 5.10.2011 zverejnená *Finanzkrise lässt Immobilienbranche boomen*, kde je k videonahrávke pripojený jej prepis aj s glosárom a cvičeniami zameranými priamo na danú nahrávku. Všetky spomenuté dokumenty možno stiahnuť a študenti si môžu nechať poselať správne odpovede na svoju e-mailovú adresu.

Zo všetkých vybraných internetových stránok Deutsche Welle najviac využíva sociálne siete, najmä Facebook, na komunikáciu so svojimi fanúšikmi. Na svojej stránke Learn German with Deutsche Welle informuje o najnovších príspevkoch, sú tam kladené otázky, hádanky a ľudia, ktorým sa táto stránka páči (na začiatku októbra 2011 ich bolo takmer 60.000), tam tiež prispievajú. V súčasnosti, keď väčšina študentov je na Facebooku veľmi aktívna, preto je to ďalší vhodný spôsob motivácie, aby komunikovali po nemecky v autentickom prostredí.

## **MARKT online**

Na prvý pohľad vyzerá stránka podstránka Goetheho inštitútu MARKT online až príliš jednoduchá, ale zo všetkých troch rešeršovaných internetových zdrojov je najviac interaktívna. MARKT online je určený pre záujemcov s jazykovou úrovňou C1 až C2, ktorí potrebujú nemčinu pre svoje zamestnanie a/alebo štúdium na vysokej škole. Stránka ponúka časopis Markt, ktorý vychádza trikrát ročne, a dá sa stiahnuť vo formáte pdf (týka sa najnovších siedmich čísel) alebo predplatiť v printovej forme. Ku každému číslu je k dispozícii Markt Lexikon – sedem odborných článkov zaoberajúcich sa nosnými ekonomickými termínmi daných textov, ako aj archív lexikónu. V časti Zdroje uvádzajú autori linky na stránky, odkiaľ boli texty do časopisu vyberané.

V časti orientovanej na učiacich sa ponúka stránka výber textov z časopisu a interaktívne cvičenia k nim. Hoci sú texty aj zo starších čísel, t.j. takých, ktorú nie sú prístupné v pdf formáte, nie je to prekážkou, keďže sú rozpracované priamo s príslušnými cvičeniami. V tematických sekvenciách cvičení je pri názve stručná charakteristika typov jednotlivých úloh a zručností, ktoré sa v nich precvičujú. Obvykle sú to cvičenia pred čítaním textu zamerané na porozumenie slovnej zásobe, s ktorou text

pracuje, ale i cvičenia, ktoré uvádzajú novú slovnú zásobu nepriamo, napr. otázkami na názor používateľa alebo odhad obsahu textu na základe napisov, podnadpisov a pod. Využíva sa najmä forma výberu z možností (multiple choice) – výber správneho významu uvedeného termínu, výber správneho slova do súvislého textu a priradovanie definícií k termínom. Po predtextových cvičeniach nasleduje čítanie textu s porozumením, pričom dlhší text býva obyčajne rozdelený do kratších úsekov s cvičeniami overujúcimi jeho porozumenie. Aj tu sa jedná predovšetkým o cvičenia typu multiple choice, resp. pravdivá – nepravdivá výpoveď, ale pridávajú sa k nim aj ďalšie typy, napr. dopĺňanie slov do textu s možnosťou výberu zo správnych foriem alebo s transformáciou slov do správnej formy, dopĺňanie slov bez možnosti výberu (open cloze), spájanie častí viet do zmysluplných výpovedí realizované formou „drag and drop“.

Ako najväčšie pozitívum treba hodnotiť, že autori využívajú v jednej tematickej sekvencii rôznorodé cvičenia, ktoré sú online vyhodnocované aj s príslušnými komentármi k s správnej/nesprávnej odpovedi, príp. s uvádzaním percenta úspešnosti. Sú preto vhodným nástrojom na individualizáciu učebného procesu. Za nedostatok možno považovať fakt, že sa z dôvodu technických obmedzení naozaj jedná o tradičné „učebnicové“ cvičenia transformované do online prostredia. Podobne ako stránka Forum Wirtschaftsdeutsch je MARKT online určený predovšetkým na rozvíjanie čítania s porozumením a slovnej zásoby. Vyučujúcemu sa však poskytuje možnosť rozšírenia práce s textami o produktívne i interaktívne hovorenie formou skupinovej i individuálnej práce (diskusia, hra rolí, prezentácia), o samostatnú prácu s internetovými zdrojmi, ktoré sú v časti Lehren. Učiteľ tu má k dispozícii pre konkrétne témy (ktoré však nie sú identické s témami pre študenta v sekcii Lernen) s označením jazykovej úrovne návrh plánu vyučovacej hodiny spolu s pracovnými listami a kľúčom k cvičeniam.

## **Záver**

Internetové zdroje pre výučbu ekonomickej nemčiny sú ideálnym doplnkom „klasickej“ výučby s ohľadom na ich aktuálnosť, autentickosť, interaktivitu, rýchlosť spätnej väzby a motivačno-stimulačnú funkciu, čím podporujú individualizáciu výučbového procesu a dôraz na autonómnosť učiaceho sa.

Z troch analyzovaných internetových zdrojov zameraných na odbornú hospodársku nemčinu poskytuje Forum Wirtschaftsdeutsch najväčší výber textových materiálov využiteľných offline, ktoré rozvíjajú predovšetkým čítanie s porozumením, v kurze Marktplatz, resp. na stránke Deutsche Welle si používatelia môžu vybrať z audio- a videonahrávok na precvičovanie počúvania s porozumením a zapojiť sa aktívne do komunikácie prostredníctvom sociálnej siete Facebook a materiály MARKT online sú najinteraktívnejšie. Vzájomná kombinácia učebnicových textov a internetových zdrojov prispieva nielen k vyššej efektívite výučby, ale aj individuálneho osvojovania si odborného nemeckého jazyka.



## Literatúra

<http://www.dw-world.de/dw/0,,2203,00.html> Marktplatz na stránke Deutsche Welle

<http://www.goethe.de/lrn/prj/mol/deindex.htm> Markt online na stránke Goetheho inštitútu

<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/> Forum Wirtschaftsdeutsch – Lehr- und Lernhilfen für den berufsbezogenen Deutschunterricht

JUNG, M.: Internet und Computer im Unterricht Wirtschaftsdeutsch. In KAROLYI, A. (Hg.): *Didaktik der Wirtschaftsfremdsprachen und Fernunterricht. Vorträge der Fachtagung in Budapest 18.11. – 19.11.1996* [online]. 1997 [cit.2011-04-10]. Dostupné na internete: <<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehmaterialien/interwir.html>>.

JUNG, M. – RIECHERT, R.: Wirtschaftsdeutsch im Internet. In *Infobrief Wirtschaftsdeutsch: Eine Serviceleistung des Instituts für internationale Kommunikation im Forum Wirtschaftsdeutsch* [online]. Düsseldorf, 2000 [cit.2011-04-10]. ISSN 1439-3700. Dostupné na internete: <<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehmaterialien/ueberblick-fac1.php#RART>>.

RÜSCHOFF, B. – LUND, A.: New Technologies and Language Learning: theoretical considerations and practical solutions. In FITZPATRICK, T. et al. *Information and Communication Technologies in Vocationally Oriented Language Learning*. Graz: Council of Europe Publishing, 2003, 76 s. ISBN 92-871-5268-3.

## Kontaktné údaje:

Tomas Maier, Mgr.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [maier@euba.sk](mailto:maier@euba.sk)

# Diagnostické testovanie

*Meľsitová Jolana – Kurdelová Ľubica*

## **Abstrakt**

Minulý školský rok sa na Katedre anglického jazyka Ekonomickej univerzity v Bratislave otvorila otázka spoločného testovania. Táto problematika je v dnešnej dobe veľmi aktuálna, preto sme sa rozhodli v našom príspevku zaoberať najmä diagnostickým testovaním, ktoré by sa malo uskutočniť ešte pred spoločným testovaním. Diagnostický test je pre učiteľov a študentov veľmi dôležitý, lebo pomáha identifikovať problémy, ktoré majú študenti s cudzím jazykom. Na základe získaných informácií si môžu učitelia vytvoriť lepšiu predstavu o reálnej úrovni jazykových zručností študentov.

**Kľúčové slová:** *Diagnostický test, spoločné testovanie, jazykové znalosti, jazykové zručnosti, priebežné hodnotenie, záverečné testy.*

## **Abstract**

The problem of common testing was discussed last year at the Department of English language of the University of Economics in Bratislava. This is a question of immediate interest and therefore we have decided to focus in our paper on diagnostic testing. Diagnostic testing should be carried out before common testing. This testing is crucial for both teachers and students since it helps identify the students' problems with foreign language study. On the basis of gained information the teachers can better understand and evaluate the actual level of students' language competence.

**Key words:** *Diagnostic test, common testing, language knowledge, language competence, preliminary assessment, final tests.*

Testovanie je významnou súčasťou vyučovacieho procesu a je v súčasnosti jedným z hlavných nástrojov hodnotenia. Testy môžu pomôcť učiteľom získať prehľad o úrovni jazykových zručností študentov. Testy okrem toho môžu byť pre študentov aj pomocným nástrojom pri zlepšovaní ovládania cudzieho jazyka, ak urobíme analýzu testu so študentmi a prediskutujeme s nimi chyby, ktorých sa dopustili. (Stradiotová:128)

Proces hodnotenia pri testovaní nie je jednoduchý. Učiteľ musí vziať do úvahy niekoľko faktorov:

- čo chce testovať, t. j. ktoré jazykové zručnosti bude testovať
- pre koho je test určený
- aké typy úloh bude obsahovať
- kedy sa test uskutoční
- akú formu bude mať test
- koľko času budú mať študenti na jeho vypracovanie
- kde sa testovanie uskutoční (jazyková učebna, trieda, ...)

- čo na testovanie potrebuje (texty testov, tabuľu, audio/CD prehrávač, spätný projektor, dáta projektor,....)
- koľko študentov sa zúčastní testovania. (Stradiotová: 64)

Tiež si musíme uvedomiť, že dobrý test je validný, t. j. testuje to čo má testovať a nič iné a tiež musí byť spoľahlivý.

K dispozícii máme celú škálu testov a môžeme ich rozdeliť na tieto kontrastívne kategórie:

Testy vedomostné .....	< >	Testy výkonu
Testy subjektívne .....	< >	Testy objektívne
Testy tvorivé .....	< >	Testy receptívne
Testy jazykových zložiek/komponentov .....	< >	Testy komunikačných schopností
Štandardné testy .....	< >	Testy vzťahujúce sa na požadované kritériá
Testy znalostné .....	< >	Kontrolné testy

(Madsen,H.S. :8)

Ďalšie členenie testov môže byť na:

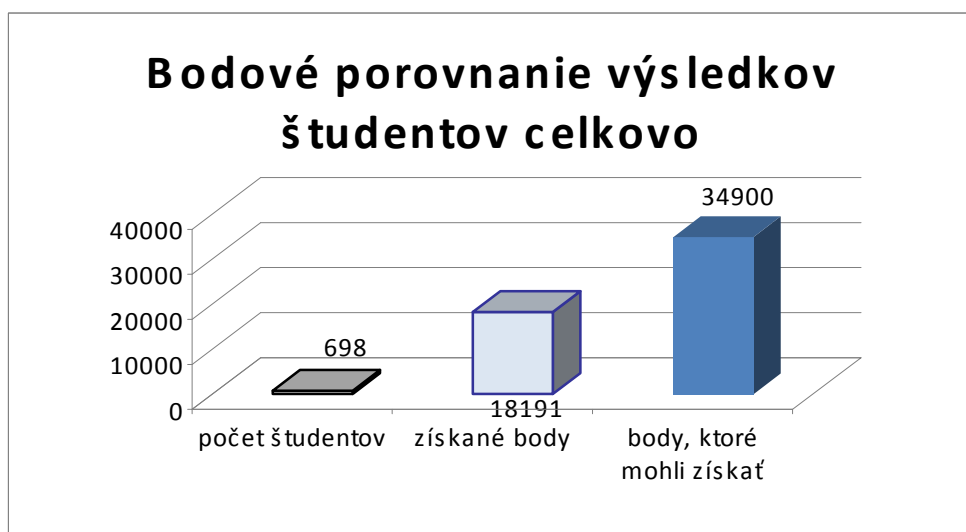
- Testy roztriedovacie – pomocou týchto testov môžeme študentov rozdeliť do homogénnych skupín, t.j. aby ich jazyková úroveň na začiatku kurzu bola približne rovnaká. Roztriedovací test by mal byť urobený tak, aby sa dal rýchlo opraviť, lebo jeho cieľom je rýchle rozdelenie študentov do skupín a nie zaťaženie učiteľa hneď na začiatku kurzu opravovaním množstva testov.
- Testy diagnostické – môžu zahŕňať progresívne testy a testy znalostné. Diagnostický test umožňuje učiteľom identifikovať, v čom sú študenti slabí a tiež problémy, ktoré majú. Na základe daných zistení si môže učiteľ pripraviť plán, ako sa s týmito problémami vysporiadať. Diagnostické testy sú primárne navrhnuté pre študentov, aby si mohli overiť svoje znalosti a jazykové zručnosti v konkrétnych oblastiach ešte pred začiatkom kurzu.
- Progresívne testy, priebežné – sú prakticky všetky skupinové testy a ich cieľom je vyhodnotiť pokrok študentov, t. j. ako zvládli študijný materiál. Často majú motivačný charakter. Tento typ testov umožňuje študentom vyhodnotiť študijné výsledky a určiť, v čom majú problém. Ako sme už spomínali, tieto testy sa môžu použiť aj ako diagnostické testy.
- Progresívne testy, záverečné – sú zvyčajne formálnejšie a sú navrhnuté na preskúšanie zvládnutia učiva. Tento typ testov sa používa hlavne na konci kurzu a na konci školského roka. Ak majú tieto testy spíňať validitu a spoľahlivosť, nemal by ich pripravovať učiteľ. Mali by to byť štandardizované testy, aby mali výpovednú hodnotu, akú očakávame od takéhoto typu testov, pretože hodnotia progres jednotlivca. Môžu mať aj motivačný charakter. U nás je tvorba takýchto testov zvyčajne v kompetencii učiteľa, ktorý ich pripravuje pre svojich študentov.
- Testy znalostné – hodnotia vedomosti študentov súvisiace s konkrétnou úlohou, ktorú majú vypracovať. Často sú zamerané na konkrétnu praktickú situáciu.

Z uvedeného vyplýva, že máme k dispozícii pomerne širokú škálu testov a výber testu závisí len od toho, čo chceme testovať. V našom príspevku, ako to už aj z názvu vyplýva, sa zameriavame na diagnostický test. Z definície diagnostického testu, ktorú sme uviedli vyplýva, že diagnostický test umožňuje učiteľom identifikovať, v čom sú študenti slabí a tiež v čom majú problém. Výsledky testu umožnia učiteľovi pripraviť si plán ako riešiť tieto problémy.

Problematikou testovania sme sa na Katedre anglického jazyka na Fakulte aplikovaných jazykov na Ekonomickej univerzite zaoberali v akademickom roku 2010/2011, keď sme sa pokúšali o zavedenie spoločného testovania, ktoré malo priniesť skvalitnenie výučby. A práve jedným z testov, ktoré sa použili v tomto projekte boli aj diagnostické testy, ktorých cieľom bolo pomôcť učiteľom zistiť, aké sú skutočné jazykové znalosti študentov v prvých ročníkoch. Výsledky diagnostického testu študentov fakúlt – obchodná, národohospodárska, manažmentu, hospodárskej informatiky – boli vyhodnocované spolu. Fakulta medzinárodných vzťahov (ďalej FMV) mala byť pôvodne hodnotená zvlášť, kvôli vyššej jazykovej úrovni študentov, ale nakoniec sme sa rozhodli hodnotiť všetky fakulty spolu. O vyhodnotenia, ktoré tu uvádzame, sme požiadali Dr. Stradiotovú, ktorá nám ich dala k dispozícii. Na zdokumentovanie uvádzame grafy a bodové vyhodnotenia. Diagnostický test pozostával z dvoch častí: z časti gramatickej a zo slovnej zásoby. Dôležitá pre nás bola hlavne informácia ako si študenti poradili s gramatickou časťou. Slovná zásoba pozostávala z odbornej ekonomickej terminológie a preto sme tam neočakávali veľmi dobré výsledky a mala pre nás hlavne informačný charakter.

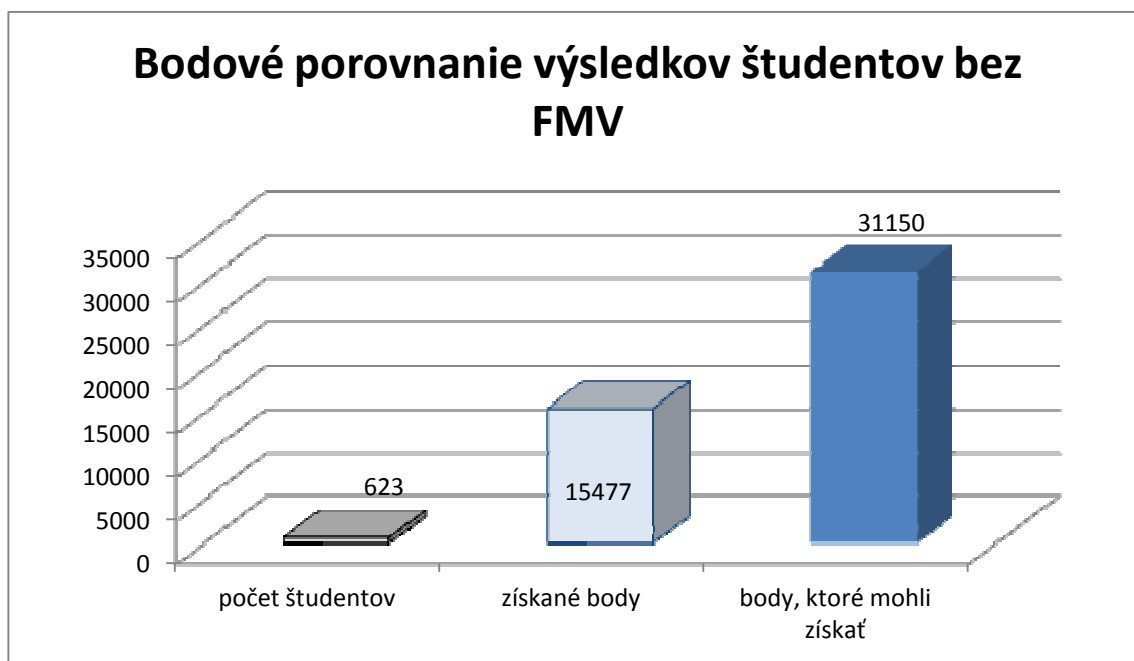
Testovania sa zúčastnilo 698 študentov(spolu s FMV). Počet bodov, ktoré mohli dosiahnuť bol 34900 a počet bodov, ktoré študenti dosiahli bol 18191, t. j. priemerne 26,06 bodov na študenta (v teste mohli dosiahnuť maximálne 50 bodov). Študenti v priemere získali 52,1 %. (Vid' graf č.1)

Graf č.1



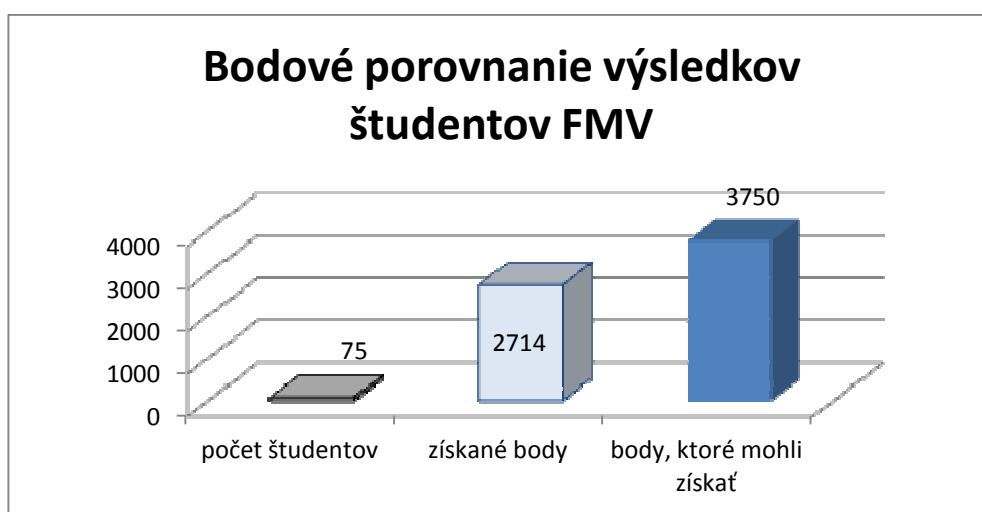
Teraz sa pozrime na výsledok, ktorý študenti dosiahli bez študentov FMV. Počet testovaných študentov bol 623. Maximálny počet bodov, ktorý mohli dosiahnuť bol 31150 a dosiahli 15477, čo je 24,8 bodov v priemere na študenta. Študenti v celkovom priemere získali 49,6%. (Vid' graf č.2)

Graf č.2



Ako posledné uvádzame vyhodnotenie študentov FMV. Počet testovaných študentov bol 75 a počet bodov, ktoré mohli dosiahnuť bol 3750. Študenti získali 2714 bodov, čo je v priemere 36,1 bodov na študenta. Študenti v celkovom priemere získali 72,3 %. (Vid' graf č.3)

Graf č.3



Dosiahnuté výsledky neboli pre nás žiadnym prekvapením, pretože v posledných rokoch na univerzitu prichádzajú študenti, ktorých jazykové zručnosti sú pomerne slabé. Predpokladáme, že táto situácia sa netýka len Ekonomickej univerzity, ale je tu celkový pokles úrovne výučby cudzích jazykov na Slovensku, ktoré vyplýva z dlhodobého nedostatočného financovania sektoru školstva.

### Literatúra

DAVIES, P. – PEARSE, E.: (2000) *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-442171-6

HARMER, J.: (2004) *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-405-85309-5

HENDRICH, J. a kol.: (1988) *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.

MADSEN, H. S.: (1983) *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-434132-1

Studies in Language Testing 18. European Language Testing in a Global Context. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. ISBN 0-521-53587-5

MCCARTHY, M.: (1991) *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-36746-8

MCDONOUGH, J. – SHAW, CH.: (1993) *Materials and Methods in ELT*, Oxford: Blackwell Publishers. ISBN 0-631-18003-6

STRADIOTOVÁ, E.: (2010) Hodnotenie, testovanie a typy testov. In *Fórum cudzích jazykov: časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov*. - [Sládkovičovo]: Ústav jazykov a odbornej komunikácie, Vysoká škola Visegrádu v Sládkovičove, 2010. - ISSN 1337-9321. - Roč. 2, č. 2 (2010), s. 63-70.

STRADIOTOVÁ, E.: (2010) Typy testov a možnosti ich použitia vo vyučovacom procese. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium VII*. [elektronický zdroj]: zborník vedeckých prác = Linguistic, literary and didactic colloquium VII.: non-conference reviewed collection of papers. Bratislava: Z-F LINGUA, 2010. - ISBN 978-80-89328-44-4. - S. 128-136.

### Kontaktné údaje:

Jolana Mešitová, PaedDr.  
Katedra anglického jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [jolana.melsitova@euba.sk](mailto:jolana.melsitova@euba.sk)

Ľubica Kurdelová, PhDr.  
Katedra anglického jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [lubica.kurdelova@euba.sk](mailto:lubica.kurdelova@euba.sk)

# Historický exkurz do jazyka diplomacie v Európe a vo svete

Melušová Elena

## **Abstrakt**

Cieľom príspevku je poskytnúť historický náčrt vývoja používania jazyka na najvyšších rokovacích úrovniach, v diplomacii. Používanie jazyka v diplomacii v západnej Európe je prepojené s udalosťami, ktorých poznanie má kľúčový význam pri štúdiu medzinárodných vzťahov a pri pochopení dôvodov výberu používania jazyka v diplomacii. Analyzujú sa kľúčové historické a iné dôvody, ktoré ovplyvňovali výber jazyka v časoch zrodu diplomatických misíí až po súčasnosť.

**Kľúčové slová:** *jazyk diplomacie, diachronický náhľad, aspekty analýzy, lingua franca*

## **Abstract**

The paper is aiming to give an historical outline of diplomatic languages for negotiations and diplomacy. It is mapping reasons for diplomatic language usage and important events which are crucial for international affairs studies. Historical and others reasons are analyzed from the birth of the language for diplomacy related to the start of diplomatic missions continuing till the present state.

**Key words:** *diplomatic languages, historical and others reasons, birth of the language for diplomacy, lingua franca*

## **Úvod do problematiky**

*„Komunikace je pre diplomaciu rovnako dôležitá ako krv pre ľudské telo. Len čo komunikácia ustane, telo medzinárodnej politiky, proces diplomacie, je mŕtve a dôsledkom je násilný konflikt alebo atrofia.“ (V. D. Tran)*

*„Komunikácia je podstatou diplomacie. Nejestvuje dobrý diplomat, ktorý by bol zlý komunikátor.“ (M. Stearns)*

Uvedené citácie naznačujú, že diplomacia nemôže existovať bez komunikácie, ktorá pôsobí ako mierový nástroj vedenia medzinárodnej politiky. Niektorí teoretici, ako napr. Jönsson, Hall, definujú diplomaciu prostredníctvom komunikácie, ako „regulovaný proces komunikácie“ alebo aj ako „komunikačný systém medzinárodnej spoločnosti“ (Jönsson, Hall, 2005, str. 67). Reč politikov, diplomatov sa dnes využíva ako silná zbraň, ktorá môže pôsobiť rovnako ako v dávnej minulosti fyzicky silní jedinci. Slová majú moc, vedia povzbudiť, aj zdiskreditovať. Kde viazne komunikácia, viaznu aj vzťahy. Komunikácia je spôsob kontaktu a vývoja vzťahov medzi jedincami, spoločnosťami. Diplomati, politici, predstavitelia rôznych strán sú volení tak, aby slovami dokázali urovnávať rozpory, riešiť konflikty, ale aj ovplyvňovať mienku ostatných. Tak, ako v minulosti bol na čele kmeňa

najzdatnejší a najobávanejší jedinec po fyzickej stránke, aby bol schopný ochrániť svoj kmeň a územie pred nepriateľom, postupom času sa táto vlastnosť modifikovala na zdatných rečníkov a majstrov slova, ktorí sa stali rovnako obávanými a nepriateľom často nenávidenými. Tak, ako v praveku bolo potrebné zbaviť sa fyzicky najsilnejšieho nepriateľa, tak v modernej dobe je snaha zbaviť sa zdatného rečníka opozície. Aj z tohto príkladu vyplýva, že jazyk možno chápať ako silnú zbraň, ktorou možno ľudí „zabiť“, ale ich aj zmieriť. Potvrďuje to aj známy Nietzscheho<sup>1</sup> citát: „nie pochybnosti, ale istota privádza do šialenstva“, ktorý možno interpretovať aj ako: „pravda zabíja“, a teda „nie je vhodné vždy povedať pravdu“. Podobný názor vyplýva tiež z citátu profesorky B. Lapeyre<sup>2</sup>: „Diplomacia nie je školou pravdy, ale školou rovnováhy“.

Proces vývinu reči diplomacie a rečníctva siaha ďaleko do minulosti. Pôvod treba hľadať už v starom Grécku, kde vznikali známe rečnícke školy, na Rodose (napríklad za čias Platóna 424 – 346 p. Kr.) a neskôr v období Rímskej ríše, napríklad za Marca Fabia Quintiliana (35-98)<sup>3</sup>, ktorý je považovaný za prvého profesora rétoriky.

V novodobejšej histórii treba hľadať korene reči diplomacie v období rozdelenia impéria dynastie Karolovcov<sup>4</sup> medzi dedičov Charlemagna, kedy na západe vzniká Francúzske kráľovstvo a na východe Svätá ríša Rímska – Germánska.

## 1. Jazyky diplomacie

### 1.1. Lingua franca

„Lingua franca“ podľa definície<sup>5</sup> je dorozumievací jazyk, používaný nad rámec národného jazyka. Jazykom „lingua franca“ sa stáva zvyčajne jazyk národa, ktorý má v danom období výsadné postavenie a najviac ovplyvňuje dobu.

Pojem „lingua franca“ etymologicky súvisí s arabským pomenovaním všetkých románskych jazykov, hlavne taliančiny. Arabi totiž kedysi všetky národy západnej Európy označovali názvom „Frankovia“, neskôr sa tak označovali iba jazyky románske (taliančina, španielčina), s jednoduchou slovnou zásobou a gramatikou, používanou námorníkmi až do konca 19. storočia v oblasti Stredozemného mora, na Strednom východe a v severnej Afrike.

Jazyk, ktorý získal štatút „lingua franca“ bol na počiatku v minulosti používaný v medzinárodnom obchode, pri kultúrnej výmene informácií, alebo v diplomacii.

Medzi európske jazyky, označované za „lingua franca“, okrem francúzštiny, ktorá bola takýmto jazykom počas celého novoveku a ktorá je aj dnes jedným z pracovných jazykov

---

<sup>1</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche, (1844-1900), nemecký filozof

<sup>2</sup> B. Lapeyre- profesorka na oddelení Medzinárodných vzťahov a diplomacie na Collège d'Europe v Paríži

<sup>3</sup> Marcus Fabius Quintilianus (35-98) – bol prvým profesorom rétoriky na vysokej škole založenej cisárom Vespasianom. Dostal čestné pomenovanie „eloquentiae profesor“ – učiteľ výrečnosti, bol správcom rétorskej školy v Ríme a zároveň prvým teoretikom rímskej výchovy. Dielo „O výchove rečníka“

<sup>4</sup> iniciátorom tejto dynastie bol Charlemagne, korunovaný za imperátora Západu pápežom Léonom III. v r. 800

<sup>5</sup> [http://fr.wikipedia.org/wiki/Lingua\\_franca](http://fr.wikipedia.org/wiki/Lingua_franca)



medzinárodných inštitúcií, patrí v súčasnosti angličtina. Tento jazyk funguje – ako „lingua franca“ vedy, techniky, medzinárodného obchodu a po prvej, ale hlavne po druhej svetovej vojne vytlača francúzštinu z tejto pozície aj v diplomacii. Ostatné európske jazyky, ako taliančina, nemčina, portugalčina, poľština, ruština si zachovávajú svoj štatút „lingua franca“ hlavne ako dorozumievací jazyk na etnicko zmiešaných územiach alebo v bývalých kolóniách. Gréčtina mala pozíciu „lingua franca“ v stredoveku v oblastiach s byzantským vplyvom a latinčina ako „lingua franca“ bola využívaná v ostatnej Európe. Vo vede si však latinčina a čiastočne aj gréčtina, toto postavenie udržala dodnes.

## 1.2. Latinčina ako jazyk diplomacie

V čase vzniku Francúzskeho kráľovstva a Germánskej ríše po rozdelení impéria dynastie Karolovcov sa ako jazyk diplomacie používala latinčina. Boli pre to tieto historické dôvody:

Svätá Rímska ríša (východná) Germánska (Le Saint Empire Romain Germanique) sa rozprestierala na veľkej časti Európy, zaberala takmer celú Európu okrem Francúzska a Anglicka, bola pokračovaním Rímskej ríše, a preto automaticky považovala latinčinu za svoj jazyk, a to až do smrti Charlesa Quinta (1558).<sup>6</sup>

Latinčina sa používala vo všetkých spisoch a dohodách, mala veľmi široké použitie a zároveň bola jazykom kultúrnej Európy. Používanie latinčiny malo na začiatku hlavne politický dôvod: latinčine sa priznávala určitá nadradenosť voči germánskemu imperátorovi.

V 17. storočí sa latinčina začína odsúvať z pozície jazyka diplomacie do úzadia a do popredia sa dostáva francúzština. Z lingvistického hľadiska sa však s nástupom renesancie v Európe dostáva na čestné miesto kult klasickej latinčiny.

## 1.3. Francúzština ako jazyk diplomacie

V 17. storočí sa sprostredkujúcim jazykom stáva francúzština, čo bolo spôsobené viacerými okolnosťami. Pri rozhodovaní o jazyku diplomacie bolo treba vylúčiť politické dôvody a francúzsky jazyk nebol viazaný na mocenské ciele Francúzska. Do úvahy sa brali tiež historické skutočnosti a hlavne to, v akých jazykoch sa uzatvárali veľké dohody v 17. storočí.

Napríklad pri Westfalskej dohode z r. 1648<sup>7</sup>: Svätá ríša bola porazená, Francúzsko zvíťazilo, ale rokovalo sa v latinčine.

V r. 1678 Francúzsko bolo na vrchole svojej moci, Ľudovít XIV. viedol víťazné vojny, ale paradoxne, ešte takmer všetky dohody sa uskutočňovali v latinčine. Taktiež v

---

<sup>6</sup> Charles Quint /1500-1558/ rakúsky arcivojvodca, vojvodca Brabantu- ako Charles II., kráľ Španielska a španielskej Ameriky- ako Charles I., Sicílie- ako Charles IV., panovník Sv. ríše germánskej- ako Charles V. (Quint) - jeho ambícia vytvoriť Európsku úniu narazila na odpor Habsburskej hegemonie/fr. králi napr. František I., Henrich II.../

<sup>7</sup> Westfálsky mier po tridsaťročnej vojne /1618-1648/

Nijmegenskom mieri<sup>8</sup> bol paradoxne použitý iný jazyk, ako by sa logicky z pohľadu víťaza očakávalo .

Potom v mierovej zmluve, v tzv. Rastattskom mieri<sup>9</sup> bola použitá francúzština. Aj keď to bol koniec vlády Ľudovíta XIV. a Francúzsko utrpelo vojenské straty, napriek tomu sa stalo po prvýkrát, že sa jednalo vo francúzštine, nebolo tu žiadnych latinských textov, avšak bola tu pripojená špeciálna poznámka, že to nebude precedensom pre neskoršie prípady. Toto používanie francúzštiny s poznámkou, sa však opakovalo aj neskôr. Francúzština sa tak všeobecne neoficiálne prijímala. Prijatie francúzštiny malo však hlbšie príčiny ako len zvláštne okolnosti: Európska diplomacia, diplomati vedeli v tejto dobe po francúzsky tak dobre, ako v stredoveku vedeli po latinsky.

Až o 50 rokov neskôr po Parížskej dohode z r. 1763<sup>10</sup> sa už poznámka o výnimočnom použití francúzštiny neuviedla. Tento zvyk, ktorý sa stal nepísaným pravidlom, trval aj naďalej vyše 200 rokov, a to až po Versaillskú dohodu z r. 1919.

### **1.3.1. Vplyv žien pri používaní francúzskeho jazyka v diplomacii.**

Diplomati sú kultúrni ľudia, poznajúci svet, francúzština im je blízka. Diplomatické stretnutia sa už nevyznačovali iba strohými jednaniami expertov, často tam boli prítomné aj ženy. Manželky diplomatov a dámy vyššej spoločnosti hovorili po francúzsky medzi sebou, a tak sa rozprávalo po francúzsky pred nimi a aj potom, keď diplomati opustili salóny a odišli na jednania. Francúzština bola jazykom módy, parfumov, parochní a ženy používali tento jazyk aj preto, aby ich nepovažovali za slúžky.

### **1.3.2. Pragmatické dôvody prijatia francúzštiny ako jazyka diplomacie**

Od 17. storočia bol francúzsky jazyk ustáľovaný a kontrolovaný inštitucionálne<sup>11</sup>, čo predstavovalo v jazyku diplomacie veľkú výhodu – garanciu stability významu dohôd na medzinárodnej pôde.

Od jazyka diplomacie sa vyžadovala hlavne jasnosť a jednoznačnosť. A. Rivarol<sup>12</sup> kedysi povedal: « Čo nie je jasné, nie je francúzske. »

---

<sup>8</sup> Nijmegenský mier - podpísaný v r. 1678 v [Nijmegen](#) (dnešné Holandsko) medzi Francúzskom a Spojenými provinciami: Holandskom, Španielskom, Braniborskom, Pruskom, Švédskom, Dánskom, münsterským biskupstvom a Svätou ríšou rímskou. Najvýznamnejšou bola Mierová zmluva medzi Francúzskom a Holandskom, lebo ukončila vojnu.

<sup>9</sup> Rastattský mier – mierová zmluva z r. 1714, ktorou sa ukončila vojna medzi Francúzskom a Rakúskom o španielske dedičstvo

<sup>10</sup> V r. 1763 Francúzsko prehralo a Parížskou dohodou stratila koloniálnu ríšu v Indii, pritom sa ale vyjednávalo vo francúzštine.

<sup>11</sup> Francúzska akadémia – uznávaná inštitúcia v Paríži – dohliadala na čistotu jazyka, rušili sa ekvivalenty, synonymá

<sup>12</sup> Antoine Rivarol / 1753-1801/ royalistický novinár, autor esejí a pamfletov

## 2. Zánik monopolu francúzštiny v diplomacii

V r. 1919 sa od francúzskeho jazyka upúšťa, už sa nepoužije ani vo Versailleskej zmluve. Toto rozhodnutie sprevádzalo viacero praktických dôvodov: Na zasadaní a pri podpísovaní mierovej dohody v Paríži sa prvýkrát zúčastnili aj neeurópske krajiny ako Japonsko a USA, ktoré vstúpili na medzinárodnú scénu.

Americkí diplomati vždy odmietali hovoriť inak, ako po anglicky. Napriek tomu, že zo strany vtedajšieho francúzskeho prezidenta<sup>13</sup>, Francúzskej Akadémie a verejnej mienky boli vznesené protesty, neboli úspešné a táto zmena mala trvalé dôsledky na francúzštinu ako jazyk diplomacie.

Na zasadaní v 1945 v San Franciscu na prvej veľkej medzinárodnej porade prípravy OSN sa prijalo 5 jazykov: francúzština, angličtina, ruština, španielčina, čínština. Tieto sa stali oficiálnymi jazykmi, t. j. všetky dokumenty musia byť vydané v týchto jazykoch.

### 2.1. Výber rokovacieho jazyka

Po 2. svetovej vojne sa vybral nový rokovací jazyk. USA navrhli angličtinu, (ako najrozšírenejší jazyk) pre rokovací jazyk a jazyk ekonómie. Ostatné delegácie sa obávali anglosaskej hegemonie pod zástierkou jazyka a usilovali sa postaviť proti angličtine. Podporili prijatie francúzštiny. Francúzština vtedy bola prijatá väčšinou hlasov (1 hlas rozhodol). V 1962 roku sa ešte 35 delegácií zo 105 vyjadrovali vo francúzštine.

### Záver

Na výber používania jazyka v diplomacii a pri rokovaní na najvyššej úrovni vplývajú aspekty rôzneho druhu, predovšetkým historické, pragmatické, ale aj spoločenské. Diachronický pohľad na vývin jazyka diplomacie vo svete nie je možný bez analýzy používaného jazyka „lingua franca“, s čím úzko súvisia historické a spoločenské udalosti, ktoré spravidla predchádzali uvedenie daného jazyka na pozíciu nadnárodného jazyka. V minulosti Európy to boli gréčtina a latinčina, neskôr francúzština a v súčasnosti je to hlavne angličtina. Pochopenie historických, spoločenských a kultúrnych súvislostí vývinu a utvárania jazyka diplomacie patrí do oblasti diplomacie a medzinárodných vzťahov a môže uľahčiť riešenie niektorých súčasných problémov v danej oblasti.

### Literatúra

BENČIČ, S.: Interkultúrna komunikácia v politike a v medzinárodných vzťahoch. Sládkovičovo : Vysoká škola, 2008. - 110 s. - ISBN 978-80-89267-18-7.

BENČIČ, S.: Interkultúrna komunikácia vo svete, 2007. In: Sociálna práca v globalizácii: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. - Sládkovičovo: Vysoká škola v Sládkovičove, 2007. - ISBN 978-80-89267-04-0, s. 78-82

---

<sup>13</sup> Raymond Poincaré

JÖNSSON, CH.; Hall, M.: Essence of Diplomacy. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2005

LAPEYRE, B.: Être plus diplomate, Paris: Eyrolles, 2008, ISBN 978-2-212-54169-4

TRAN, V. D.: Communication and Diplomacy in a Changing World. Norwood Norwood, New Jersey: Ablex, 1987

VRŠANSKÝ, P.: Základy diplomatickej komunikácie, Bratislava: Iura edition, 2004

### **Internetový zdroj**

<http://www.evene.fr/celebre/biographie/charles-quint-1025.php?citations>

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Lingua\\_franca](http://fr.wikipedia.org/wiki/Lingua_franca)

### **Kontaktné údaje:**

Elena Melušová, PhDr., CSc.

INALCO, Paris

FAJ EU Bratislava

E-mail: [emelusova@gmail.com](mailto:emelusova@gmail.com)

# The Role of Intercultural Communication in Higher Education

*Némethová Ildikó*

## **Abstract**

The main aim of this paper is to analyse the role of intercultural communication in higher education and to examine how intercultural education influences the behavioural patterns of groups of individuals. It also analyses the interrelatedness of culture and economics and suggests that cultural values matter in the economic progress because they shape the way individuals think about progress.

**Keywords:** *intercultural communication, culture, diversity, skills, intercultural competence.*

## **Abstrakt**

Cielom tohto príspevku je analyzovať úlohu interkultúrnej komunikácie vo vysokoškolskom vzdelávacom priestore a skúmať ako interkultúrne vzdelávanie ovplyvňuje správanie sa skupín jednotlivcov. Tento príspevok analyzuje vzájomnú súvislosť medzi kultúrou a ekonomikou a ukazuje, že kultúrne hodnoty majú význam pre hospodársky rozvoj, pretože formujú spôsob, akým jednotlivci rozmýšľajú o rozvoji.

**Kľúčové slová:** *interkultúrna komunikácia, kultúra, rôznorodosť, zručnosti, interkultúrna kompetentnosť.*

My involvement with intercultural communication began with seeing prejudice from the eyes of young university students. It simply made no sense to me. Experiencing prejudice in life makes no sense to me. My agenda within the Intercultural Communication course is to facilitate students' development of self-concepts that value their histories and appreciate diversity. My approach is to promote the skills of intercultural competence by developing an understanding of how individuals perceive and react to culturally embedded rules. Students may be afraid of diversity simply because change makes them feel very uncomfortable and serves as a challenge to their own sensitively-constructed power. If left unaddressed, these paralysing fears can lead to bitterness and bigoted behaviour. However, these worries can often be avoided through education.

Intercultural education universalises the human spirit. Students cannot be universalised if they are only in one world; the world of their ethnic group, the world of their neighbourhood, the world of their religion, or the world of their own family. Their lives are enhanced when they understand and value many worlds. When their human character is universalised, they can cross boundaries, and feel prosperous in other worlds. They can learn from others in a mutually encouraging and beneficial effort to acquire a deep admiration for the human condition.

In order to eagerly accept diversity, the acquisition of intercultural competence becomes inevitably important in higher education. Intercultural competence is a complex set of abilities required to act effectively and adequately when interacting with others who are linguistically and culturally different from us. This is the ability and knowledge to step beyond one's own culture and function with other individuals from linguistically and culturally diverse backgrounds. Intercultural competence involves:

- (a) students' ability to effectively judge and consider the values of people from different cultural backgrounds, the ability to maintain constant curiosity, openness, and readiness to suspend disbelief about other cultures;
- (b) students' knowledge of the rules for individual and social interaction, and consists of understanding social groups and their practices, both in the domestic and foreign culture;
- (c) students' ability to interpret, explain and relate events from other cultures to their own culture;
- (d) the skills of discovery and interaction which allow students to acquire new knowledge and cultural practices, and the ability to use their existing knowledge, attitudes, and skills in intercultural interactions;
- (e) critical cultural awareness which enhances students to use practices in their own culture and in other cultures with the aim to make evaluations.

Moreover, intercultural competence consists of six dimensions which refer to

- (a) students' tolerance for ambiguity or their ability to accept ambiguity and to deal with it constructively;
- (b) students' behavioural flexibility or the ability to adapt their own behaviour to different requirements and situations;
- (c) students' communicative awareness or their ability to establish relationships between linguistic expressions and cultural contents, to identify, and consciously work with various communicative conventions of foreign patterns, and to modify correspondingly their own linguistic forms of expression;
- (d) students' knowledge discovery or the ability to acquire new knowledge of cultural practices and the ability to use that knowledge under the constraints of real-time communication and interaction;
- (e) students' respect for otherness or the readiness to suspend disbelief about other cultures and beliefs about their own;
- (f) students' empathy or the ability to intuitively understand what other people think and how they feel in particular situations.

The Intercultural Communication course has been designed to support five fundamental objectives which greatly contribute to the acquisition of intercultural awareness and understanding in a global world.

1. Students develop and demonstrate awareness that geographical, historical, economic, social, religious as well as political factors can have an impact on

cultural perspectives and practices, including language use and styles of communication.

2. Students develop and demonstrate awareness that situational variables shape communication interaction and behaviour in relevant ways.
3. Students recognise stereotypes or generalisations about the domestic and foreign cultures and learn how to evaluate through the application of substantiating evidence.
4. Students develop and demonstrate awareness that each language and culture has culture-conditioned images and culture-specific connotations of some words, phrases, proverbs, idiomatic formulations, and gestures.
5. Students develop and demonstrate awareness of linguistic and non-linguistic causes leading to cultural misunderstanding between members of different cultures.

The course also attempts to introduce a culture-sensitive approach within the study of cultural models of sustainable economic development. This new methodological approach is intended to ensure the acquisition of effective skills as a new objective in modern language learning and teaching processes and brings about a new concept of intercultural learning which is up-to-date and tailored to the development of effective learning outcomes within the field of cultural studies. It attempts to show how reality (political and economic) is organised within a particular cultural milieu. In order to gain an overall understanding about diverse cultures and economic systems, students need to become aware of the embedded systems within separate cultures. An embedded system is an interdependent set of components that constitutes the entire culture.

Culture is a significant determinant of a nation's ability to prosper because culture shapes individuals' thoughts about risk, reward, and opportunity. Cultural values matter in the economic progress because they shape the way individuals think about progress, and they form the principles around which the economic activity is organised, and without economic activity, progress is not possible. Economic progress depends on changing the way people think about wealth creation. This means changing the underlying attitudes, beliefs, and assumptions that have informed the decisions which resulted in inefficient economic performance. Mental models, i.e. the generalisations that influence how individuals understand the world and how they take action, are the underlying beliefs that influence the way people behave. Culture reflects the aggregation of individual mental models, and in turn influences the types of mental models that individuals have. These mental models may easily resist change, and therefore new insights fail to get into practice because they conflict with deeply held internal images of how the world works; images that limit groups of individuals to familiar ways of thinking and acting.

There are at least three learning outcomes for students which emerge throughout the intercultural communication course.

1. First, culture matters. The cultural awareness component of intercultural competence means that students understand the rules, and expectations associated with the culture of the people with whom they are interacting. Students

require two kinds of knowledge to be fully competent, content and procedural knowledge. Content knowledge refers to knowing what topics, words, meanings, are required in a situation. Procedural knowledge refers to knowing how to assemble, plan and perform content knowledge in a particular situation.

2. Second, skills matter. They enable students to achieve the desired goals in intercultural encounters.
3. Third, motivation and character matter. They determine the chances for success in intercultural environments. Students must be motivated to go beyond their personal boundaries and attempt to learn about the experiences of people who are not part of their daily lives. Character is the sum and total of a person's choices. The key in intercultural competence is how students act out those choices when they interact with someone from another culture.

The most defining role of the Intercultural Communication course in higher education is to help students understand that cultural diversity is a valuable asset. Therefore, the entire course aims to guarantee that students understand the importance of having an awareness of the cultural rules governing the context of any intercultural communication exchange. Unless all parties in the exchange process are sensitive to how culture affects the contextual aspects of communication, difficulties will most certainly arise and could negate effective interaction.

### **Literature**

HARRISON, L. E., HUNTINGTON, S. P.: (2000) *Culture Matters*. USA: Basic Books, 2000. p. 384. ISBN 0-465-03176-5.

SAMOVAR, L. A, RICHARD, E.P., MCDANIEL, E. R.: (2009) *Intercultural Communication A Reader*. USA: Wadsworth, Cengage Learning, 2009. p. 503. ISBN 1-111-34815-4

### **Kontaktné údaje:**

Ildikó Némethová, PhD., PhD.  
Katedra interkultúrnej komunikácie  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [ildiko.nemethova@euba.sk](mailto:ildiko.nemethova@euba.sk)



# **Analýza kvality jazykovej a komunikatívnej kompetentnosti študentov Ekonomickej univerzity na predmete anglický odborný jazyk – 2. cudzí jazyk**

Ondrejová Zuzana

## **Abstrakt**

Článok popisuje úroveň pripravenosti študentov z hľadiska zvládnutia jazykovej a komunikatívnej kompetentnosti na predmete anglický odborný jazyk – 2. cudzí jazyk. Autorka dospela k prezentovaným tvrdeniam na základe vykonanej analýzy chybovosti písomných prác študentov. Cieľovou skupinou sú študenti 1. a 2. ročníka Ekonomickej univerzity, ktorí študujú na dennej forme štúdia Obchodnej fakulty a Národohospodárskej fakulty, keďže autorka príspevku vedie semináre tohto typu na horeuvedených fakultách. V sledovanej skupine sú zastúpení študenti, ktorých vstupná vedomostná úroveň je A2, respektíve B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

**Kľúčové slová:** *jazyková kompetentnosť, komunikatívna kompetentnosť, všeobecný anglický jazyk, odborný anglický jazyk*

## **Abstract**

The article describes the level of language and communicative competences of undergraduates attending ESP seminars for economists (2nd foreign language). The conclusions presented are based on the analysis of essays and tests carried out by economics students. The target group: undergraduates at A2 or B1 levels of language competence at the beginning of their language studies (in the first and second academic years) at the Faculty of Commerce and Faculty of National Economy, University of Economics in Bratislava, due to the fact that the author runs such type of seminar at the above-mentioned faculties.

**Key words:** *language competence, communicative competence, general English, ESP*

Ak analyzujeme vstupnú vedomostnú úroveň študentov, ktorí na Ekonomickej univerzite absolvujú výučbu v tzv. „druhom cudzom anglickom jazyku“, musíme úvodom vysvetliť, čo tento výraz znamená. Tzv. „druhý cudzí jazyk“ je povinný študent Ekonomickej univerzity v Bratislave absolvovať v rámci povinného základu v priebehu prvého až tretieho ročníka, a to na dennej, ako aj externej forme štúdia. Požiadavky fakúlt na výstupnú vedomostnú úroveň boli v minulosti diametrálne odlišné, napr. kým napr. Obchodná fakulta vyžadovala od svojich poslucháčov ukončenie povinného druhého cudzieho jazyka na úrovni C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, Národohospodárska fakulta a Fakulta podnikového manažmentu trvali na ukončení tohto jazyka na úrovni B2. Fakulta hospodárskej informatiky sa držala zásady dvoch vedomostných úrovní: A2, resp. B2, a to s ohľadom na požiadavky študentov. V súčasnosti je na Ekonomickej univerzite zrejماً tendencia unifikácie, čo

znamená zjednocovanie požiadaviek fakúlt na absolvovanie výučby cieľového druhého jazyka na úrovni B2. Úroveň A1, resp. A2, bola kompetentnými zamietnutá zo zreteľom na iracionalitu, neefektívnosť a didaktickú anomáliu, s čím sa autorka príspevku stotožňuje, keďže výučbu cudzieho jazyka na univerzitách na úrovni A1, resp. A2, považuje za plytvanie energiou a odborným potenciálom učiteľov-jazykárov, ktorí pôsobia na univerzitách rôzneho typu, nielen na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Aby bol študent zaradený do jazykového seminára v druhom cudzom, t.j. anglickom jazyku, musí mať zabsolvované minimálne 2 roky výučby všeobecného anglického jazyka na strednej škole. 3 roky však predstavujú požadované optimum pre výučbu tohto cieľového jazyka.

Keďže tzv. druhý cudzí jazyk predstavuje istý druh premostenia medzi všeobecným anglickým jazykom a odborným anglickým jazykom, nevyhnutným predpokladom pre úspešné absolvovanie tohto predmetu všeobecného základu je zvládnutie študentmi gramatického a lexikálneho minima v anglickom všeobecnom jazyku. Ak poslucháč má tieto vedomosti osvojené na príslušnej úrovni, úloha učiteľa je týmto faktom uľahčená.

Analyzovanou cieľovou skupinou sú poslucháči 1. a 2. ročníka študujúci na dennej forme štúdia Obchodnej fakulty a Národohospodárskej fakulty, keďže autorka príspevku vedie semináre z druhého cudzieho anglického jazyka predovšetkým na týchto fakultách. V sledovanej skupine sú vo väčšej miere zastúpení študenti, ktorí absolvovali 3-ročnú jazykovú prípravu, pričom ich vstupnú vedomostnú úroveň klasifikujeme ako úroveň B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (v percentuálnom vyjadrení je to cca 90 % z celkového počtu študentov absolvujúcich tento predmet) a v menšom počte tí študenti, ktorí majú 2-ročnú jazykovú prípravu na úrovni A2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (v percentuálnom vyjadrení cca 8 % z celkového počtu študentov absolvujúcich tento predmet). Na úrovni cca 2 % sa pohybuje skupina študentov, ktorá by nemala byť zaradená do tejto formy výučby z rôznych dôvodov (patria sem napr. študenti s laxným prístupom k výučbe cudzích jazykov, ktorí, hoci dosahujú vyššiu vedomostnú úroveň, z pohodlnosti absolvujú tento predmet na nižšej úrovni).

Hodnotenie vstupnej vedomostnej úrovne poslucháčov, ktorí absolvujú počas vysokoškolského štúdia na Ekonomickej univerzite v Bratislave výučbu v cieľovom anglickom jazyku na úrovni A2-B1/B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, opierame o analýzu chybovosti písomných prác týchto študentov.

Treba otvorene povedať, že študenti, ktorí prichádzajú na Ekonomickú univerzitu v Bratislave sú z roka na rok horšie pripravení na štúdium 2. cudzieho anglického jazyka. Ich komunikatívne kompetenosti zahŕňajúce predovšetkým jazykovú a pragmatickú kompetentnosť pokladáme za kvalitatívne nedostatočné. Do jazykovej kompetentnosti pritom patria lexikálna, gramatická a sémantická kompetentnosť. Lexikálna kompetentnosť predstavuje osvojenie si slovnej zásoby vrátane frazeológie. Pod gramatickou kompetentnosťou rozumieme osvojenie si morfológických a syntaktických javov. Do sémantickej kompetentnosti zaraďujeme slovtvorbu a funkcie gramatických javov. Ak hovoríme o pragmatickej kompetentnosti, máme na mysli zručnosť funkčne využívať jazykové prostriedky v komunikácii.

V príspevku budeme popisovať vstupnú úroveň jazykovej a komunikačnej kompetentnosti cieľovej skupiny.

Z výsledkov analýzy chybovosti vyplývajú tieto závery:

### 1. Lexikálna kompetentnosť:

Študenti nemajú dostatočnú slovnú zásobu, neovládajú dostatočne široké spektrum slovnej zásoby. V komunikácii dávajú prednosť používaniu tzv. krátkych, jednoduchých slov: najčastejšie ide o jednoslabičné alebo dvojslabičné slová (napr. slovesá *have, give, get, go, take*, ďalej príslovky *early, soon* a pod.). Je pravdou, že takéto krátke slová adresát ľahko a rýchle vníma, avšak preferovanie slov tohto typu nie je prejavom ekonomie v jazyku, ale prejavom nedostatočnej vybavenosti študenta lexikálnym aparátom cieľového anglického jazyka.

Ak zohľadňujeme slovnodruhovú príslušnosť používaných lexikálnych jednotiek, konštatujeme nasledovné: u študentov zaznamenávame značný deficit v osvojení si a používaní plnovýznamových slovies nielen vo formulácii výpovedí, ale aj rôznych druhov otázok v produkcii i interakcii. Neplnohodnotnou náhradou v komunikácii sa im stávajú pomocné a modálne slovesá v kombinácii v konštrukciách typu *I am/They are ...; We have ...; I can/could ...; We must ...*. Namiesto plnovýznamových slovies používajú často ako substitút sloveso *do*, resp. nesprávne *make*.

Študenti sa potýkajú so slovami, ktoré majú vo východiskovom a cieľovom jazyku takmer rovnaký tvar, pričom sa však líšia svojím významom. Pod vplyvom interferencie materinského, slovenského jazyka používajú sémanticky nevhodné slová v kontexte. K nim patria také slová ako napr.:

slovenský jazyk (1)	anglický jazyk (* nesprávny preklad)	správny anglický ekvivalent k (1)
<i>gymnázium</i> (typ školy)	<i>gymnasium</i> (telocvičňa)	Grammar School
<i>absolvent</i>	(* <i>absolvent</i> )	<i>graduate, school-leaver</i>
<i>obchodná akadémia</i>	(* <i>Business Academy</i> )	<i>secondary business school</i>
<i>kvalifikovaný</i>	(* <i>qualified</i> )	<i>Qualified</i>
<i>rekvalifikovať</i>	(* <i>to requalify</i> )	<i>to retrain</i>
<i>reklamovať</i>	(* <i>to advertise</i> ← <i>advertising: reklama</i> )	<i>to make a complain/ claim, to complain</i>
<i>vykonávať fyzickú prácu</i>	(* <i>to do physical work</i> )	<i>to do manual work</i>
<i>politik</i>	(* <i>politic: múdry, taktický; vypočítavý</i> )	<i>Politician</i>
<i>minimálny</i>	(* <i>minimal: nepatrný</i> )	<i>Minimum</i>
<i>maximálny</i>	(* <i>maximal: najefektívnejší</i> )	<i>Maximum</i>
<i>maturita</i>	(* <i>maturity. splatnosť; zrelosť; dospelosť</i> )	<i>school-leaving examination</i>

## 2. Gramatická kompetentnosť:

S chybovosťou v používaní určitých a neurčitých členov, resp. bezčlennosti u študentov sa stretávame prakticky na každej vedomostnej úrovni. Keďže chybné použitie členov, resp. neovládanie bezčlennosti neovplyvňuje obsahovú výpovednú hodnotu komunikácie, nepokladáme tento deficit v jazykovej vybavenosti študentov za primárny. Ako jeden z množstva príkladov uvádzame napr. používanie člena pri počítateľnom podstatnom mene, ktoré je súčasťou menného prísudku. Ide o tzv. existenčné vety typu: *I am **an** undergraduate. He is **a** student.* Na základe praxe konštatujeme, že výberom vhodných, cielene selektovaných cvičení sa nám v priebehu výučby podarí tento nedostatok úspešne eliminovať na cca 90%.

Problematickými sú pre mnohých študentov modálne slovesá *I can, I must, I may* a ich opisné tvary predovšetkým z pohľadu ich naviazanosti na ďalšie plnovýznamové slovesá v štruktúre oznamovacej vety. Medzi modálne sloveso a nasledujúce plnovýznamové sloveso študenti často chybné vkladajú časticu *to* (napr. *I can to operate a PC.* namiesto: *I can operate a PC.*).

Inverzia v tvorbe otázky s modálnymi a pomocnými slovesami, ako aj v tvorbe nepriamej otázky absentuje. Napr. *It is convenient?* namiesto: *Is it convenient?; Could you tell me where is a car park?* namiesto: *Could you tell me where a car park is?* etc.

Neschopnosť tvoriť všeobecné zisťovacie otázky s plnovýznamovými slovesami v jednoduchom prítomnom a minulom čase s *Do/Does/Did...?* a následne aj tzv. *WH*-otázky pokladáme pre rozvoj komunikácie za trestuhodné, čo však nedávame za vinu študentovi, ale školskému prostrediu, z ktorého študent prichádza na Ekonomickú univerzitu. Takéto vetné štruktúry predstavujú základ pre kreovanie akéhokoľvek dialógu, a tým aj celkovú komunikáciu. Napr. *Work you part-time?* namiesto: *Do you work part-time?; Where he works?* namiesto: *Where does he work?; Worked you for IBM?* namiesto: *Did you work for IBM?* etc. Vyučujúci musí s trpezlivosťou objasňovať študentovi, že častice *do/does/did* sa v podmetovej otázke vynechávajú (napr. *Who does run the company?* namiesto: *Who runs the company?; Who did graduate?* namiesto: *Who graduated?*).

Študenti majú značné ťažkosti s tým, že nevedia určiť, či dané podstatné meno označuje počítateľnú alebo nepočítateľnú vec, čo sa následne prejavuje pri chybnom použití člena, množného alebo jednotného čísla, v zmene významu a pod. Ide o také slová, ktorých výskyt v ekonomickom odbornom anglickom jazyku je vysoko frekventovaný, a tak takúto chybovosť musí učiteľ v priebehu výučby druhého cudzieho jazyka bezpodmienečne odstrániť. Ide o podstatné mená, ktoré označujú a) abstraktné pojmy: *success, knowledge, experience, progress, safety* a pod.; b) beztvare látky: *water, air, iron, gas, petrol* a pod.; c) hromadné, kolektívne pojmy: *information, news, luggage* a pod. Študenti majú problémy s použitím v kontexte takých podstatných mien ako sú tieto dvojice, pričom nevedia rozlíšiť ich sémantiku: *business – a business; experience – experiences; cost – costs; damage – damages; good – goods; manner – manners; minute – minutes; premise – premises; spirit – spirits* a pod. Všetky uvádzané podstatné mená patria do požadovaného lexikálneho minima úrovni A2/B1 všeobecného anglického jazyka. Identifikácia čísla je pre študentov problematická aj u ďalších

podstatných mien, ktoré patria do tohto minima. Ide o: a) podstatné mená latinského a gréckeho pôvodu: *analysis – analyses, datum – data*; b) podstatné mená, ktoré netvoria množné číslo koncovkami, ale zmenou v kmeni: *man – men; woman – women* a ich zloženiny typu: *gentleman – gentlemen; postwoman – postwomen*; c) podstatné mená, ktoré v jednotnom aj množnom čísle majú rovnaký tvar: *fish, series, works* (továreň); d) podstatné mená, ktoré sa vyskytujú iba v jednom z dvoch čísel, pričom niektoré z nich majú v každom z týchto čísel odlišný význam: *business* (záležitosť) – *businesses* (podnik); *expenditure* (výdavky); *information; knowledge; luggage; machinery; merchandise; news; produce; assets* (aktíva); *clothes; contents* (obsah); *earnings; people; vegetables; wages*; sem patria aj názvy predmetov skladajúce sa z dvoch rovnakých častí: *scales, scissors*.

Chybovosť zaznamenávame aj v prípade rekcie sloves, kedy sa sloveso pripája k svojmu predmetu nie tesne, ale pomocou predložky. Študenti často pod vplyvom interferencie materinského, slovenského jazyka používajú nesprávnu predložku, napr. *We are thinking on changing the job.* namiesto: *We are thinking of changing the job.*; *It is made from wood.* namiesto: *It is made of wood.* Tak isto v prípade rekcie sloves nemožno nespomenúť aj ten fakt, že študenti pri tvorbe otázok, v štruktúre ktorých sú tieto slovesá zakomponované, vo väčšine prípadov zabúdajú priradiť predložku na koniec otázky, hoci táto je pevnou súčasťou väzby príslušného slovesa. Napr. *Who do you work for?; What are you looking for?*, namiesto toho používajú tieto nesprávne modely: *Who do you work?; What are you looking?*

Študenti majú problémy aj so správnym používaním a rozlišovaním jednoduchého a priebehového prítomného času, s tvorením tvarov trpného rodu, s tvorením a používaním predprítomného času, tvorením podmienkových viet a pod.

Aj nesprávne používanie predložiek *between – among* je častým javom, ktorý zaznamenávame tak v písomnom, ako aj v ústnom prejave študentov (napr. *between our colleagues* namiesto: *among our colleagues*).

Študenti nerešpektujú princíp pevného slovosledu anglickej vety, a pod vplyvom materinského, slovenského jazyka chybne uplatňujú pohyblivý slovosled. Problémy majú s používaním väzby *there is, there are*, ktorá je netypická pre východiskový, materinský slovenský jazyk.

### 3. Komunikatívna kompetentnosť:

Na základe analýzy konštatujeme, že u študentov sme zaznamenali zníženú schopnosť komunikácie v cieľovom anglickom jazyku. K príčinám tohto deficitu možno priradiť nielen nedostatočnú lexikálnu a gramatickú kompetentnosť, ale aj socio-psychologické faktory: pocit používateľov cieľového cudzieho jazyka ich nedostatočnej jazykovej kompetentnosti, ako aj fakt, že majú niekedy problém s obsahovou zložkou komunikácie (t.j. nevedia presne čo majú povedať). Tieto faktory spôsobujú zníženú alebo oslabenú pohotovosť na vykonávanie ich komunikatívnej činnosti. V písomnom prejave sme si otestovali komunikatívne zručnosti študentov na takomto type úloh:

**TASK 1: Complete/Extend the dialogue.**

A: *Who do you work for?*

B: a) .....

b) .....

A: *Do you like your work? If yes, why? (If not, why not?)*

B: a) .....

b) .....

**TASK 2: What 5 questions would you ask to get sufficient information when travelling by air: a) before the flight?; b) after the flight?**

**TASK 3: Instruct me in 5 sentences how to behave as a customer.**

**TASK 4: How would you react in 3 sentences?**

a) *“Are you satisfied with your job?”*

V príspevku sú prezentované závery, ku ktorým sme dospeli na základe analýzy písomných prác študentov absolvujúcich semináre z druhého cudzieho (anglického) jazyka. Ich vstupná vedomostná úroveň je A2/B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Hodnotili sme de facto pripravenosť študentov na prechod od všeobecného k odbornému anglickému jazyku.

Veríme, že náš príspevok môže poslúžiť potencionálnym vyučujúcim na tejto forme výučby cudzieho jazyka ako istý druh manuálu, ktorý pomôže skvalitniť cudzojazyčnú prípravu študentov Ekonomickej univerzity.

**Literatúra**

ROBBINS, S.: First Insights into Business. Students' Book. Pearson Education Limited 2004, 175s. ISBN 0582-84662-5

**Kontaktná adresa:**

Zuzana Ondrejová, PhDr. CSc.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita

Dolnozemska cesta 1/b

85235 Bratislava

E-mail: [zuzana.ondrejova@euba.sk](mailto:zuzana.ondrejova@euba.sk)

# Má nácvik akademického písania opodstatnenie v kurzoch odbornej angličtiny na vysokých školách?

Pašková Hana – Zsapková Eleonóra

## **Abstrakt**

Cieľom príspevku je analyzovať znaky akademického písania, pričom sa zameriame hlavne na rozdiely, ktoré ho odlišujú od iných foriem písomného prejavu. Charakterizujeme metódy vyučovania akademického písania, ako aj najčastejšie problémy vyskytujúce sa pri akademickom písaní. Zo záverov nášho príspevku vyplýva, že nácvik tejto zručnosti má svoje opodstatnenie v kurzoch odbornej angličtiny, pretože študenti Ekonomickej univerzity v Bratislave potrebujú zvládnuť akademické písanie počas štúdia odbornej angličtiny, aby boli úspešní pri písaní projektov, bakalárskych, magisterských a doktorandských prác v anglickom jazyku, ale aj neskôr v praxi pri písaní odborných článkov a vedeckých publikácií.

**Kľúčové slová:** akademické písanie, charakteristické znaky akademického písania, kreativnosť, výber jazykových prostriedkov, metódy výučby akademického písania

## **Abstract**

The aim of our paper is to analyze the features of academic writing while focusing mainly on the aspects differentiating it from other forms of writing. We characterize the methods of teaching academic writing as well as the most common problems connected with academic writing. Practising this skill should be a part of Business English courses because the students of the University of Economics in Bratislava have to master academic writing during their studies. Mastering academic writing will enable them to write projects, bachelor's, master's and PhD theses and later in their professional career to write research papers and scientific publications in English successfully.

**Key words:** academic writing, characteristic features of academic writing, creativity, choice of language means, methods of teaching academic writing

V našom príspevku charakterizujeme akademické písanie, ako aj rozdiely, ktoré ho odlišujú od iných foriem písomného prejavu. Medzi najdôležitejšie formy akademického písania patria vedecké publikácie, abstrakty, príspevky na konferencie, eseje, vedecké články ako aj bakalárske, magisterské a dizertačné práce v anglickom jazyku. Študenti Ekonomickej univerzity v Bratislave potrebujú zvládnuť základy tejto zručnosti už počas trojsemestrálneho štúdia odbornej angličtiny a zároveň by mali byť pripravení tak, aby aj neskôr v praxi vedeli využiť získané vedomosti pri realizácii náročnejších foriem akademického písania.

Z našich skúseností vyplýva, že zo štyroch zručností, ktorých ovládanie na určitej úrovni vyžadujeme od našich študentov je to práve písanie, ktoré im spôsobuje najväčšie problémy. Ako uvádzajú Hamp-Lyons a Heasley (4) písanie je zložitý proces, napriek

tomu zvládnutie tejto zručnosti sa často kladie až na posledné miesto pri vyučovaní anglického jazyka. Našou snahou ako učiteľov anglického jazyka na Ekonomickej univerzite v Bratislave je zaoberať sa touto situáciou a venovať sa danej problematike.

V našom príspevku sa zameriame sa na tieto oblasti:

- I. charakteristické znaky akademického písania
- II. rozdiely medzi akademickými a neakademickými formami písania
- III. metódy vyučovania akademického písania
- IV. najčastejšie problémy vyskytujúce sa pri akademickom písaní
- V. zefektívnenie výučby akademického písania na univerzitnom stupni štúdia

## **I. Charakteristické znaky akademického písania**

Podľa Gilletta (3) má akademické písanie tieto charakteristické znaky:

### **1. Formálnosť**

Jedným z najdôležitejších znakov akademického písania je relatívne vysoká úroveň formálnosti textu, čo znamená, že text neobsahuje hovorové výrazy a slovné spojenia. Úroveň formálnosti sa odvíja od cieľovej skupiny, obsahu a štýlu ako aj štruktúry textu. Ďalšími faktormi, ktoré majú vplyv na úroveň formálnosti je výber gramatických a lexikálnych jednotiek.

### **2. Zložitosť**

Písaný prejav je zložitejší ako ústny, pretože využíva dlhšie slová, je lexikálne kompaktnejší a obsahuje rôznorodejšiu slovnú zásobu. Nominálne a adjektívne spojenia sa vyskytujú častejšie ako slovesné a príslovkové spojenia. Gramatické väzby sú zložitejšie, častejšie sa používajú podradňovacie súvetia a trpný rod.

### **3. Presnosť**

Pri akademickom písaní sa uvádzajú presné fakty, údaje a čísla.

### **4. Objektívnosť**

Akademický písomný prejav využíva objektívne a neosobné štruktúry s cieľom vyhnúť sa používaniu prvej osoby jednotného čísla. Dôraz sa kladie na odovzdanie určitej informácie a na podporné argumenty, menší dôraz sa kladie na subjektívny názor autora. Pri výbere lexikálnych jednotiek sa uprednostňujú jednoznačné a správne zvolené lexikálne jednotky.

### **5. Jednoznačnosť**

Kontext v akademickom písaní musí byť jednoznačný, čo sa dosiahne logickým zostavením textu, nadväznosťou jednotlivých argumentov a správnym používaním slovných spojení.

### **6. Správnosť**

V akademickom písaní treba klásť dôraz na správne a presné používanie odbornej terminológie, ktorá je pre danú oblasť charakteristická.



## 7. Názor autora

Všetky formy akademického písania by mali obsahovať stanovisko autora k danej problematike, ktoré by malo byť jasne vyjadrené a argumentačne podložené.

## 8. Zodpovednosť

Autor akademického písania musí vedieť doložiť dôkazmi všetky tvrdenia, ktoré v texte uvádza. Z písomného prejavu musí byť zrejmé, že správne pochopil všetky zdroje, na ktoré sa odvoláva.

## 9. Zovšeobecňovanie

Jedným z ďalších znakov akademického písania je správne použitie zovšeobecňovania. Najčastejšou chybou pri jeho používaní je, že často vedie k nesprávnemu zveličovaniu. Pri akademickom písaní by sa preto nemalo používať absolútne zovšeobecňovanie, pokiaľ neexistuje stopercentný dôkaz o správnosti tvrdenia. Pokiaľ pisateľ akademického textu nedisponuje takýmito dôkazmi, mal by použiť výrazy, ktoré špecifikujú mieru zovšeobecnenia.

Pri vyučovaní akademického písania je dôležité zdôrazniť, že proces akademického písania pozostáva z niekoľkých častí. Na jeho začiatku je presná formulácia problému, o ktorom chceme písať. Analýza problému vedie k načrtnutiu hlavných myšlienok, ktoré sa musia preniesť do písomného textu. Písomné vyjadrenie musí reflektovať potreby cieľového prijímateľa textu a výstižne vyjadriť zámer pisateľa. Plánovanie ako zostaviť akademický písomný prejav by sa malo uskutočniť v prípravnej fáze. Dobre zostavený a premyslený plán ušetrí veľa námahy pri ďalších fázach písania, nakoľko nebude nutné preorganizovať už raz napísaný náčrt. Pri zostavovaní akademického prejavu hrajú mimoriadne dôležitú úlohu úvod a záver. Úvod by mal jasne definovať tému, stručne oboznámiť s kontextom a naznačiť, na čo sa autor zameria vo svojej práci. Rovnako dôležitým cieľom je pritiahnúť záujem budúceho recipienta. Správne zostavený záver by mal poskytnúť dobre formulované uzávery a zároveň obsahovať podnety k ďalším úvahám.

## II. Rozdiely medzi akademickými a neakademickými formami písania

Pri posudzovaní rozdielov medzi akademickým písaním a inými písomnými formami obchodnej komunikácie treba zdôrazniť, že štýl obchodnej komunikácie je profesionálny a zdvorilý, avšak nie príliš formálny. Výber jazykových prostriedkov zodpovedá cieľu tejto formy prejavu a to sú jasnosť, stručnosť a snaha vyhnúť sa redundancii. Obidva štýly majú však aj niektoré spoločné črty, akými sú presne a jasne sformulované myšlienky, adekvátne vybrané jazykové prostriedky a interpunkcia. Z rozdielov vyplýva, že nácvik písomného prejavu v oblasti obchodnej komunikácie si vyžaduje od pedagóga odlišný prístup, pretože väčšina foriem má štandardizovaný charakter. Zvládnutie akademického písania je relatívne náročnejší proces, pretože pre jeho jednotlivé formy neexistujú štandardizované vzory a vyžaduje si vždy individuálny

prístup. Stojí za zváženie, koľko času je potrebné venovať nácviku týchto dvoch foriem písomného prejavu vo vyučovacom procese na univerzitnom stupni štúdia.

### **III. Metódy vyučovania akademického písania**

Akademické písanie je najkreatívnejšie zo všetkých foriem písomného prejavu. Z našich skúseností vyplýva, že práve kreatívnosť a správna písomná formulácia vlastného názoru môže byť pre študentov aj na univerzitnom stupni štúdia problém, čo čiastočne vyplýva zo skutočnosti, že počas stredoškolského štúdia sa neprikladá dostatočný význam rozvoju kreatívneho myslenia a písania. Pri akademickom písaní sa predpokladá, že študenti vyjadrujú svoje vlastné originálne myšlienky a na ich vyjadrenie používajú najvhodnejšie jazykové prostriedky. Tým sa rozvíja nielen ich zručnosť produktívne písať, ale takisto ich kreatívne a komunikačné schopnosti. Študenti získavajú možnosť kreatívneho vyjadrenia vlastných myšlienok. Raimes (6) zdôrazňuje, že zo všetkých komunikatívnych zručností je to práve akademické písanie, ktoré najviac prispieva k nadobudnutiu a posilňovaniu lexikálnych a gramatických štruktúr, ktoré si študent osvojil počas predchádzajúceho štúdia anglického jazyka.

Tarnopolsky a Kozhushko (7) uvádzajú tri základné metódy výučby akademického písania. Prvá z nich vychádza z tradičného prístupu, zakladajúcom sa na preštudovaní a analýze vybraných textov. Texty slúžia študentom ako podklady pre písanie ich vlastných esejí, v ktorých sa snažia napodobniť lingvistické, štylistické a iné zvláštnosti východiskových textov. Nedostatkom takéhoto prístupu je, že potláča kreatívnosť, ktorá je typickým znakom akademického písania.

Druhá metóda sa zakladá na presnom metodickom postupe a v súčasnosti patrí k najviac používaným metódam. Nácvik akademického písania je rozdelený do štyroch častí: prípravná fáza, tvorba konceptu, vytvorenie finálnej verzie a korektúra celého textu. Pri tomto prístupe sa počas prípravnej fázy používa brainstorming v malých skupinách študentov s cieľom podnietiť ich k čo najväčšiemu množstvu kreatívnych nápadov. V druhej fáze študenti zostavia koncepty, ktoré si navzájom vymenia a kriticky zhodnotia. Na základe pripomienok vytvoria študenti finálnu verziu. Vo štvrtej, záverečnej časti urobí študenti korektúru, ktorou eliminujú prípadné nedostatky. Výhodou tejto metódy je, že sa zameriava na produktívne písanie s cieľom rozvíjať zručnosti akademického písania.

Tretia metóda vychádza z analýzy žánrov, je časovo náročná a používa sa hlavne pri výučbe študentov, ktorých špecializáciou je anglický jazyk.

### **IV. Najčastejšie problémy vyskytujúce sa pri akademickom písaní**

Medzi najčastejšie problémy, s ktorými sa stretávame pri výučbe akademického písania patrí podľa Newfieldsa (5) nesprávna voľba jazykových prostriedkov, ktoré nezodpovedajú zvolenému žánru. K ďalším problémom môžeme zaradiť chyby logického charakteru, akými sú napríklad prílišné zovšeobecňovanie, protirečivé argumenty a nedostatočne podložené dôkazy. Problémom je aj nedostatok objektivity,

jednostrannosť, pričom sa nedostatočne zohľadňujú opačné názory. Študenti majú tendenciu vyjadrovať sa redundantne a opakovať informácie, ktoré nie sú relevantné. Častým problémom je aj zlý časový manažment, keď študenti odkladajú napísanie zadaných prác na poslednú chvíľu. Kritizovaným fenoménom dnešnej doby je plagiátorstvo, ktoré je úzko spojené s nesprávnym a nedostatočným citovaním použitých prameňov.

## **V. Zefektívnenie výučby akademického písania na univerzitnom stupni štúdia**

Cieľom zefektívnenia výučby akademického písania je nájsť a používať v praxi postupy, ktoré by viedli k zvládnutiu tejto zručnosti na univerzitnom stupni štúdia. Ako uvádza Newfields (5) pre efektívne zvládnutie akademického písania je nevyhnutné presné stanovenie cieľa a oboznámenie študentov s jednoznačnými inštrukciami, ako tento cieľ dosiahnuť. Zároveň by študenti mali byť oboznámení s kritériami hodnotenia. Ak majú študenti zvládnuť zadanú prácu, na úvod by mal pedagóg jasne určiť, čo sa od študenta očakáva. Úvodné hodiny by sa preto mali venovať oboznámeniu študentov s charakteristickými znakmi akademického písania. Veľkú pozornosť by študenti mali venovať výberu témy a vyhnúť sa príliš vágnym, jednoduchým, ale aj príliš špecializovaným témam. Newfields (5) uvádza, že správne zvolená téma by mala spĺňať tieto kritériá: primeraná náročnosť, snaha o nový pohľad na problematiku, dostatočný prístup k zdrojom informácií, primeraná hĺbka vybranej tematiky. Ďalším predpokladom úspešného akademického písania je zostavenie prvej verzie, ktorá by mala prejsť oponentúrou, či už zo strany študentov alebo samotného pedagóga. Pred odovzdaním prvej verzie by mal študent využiť možnosť kontroly pravopisu a gramatiky počítačom. Pripomienky by mali byť zapracované vo finálnej verzii.

Podľa L. Freedmana a J. Plotnicka (2) patrí medzi úspešné stratégie akademického písania, ktorých cieľom je zaujať pozornosť poslucháča, aj použitie štatistických údajov, ktoré ilustrujú závažnosť problému, citovanie odborníka z príslušnej oblasti, poskytnutie informácií nevyhnutných pre správne pochopenie problematiky a odvolanie sa na osobnú skúsenosť autora.

Na Ekonomickej univerzite v Bratislave požadujeme od študentov ústnu prezentáciu projektov z oblasti ekonómie, čo pre mnohých študentov predstavuje problém tak v samotnom napísaní projektu ako aj v jeho prezentovaní pred poslucháčmi. Dôležitou úlohou pedagóga je poskytnutie spätnej väzby, aby študenti boli v budúcnosti pripravení úspešne túto úlohu zvládnuť a zároveň sa vyhnúť chybám pri ďalších prezentáciách. Spätnú väzbu môžu poskytnúť okrem pedagóga aj prítomní študenti, ktorí sa môžu vyjadriť k vybranej téme, jej aktuálnosti a zaujímavosti ako aj spôsobu prezentácie.

V našom príspevku sme chceli poukázať na opodstatnenosť zaradenia výučby akademického písania na univerzitnom stupni štúdia, ale aj na časovú náročnosť spojenú s nácvikom tejto zručnosti. Napriek obmedzenému časovému priestoru si nácvik akademického písania zaslúži, aby mu pedagógovia venovali väčšiu pozornosť.

## **Literatúra**

BAILEY S.: Academic Writing: A Handbook for International Students Routledge; 2011, ISBN-10: 0415595819 ISBN-13: 978-415595810

FREEDMAN L., PLOTNICK J.: Introductions and Conclusions, [www.Writing.utoronto.ca/advice/.../intros-and-conclusions](http://www.Writing.utoronto.ca/advice/.../intros-and-conclusions)

GILLETT A., HAMMOND A., MARTALA M.: Inside Track to Successful Academic Writing Longman; 1 edition 2009 ISBN13: 9780273721710 ISBN10: 0273721712

HAMP L., LYONS B. H.: Study Writing, Cambridge University Press, 2006, ISBN 978-0-521-53496-3

NEWFIELDS, T.: Helping EFL Students Acquire Academic Writing Skills, Journal of Nanzan Junior College. Vol. 30. Jan. 2003

RAIMES A.: Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing, Tesol Quarterly, Vol.25, No3, Autumn 1991

TARNOPOLSKY, O., KOZHUSKO, S.: Teaching Academic Writing in English to Tertiary Students in Ukraine [www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings2007/tarnop...](http://www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings2007/tarnop...)

## **Kontakné údaje:**

Hana Pašková, PhDr.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita

Dolnozemska cesta 1/b

85235 Bratislava

E-mail: [hana.paskova@euba.sk](mailto:hana.paskova@euba.sk)

Eleonóra Zsapková

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita

Dolnozemska cesta 1/b

85235 Bratislava

E-mail: [eleonora.zsapkova@euba.sk](mailto:eleonora.zsapkova@euba.sk)

# Postavenie prekladu vo výučbe cudzích jazykov

Pauleová Milada

## **Abstract**

My paper concentrates primarily on the translation from one language system into another. During practical seminars, students are instructed how to transfer language elements, thus acquiring basic habits and skills needed to translate correctly. Besides the intralingual aspect, the student have to have in mind cultural differences, the extralingual element which is necessary to understand and transfer it during the process of translating.

**Key words:** *Translation, language mistakes, undesirable influences in stylistics, transfer, professional terminology, differences in the language systems, source and target languages.*

Napriek názvu svojho príspevku nebudem teoretizovať o význame a postavení prekladu, ale podelím sa s vami o praktické skúsenosti z výučby tohto predmetu.

Keďže sme na pôde EU, netreba pripomínať, že k základným predmetom na našej novej fakulte patrí translatológia. Je neodlučiteľne spojená s jazykom a s reáliami, azda lepšie povedané, s kultúrou národov, ktorých jazyk sa študuje. Môj príspevok sa bude dotýkať praktického pohľadu na preklad, to znamená, ako študenti dokážu pri transfere z jedného jazyka do druhého preniesť nielen obsah textu z jazykového hľadiska, ale aj z formálneho. Tu berú do úvahy žáner textu, individuálny jazykový štýl autora i typ textu a musia ich preniesť do textu v cieľovom jazyku spôsobom, ktorý je pre cieľový jazyk príznačný. Vždy študentom zdôrazňujem, že preklad sa musí čítať prirodzene, akoby to bol originál.

S praktickými seminármi prekladu sme začali v druhom ročníku. Predmet budú mať študenti až do konca štúdia, keď sa budú v praxi oboznamovať aj s druhou časťou translatológie, s typmi tlmočenia. Skúsenosti zo seminárov prekladu máme preto zatiaľ len z dvoch semestrov. Napriek tomu sa z mojich poznámok dá vyvodiť záver, v čom študenti majú, respektíve na začiatku mali, najväčšie slabiny. Ide teda skôr o analýzu než o teoretický príspevok. Keďže náročnosť prekladaných textov má mať stúpajúcu tendenciu, máme za sebou len ľahší začiatok.

## **1. Pracovné postupy**

Študenti síce študujú cudzí jazyk, ale pri preklade je úloha cieľového jazyka dôležitejšia, pretože východiskový jazyk je daný. Ak predpokladáme, že stavba viet vo východiskovom anglickom texte je správna, tak chyby môžu urobiť len pri transfere do cieľového jazyka. Môj postup je taký, že v prvých semestroch sa sústreďujeme na preklad z cudzieho jazyka (konkrétne anglického) do materinského jazyka. Kameňom úrazu teda neboli chyby v anglických východiskových textoch, ale v cieľovom jazyku.

Študenti sa aktívne zapájajú do úlohy, ktorú som im dala už na samom začiatku a je permanentná: na hodinách mi vždy hlásia, aké chyby našli v slovenských textoch (v reklamách či v masmédiách – v novinách, TV spravodajstve i v prekladoch filmov či seriálov a pod). Veľmi ich to baví a bez vyzvania sa mi na každej hodine hlásia s niečím novým. Nižšie uvediem aspoň pár príkladov, na ktoré sme natrafili v médiách. Samozrejme, že ich bolo oveľa, oveľa viac. Tým, že si to pri počúvaní alebo čítaní uvedomujú, učia sa podobné chyby nerobiť, a tak zvyšujú svoju jazykovú kultúru.

### 1.1. Každý začiatok je ťažký

Vlani, keď sme začínali, hneď na začiatku prvého semestra ma čakalo prekvapenie. Prekvapenie, že študenti sú prekvapení, čo všetko im opravujem. Priznám sa, že takmer na každej hodine som zažívala menší či väčší šok vďaka základným chybám v materinskom jazyku. Na druhej strane som to ospravedlňovala faktom, že aj naše mienkotvorné médiá, čo je smutná pravda, robia podobné základné chyby. Nechcem nikoho hanieť ani urážať, ale žiaľ, veľa jazykových chýb počujú študenti aj od svojich pedagógov. Boli by ste prekvapení, ako po mojom drile tretiaci už dokážu spoznať a opraviť mnohé chybné slová či spojenia, ktoré používate aj vy.

Ak odhliadnem od faktu, že niektorí študenti niekedy nepochopili originál, alebo nepoznali obsah pojmu, a tak zákonite robili v preklade významové chyby, inak to boli chyby všetkých typov v slovenskom jazyku. Nižšie uvádzam typológiu chýb.

#### Najčastejšie chyby študentov

– nesprávna deklinácia pri skloňovaní substantív maskulina podľa vzor dub, najmä v genitívnom tvare, kde má slovenčina najviac výnimiek.

Napríklad:

oprava plotu → plota

časť/trhanie zubu → zuba

bez boda → bodu

– nom. pl. podľa vzoru žena

Napríklad:

medaile → medaily

– nesprávna prípona gen. pl substantív ženského rodu

-iek/-ok

Napríklad:

robotníčiek → robotníčok

Dnes už však ovládajú pravidlo, ktoré hovorí, že ak je pred príponou krátka slabika, bude -iek, ak dlhá, bude -ok.

– nesprávne zámeny rodu

Napríklad:

**f** varianta, závrat', záveť → **m** variant, závrat, závet

rada → rad (nová rada kozmetických výrobkov)

– nepoužívanie zvrätneho zámena **sa** pri slovese za nominatívom substantíva

Napríklad:

začínať/končiť → začínať/končiť **sa**

Napr. Kríza začala → **sa** začala

ale: začať niečo robiť (začal pracovať v...)

– nesprávne používanie privlastňovacieho zámena môj, tvoj atď. vo všetkých rodoch

Napríklad:

V **mojom** životopise uvádzam... → **Vo svojom**...;

Oznámte to **vášmu** obchodnému partnerovi → **svojmu**

Čo si uviedol do **tvojich** materiálov? → do **svojich**...

Formulujte **vaše** otázky → **svoje**

– používanie nesprávnych predložkových väzieb a s tým súvisiacich pádov

Napríklad:

od hlavy **k** päťam → **po** päty

povzbudzovať **k** čítaniu/písaniu → **do** čítania/písania

diváci prilepení **k** obrazovke → **na** obrazovku

doviesť **do** kritickej úrovne → **na** kritickú úroveň

**po** tejto/každej stránke → **z** tejto/každej stránky, z tohto hľadiska

závisieť **na** niečom → **od** niečoho

záležať **od** niečoho → **na** niečom

vzhľadom **k** tomu → **na** to;

– nenáležité používanie predložky pre

Napríklad:

Nemali dosť dôkazov **pre** ďalšie vyšetrovanie. → **na**

To je **pre** tento týždeň z TV novín všetko. → **na**

prostriedok **pre** okamžité vybielenie zubov → **na**

– vynechávanie predložky vo vetách pri slovesách spájajúcich sa s rozdielnymi pádmi

Napríklad:

Stretneme sa **pred a po** vyučovaní → **pred** vyučovaním **a po** ňom

Preklad v druhom príklade: Oslobodí ich to, aby **našli a podelili sa o** vlastnú pravdu.

– používanie predložky s, kde nemá byť

Napríklad:

**s** pomocou príkladov → pomocou

– zamieňanie časovej spojky *keď* so zámenom *kedy*

Napríklad:

Rokovanie sa dostalo do bodu, **kedy** sa strany nevedia dohodnúť. → **keď** sa...

Sú v situácii, **kedy** im je ľúto, že... → **keď** im...

– nesprávne používanie adverbialného tvaru ukazovacieho zámena/príslovky *tak – taký* namiesto adjektívneho

Napríklad:

**tak** rozvinutý priemysel → **taký** rozvinutý (adj.)

Rokovania sú **tak** zložité... → **také**

– používanie nesprávnych tvarov pri vykaní (odlišovanie rodu, ktoré pri vykaní nemá byť)

Napríklad:

**Bol** ste tam? → **Boli**

**Videla** ste to? → **Videli**

– čechizmy

Napríklad:

dopad → vplyv, dosah, účinok

odozva → ohlas

zbytok → zvyšok

krb → kozub

náväznosť → nadväznosť

obtiažnosť → obťažnosť, náročnosť

zastaralý, schátralý → zastaraný, schátraný

zbývajúci → zostávajúci, zvyšný

profesný → profesijný, profesiový

zabaviť → zhabať (Polícia **zabavila** → **zhabala** rekordných 14 ton marihuany.)

Takže takéto chyby im už „ujdu“ len zriedka. Ak sa niekto náhodou predsa zmýli, spolužiaci ho hneď opravujú.

Čo sa týka vetnej skladby, ešte stále sa dosť pridržiavajú angličtiny vrátane jej stavby, čo sa prejavuje doslovizmami a najmä nadmerným používaním trpného rodu či nesprávnym transferom anglickej súslednosti časov, keď si neuvedomujú, že v slovenčine nie je posun časov. Napr. anglickú vetu *She said she knew it* (teda sloveso v tvare minulého času, avšak vyjadrujúce prítomnosť) niektorí preložili nesprávne *Povedala, že to vedela*, a nie *Povedala, že to vie*.

Z anglického *to serve and inspire teens* vyšiel doslovný preklad *slúžiť a inšpirovať dospievajúcich* namiesto *slúžiť dospievajúcim a inšpirovať ich*.

*It frees them to find and share their own truth.* Oslobodí ich to, *aby hľadali a podelili sa o vlastnú pravdu* namiesto správneho „Oslobodí ich to v tom zmysle, že nájdu vlastnú pravdu a podelia sa o ňu“. Hoci v tomto prípade je v slovenčine rovnaký pád, jedno sloveso je predložkové, iné bezpredložkové.

Anglická veta *five out of ten* v preklade *piati z desiatich* je jasný anglicizmus, vždy sme hovorili „každý druhý“. Podobne *four wins in a row*, *štyri víťazstvá v rade*, sa odjakživa prekladalo „štyri víťazstvá za sebou“.



Venovali sme sa aj tzv. technickým rozdielom medzi anglickým a slovenským jazykom (rozdielne písanie úvodzoviek; úzus bodkočiarky a pomlčky v AJ v porovnaní so SJ, rozdiel medzi pomlčkou a spojovníkom a pod.) a predovšetkým rozdielom v písaní veľkých písmen. Prebrali sme aj písanie bibliografie podľa bibliografickej normy a skratiek (v SJ častá chyba vid' → pozri, str. → s.).

## 2. Súčasnosť

Tento semester začneme aj s prekladmi zo slovenčiny do angličtiny. Prípravou boli drily, pri ktorých sme rozoberali problematické a podobné slová, veľa typických príkladov z frazeológie, falošných priateľov či ktoré synonymum v akej situácii použiť.

Napríklad:

damage / damages	škoda / odškodnenie
corps / corpse	zbor (napr. diplomatický, vojenský) / mŕtvola
persecute (prenasledovať, potláčať) / prosecute (súdne stíhať)	

vlhký	damp – neprijemne vlhké, čo má byť suché (clothes, walls)
	moist – stav medzi mokrým a suchým (soil, cake)
	humid – v súvislosti s počasím
krok	step (dĺžka, zvuk, činnosť, i v prenes, význame – the first step towards peace)
	footstep – zvuk kroku/a (dvojtvar)
	pace – krok zdôrazňujúci rýchlosť, tempo, dĺžku
cena	prize (v súťaži)
	price (hodnota tovaru vyjadrená v peniazoch)
	cost pri špecifikácii sumy (at a cost of € 100)
	charge poplatok za službu
	fee poplatok v škole, vstupné a pod. (schol fees, entrance fee)
	fare cestovné

SK fyzik (physicist) nie je v AJ physician (lekár)

SK pregnantný (apt, pithy) nie je AJ pregnant (tehotná)

SK transparent (n banner, placard) nie je v AJ transparent (adj. priehľadný)

SK guma (rubber) nie je v AJ gum (1. GB žuvačka 2. lepidlo 3. gums ďasno)

Úvod do praktického tlmočenia zatiaľ pozostáva z rozdielnej výslovnosti podobných slov, ktoré sa musia naučiť zvukovo odlišovať. Robíme sluchové cvičenia

– na homonymá,

napríklad:

q – queue – cue

c – see – sea

route – root

– na rozlišovanie znelych a neznelých pri inak rovnako znejúcich slovách,

napríklad:

route – rude

heart – hard

foot – food

– na odlišnosti len v dĺžke a podobnosti samohlások,

napríklad:

sit – seat

pick – peak

sin – seen

bed – bad

– a na kombinácie

napríklad:

bet – bat – bad – bed

hot – hut – hat – had – head

a podobne.

## **Záver**

Aby ste si nemysleli, že je to s nimi až také zlé. Spomínala som, že sami vyhľadávajú chyby v našich médiách. Napriek tomu, že sa ešte majú veľa čo učiť, azda by sme teda mohli aj konštatovať, že sú v niečom aj lepší než naši komentátori, hlásatelia a podobne. Osobne sa teším na chvíľu, keď budem môcť konštatovať, že už môžu ísť na prekladateľskú univerziádu.

Tiež som zvedavá, či bude kvalitatívny rozdiel medzi týmito študentmi, ktorí mali jeden semester aj teóriu a tými, ktorí sú teraz v 2. ročníku bez teoretického základu a na budúci rok aj medzi tými, ktorí teraz konečne začínajú aj so slovenskou gramatikou. Potom budú výsledky porovnávania spoľahlivejšie.

## **Literatúra**

KENÍŽ, A.: *Preklad ako hra na invariant a ekvivalenciu*. In *Studia Translatologica Bratislavensia* 12. AnaPress Bratislava: 2008.

PAULEOVÁ, M.: *Odborná terminológia v preklade a príprava prekladateľov*. In: *Od textu k prekladu IV*. JTP, Praha: 2009.

PAULEOVÁ, M.: *Súčasná ekonomická terminológia a redakčná práca*. In: *Prekladateľ, editor, redaktor*. Zborník. AnaPress Bratislava: 2010.

## **Kontaktné údaje:**

Milada Pauleová, Mgr.

Katedra jazykovedy a translatológie

Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [milada.pauleova@euba.sk](mailto:milada.pauleova@euba.sk)

# Internacionalizmy v odbornom jazyku

Peczeová Eleonóra

## **Abstrakt**

Internacionalizácia jazykov má veľký význam hlavne pri vytváraní medzinárodnej vedeckej terminológie a vo výučbe jazykov, najmä v lexikálnej oblasti. V príspevku prezentujeme substantívum z hľadiska internacionalizmov, sledujeme stupeň internacionalizácie lexiky nemeckého odborného ekonomického textu na prelome 80 –tych rokov a analyzujeme vznik internacionalizmov pomocou internacionálnej sufixácie, pričom vychádzame z výsledkov získaných metódou frekvenčnej štatistiky. V závere poukazujeme na význam internacionalizácie vo výučbe odborného jazyka.

**Kľúčové slová:** *internacionalizácia jazykov, internacionalizmy, internacionálna sufixácia, odborný ekonomický text, substantívum, zložené slová, frekvenčná štatistika.*

## **Abstract**

Internationalisierung der Sprachen hat eine große Bedeutung bei der Gestaltung der internationalen wissenschaftlichen Terminologie und im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im lexikalischen Bereich. Im vorliegenden Beitrag wird das Substantiv unter dem Aspekt der Internationalismen in deutschen Wirtschaftstexten vor und nach der Wende präsentiert und es werden Suffixe, mit denen Internationalismen gebildet werden, dargestellt. Abschließend wird auf die Bedeutung der Internationalisierung im Fachsprachenunterricht hingewiesen.

**Schlüsselwörter:** *Internationalisierung der Sprachen, Internationalismen, internationale Suffixe, Wirtschaftstext, Substantiv, Zusammensetzungen, Frequenzstatistik.*

Preberanie slov z jedného jazyka do druhého a používanie prevzatých slov možno pokladať za všeobecný jav jazykového vývinu, ktorý dnes možno pozorovať vo všetkých známych jazykoch. Súčasný ekonomický, politický i spoločenský vývoj sveta, globalizačné tendencie, prenikanie vedy a vedeckých poznatkov do všetkých oblastí života a najmä rýchly rozvoj komunikačných technológií spôsobujú simultánne prenikanie slov a výrazov do národných jazykov, pričom ich akceptovanie neprebíha v jazykoch v rovnakej miere. Napr. maďarčina či arabčina prijíma slová z iných jazykov podstatne v menšej miere a pomalšie, než iné jazyky. Proces preberania a prenikania medzinárodných slov a väzieb do národných jazykov sa v odbornej literatúre označuje ako internacionalizácia. Za internacionálne sa vo všeobecnosti považujú také slová, ktoré sa vžili aspoň v niekoľkých významnejších svetových jazykoch, a keďže svetové jazyky sú v podstate jazyky európske, vo veľkej miere sa internacionalizmy považujú za europeizmy.

Internacionalizmy v jazyku sú predmetom výskumu už niekoľko desaťročí, keďže aj jazykové kontakty jestvujú už oddávna. Až do konca 80-tych rokov prevládala

tendencia vytvárať odborné termíny vlastnými jazykovými prostriedkami, či už v zoológii, botanike alebo v medicíne, kde sa bolo potrebné vyrovnávať s latinskými predlohami. Po tomto období nastal výrazný zlom prenikaním anglicizmov do slovnej zásoby a namiesto tvorby potrebných termínov sa začalo ich pasívne preberanie z cudzích jazykov – často až nekritické- s odôvodnením, že sú nepreložiteľné, že uľahčujú komunikáciu, lebo sú jednoduchšie a kratšie (teória tzv. Sprachökonomie). Tu však vyvstáva otázka, či udomácňovanie internacionalizmov za každú cenu nie len otázkou módného trendu? Často sa totiž preberajú a používajú slová a výrazy aj v prípadoch, keď by bolo možné vytvoriť domáci ekvivalent, o čom svedčia mnohé príklady zo súčasnej jazykovej praxe – či už ide o názvoslovie z firemnej a obchodnej praxe, marketingu, resp. bankovníctva, napr. Sales Manager, Key Account Manager, Account Supervisor, for rent, for sale, PR-Account Director, Joint Venture a pod. Anglicizmy tu často plnia aj funkciu eufemizmov, ktorých používanie možno chápať jednak ako snahu o internacionalizáciu odborného jazyka, s cieľom uľahčenia komunikácie s obchodným partnerom, jednak ako vyzdvihnutie medzinárodného zamerania firmy a tým aj jej dôležitosti a postavenia na trhu.(Skôr sa prikláňame k druhému variantu.) Aj v bežnom hovorovom jazyku sme dnes svedkami nadmerného používania anglicizmov nielen v situáciách, keď je potrebné zaplniť dieru v domácom slovníku, ale aj vtedy, keby bolo namieste použiť domáci výraz, čo pochopiteľne súvisí vo veľkej miere aj so záujmami používateľov jazyka.

Je však nesporné, že internacionalizácia jazykov má veľký význam najmä v dvoch oblastiach:

1. Pri vytváraní medzinárodnej vedeckej terminológie
2. V metodike vyučovania cudzích jazykov.

1. Internacionálne slová v odbornej terminológii prispievajú k presnosti, lebo nie sú zaťažené žiadnymi asociáciami či emocionálnosťou. Z hľadiska vlastnosti termínu je medzinárodný termín presný, jednoznačný a ustálený. Odborníci často siahajú po medzinárodných slovách, lebo zaručujú monosémickosť termínu a zároveň vedú k intelektualizácii štýlu. Z medzinárodného hľadiska sú termíny významovo i formálne stabilné, badať tu tendenciu zoradovaciu v používaní internacionálnych sufixov a prefixov, tvorení kompozít i viacslovných spojení. Táto tendencia vyplýva z požiadavky logického usporiadania nomenklatúry a terminologickej schematiky.

Internationalizácia slovnej zásoby sa prejavuje najmä preberaním cudzích slov a kalkovaním. Prevzaté slová sú v prevažnej miere grécko-latinského pôvodu, ktoré sa v prevažnej miere hláskoslovne i tvaroslovne prispôbujú domácomu jazykovému systému. Aj pri slovách preberaných zo živých jazykov prevláda dnes tendencia adaptácie cudzích slov domácomu jazykovému systému, napr. team – tím, manager – manažér a pod. Pri kalkovaní ide vlastne o napodobenie cudzieho slova prekladom, o preberanie jeho vnútornej formy. Z hľadiska terminológie sa nekalkujú iba jednotlivé slová, ale aj združené pomenovania. J. Horecký (1) uvádza, že popri mechanických kalkoch, keď slovotvorným prefixom alebo sufixom zodpovedajú korešpondujúce slovotvorné prostriedky kalkujúceho jazyka (napr. Unterordnung – podriadenie, Einführung – zavedenie, Zuleitung – prívod) sa za kalky považujú aj také výrazy, keď

rovnakej vnútornej forme zodpovedajú rôzne formálne prostriedky. Takéto kalky sú typické pre nemčinu, keď oproti zloženým slovám stoja v slovenčine združené pomenovania, odvodené slová, zložené slová alebo predložkové spojenia, napr.:

- Geldkapital - peňažný kapitál
- Arbeitsplatz – pracovisko
- Großproduktion – veľkovýroba
- Datenverarbeitungsanlage – zariadenie na spracovanie dát

2. Internacionalizácia má nemenej dôležitý význam aj pri výučbe jazykov. Pri budovaní slovnej zásoby internacionálne slová už predstavujú určitý slovný fond, známy z materinského jazyka. Takýto postup od známeho k neznámemu uľahčuje proces osvojovania si lexikálneho minima najmä v jeho prvej fáze. Z hľadiska efektívnosti vyučovania možno v ďalšej fáze, pri rozširovaní slovného fondu, internacionalizmy z lexikálneho plánu vypúšťať. Ako ukázala naša výučbová prax, je účelné rozširovať slovnú zásobu aj nahradením internacionalizmu paralelným domácim výrazom napr. Produktion- Herstellung, PR – Öffentlichkeitsarbeit a pod. Pri internacionálnej afixácii treba dbať najmä na dôkladné osvojenie si internacionálnych prefixov a sufixov, pretože keď pozná poslucháč ich významy a základ slova je známy, môže si význam nového slova domyslieť a nemusí listovať v slovníku.

Neoddeliteľnou súčasťou výučby jazykov na vysokých školách je odborný jazyk, ktorého konkrétnou formou realizácie je práca s odborným textom. Špecifickou črtou odborného jazyka je jeho lexika, pre ktorú je charakteristická pojmovosť, odbornosť, terminologická náročnosť, presnosť, využívanie nocionálnych slov a nominálneho vyjadrovania. Vyplýva z toho, že v jeho lexike dominujú odborné termíny, ktoré tvoria kosť odborného textu. Ich využívanie má za následok prevahu nocionálnych slov, a tým aj prevahu menného vyjadrovania na úkor verbálneho. Najtypickejším pojmovým slovným druhom sú mená – podstatné mená a prídavné mená, u ktorých sa predpokladá najväčší výskyt v odbornom texte oproti ostatným slovným druhom. V slovenskom ekonomickom texte sa predpokladá väčší výskyt adjektív než v nemeckom, pretože sú viazané na substantíva ako súčasť združených pomenovaní, kým v nemeckom texte prevládajú vo funkcii termínov zložené slová, čo súvisí s rozdielnou jazykovou štruktúrou termínov v oboch jazykoch. Predmetom nášho výskumu bolo substantívum v lexike odborného ekonomického textu, pričom sme vychádzali z hypotézy o vysokej frekvencii termínov v odbornom jazyku. Metódou frekvenčnej štatistiky sme zisťovali, do akej miery zasahuje internacionalizácia lexiku nemeckého odborného ekonomického textu (ďalej NET). (2) Nasledovné štatistické údaje dokumentujú výskyt internacionalizmov :

Prameň	N	Int.	%
NET	7286	1575	23,8

Z údajov vyplýva, že zastúpenie internacionalizmov je pomerne vysoké, vyčerpávajú zo všetkých substantív (N = počet všetkých substantív v texte) takmer štvrtinu. Hypotézu o vysokej frekvencii termínov v odbornom texte potvrdzujú nasledovné štatistické údaje.

Prameň	LO	%	LV	%	LH	%
NET	1198	76,1	312	19,8	65	4,1

Z údajov je zrejmé, že až 76,1 % internacionalizmov je zastúpených v lexike odbornej (LO), t.j. odbornú terminológiu tvoria väčšinou internacionalizmy. Sú to väčšinou slová tvorené sufixami *-ion*, *-ität*: Produktion, Reproduktion, Produktivität, Effektivität. V lexike všeobecnovednej prevládajú slová, ktoré nie sú určené len pre jeden, úzko špecializovaný odbor, ale svojou významovou adaptáciou sa stali spoločnými pre viacero vedných odborov, napr. Problem, System, Prozess, Trend, Impuls. Veľkú časť tejto skupiny tvoria feminína zakončené na *-ion*, resp. *-ung*. Realisierung, Definition, Illustration a pod. Internacionalizmy v tejto skupine vyčerpávajú skoro 20 % substantív. V lexike hovorovej (LH) sa nachádzajú slová zo slovnej zásoby bežného dorozumievacieho styku, napr. Sport, Kultur, Zentrum, Praxis.

Najrozšírenejším spôsobom vzniku internacionalizmov je tvorenie pomocou slovotvorných sufixov, ktorými možno zistiť, ako sa prostredníctvom určitých formálnych prostriedkov vyjadruje vzťah k tomu, čo sa nimi označuje. Slová, ktoré majú nejakú spoločnú vlastnosť, spoločný motív pomenovania, sa tvoria rovnakým sufixom. Najpočetnejšiu skupinu internacionálnych slov tvoria dejové substantíva so sufixom *-ion/ation*, ktorých základom sú v nemčine slovesá zakončené na *-ieren*: kombinieren – Kombination, integrieren – Integration.

Pri tvorení dejových substantív často konkuruje sufixu *-ion* aj domáci sufix *-ung*, ktorý má väčšiu distribúciu a je najrozšírenejším sufixom pre tvorenie domácich feminín: Automatisierung, Mechanisierung, Realisierung. Niekedy je použitie toho – ktorého sufixu sporné, preto treba prihliadať na to, či ide o priebeh činnosti resp. proces, (*-ung*) alebo o jeho výsledok (*-ation*). V tejto súvislosti narážame často na problém prekladu do slovenčiny sufixom *-cia*, resp. deverbatívami na *-nie*: reprodukcja – reprodukovanie, integrácia – integrovanie. Týmto sufixom je vytvorených až 32 % internacionalizmov NET, čo činí 7 % všetkých substantív. Vysokú frekvenciu sme zistili aj pri výskyte sufixov *-ität*, ktorým sa tvoria väčšinou deadjektíva označujúce vlastnosť, zriedkavejšie stav – Effektivität, Stabilität, Rationalität, (7,4 %), *-ismus* označujúci rôzne filozofické, náboženské, politické smery a spoločenské formácie (Realismus, Kapitalismus, Impressionismus) (6,4 %) a *-ie/-erie* na tvorenie kolektív, resp. názvov pre vedné disciplíny Aristokratie, Ökonomie, Chemie, Philosophie, (5,3%). V strednom frekvenčnom pásme sme zaznamenali sufixy *-ik* (Thematik, Methodik, Elektronik), *-ose* (Metamorphose, Narkose), *-logie* (Technologie, Mikrobiologie), *-ur* (Struktur, Apparatur), *-enz* (Effizienz, Konsequenz), *-ment* (Konsument, Sortiment), *-at/-iat* (Automat, Kombinat, Konsulat), *-or* (Faktor, Regulator). Nízkú frekvenciu sme zaznamenali pri sufixoch, ktorými sa tvoria činiteľské mená, názvy nástrojov, prístrojov a zariadení, názvy

chemických zlúčenín a minerálov : *-iker, -eur, -ant, -ator, -it, -ant* , čo svedčí o tom, že ich výskyt nie je príznačný pre ekonomický text a je vo veľkej miere závislý od danej témy.

V úvode sme uviedli, že koncom 80-tych rokov došlo k výraznému prenikaniu internacionalizmov, a najmä anglicizmov, do domácej slovnej zásoby. Tento proces internacionalizácie nepochybne súvisí so zmenou hospodárskych a spoločensko – politických pomerov, ktoré nastali po páde starého režimu zavádzaním trhovej ekonomiky, ako aj rozširovaním moderných informačných technológií vo všetkých vedných odboroch. A keďže jazyk je živý a dynamicky sa vyvíjajúci organizmus, odzrkadľujú sa v jeho slovnej zásobe aj uvedené zmeny, čo potvrdzujú aj naše výsledky z analýzy lexiky odborného jazyka (3). Ukázalo sa, že zo všetkých substantív (N slová) internacionalizmy vyčerpávajú až 33,7 %, čo je v porovnaní s lexikou predchádzajúceho obdobia viac o 9,9 %. Uvedené štatistické údaje dokumentuje nasledovná tabuľka:

Prameň	N	Int.	%	Komp.	%
NET	4000	1350	33,7	313	23,2

Najväčší výskyt sme aj tu zaznamenali v rovine lexiky odbornej, napr.: Konsumgut, Defensivkosten, Lebensrythmus, Spitzenprodukt, Verkaufsstrategie, Topmanagement, Zielmechanismus, Profitprinzip, Energiezufuhr, Ökosystementwicklung, Ressourcenlager, Produktionsprozess, Preisklasse, Call-Center, Google-Maps, World-Wide-Web, Software. Ako svedčia uvedené príklady, veľkú časť odbornej lexiky v nemeckom ekonomickom texte tvoria kompozitá, ktoré vyčerpávajú 23,2% , čo je skoro štvrtina všetkých internacionalizmov v texte. Súvisí to pochopiteľne s produktívnym kompozičným slovtvorným postupom pri tvorení odborných termínov v nemčine. Pokiaľ ide o internacionálnu sufixáciu, aj tu sa ukázala najvyššia frekvencia sufixu *-ion* resp. *-ung*, ktorými sa tvorí väčšina substantív v rovine lexiky všeobecnovednej, napr. Animation, Reflexion, Substitution, Globalisierung, Minimierung, Optimierung, Positionierung.

Pri porovnaní internacionálnych sufixov v angličtine a francúzštine v odboroch medicíny, fyziky a chémie (4) s internacionálnymi sufixami v nemeckom ekonomickom texte je zaujímavé, že vo všetkých odboroch na prvom mieste stojí sufix *-ion*. Ukazuje sa teda, že je najproduktívnejším sufixom pri tvorení internacionalizmov s dejovým základom v rôznych odboroch. V tejto skupine sa nachádzajú aj slová so širším významom, spoločné pre viaceré vedné odbory, napr. System, Analyse, Tendenz, Instrumentnt, Struktur, Diagnose, Kategorie, Organismus, Niveau. O takýchto všeobecnovedných slovách možno povedať, že sa v odbornom texte javia ako nevyhnutné, sprevádzajúce odborné termíny, ktorým v texte vytvárajú akýsi „rámeč“, do ktorého sú tieto vsadené.

Rozbor internacionálnych sufixov ukázal, že medzi sufixom a základom slova je istý významový vzťah, čím sa sufixy stávajú dôležitým prvkom pri tvorení systémovo spätých názvov. Vo výučbe jazykov je pri práci s odborným textom potrebné venovať internacionalizmom a najmä internacionálnej sufixácii značnú pozornosť, pričom za účelné pri rozširovaní slovnej zásoby považujeme jednak hľadanie paralelného



domáceho výrazu k internacionalizmu, jednak určovanie významu internacionálnych sufixov. Ak totiž poslucháč pozná význam sufixu a základ slova mu je známy, môže si význam novovzniknutého slova, resp. odborného termínu vydedukovať sám. Tým odpadá práca so slovníkom a proces osvojovania si lexikálnych jednotiek sa podstatne urýchľuje.

### **Poznámky:**

(1). Opierame sa o výklad J. Horeckého: Základy slovenskej terminológie. SAV, Bratislava 1956, str. 72.

(2). Vychádzame z frekvenčného slovníka 7286 substantív, ktorý sme získali excerpciou z 20000 slov nemeckých ekonomických textov z oblasti všeobecnej ekonomickej teórie a podnikového hospodárstva.

(3). Vychádzame z frekvenčného slovníka 1350 substantív, ktoré sme získali zo 4000 slov nemeckých ekonomických textov z oblasti trhovej analýzy, turizmu, marketingu (cenová politika, motivácia predaja, reklama) a firemnej kultúry.

(4). Použili sme štatistické porovnanie L. Hoffmanna: Kommunikationsmittel, Fachsprache. Berlin 1976, str. 326.

### **Literatúra**

DOLNÍK, J.: Lexikológia. UK , Bratislava 2007. ISBN 8022317330

MISTRÍK, J.: Frekvencia slov v slovenčine. SAV, Bratislava 1969. ISBN 80-08-02184-5

MISTRÍK, J.: Štylistika. SPN, Bratislava 1989. ISBN 067-055-89

PEPRNÍK, J.: English Lexikology. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2001. ISBN 80-2440026503

### **Kontaktné údaje:**

Eleonóra Peczeová, PhDr.

Katedra interkultúrnej komunikácie

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [eleonora.peczeova@euba.sk](mailto:eleonora.peczeova@euba.sk)

# Vyučovanie francúzskeho jazyka pre špecifické ciele – sféra diplomacie

*Petríková Ľubica*

## **Abstrakt**

Vyučovanie cudzieho jazyka pre špecifické ciele sa v minulosti spájalo predovšetkým s vyučovaním študentov, ktorí už mali základné vedomosti z cudzieho jazyka, resp. patrili svojou jazykovou úrovňou medzi mierne až stredne pokročilých. V súčasnosti sa presadzuje čoraz viac vyučovanie cudzieho jazyka pre špecifické ciele už u začiatočníkov. Učitelia Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave v minulom roku začali vyučovať odborný francúzsky jazyk študentov – úplných začiatočníkov, budúcich pracovníkov v oblasti zahraničných vzťahoch a diplomacie, ktorí sú poslucháčmi Fakulty medzinárodných vzťahov a francúzsky jazyk si osvojujú ako tretí povinný jazyk. V príspevku autorka informuje pedagogickú verejnosť o prvých skúsenostiach s vyučovaním odborného francúzskeho jazyka úplných začiatočníkov.

**Kľúčové slová:** *francúzsky jazyk, vyučovanie, špecifické ciele, začiatočníci, diplomacia, zahraničné vzťahy*

## **Abstract**

In the past, students with basic or intermediate knowledge of a foreign language were taught the language for specific purposes. At present, there is a trend to teach beginners foreign languages for specific purposes. Last year, the teachers at the Faculty of Applied Languages at the University of Economics in Bratislava started to teach students-beginners the French language at the Faculty of International Relations. The graduates will work in the branch of international relations and diplomacy. French is their third foreign language they study as compulsory. In my paper, I address teachers to share my first experiences with teaching the beginners.

**Key words:** *French language, instruction, specific objectives, beginners, diplomacy, foreign relations*

Na začiatku semestra sme mali jasný cieľ: naučiť odborný francúzsky jazyk z oblasti diplomacie študentov Fakulty medzinárodných vzťahov, ktorí sú úplní začiatočníci a potrebujú sa ho naučiť ako tretí povinný cudzí jazyk na veľmi dobrej úrovni za pomerne krátky čas tak, aby ním mohli komunikovať v budúcnosti vo svojej práci na rôznych postoch vo sfére medzinárodných vzťahov a diplomacie.

V katalógoch francúzskych vydavateľstiev sme objavili učebnice, ktoré nedávno vyšli a ktoré nám veľmi pomohli naplniť náš cieľ. Základnou učebnicou je **Objectif Diplomatie 1, Le Français des relations européennes et internationales** od autorov: **Laurence Riehl, Michel Soignet a Marie-Hélène Amiot** z Vydavateľstva **Hachette – Livre**, Français langue étrangère. Učebnica umožňuje študentom dosiahnuť úroveň

A1/A2 Spoločného európskeho referenčného rámca (CEFR) a pripravuje na prechod k úrovni B1. Je určená pre vyučovanie francúzskeho jazyka v počte 120 – 150 hodín. Keďže naša výmera je 2 x 2 hodiny do týždňa, určili sme ju na tri semestre, t.j. pre predmety č.1- 6.

Na prvej hodine sme sa letmo oboznámili s obsahom učebnice, aby študenti vedeli, z akého počtu lekcí sa učebnica skladá, koľko lekcí máme prebrať za jeden semester. Zistili tiež, že okrem lekcí sa na konci nachádza prehľad prebratej gramatiky v tabulkách, prehľad časovania nepravidelných sloviess v základných časoch oznamovacieho spôsobu, t.j. v prítomnom, minulom (v passé composé i v imparfait), budúcom čase a v prít. čase rozkazovacieho spôsobu. Nasleduje transkripcia ústnych prejavov, správne výsledky niektorých testovacích cvičení a prehľadný päťjazyčný francúzsko-anglicko-nemecko-španielsko-arabský slovník. Na úplnom konci je ešte abecedný zoznam skratiek používaných v učebnici.

Na začiatku výučby sme prvé hodiny venovali základom francúzskej výslovnosti, pretože v učebnici chýba hlbší prehľad fonetiky, resp. fonetike sa venuje len veľmi malá pozornosť pri každej lekcii a niet tam dostatok fonetických cvičení. To považujeme za veľký nedostatok tejto francúzskej učebnice, keďže výslovnosť vo francúzskom jazyku je pre Slovanov, a teda aj Slovákov veľmi náročná. Pozornosť sme sústredili predovšetkým na rozdielnu výslovnosť slovenčiny a francúzštiny, a to najmä na otvorené a zatvorené francúzske samohlásky, polospoluhlásky a nosovky. Upozornili sme na iné kladenie slovného a vetného prízvuku, na viazanie slov a slovných spojení, na inú intonáciu vety atď.

Učebnica sa skladá z 3 veľkých tematických častí, z ktorých každá obsahuje po 4 lekcie, pričom Lekcia O je venovaná senzibilizácii študenta na francúzsky jazyk a na vzbudenie jeho pozornosti a záujmu o tento pekný melodický jazyk.

Lekcia začína krátkym dialógom, ku ktorému patria 3 – 4 cvičenia na porozumenie obsahu. Pre frankofónnych užívateľov jazyka je to veľmi ľahké, ale slovenskí študenti, ktorí sú absolútni začiatočníci, mávajú s porozumením obsahu prvých dialógov dosť veľa problémov. Je nutné nechať študentov vypočuť si ukážku viac rás.

Nasleduje krátke fonetické cvičenie, napr. počúvanie a opakovanie abecedy, čísloviek a hneď aj ich dopĺňanie do cvičení. Hneď na začiatku prvej lekcii (i napriek tomu, že sú tam zaradené aj mnohé internacionalizmy) sa objavujú slová ako napr.: l'agent d'accueil, niveau, au bureau, badges, collègues, rue de Valois, ktorých výslovnosť je veľmi náročná pre slovenských študentov. S tým sa musí vyučujúci vyrovnáť tak, že doplní fonetické cvičenia z inej študijnej literatúry a venuje neustále pozornosť správnej výslovnosti študentov.

Nóvu učebnice je v tom, že za fonetikou autori prinášajú vždy krátky súhrn nových slov podľa tematických celkov, napr. slovíčka vyskytujúce sa v lekcii a vzťahujúce sa na predchádzajúci dialóg.

Nasleduje gramatika, v ktorej sa stručne uvedie nový jav a za ním sú 1 – 2 gramatické cvičenia. Zdá sa nám, že ich počet je nedostatočný a je teda opäť na vyučujúcom, aby ich podľa potreby dopĺňal ďalšími. Ku kladom učebnice možno však priznať uvedenie mnohých autentických dokumentov zo súčasného života francúzskeho občana, napr. vizitku, rôzne druhy formulárov na vyplňanie, fotodokumentov, vtipných kreslených obrázkov a pod., ktoré učia, ale aj zaujmú pozornosť, resp. pobavia.

Veľmi významnú časť učebnice tvoria nahrávky dialógov a rôznych ústnych prejavov na počúvanie a porozumenie. Je veľkým prínosom, že každá učebnica obsahuje väčšinu nahrávok vo forme CD, ktoré je jej súčasťou, a tak si študenti môžu opakovať doma nielen výslovnosť francúzskych slov, ale aj celé vety a súvetia. Vždy sa uprostred alebo na konci lekcie objavuje aj súhrn prebratých slov, slovných spojení v časti Ako sa povie, ktoré sú zhrnuté tiež podľa témy, napr. zdvorilostné frázy ako pozdraviť, poďakovať, rozlúčiť sa a pod. Tie veľmi dobre poslúžia študentom pri vlastnej príprave dialógu, monológu a iných ústnych foriem, ktorými končí každá lekcija vo výzve A teraz Vy!

Za každou lekcijou sa nachádza časť Testez-vous, v ktorej sa študenti môžu sami alebo s účasťou pedagóga otestovať a zistiť, ako zvládli obsah príslušnej lekcie. Cvičenia tejto časti sú veľmi dobre metodicky spracované a sú venované ústnemu a písomnému porozumeniu, osvojeniu gramatických javov, štruktúre francúzskeho jazyka a najmä vlastnému ústnemu i písomnému prejavu študentov.

Veľmi zábavnou časťou učebnice sú kreslené obrázky, ktoré uvádzajú študentov do francúzskej reality, napr. Ako sa zdravia a predstavujú Francúzi, Stereotypy – ako vidia Francúzi Nemcov, Angličanov, Talianov a pod., Ako sa vo Francúzsku využíva pracovný a voľný čas, Ako sa má telefonovať v rozličných spoločenských situáciách, Ako sa Francúzi správajú v pracovnom a súkromnom prostredí atď. Obrázky sú komentované jednou vetou a študent má vyjadriť svoj názor, či je to tak aj na Slovensku alebo ak nie, ako je to v rodnej krajine študentov. Týmto spôsobom učebnica nielen vzdeláva, ale aj vychováva. Nie je predsa tajomstvom, že mnohí naši mladí ľudia nepoznajú zásady slušného správania v súkromí či na verejnosti. Aj túto stránku môže využiť dobrý pedagóg a zlepšiť správanie svojich študentov.

Veľmi oceňujeme, že učebnica je od prvej lekcie venovaná sfére medzinárodných vzťahov a diplomatickému prostrediu Európy a sveta. Oboznamuje študentov nielen s históriou a vznikom Európskej únie, ale prináša aj základné informácie o jej jednotlivých inštitúciách, o rôznych medzinárodných organizáciách, a to vo forme autentických dokumentov, mapiek, fotiek a pohľadníc. Jej dôležitou súčasťou sú teda aj európske reálie.

Študenti sa týmto spôsobom naučia nielen základy francúzskej výslovnosti, gramatiky (morfológie a syntaxe), ale osvoja si aj základnú odbornú terminológiu patriacu do ich študijného odboru, ako napr. chargé d'affaires, attaché de presse, diplomate,

communiqué, colloque, commissaire, eurodéputé, ambassade, traité, changement politique, questions européennes, atď. Naučia sa pomenovať po francúzsky mnohé významné medzinárodné inštitúcie, európske a svetové organizácie, ktorých názov vedia zatiaľ len v anglickom jazyku. Vedia tvoriť jednoduché vety v medzinárodnom spoločenskom styku, tvoriť jednoduché otázky a pohotovo na ne odpovedať. Vedia predstaviť seba, svoju funkciu, svoje pracovné zaradenie, náplň práce, medzinárodnú organizáciu, z ktorej pochádzajú, vedia predstaviť svojich kolegov a pod.

Na záver možno skonštatovať, že máme veľmi dobré skúsenosti s používaním vyššie uvedenej francúzskej učebnice a že sme sa presvedčili aj na študijných výsledkoch našich študentov, že je skutočne možné začať učiť francúzsky jazyk so špecifickým zameraním už začiatočníkov a dosiahnuť v jeho výučbe veľmi dobré výsledky. V budúcom semestri chceme pokračujeme vo výučbe druhým dielom učebnice Objectif Diplomatie 2 – Le Français des relations européennes et internationales od Michela Soigneta, ktorá vyšla len pred pár mesiacmi vo vydavateľstve Hachette Livre v Paríži. Po jej zvládnutí sa študent môže dostať na jazykovú vedomostnú úroveň B1- B2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

### **Literatúra**

RIEHL L., SOIGNET M., AMIOT M.-H.: Objectif Diplomatie 1, Le Français des relations européennes et internationales, Hachette – Livre 2006, Paris, ISBN 978-2-01-155800-8

### **Kontaktné údaje:**

Ľubica Petříková, PhDr.  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [lubica.petrikova@euba.sk](mailto:lubica.petrikova@euba.sk)

# Interkultúrna komunikácia ako základ vzniku latinskoamerickej civilizácie

*Puchovský Maroš*

## **Abstrakt**

Vznik máloktovej z dnešných veľkých civilizácií sveta je tak úzko spätý s fenoménom interkultúrnej komunikácie, ako je to v prípade latinskoamerickej civilizácie. Spojili sa tu všetky kontinenty, kultúry i rasy starého sveta a dali vzniknúť svetu novému. Latinská Amerika je príkladom interkultúrnej komunikácie v praxi, ktorý je možné sledovať tak povediac v priamom prenose v priebehu posledných päťsto rokov. Dáva nám tak jedinečnú možnosť skúmať tieto procesy so všetkými ich dôsledkami aj pre súčasnosť.

**Kľúčové slová:** *interkultúrna komunikácia, latinskoamerická civilizácia, španielsky jazyk, latinskoamerická identita*

## **Resumen**

El surgimiento de pocas civilizaciones grandes de hoy está tan estrechamente ligado con el fenómeno de la comunicación intercultural como en el caso de la civilización latinoamericana. Aquí se unieron todos los continentes, culturas y razas del viejo mundo y formaron el mundo nuevo. América Latina es un ejemplo de la comunicación intercultural en la práctica, el cual podemos observar prácticamente en vivo en el transcurso de los últimos quinientos años. Tenemos así una oportunidad única de estudiar estos procesos con todas sus consecuencias para la actualidad.

*Comunicación intercultural, civilización latinoamericana, idioma español, identidad latinoamericana*

## **1. LATINSKOAMERICKÁ CIVILIZÁCIA**

Čo je teda latinskoamerická civilizácia? Najprv sa ju pokúsme pojmovo a zemepisne vymedziť. Hovoríme o ohromnom území Strednej a Južnej Ameriky, pre ktoré je zaužívaných viacero názvov. Od čias príchodu Španielov sa používal názov Las Indias - Indie, ktorý vychádzal z Kolumbovej predstavy, že pristál v Ázii. Neskôr, po zistení omylu a pri zachovaní zvyku, sa dodávalo spresnenie – Západné Indie. Postupne sa však presadil priliehavejší názov – Nuevo Mundo, čiže Nový svet. Vyjadroval už začiatok zrodu novej civilizácie na troskách tých predchádzajúcich. Súčasne s tým sa začal používať aj názov Amerika podľa talianskeho objaviteľa a moreplavca Ameriga Vespucciho, ktorý nakoniec zovšeobecnel a prevládol. Zároveň však vznikol problém, ako odlíšiť španielsku (a portugalskú) Ameriku od Severnej Ameriky, v ktorej sa presadila anglosaská kolonizácia. Začali sa objavovať názvy ako Hispanoamérica – Španielska Amerika, Lusoamérica – Portugalská Amerika, či Iberoamérica – Iberská Amerika. Ten posledný už vyjadroval kultúrnu spätosť španielskej a portugalskej časti kontinentu.

Nakoniec, akceptujúc aj francúzske dŕžavy v Karibiku a Južnej Amerike, vznikol názov Latinská Amerika. Veľmi prilievavým spôsobom vyjadril latinský pôvod jazykov, ktoré tu prevládli, a zároveň nepripomínal nijakú koloniálnu mocnosť. Po získaní nezávislosti na začiatku 19. storočia sa stal všeobecne prijateľným a preferovaným vo všetkých nových štátoch.

## 2. LATINSKOAMERICKÁ IDENTITA

Po odtrhnutí sa od španielskej koruny sa začala Latinská Amerika nanovo zamýšľať nad svojou identitou. Odmietla vnímať samu seba ako privesok Európy a zahľadela sa do svojej predkolumbovskej minulosti. Oživenie pôvodnej tradície však už nemohlo byť absolútne, pretože medzičasom väčšinu obyvateľstva Latinskej Ameriky vytvorili *mestizos* – miešanci belochov a Indiánov, prípadne černochoch. Vládnucou vrstvou však ostali potomkovia bielych *conquistadorov* a ich jazyk – španielčina – sa presadil na všetkých úrovniach spoločnosti. Nastala tak paradoxná situácia, keď sa už potomkovia Španielov necítili byť Španielmi, potomkovia Indiánov sa už necítili byť Indiánmi a černosí sa už necítili byť Afričanmi. Navyše sa začali tvoriť nové národy v hraniciach nových samostatných štátov.

Riešením bolo vytvorenie novej identity – národnej aj civilizačnej. Každý štát začal integrovať svoje obyvateľstvo do jednotného celku bez ohľadu na pôvod či rasu. Vznikli tak jednotlivé latinskoamerické národy, do ktorých sa zliali všetky zložky starej koloniálnej spoločnosti, predtým tak starostlivo oddelené. Zároveň však na celom kontinente zostalo povedomie spoločnej histórie, rovnakého jazyka, viery a príbuzného myslenia, kultúry a tradície.

Vznikla tak spoločná – latinskoamerická identita. Obyvatelia tohto sveta začali sami seba nazývať Latinskoameričanmi – *latinoamericanos* či skrátene – *latinos*.

Vytváranie národných identít a formovanie spoločnej latinskoamerickej civilizačnej jednoty boli dlhodobým procesom, ktorý trval počas celého 19. a 20. storočia. Na prvý pohľad protichodné javy sa v skutočnosti dopĺňali a postupne sa zliali do obdivuhodnej civilizačnej syntézy.

Postupne sa pojem Latinská Amerika mierne zúžil a ustálil pre obyvateľov devätnástich po španielsky hovoriacich krajín a jednej hovoriacej po portugalsky.

Geograficky teda Latinská Amerika v súčasnosti obsahuje týchto 20 štátov:

	Nezávislosť v roku	Rozloha v km <sup>2</sup>	Počet obyv. v r. 2000	Úradný jazyk
Mexiko	1822	1 958 201	101,7 mil.	špan.
Guatemala	1823	108 889	12,1 mil.	špan.
Honduras	1838	112 088	6,7 mil.	špan.
Salvador	1841	21 041	6,6 mil.	špan.
Nikaragua	1839	130 000	5,4 mil.	špan.

Kostarika	1839	50 900	3,9 mil.	špan.
Panama	1903	77 082	2,9 mil.	špan.
Kuba	1898	113 061	11,3 mil.	špan.
Domin. rep.	1844	48 734	8,8 mil.	špan.
Portoriko	1898 ( <i>pridruž. k USA</i> )	8 897	3,9 mil.	špan., angl.
Venezuela	1830	912 050	25,1 mil.	špan.
Kolumbia	1819	1 138 914	43,8 mil.	špan.
Ekvádor	1830	283 561	13,0 mil.	špan.
Peru	1824	1 285 215	26,7 mil.	špan., ind. j.
Bolívia	1824	1 098 581	8,8 mil.	špan.,
Čile	1818	756 626	15,6 mil.	špan.
Paraguaj	1813	406 752	6,0 mil.	špan., ind. j.
Uruguaj	1825	176 215	3,4 mil.	špan.
Argentína	1816	2 770 000	37,5 mil.	špan.
Brazília	1822	8 547 403	177,7 mil.	portugal.
<b>SPOLU:</b>		<b>20 004 210</b>	<b>520,9 mil.</b>	

Na začiatku 21. storočia sa latinskoamerická civilizácia rozprestiera na ploche 20 004 210 km<sup>2</sup> a má 520,9 milióna obyvateľov. K tomu ešte treba pripočítať vyše 40 miliónov po španielsky hovoriacich ľudí v USA, najmä v štátoch Kalifornia, Arizona, Nové Mexiko, Texas a Florida. Všade tam už začínajú tvoriť väčšinu obyvateľstva, nehovoriac o tom, že to pôvodne boli španielske a mexické územia. Latinskoamerická civilizácia expanduje na sever.

### 3. INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA V PRAXI

Už iba z týchto štatistických údajov je zrejmé, že ide o rozsiahly, mladý a prudko sa rozvíjajúci civilizačný blok. Oproti ostatným civilizačným celkom sveta má výhodu spoločného jazyka, jednotného náboženského systému, blízko príbuzného spôsobu myslenia, tvorby kultúry a prežívania tradícií. K tomu pristupuje ešte jedna podstatná výhoda – vznik latinskoamerickej civilizácie nie je zahalený v prehistorických hmlách, ale odohral sa v relatívne nedávnom období, ktoré ešte neodvialo spoľahlivú historickú pamäť. Spomienky na zrod Nového sveta sú ešte celkom čerstvé.

A práve to môže byť nesmiernou inšpiráciou a poučením pre ostatné časti dnešného sveta. Na príklade latinskoamerickej civilizácie sa dajú skúmať a vyhodnocovať procesy interkultúrnej komunikácie v praxi a zároveň predvídať či modelovať ich dosah na ostatné civilizačné bloky. Ak jestvuje nejaký odkaz Latinskej Ameriky ostatným kontinentom, tak je to jednota v rôznosti, ktorá práve v Latinskej Amerike dosiahla pozoruhodné civilizačné naplnenie.



## **Bibliografia**

PUCHOVSKÝ, M.: *Latinskoamerická civilizácia, východiská, názory, perspektívy*. Bratislava: CEILA – Centro de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Vydavateľstvo Ekonóm 2006. S.88. ISBN 80-225-2256-2.

*Lecturas sobre América Latina*. Bratislava: CEILA – Centro de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Vydavateľstvo Ekonóm 2006. S.122. ISBN 80-225-2262-7.

*Cultura y civilización de España, capítulos escogidos de la historia y realidad contemporánea de España*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm 2009. S.176. ISBN 978-80-225-2829-0.

GRIMSON, A.: *Interculturalidad y comunicación*. Castellón: Universidad Jaume I, Editorial Norma 2003. S.233. ISBN 84-8021-430-9.

HOFFE, O.: *Derecho intercultural*, Barcelona: Gedisa 2008. S.156. ISBN 978-84-9784-330-0.

SAMOVAR, L. A., PORTER, R. E.: *Intercultural Communication*. Oxford: A Reader 2008. S.342. ISBN: 13-978-0495554189

## **Kontaktné údaje:**

Maroš Puchovský, PhDr.

Katedra románskych a slovanských jazykov

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [mpuchovsky@yahoo.es](mailto:mpuchovsky@yahoo.es)

# Internacionalizmy, geografické názvy a vlastné mená na „H“ v porovnaní slovenského, ruského a francúzskeho jazyka

*Rechtoriková Gabriela*

## **Abstrakt**

Autorka poukazuje na zvláštnosti jednotlivých jazykov pri preberaní internacionalizmov a zameriava sa najmä na také slová, ktoré sa začínajú v pôvodnom jazyku na písmeno H a porovnáva spôsoby transformácie takýchto slov do jazykov, ktoré túto grafému vôbec nemajú (ruština) alebo majú, ale nerealizujú tak, ako v pôvodnom jazyku (francúzština). Súčasťou článku sú tabuľky zachytávajúce A/ pôvod internacionalizmov, B/ porovnanie internacionalizmov na H v slovenčine, ruštine a francúzštine.

**Kľúčové slová:** *internationalizmy v cudzích jazykoch, prevzaté slová na H v slovenčine, ruštine a francúzštine*

## **Абстракт**

Автор уделяет внимание особенностям процесса включения интернационализмов в отдельные языки и выделяет именно такие слова, которые начинаются в языке источнике с буквы "H" и занимается сравнением способа трансформации таких слов в языки, которые не имеют такую графему (русский язык) или же имеют, но не произносят (не пишут) ее одинаково с языком-источником (французский язык). Составной частью статьи является таблица, в которой A/ приведен источник интернационализмов, B/ приведено сравнение интернационализмов с начальной буквой "H" в словацком, русском и французском языках.

**Ключевые слова:** *интернационализмы в иностранных языках, заимствованные слова с начальной буквой "H" в словацком, русском и французском языках*

Spoločnosť sa vyvíja, neustále sa objavujú nové predmety, nové aktivity a na ich pomenovanie je treba nájsť vhodný názov. Intenzita týchto zmien v reálnom živote je rôzna v jednotlivých etapách ľudskej existencie. Pri sledovaní evolúcie ľudskej spoločnosti a jej komunikácie je slovná zásoba najvýznamnejším faktorom zachytávajúcim tieto zmeny. Pomenovanie činností, javov a predmetov každodennej potreby tiež prechádza zmenami, vyvíja sa, obohacuje, aktualizuje, stáva sa stále schopnejším vyjadriť aj nuansy, ktoré majú pri sprostredkovaní informácií niekedy veľký význam.

Každé storočie má svoje priority a mladé jazyky museli po svojej kodifikácii (a dodnes musia) riešiť problémy, ako vyjadriť, nazvať nové skutočnosti. Oplyvňujú to rôzne faktory, napr. do akej miery je nepostrádateľný pojem, ktorý je spätý s novovzniknutým javom, či ide o výraz používaný úzkym okruhom ľudí (napr. odborníkmi), alebo či ide o skutočnosť bežného života, pre ktorú je nutné nájsť taký pojem, ktorý by korešpondoval s pravidlami toho ktorého jazyka.

Každý jazyk sa s týmto problémom vyrovnáva rôznym spôsobom, a to napr. tak, že prevezme spolu s novou realitou aj jej názov, ktorý vznikol v tej krajine, ktorá dala svetu novú vec (predmet, činnosť). Deje sa to dosť často, hoci nie vždy prevzatý výraz natrvalo zakotví v základnej lexike preberajúceho jazyka.

V prehľade sme naznačili niekoľko možností obohacovania slovnej zásoby na materiáli ruskej lexiky. V tabuľke sú stručne znázornené možnosti, akými si jazyk zapíňa prázdne miesta, ako vznikajú výrazy, ktoré pomáhajú vyjadriť to nové, čo nás obklopuje a čo v jazyku zatiaľ nebolo pomenované, príp. nový výraz je výstižnejší, kratší a pod.

Tabuľka A

Internacionalizmy		
1. pôvod	2. pôvod	3. pôvod
gréčtina, latinčina, francúzština...:	gréčtina, latinčina, francúzština...: - s novým významom (homonymia)	angličtina, americká angličtina:
<b>макроэкономика, колосс, микрофон, биржа, лицензия, коллега, сюжет, контракт, билет, аванс, кредит, акредитив, аккумулятор, пульт (pult), детектив (detektív), эфир (éter)</b>	<b>пульт (ovládač), детектив (detektívka), эфир (priame vysielanie)</b>	<b>a/kybernetika: компьютер, хакер, сайт, онлайн, Интернет, веб b/ médiá: ток-шоу, дизайн c/ financie: ваучер, бартер, брокер, бизнесмен d/ šport: параслайдинг, виндсерфинг, , яхтинг, скейтбординг, аэробика f/ iné: пазлы, фотошоп,</b>

Zamerali sme sa však najmä na odbornú slovnú zásobu vychádzajúcu z latinčiny, gréčtiny, francúzštiny a angličtiny.

Slová gréckeho pôvodu prenikali vo veľkom počte do iných jazykov. Ide o pojmy najmä z oblasti [matematiky](#), [astronómie](#), politiky, [filozofie](#), [divadelníctva](#) a pod. Okrem toho grécke prvky nájdeme v zložených slovách v [antropológii](#), [fotografii](#), [biomechanike](#), [fyzike](#), atď. a spolu s latinskými slovami vytvorili mnohé vedecké a odborné termíny, napr. všetky slová končiace sa „-logia“ („veda“). Odhaduje sa, že 12 % [anglickej slovnej zásoby má grécky pôvod](#).

Podľa Mistríka je „medzi 500 najfrekvencovanejšími slovami 12 slov cudzieho pôvodu (musieť, chvíľa, farba, atď.), resp. z tisíc najfrekvencovanejších slov bolo do nedávna v slovenčine 950 zdedených z praslovanského obdobia a iba 50 prevzatých z 10. storočia po súčasnosť. Medzi 5 % prevzatých slov sú v prevahe kultúrne europeizmy grécko-latinckého pôvodu.“<sup>1</sup>

V slovenčine je v súčasnosti viac ako 3000 anglicizmov. Slovenčina dnes vlastní prevzaté slová z vyše 30 jazykov .

Zaujímavá je téma odbornej slovnej zásoby, zemepisných názvov a mien, ktoré majú v pôvodnom jazyku začiatkové písmeno H a ich reflexy v slovenčine, ruštine a francúzštine.

**Slovenčina**, keďže hlásku H má, sa veľmi vzdialila od pôvodného slova, ba dokonca niekedy je písaná podoba s prevzatým slovom totožná, inokedy je rozdiel viditeľný len v koncovke (hygiena, horoskop, herbár a pod.).

**V ruštine** táto graféma neexistuje, a teda existujú tri možnosti ako pretlmočiť takéto cudzie slovo, a to, že namiesto H sa v azbukou písanom slove použije G (H=G), napr. гашиш, alebo namiesto H sa používa CH (H=CH), napr. хоккей alebo sa písmeno H nenahrádza (H= 0), napr. история, a iné, ako je uvedené nižšie. Prepis takýchto slov závisí do značnej miery od spôsobu ich preberania, v písomnej forme sa častejšie nahrádza H písmenom CH, pri ústnom podaní, hláskou G ako uvádza D. Kollár (pri osobnom rozhovore). Pri preberaní cudzích slov prostredníctvom francúzštiny, sa H neprepisuje, ako napr. v slove história – histoire – история.

**Francúzština** má H v dvoch mutáciách – H nemé a H prídychové, z ktorých sa vlastne ani jeden druh nevyslovuje, ale sú isté zákonitosti, podľa ktorých sa určuje o aký druh výslovnosti v konkrétnom prípade pôjde. Nemé H (muet) nebráni viazaniu napr. l'hormone *f.*, zatiaľ čo H prídychové (aspiré) sa neviaže. Slová, ktoré sa majú vyslovovať s prídychovým H sú v slovníkoch označené v transkripcii takto: haché, -e [´aše] *adj.*, halle [´al] *f.*, ak ide o podstatné mená používajú sa s určitým členom – le, la, nie iba l'. V nasledujúcej tabuľke je prídych označený hviezdičkou \*.

Tabuľka B

### Porovnanie internacionalizmov v slovenčine, ruštine a francúzštine

1. Všeobecné pojmy		
slovenčina	ruština	francúzština
	<b>H=G</b>	
halogén	галоген	*halogène, le
halucinácia	галлюцинация	hallucination
handicap	гандикап	*handicap, le
harmónia	гармония	harmonie
hašiš	гашиш	*ha(s)chisch, le
hektár	гектар	hectare
helikoptéra	геликоптер	hélicoptère
hélium	гелий	hélium
hemoglobín	гемоглобин	hémoglobine
hemoroidy	геморрой	hémorroïdes
herbár	гербарий	herbier

herpes	герпес	herpès
histológia	гистология	histologie
hoboj	гобой	*hautbois, le
hormón	гормон	hormone
horoskop	гороскоп	horoscope
humanizmus	гуманизм	humanisme
hydrogén	водород	hydrogène
hydroplán	гидроплан	hydravion
hygiena	гигиена	hygiène
hymna	гимн	hymne
hyperaktívny	гиперактивный	hyperactif
hyperbola	гипербола	hyperbole
hypnóza	гипноз	hypnose
	<b>H=CH</b>	
hacker	хакер	*hacker, le
Hala	холл	*hall, le
happy-end	хэппи энд	*happy-end, la
hobby	хобби	*hobby, le
hokej	хоккей	*hockey, le
	<b>H= 0</b>	
Haló	алло	allo
hangár	ангар	*hangar, le
Harfa	арфа	*harpe, la
hierarchia	иерархия	*hiérarchie, la
hinduizmus	индуизм	hindouisme
história	история	histoire
hypotéka	ипотека	hypothèque
hystéria	истерия	hystérie
<b>2. Zemepisné názvy</b>		
<b>slovenčina</b>	<b>ruština</b>	<b>francúzština</b>
Haag	Гаага	*Haye, la, *Hague, la
Haiti	Гаити	Haïti
Havana	Гавана	*Havane, la
le Havre	Гавр	*Havre, le
Hamburg	Гамбург	*Hamburg, la
Havaj	Гавайи	Hawaiï, Hawaii
Hercegovina	Герцеговина	Herzégovine
Holandsko	Голландия	*Hollande, la
Himaláje	Гималаи	Himalaya
Hirošima	Хиросима	Hiroshima
Hanoj	Ханой	Hanoi, *Hanoï, la
Helsinki	Хельсинки	Helsinki

Honduras	Гондурас	*Honduras, le
Hongkong	Гонконг	*Hong Kong, la
<b>3. Mená</b>		
Helena	Елена	Hélène
Herodes	Ирод	Hérode
Hemingway	Хемингуэй	Hemingway
Henrich	Генрих	Henri
Hitler	Гитлер	Hitler
Homér	Гомер	Homère
Horácius	Гораций	Horace
Hugo	Гюго	Hugo

V súčasnosti, keď je čoraz viac žiadaná znalosť viacerých cudzích jazykov, je nevyhnutné venovať pozornosť aj novej interferencii, ku ktorej môže dôjsť nesprávnym používaním totožných alebo veľmi podobných slov v cudzích jazykoch, lebo to môže zapríčiniť veľa chybných výpovedí, a teda aj nedorozumení. Preto je nevyhnutné sa venovať aj porovnávaniu internacionalizmov v jednotlivých jazykoch.

Zamerali sme sa najmä na porovnanie slov cudzieho pôvodu, prevažne odbornej terminológie, zemepisných názvov a mien začínajúcich sa na H a ich transformáciu do jazykov, ktoré túto hlásku buď vôbec nemajú, alebo ju nevyslovujú.

Vo všetkých francúzskych slovách, ktoré sa začínajú na H nasleduje po ňom takmer vždy samohláska **a, e, o, u**. H sa vyslovuje najčastejšie s prídychom. V tých zriedkavých slovách, ktoré majú po H samohlásku **y** alebo **i** sa nikdy nevyslovuje prídychové H. Výnimku tvoria slová s gréckymi a latinskými koreňmi a nedávne výpožičky. Vo všetkých zvolaniach a zvieracej reči alebo zvukoch je H nevyslovené, zaniknuté.

Ak sa slovo (nedávno prevzaté) začína na HA-, a v pôvodnom jazyku sa vyslovuje (germanizmy, anglicizmy a slová orientálneho pôvodu), ako aj veľmi staré slová (väčšinou latinské a grécke) zostáva H zachované aj vo francúzskom pravopise a číta sa ako prídychové H: *hachisch* alebo *haschich m.*, *Hague* alebo *Haye, la f.*, *halle f.*, *Hambourg m.*, *handball* alebo *hand-ball m.*, *handicap m.*, *hangar m.*, *happy-end* alebo *happy end m.*, *hara-kiri m.*, *hareng m.*, *harpe f.*, *hasard m.*, *hautbois m.*, *Havane, la f.*, *Havre, le m.*, *Henri, -iette m./f.*, *hernie f.*, *héros m.*, *hertz m.*

U slov začínajúcich na HI je dnes prídych často fakultatívny a obvyklé je viazanie (s nemým H), okrem prípadov nedávno prevzatých anglicizmov, citosloviec alebo v prípade homofónie s iným slovom na H. Okrem gréckych koreňov v predpone "hiéro-", ide aj o slová, ktorých väčšina je novšia a germánskeho pôvodu (holandština, moderná angličtina), kde sa H jasne vyslovuje alebo ide aj o nedávne i dávnejšie vedecké výpožičky z iných jazykov:

*hiérarchie f.*, *hiéroglyphe m.*, *hi-fi.*, *hip-hop m.*, *hippie* alebo *hippy, -ies m.* alebo *f.*, *hit m.*

Väčšina slov, ktoré sa začínajú na HO má prídychové H. Výnimku tvoria slová latinského pôvodu, ktoré sú veľmi bežné a v ktorých H stratilo svoju vokalizáciu v dôsledku asimilácie v bežnom jazyku (*hôte, hospice* alebo *hôpital* sú odvodené z

*hospes/hospitis*), tu sa H asimilovalo s nasledujúcim S, alebo *heure/horo-* odvodené od *hora*, kde sa H asimilovalo s prídavným menom, ktoré mu predchádzalo, zámenou medzi viacerými koreňmi (napr. *homme* odvodené z latinského koreňa *homo*, zatiaľ čo v slove gréckeho pôvodu *homographe* je H nemé): *hobby*, *-ies m. sing./pl.*, *hockey m.*, *holding f.*, *hold-up m.*, *Hollande, la f.*, *Hongrie, la f.*, *Honduras, le m.*, *horde f.*, *hotdog* alebo *hot-dog m.*, *houille f.*, *hourra ! ouhurra ! m.*, *Houston f.*

Takmer všetky slová začínajúce na HU majú prídychové H. Výnimku tvoria niektoré termíny, v ktorých H nie je etymologické, ale bolo vložené z pravopisných dôvodov, aby sa odlíšili rôzne korene začínajúce sa na U alebo V, ale totožné svojou písomnou podobou s niekdajším latinským pravopisom (*huile, huis, huître*), alebo v prípadoch, kedy sa samohláska zmenila v porovnaní s latinčinou (*humanus – homo*). *Hugo m.*, *hurricane m.*, *husky, -ies' m.*, *hussite m.*

Na ukážku sú v tabuľke vybrané len frekventované slová, teda nie všetky lexikálne jednotky tohoto druhu uvádzané v slovníkoch. Jednotlivé slová dokumentujú ortografiu a ortoepiu, ktorá je doložená ruskými výkladovými aj slovensko-ruskými slovníkmi, ako aj francúzskymi výkladovými a francúzsko-slovenskými, či francúzsko-českými slovníkmi.

## Literatúra

- <sup>1</sup>MISTRÍK, J.: Frekvencia slov v slovenčine. Bratislava: Veda, Vydavateľstvo SAV, 1976, 726 s.
- DOROTJAKOVÁ, V. a kol.: Rusko-slovenský slovník, SPN, Bratislava 1989, 752 s. ISBN 80-08-00909-8
- KOLLÁR, D. a kol.: Slovensko-ruský slovník, SPN, Russkij jazyk, Bratislava-Moskva 1976, 768 s.
- KOLLÁR, D., GRIGORJANOVÁ, T.: Slovensko-ruský slovník I.-II. ASAP translation.com, s.r.o. edícia: eBook.sk. ISBN: 978-80-969670-5-6
- LE NOUVEAU PETIT ROBERT, Paris 1993, Dictionnaires LE ROBERT, ISBN 2-85036-226-3
- LIŠČÁKOVÁ, I. a kol.: Francúzsko-slovenský slovník SPN, Bratislava 1983, 703 s.
- MISTRÍK, J.: Encyklopédia jazykovedy. Bratislava: Obzor, 1993, s. 65. ISBN 80-215-0250-9
- MISTRÍK, J.: Moderná slovenčina. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. s. 49-54. ISBN 80-08-01042-8
- MISTRÍK, J.: Moderná slovenčina. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. s. 49-54. ISBN 80-08-01042-8
- NEUMANN, J. a kol.: Velký francouzsko-český slovník, Academia, Praha 1992, ISBN 80-200-0233-2, 756 s.
- PETROVSKIJ, N. A.: Slovar russkich ličnych imen, Moskva, Ruský jazyk, 1980, 384 s.
- TREBICHALSKÝ, V.: Anglicizmy v slovenčine. [Diplomová práca.] Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1982. 63 s.

KRÁL', Á.: Preberanie cudzích slov a znelostná asimilácia. In: Kultúra slova, 1976, č. 6, s.197-201.

WIKIPÉDIA

**Kontaktné údaje:**

Gabriela Rečtoríková, PaedDr., PhD.  
Katedra románskych a slovanských jazykov

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [g.rechtorikova@zoznam.sk](mailto:g.rechtorikova@zoznam.sk)



# Odborný (ekonomický) text – z pohľadu tvorca a prijímateľa

Rizeková Iveta

## **Abstrakt**

Príspevok sa venuje problematike odborného ekonomického textu. Prvá časť prezentuje odborný text ako proces odbornej komunikácie, t.j. ako textotvornú činnosť produktora a zároveň percepčnú kompetenciu prijímateľa. Efektívnu komunikáciu podmieňujú nielen jazykové a nejazykové faktory, ale aj pragmatická a axiologická reakcia recipienta. V druhej časti sú zhrnuté výsledky dotazníkového prieskumu o tvorbe a recepcii odborného textu učebnice ekonómie. V závere sú interpretované hlavné myšlienky príspevku z hľadiska ich významu pre didaktiku cudzieho jazyka.

**Kľúčové slová:** *ekonomický text, produkcia a recepcia textu, komunikačná kompetencia, komunikačný zámer, dotazníkový prieskum*

## **Abstract**

The paper focuses on professional economics text. The first part presents professional text as the process of professional communication, i.e. as the text creating activity of sender and simultaneously the perception competence of recipient. Effective communication is determined not only by language and non-language factors, but also by pragmatic and axiology reaction of recipient. The second part contains the summarization of the results of the questionnaire research on the creation and reception of professional text from an economics textbook. At the end of the paper we interpret the main ideas of this paper according to their importance for foreign language didactics.

**Key words:** *economics text, creation and reception of text, communication competence, communication intention, questionnaire research*

## **1. Tvorba a recepcia ekonomického textu**

Pri skúmaní tvorby a recepcie odborného textu sa dajú uplatniť dva prístupy. Pri prvom sa procesy produkcie a recepcie skúmajú nezávisle od seba. Pri druhom prístupe sa posudzujú ako „ústretové procesy“, ktoré tvoria základ medzilidskej komunikácie. Takýto prístup umožňuje rešpektovať súčasne dva základné atribúty komunikácie, a to individuálnu povahu produkcie a recepcie reči a spoločenskú povahu rečovej komunikácie. Podstata komunikácie spočíva vo vzťahu produktora a recipienta, ktorý sa realizuje tak na rovine racionálnej, ako aj iracionálnej, t.j. vôľovej a emocionálnej. Odborná komunikácia nie je teda iba transferom vecných odborných informácií a faktov z danej vednej oblasti, ale je zároveň prezentovaním motivácie a komunikačných zámerov na strane tvorca a ich pochopenie na strane príjemcu. Autora podnecuje k produkcii textu jeho potreba zapôsobiť na komunikačného partnera. Ekonomická literatúra je nástrojom komunikácie odborníkov v oblasti ekonomických vied, preto sú ich

texty jednak správou o bádání (obsahu, metódach, výsledkoch, dosahu), a zároveň prezentáciou spôsobu myslenia, argumentovania, hodnotenia, prekonávania prekážok a pod. Komunikačným zámerom autora učebnice ekonómie je naopak zredukovať výsledky ekonomického poznania a sprostredkovať ich adresátovi systematicky a zrozumiteľne. Autor vytvára ekonomický text zväčša pre konkrétneho adresáta (vedcov, podnikateľov, študentov a i.), od ktorého očakáva isté predpoklady (poznanie mimojazykovej skutočnosti, jazykového kódu, modelu textu) potrebné na to, aby bola komunikácia úspešná a mala náležitú odozvu. Sprostredkúva tak jednak obsahy (objektívnosť), jednak svoj postoj k nim, rovnako ako aj postoj k adresátovi (subjektívizácia).

Úspešnosť odbornej komunikácie sa spája s porozumením obsahu komunikácie príjemcom. Obsah sa materializuje v téme. „Téma je koncentrát obsahu textu. Z pozície príjemcu je téma redukciou textu, zo stanoviska tvorcu je téma to, čo sa rozvinie do textu“ (Dolník, 1999, s. 95). Stupeň porozumenia závisí aj od toho, akým spôsobom sa téma explánuje a jazykovo realizuje.

Celý priebeh komunikačného aktu ovplyvňuje vo veľkej miere sociálny vzťah medzi účastníkmi komunikácie, to znamená vzťah rovnosti alebo nerovnosti. Nerovnocenným partnerom je napríklad študent ekonómie, ktorý má len základné poznatky o danom predmete. Cieľom je sprostredkovať mu ekonomické informácie tak, aby im porozumel, ľahko si ich osvojil, zapamätal, dokázal adekvátne začleniť do svojej poznatkovej bázy a mohol postupne rozvíjať, resp. aplikovať v praxi. Inými slovami, „riadenie zrozumiteľnosti tvorcom textu spočíva v optimalizácii identifikovateľnosti jazykových štruktúr a ich opornej funkcie pre adekvátne inferencie, ako aj v optimalizácii proporcie medzi apercepčnosťou (schopnosťou porozumieť) a reflexívnosťou textu“ (Dolník, 2003, s.71). Autor ekonomického textu teda zvažuje, čo z psychického obrazu výseku skutočnosti externalizuje a akým spôsobom, aby sa čo najviac priblížil recipientovi. Nie všetko, čo má na mysli, aj verbálne vyjadrí. Naopak, príjemca je zasa schopný z vnímaného textu konštruovať oveľa viac, ako je explicitne vyjadrené a pochopiť aj to, čo je v texte prítomné len implicitne. Usudzovanie, ako neoddeliteľná súčasť recepcnej činnosti, súvisí so schopnosťami a preferenciami recipienta.

Aj na strane príjemcu je vnímanie textu podporované motiváciou a záujmom. U recipienta sa môže záujem pohybovať na škále od maximálnej miery až po minimálnu. Komunikačný zámer recipienta sa nemusí vždy reálne zhodovať s porozumením zámerov autora, pretože aj prijímateľ je motivovaný vlastnými komunikačnými potrebami, a vyberá si iba to, čo je preňho relevantné. Každý text podnecuje príslušnú skúsenostnú oblasť príjemcu a nejakým spôsobom ho angažuje. Príjemca očakáva, že výpoveď bude mať primeraný zmysel a bude zodpovedať skutočnosti. V tejto súvislosti je vhodné pripomenúť, že textu adresát porozumie, ak nastane nevyhnutná zhoda v jeho jazykových a mimojazykových znalostiach so znalosťami tvorcu.

Realizačná fáza produkcie písomného ekonomického textu je dlhšia ako pri ústnom prejave, pretože sa vyvíja náročná intelektuálna aktivita. Autor textu zvažuje možnosti, ktoré má k dispozícii a vyberá tie, pomocou ktorých najlepšie dosiahne svoj komunikačný cieľ. Jednou z hlavných zložiek komunikačnej kompetencie je predstava

o textových vzorcoch, schémach výstavby textov. Autor písomného textu nemá možnosť priebežne overovať mieru porozumenia odborného prejavu u svojho komunikačného partnera. Jeho oporou je však predstava o modeli jazykového prejavu, ku ktorému sa chce priblížiť. Aj prijímateľ sa pri vnímaní ekonomického textu orientuje podľa vlastnej skúsenosti s recepciou rovnakých textových typov.

Ekonomická teória je abstraktnou vedou, ktorá nielen sprístupňuje, ale aj zdôvodňuje rôzne teórie a smery ekonomického myslenia, opierajúc sa pritom o ekonomické termíny. Tu môžu nastať dve prekážky v porozumení. Prvou je pestrosť ekonomických názorov a škôl, ktoré nazerajú na objekt skúmania z rôznych uhlov pohľadu. Druhým problémom, pravdepodobne dosť rozšíreným, bude neznalosť alebo nesprávne vnímanie obsahu pojmov.

## **2. Dotazníkový prieskum o vnímaní textu učebnice všeobecnej ekonomickej teórie<sup>1</sup>**

Cieľom prieskumu<sup>2</sup> bolo zistiť u respondentov: motiváciu a komunikačný zámer; stratégiu čítania a vnímania textu; faktory ovplyvňujúce porozumenie textu; uvedomovanie si príslušnosti k štylistickému modelu; vnímanie segmentov textu; vnímanie jazykovej stránky textu a pod.

Hlavným cieľom čitateľov učebnice ekonomickej teórie je porozumenie textu a pochopenie ekonomických princípov (57 % respondentov). Pre 20 % z nich je to praktický cieľ, čiže príprava na vyučovanie a na skúšku. Vo vyšších ročníkoch si študenti uvedomujú potrebu poznávať ekonomické myslenie (v II. roč. 16 %, vo IV. roč. 25 %). Snahou autorov učebnice je zaujať čitateľov jasným a zrozumiteľným výkladom a presvedčivou argumentáciou. Z odpovedí študentov 1.roč. vidíme, že text ich zaujme predovšetkým svojím obsahom (45 %), o niečo menej spracovaním témy (34 %) a najmenej formou (21 %). Vo vyšších ročníkoch rastú preferencie smerom k spracovaniu témy (45 %) a k jazykovej stránke (33 %).

Účastníci prieskumu pokladajú v ekonomickom texte za najhodnotnejšie definovanie pojmov, výklad teórie a presvedčivú argumentáciu. Definície pojmov zároveň považuje za najťažšie až 48 % z nich, výklad teórie 43 %. Najčastejšími dôvodmi sťaženeho vnímania textu sú okrem množstva teoretických informácií a terminologickej nasýtenosti najmä zložité formulácie, nejasný výklad alebo siahodlhé súvetia (Až 94 % respondentov potvrdzuje ich prítomnosť a 88 % ich označuje za dôvod nezrozumiteľnosti.).

Až 65 % zo všetkých opýtaných uvádza, že najprv vníma text globálne. Nezanedbateľný je počet respondentov, ktorí recipujú text najprv po častiach. Je zaujímavé, že táto druhá stratégia prevláda u prvákov (38 %) a druhákov (46 %), u štvrtákov je výrazne nižšia (20 %). Uvedomovanie si obsahovej aj formálnej stránky textu narastá s recepčnou skúsenosťou. Zatiaľ čo v I. ročníku predstavuje iba 32 %, v II. ročníku 62 % a vo 4. roč. až 80 %. Takmer všetci účastníci prieskumu uvádzajú, že čítajú text viackrát (95 %), a to najmä pre lepšie porozumenie, zapamätanie, pochopenie súvislostí.

Autorka učebnice<sup>3</sup> vytvára text s predstavou konkrétneho adresáta, t.j. študenta na začiatku štúdia ekonómie (1. ročník všetkých fakúlt EU). Pritom si však uvedomuje, že jednotliví čitatelia majú odlišné predpoklady na recipovanie textu. Tie vyplývajú z rozsahu už nadobudnutých znalostí z oblasti ekonómie, ale aj matematiky, histórie, geografie a pod., ďalej z istých mentálnych schopností, ako napr. schopnosť inferencie a abstrakcie, ako aj z orientácie ekonomického štúdia buď na ekonomické disciplíny viac matematicko-logické (napr. na Fakulte hospodárskej informatiky) alebo viac argumentačné a deskriptívne (na Fakulte medzinárodných vzťahov).

Hoci viac ako polovica zo všetkých odpovedí (52 %) naznačuje, že text v učebnici ekonomickej teórie je rovnako prehľadný ako ústna prednáška, jeho väčšiu zrozumiteľnosť oproti prednáške potvrdzuje len 30 % opýtaných. Prehľadnosť sa v učebnici dosahuje grafmi, tabuľkami a schémami, ktoré urýchľujú a uľahčujú recepciu.

Objektívnosť je síce všeobecne považovaná za základnú vlastnosť odborného textu, ale jej dodržanie nie je jednoznačne konštatované. Z interview s docentkou M. Přívarovou sa dozvedáme o paradoxnosti otázky objektivity. Celá ekonomická teória je totiž objektívna (ak ide o fakty) aj subjektívna (ak sa vyslovujú sudy, ktorými sa fakty hodnotia). Učebnica by mala nezaujato prezentovať jednotlivé teórie, ale opierať sa o hlavný ekonomický prúd. Napriek tomu až 76 % respondentov sa prikláňa k objektivite.

Autorka učebnice považuje popularizáciu za moderný trend v sprístupňovaní ekonomickej teórie. Podľa nej sú pre študentov príklady z praxe veľmi prítlačivé, výučba ekonómie sa má však zakladať najmä na výklade pomocou logicko-abstraktných metód. Študent je tak vedený k poznávaniu ekonomických princípov, na základe ktorých bude vedieť pochopiť a riešiť konkrétny ekonomický problém.

Až 74 % opýtaných uvádza, že aj v učebnicovom texte ekonomickej teórie sa dá identifikovať individuálny štýl jeho autora. Umožňuje to napríklad výber odborných výrazov, vetná štruktúra a dĺžka viet, použitie príkladov, spôsob argumentácie, logickosť výkladu a pod. Zatiaľ čo pre študentov I. roč. je informácia o tom, kto je autorom textu, nepodstatná, študenti IV. roč. zhodne vyjadrili dôležitosť aj takejto informácie.

Do vzťahu produktora a recipienta sa aj v písanom ekonomickom texte premieta základný protiklad rečovej komunikácie, t.j. individuálny charakter produkcie a spoločenský charakter komunikácie. Autor využíva pri tvorbe textu štandardizované prostriedky a súčasne aktivizuje i svoje individuálne skúsenosti a schopnosti.

### **3. Interpretácia výsledkov prieskumu z hľadiska didaktiky cudzieho jazyka**

Ak sa zrozumiteľnosť ukázala ako dôležitý komunikačný zámer pri tvorbe ekonomického textu v materinskom jazyku, o to viac to platí pri cudzojazyčnom texte. Na strane recipienta sa zrozumiteľnosť javí ako potreba. Ak prijímateľ nedokáže významy textu identifikovať, text pre neho stráca zmysel, čím sa výrazne znižuje aj jeho čitateľský záujem.

Z uvedeného vyplýva, že autor je aktívnym subjektom komunikácie. Zrozumiteľnosť vedome ovplyvňuje s ohľadom na funkciu textu. V učebnom texte spracúva kľúčové témy, javy a súvislosti, selektuje a logicky vysvetľuje pojmy a teórie,

podporuje aktívne čítanie, ako aj záujem riešiť konkrétne príklady z praxe. Autor (aj učebnice v cudzom jazyku) riadi porozumenie vlastnou stratégiou. Do istej miery túto autorskú tvorivosť limituje jeho predstava o štandardnej štruktúre zodpovedajúcej textu učebnice. Autorská individualita však nie je prekážkou odbornej komunikácie. Naopak, možno ju považovať za dynamizujúci prvok komunikačného procesu, pretože vplýva nielen na rozumové procesy, ale aj na pocity a vôľu komunikačného partnera. V prieskume to potvrdili vyjadrenia recipientov, ktorí si uvedomujú identitu autora na pozadí svojskej argumentácie, výberu výrazových prostriedkov, výstavby textu, miery abstraktnosti či konkrétnosti aj obraznosti, objektivity či subjektivity. Tieto zistenia čiastočne narúšajú tradičné chápanie odborného textu ako monotónneho komunikátu, ktorý ako prejav patriaci do sféry verejného styku má striktne rešpektovať záväznú štruktúru, selektovať lexiku, dodržiavať maximálnu mieru objektivity atď.

Priamym dôkazom porozumenia a jeho logickým vyústením je správna interpretácia vnímaného textu, ukladanie poznatkov v pamäti a včlenenie nového poznania do predchádzajúcich vedomostí. V školskej praxi je vhodné neustále vytvárať priestor nielen na overovanie porozumenia prečítaných odborných textov, ale aj na ich interpretáciu.

Určitá suma znalostí je síce predpokladom poznania, ale nie je vlastným cieľom štúdia ekonomických disciplín. Tým je práve poznávanie vzťahov, súvislostí, príčin a dôsledkov, t.j. akési prierezové videnie. Študenti ekonómie majú rôzne postoje k poznaniu, a teda aj k štúdiu ekonomickej teórie. Niektorí sa uspokojia iba s tým, že sú o ekonomických javoch informovaní, iní chcú dosiahnuť v danej oblasti hlbšie poznanie, ktoré budú môcť uplatniť vo svojom profesionálnom živote. S rozdielnymi postojmi súvisia aj rôzne spôsoby vnímania textu v učebnici ekonomickej teórie. Podmienkou efektívneho vnímania odborného textu je aktívne čítanie, ktoré súvisí s porozumením toho, o čom sa hovorí. Študent by mal byť schopný získané poznatky ďalej spracovať.

Prax ukazuje, že keď sa študenti oboznamujú so základmi ekonomickej teórie, nemajú takmer žiadne odborné vedomosti ani skúsenosti. Preto je nesmierne dôležité, naučiť ich orientovať sa v odbornom texte a rozpoznať kľúčové myšlienky. Ak neovládajú stratégiu čítania odborného textu, nepočítajú s eventualitou, že text, ktorý sa pri prvom recipovaní javí ako náročný až nezrozumiteľný, sa často objasňuje v priebehu čítania jeho ďalších častí, keď sa javy objavujú v nových súvislostiach. Prvotné neporozumenie textu môže byť dôvodom straty záujmu o text, dokonca až averzie k nemu. Detailnejšie porozumenie zväčša nasleduje po porozumení celku, aj napriek tomu, že niektorí recipienti sa ku globálnemu porozumeniu dostávajú až po detailnejšom porozumení jednotlivých častí. Porozumenie je teda relatívne.

#### **4. Záver**

Špecifickosť ekonomických textov oproti textom z iných spoločenských disciplín spočíva aj v tom, že ekonómia neanalyzuje iba existujúcu skutočnosť, ale aj fenomény, ktoré ju permanentne menia. Z tohto dôvodu je nesmierne dôležité pochopiť fungovanie ekonomických procesov a podstatu dynamických zmien. Bádanie v oblasti ekonómie je

teda zložité aj v tom zmysle, že to, čo platilo kedysi už dnes nemusí platiť a čo je aktuálne dnes, môže byť o pár rokov prežité. Je to jeden z dôvodov, pre ktorý kompetentnému ekonómovi nepostačujú iba teoretické vedomosti. Mal by dokázať analyzovať konkrétne ekonomické problémy, riešiť ich a na základe poznania formulovať ekonomické princípy.

Na recepčnú aktivitu čitateľa vplýva jeho motivácia a čitateľská skúsenosť. Aktívne a efektívne vnímanie odborného ekonomického textu je komunikačnou zručnosťou, ktorá sa buduje postupne. Vysokoškolské prostredie by malo vytvárať optimálne podmienky na ďalšie rozvíjanie tejto kompetencie. Prax a študijné výsledky mnohých študentov potvrdzujú neraz opak. Vyučujúci sa často stretávajú s nedostatočnou schopnosťou študentov čítať odborný text a porozumieť mu.

### **Poznámky**

<sup>1</sup>Nové vydanie učebnice autorského kolektívu Ekonómia v novej ekonomike je od roku 2007 povinnou študijnou literatúrou na všetkých fakultách Ekonomickej univerzity v BA.

<sup>2</sup>Na prieskume sa zúčastnilo 97 študentov I. ročníka Fakulty medzinárodných vzťahov a Fakulty aplikovaných jazykov, II. ročníka Fakulty podnikového manažmentu a IV. ročníka Fakulty medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Výsledky výskumu sú zaznamenané v dizertačnej práci Rizekovej, I. 2011. Odborná komunikácia ekonómov (Vlastnosti, tvorba a recepcia písomných ekonomických komunikátov).

<sup>3</sup>Spoluautorkou učebnice Ekonómia v novej ekonomike bola M. Přívarová (ďalej: autorka učebnice), ktorá poskytla k téme tvorby učebného ekonomického textu interview. Niektoré myšlienky sú uvedené v tomto príspevku.

### **Literatúra**

DOLNÍK, J.: (1999) *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul FF UK, 228 s. ISBN 80-8569-795-5.

DOLNÍK, J.: (2003) Zrozumiteľnosť textu. In *Komunikácia a text*. Prešov: 2003. s. 68-74. ISBN 80-890-3821-2.

NEBESKÁ, I.: (1992) *Úvod do psycholingvistiky*. Praha, 1992. 127 s. ISBN 80-85467-75-5.

ŠANDEROVÁ, J.: (2006) *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2006. 209 s. ISBN 80-86429-40-7.

### **Kontaktné údaje:**

Iveta Rizeková, PhDr., PhD.

Katedra románskych a slovanských jazykov

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [iveta.rizekova@euba.sk](mailto:iveta.rizekova@euba.sk)

# Lingvistické osobitosti diplomatického textu

*Rusiňáková Jarmila*

## **Abstrakt**

Cieľom príspevku je analyzovať jazykové osobitosti diplomatického textu v oblasti lexikálnej, gramatickej a štylistickej. Skúmame do akej miery vývoj v oblasti medzinárodných vzťahov implikuje zmeny v používaní diplomatického jazyka. Uvádzané sú v tejto súvislosti príklady v textoch legačného práva a diplomatickej korešpondencie.

**Kľúčové slová:** *diplomatický jazyk, jazyk pre špecifické účely, lexika, gramatika, štylistika, medzinárodné vzťahy, diplomacia*

## **Abstract**

The main aim of the article is the linguistic analysis of a diplomatic text in the fields of lexis, grammar and stylistics. The author studies to what extent international political changes implicate changes in the use of a diplomatic language. In this connection the article demonstrates examples from texts on diplomatic law and diplomatic correspondence.

**Key words:** *diplomatic language, LSP – Language for Specific Purposes, lexis, grammar, stylistics, international relations, diplomacy*

Diplomatický jazyk, resp. jazyk diplomacie využívajú diplomatickí zástupcovia ako jeden z hlavných nástrojov na dosahovanie svojich cieľov – realizovať zahranično-politické záujmy štátu mierovými prostriedkami. Vo svojich jazykových mutáciách tvorí diplomatický jazyk súčasť spisovného (tzv. kodifikovaného) jazyka ako významnej zložky národného (štátneho) jazyka pri dodržiavaní noriem spisovného jazyka, jadro ktorého je ale ovplyvňované profesionálnymi osobitosťami v sfére diplomacie. Diplomatický jazyk, na rozdiel od prirodzeného, živého národného jazyka, nie je vymedzený teritoriálne. Pre diplomatickú verbálnu komunikáciu sú príznačné charakteristiky, kreované skôr zvykovým než pozitívnym právom. Ide o špecifický odborný jazyk, vnútorne diferencovaný, ktorý ale nie je kodifikovaný, skôr zvykovo fixovaný v národnej i medzinárodnej podobe. Medzi jazykmi LSP (Language for Specific Purposes – jazyk pre špecifické účely, odborný jazyk) zaujíma diplomatický jazyk ako jeden z funkčných druhov (variet) špecifickú pozíciu a je jazykom polyfunkčným. Vyznačuje sa istými špecifickými jazykovými prostriedkami – najmä v oblasti lexiko-sémantickej, morfolologickej a v oblasti syntaxu a štylistiky. Môže napomôcť k urovnaniu sporov medzi krajinami, ale, naopak, môže spôsobiť aj zintenzívnenie napätia alebo až konflikt v medzinárodnom prostredí. Je nevyhnutné, aby ho diplomatickí zástupcovia (a podľa možnosti nielen oni) ovládali a rozumeli mu. Jazykový prejav diplomata v písomnej alebo ústnej forme sa preto stáva nevyhnutným predpokladom úspešnosti jeho práce. Je

zároveň jeho vizitkou a prostredníctvom diplomata a jeho vyjadrovania sa aj vizitkou krajiny, ktorú zastupuje a reprezentuje.

Viacerí autori z oblasti medzinárodných vzťahov a diplomacie (napr. Kovaľov, Popov, Nicolson, Hubinger, Tóth, Rusiňák) sa zaoberajú postavením a úlohou diplomatického jazyka ako komunikačného prostriedku a poukazujú na jeho obrovský význam pri vytváraní priateľských vzťahov medzi národmi, resp. v procese zmierňovania konfliktov. Zhodujú sa v tom, že za diplomatický jazyk považujú taký, prostredníctvom ktorého sú vedené oficiálne diplomatické styky a vypracúvajú sa oficiálne medzinárodné zmluvy a zároveň taký, ktorý sa vyznačuje súhrnom osobitných jazykových výrazov a fráz tvoriacich diplomatický slovník, využívaných najmä v písomnej diplomatickej korešpondencii. Klasik svetovej diplomacie sir H. Nicolson naviac vyzdvihuje fakt, že diplomatický jazyk v sebe spája „črty zdvorilosti a precíznosti“ [6, s.57]. Podobne i francúzsky profesor Edmond Pascual z Univerzity v Perpignan uvádza, že „*diplomacia je v prvom rade záležitosťou jazyka*“ [7, s.6] a dodáva, že „*umenie diplomacie je predovšetkým umením komunikovať. Dobrého diplomata spoznáme vždy podľa jeho umenia narábať s jazykom či už v hovorenej alebo písomnej podobe.*“ [7, s.10]. Profesor francúzskeho jazyka a literatúry je známy o.i. i tým, že na svojej domovskej univerzite (the University of Perpignan) inicioval už v roku 1988 spustenie nového študijného programu Francúzsky diplomatický jazyk (Français Langue Diplomatique).

Niektorí autori poukazujú na význam diplomatického jazyka ako spôsobu taktného, neagresívneho, zdvorilého a umierneného vyjadrovania, a to aj v prípade neprijemných oznámení. Brazílsky lingvista Matos napr. vychádza z premisy pozitivizmu v diplomacii, t.j. chápania podstaty diplomatického jazyka ako prostriedku (spôsobu) na dosahovanie konsenzu a spolupráce medzi národmi. V tejto súvislosti poukazuje najmä na význam aplikácie diplomatického jazyka vo verejných vystúpeniach politikov a z tohto pohľadu hodnotí diplomatický jazyk ako „*mierotvorcu, ochrancu mieru a prostriedok riešenia sporov mierovou cestou*“ [4]. Významný ruský politik a diplomat V. I. Popov jasne vyzdvihuje úlohu jazyka v práci diplomata a píše „*Kým pre vojakov je základným nástrojom ich činnosti zbraň, pre diplomatov je ním slovo*“ [8, s. 35]. Diplomatický jazyk má preto nezastupiteľné miesto z pohľadu interkultúrnej komunikácie medzi národmi.

Prudký celosvetový rozvoj civilizácie prináša množstvo nových javov, ktoré sa intenzívne presadzujú v reálnom živote. Jedným z nich je aj skutočnosť, že bipolárny svet s paradigmou „západ-východ“ typický pre obdobie studenej vojny sa skončil a v súčasnosti, podľa významného amerického politológa Samuela Huntingtona, „*svetová politika nadobudla multipolárny a multicivilizačný charakter*“ [2, s. 17]. Svet po studenej vojne je svetom siedmich alebo ôsmich hlavných civilizácií – a tými sú západná (alebo tzv.euro-americká), latinsko-americká, africká, islamská, čínska, pravoslávna, hinduistická, budhistická kultúra. Do popredia sa dostávajú pojmy globalizácia, interkultúrna komunikácia, či nové paradigmy „sever-juh“ alebo „centrum-okraj“, ktoré nemajú význam geografický, ale skôr geopolitický, ekonomický a kulturologický. Národ a jeho identitu už neurčujú iba dejiny, tradície, hodnoty, náboženstvo, kultúra či jazyk, ale



aj politika štátu. Znamená to teda, že kultúra, jazyk a politika sú úzko prepojené a spoločne prispievajú k vytvoreniu obrazu o identite národa.

Podľa O. A. Vdovinovej z Moskovského štátneho inštitútu medzinárodných vzťahov (MGIMO), ktorá sa zaoberá jazykom medzinárodnej komunikácie, je možné vedecký text z oblasti medzinárodných vzťahov a diplomacie charakterizovať v podstate ako text, v ktorom sa odzrkadľujú všetky oblasti spolupráce medzi krajinami a tými sú styky hospodárske, politické, ideologické, právne, diplomatické, vojenské a kultúrne. Tieto skutočnosti nemôžu neovplyvniť jazyk a výber jazykových prostriedkov daného textu o.i. aj podľa toho, či je text tzv. prvotný (t.j. dohody, konvencie, diplomatická dokumentácia krajiny) alebo tzv. druhotný (t.j. články a monografie, autori ktorých analyzujú prvotné texty a pozíciu krajiny v medzinárodných vzťahoch).

V lexike textov z oblasti medzinárodných vzťahov sa rozlišuje všeobecná slovná zásoba (napr. *time* - *время*, *events*-*события*, *world* - *мир*, *century* - *век/столетие*), všeobecno-vedecká (napr. *core questions* - *основные вопросы*, *political science* - *политология*, *policy analysis* - *политический анализ*) a terminologická lexika spolu s tzv. nomenklatúrnymi výrazmi. Príkladom terminológie môžu byť napr. výrazy *sovereign nation state* - *суверенное национальное государство*, *principle of sovereign equality* - *принцип национального суверенитета*, *nuclear war* - *ядерная война*. Všeobecná a všeobecno-vedecká slovná zásoba je typická pre všetky historické etapy vývoja medzinárodných vzťahov, avšak špeciálne terminologické výrazy (napr. *nuclear war*, *suicide bomber*) sa začali vyskytovať v diplomatických textoch po roku 1945, resp. neskôr, kedy sa po prvýkrát v histórii medzinárodných vzťahov začalo hovoriť o nových hrozbách.

Nomenklatúrne výrazy sa vyznačujú rôznorodosťou. Sú to napr. názvy orgánov štátu (*Security Council* - *Совет Безопасности*), názvy medzinárodných dokumentov (*Treaty of Versailles*- *Версальский договор*, *The Vienna Convention on Diplomatic Relations* - *Венская конвенция о дипломатических сношениях*), názvy významných dní (*Armistice Day* - *день окончания Первой мировой войны (11 ноября 1918 года)*), pomenovania vojen a konfliktov (*World War II* - *Вторая мировая война*, *Spanish Civil War* - *гражданская война в Испании*) a pochopiteľne časté používanie toponymov (*France* - *Франция*, *Germany* - *Германия*), antroponymov (*Winston Churchill* - *Винстон Черчилль*, *Andrey Sakharov*- *Андрей Сахаров*) a abreviatúr (*USA*- *США*, *NATO* - *НАТО*, *UN* - *ООН*) [13].

Slovná zásoba vedeckých textov z oblasti medzinárodných vzťahov a diplomatickej korešpondencie, obzvlášť terminologické slovné spojenia, odzrkadľujú všetky oblasti medzinárodnej spolupráce a ich historické etapy vývoja. Jazyk a história medzinárodných vzťahov sa prelínajú a terminológia textov z danej oblasti sa mení a vyvíja spolu s meniacim sa politicko-hospodárskym vývojom.

V niektorých prípadoch tzv. druhotných textov je možné pozorovať aj časté používanie eufemizmov, t.j. výrazov, ktoré zmierňujú negatívnu konotáciu slova. O. A. Vdovinová poukazuje na určité situácie, kedy sa jazyk politiky a diplomacie charakterizuje dokonca ako „*doublespeak*“ t.j. kedy je evidentná snaha politika, resp. diplomata podať negatívnu informáciu pozitívnou formou, resp. miernejšie, kedy sa

nepríjemné skutočnosti opisujú atraktívne alebo aspoň prijateľne. Zároveň sa prikláňa k názoru, že doublespeak a eufemizmy treba rozlišovať, podľa toho s akým cieľom sú použité. Eufemizmy sa stávajú doublespeak vtedy, ak sú použité so zámerom oklamať recipienta [14, s. 43]. Na druhej strane však priznáva, že otázka eufemizmov je pomerne zložitá, keďže v určitých situáciách je potrebné použiť „jemnejší“ výraz v snahe politika alebo diplomata vyhnúť sa konfliktom, resp. ich zmierňovať. O. A. Vdovinová vo svojej štúdii uvádza o.i. príklad jedného z najčastejšie používaných eufemizmov v súčasnosti a tým je *vojna s terorizmom*. Je to eufemizmus, ktorý sa používa v mnohých jazykoch na označenie vojny s islamom. Použitie náboženského termínu by bolo urážlivé pre ľudí rôznych krajín vyznávajúcich islam, čo by sa v konečnom dôsledku mohlo stať nebezpečným pre celý svet. Tento príklad dokazuje, že používanie eufemizmov je spojené s tzv. politickou korektnosťou [14, s. 44] a nemusí byť znakom neúprimnosti alebo politického manipulovania a zároveň dokladuje potrebu vyberať jazykové prostriedky uvážene.

Z pohľadu gramatických osobitostí je vedecký text s tematikou medzinárodných vzťahov a diplomacie charakterizovaný častým používaním slovných spojení podľa rôznych syntagmatických modelov, napr. A+N (*distinct civilization, multidirectional interactions*), N+N (*puppet government, world affairs, terrorist raid*), N(A)+Part.II+N (*oil-based civilization, long-run stability*) a tiež sú časté slová s gerundiálnym základom (*modernizing, peacekeeping, peacemaking, maneuvering*).

Afixácia ako spôsob tvorenia nových slov je ďalšou typickou gramatickou črtou vedeckých textov z oblasti diplomacie a medzinárodných vzťahov. Pomerne frekventovaná je slovotvorba pomocou prefixov (napr. *dis-/disarmament, in-/inequality, non-/non-proliferation, un-/unofficial*) a pomocou sufixov (napr. *-er/believer, -tion/innovation, -dom/freedom, -sion/aggression, -ment/disarmament, -ade/blockade*). Veľmi zriedkavá je infixácia.

Časté sú určité ustálené všeobecno-vedecké syntagmatické väzby, ktoré sa využívajú najmä pri formulovaní problémov (*The core of the problem is...*), stanovovaní cieľov (*What we are aiming at is...*), komentovaní jestvujúcich teórií a názorov (*The view that has been widely held in recent years...*) alebo formulovaní záverov (*These facts give rise to important conclusions...*).

Štúdie tiež potvrdzujú, že v odborných textoch v oblasti medzinárodných vzťahov je evidentná minimalizácia slovesných časových foriem ako aj kategorických foriem vyjadrovania. Odborník na medzinárodné vzťahy si vystačí v podstate s 10 slovesnými formami (Present, Past, Future Simple Active; Present and Past Perfect Active; Present Progressive Active; Present, Past Simple Passive; Present, Past Perfect Passive). Dominuje podmieňovací spôsob. V snahe nevyjadrovať sa kategoricky diplomat používa rôzne jazykové prostriedky, napr. modálne slovesá (*can, could, should, may, might*), adverbiá (*unlikely, possibly, probably*), výrazy označujúce neurčité množstvo (*minority, majority, many, much, several*).

Medzinárodné vzťahy sú v svojej podstate ideologickou vedeckou disciplínou. Znamená to teda, že aj napriek snahám autorov textov s problematikou medzinárodných vzťahov byť objektívnymi, využitie funkcionálno-štylistických prostriedkov im umožňuje

priamo alebo nepriamo emocionálne vplývať na čitateľa alebo poslucháča. Najčastejšími štylistickými jazykovými prostriedkami sú citovanie, rečnícka otázka, anafora, katafora, porovnanie, analógia, antitéza, personifikácia, epitetá, metafora, frazeologické a idiomatické výrazy, použitie grafov, tabuliek či fotografií ako príloh k textom.

Zosumarizovane povedané, odborník na medzinárodné vzťahy, diplomat zriedkakedy vystupuje iba ako neutrálny sprostredkovateľ udalostí, ale mnohokrát sa ich snaží podať v určitom svetle, na čo mu slúžia predovšetkým lingvistické, ale aj paralingvistické a extralingvistické prostriedky. Je umením diplomata využívať ich v multikultúrnom a multijazykovom prostredí rozumne a nekonfliktne.

## Zoznam použitých skratiek

**A** – adjective [prídavné meno]

**LSP/ESP** – Language for Specific Purposes/ English for Specific Purposes [jazyk pre špecifické účely, odborný jazyk/ anglický jazyk pre špecifické účely/odborný anglický jazyk]

**МГИМО** - Московский государственный институт международных отношений [Moskovský štátny inštitút medzinárodných vzťahov]

**N** – noun [podstatné meno]

## Literatúra

HUBINGER, V.: *Encyklopedie diplomacie*. Praha: Nakladatelství Libri, 2006. ISBN 80-7277-296-1.

HUNTINGTON, S.: *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. New York: Simon & Schuster, 1996. Czech edition: Praha: Rybka Publishers, 2001. ISBN 80-86182-49-5.

KOVAL'OV, A. N.: *Azbuka diplomatiji*. Moskva: Meždunarodnyje otnošenija, 1984.

MATOS, F.G.: Applying the Pedagogy of Positiveness to Diplomatic Communication. [online] *Paper presented at the Second International Conference on Intercultural Communication and Diplomacy*. Malta, 13-15 February 2004. s. 281-287. [cit. 2009-05-14]. Dostupné na internete: <[www.humiliationstudies.org/documents/MatosDiplomaticCommunication.pdf](http://www.humiliationstudies.org/documents/MatosDiplomaticCommunication.pdf)>.

MURATOV, E. N.: *Diplomatic Documents and Diplomatic Correspondence in English. Diplomaticeskije dokumenty i diplomatičeskaja perepiska na anglijskom jazyke*. Učebnoje posobije d'la vuzov. 3-e izdanije. Moskva: Astrel': Ast, 2005. ISBN 5-17-010879-6 (OOO Izdatel'stvo Ast). ISBN 5-271-03029-6 (OOO Izdatel'stvo Astrel').

NICOLSON, H.: *The Evolution of Diplomatic Method*. Londýn: Constable, 1954, reprinted by the Greenwood Press in 1977, Westport, Connecticut. ISBN 0-8371-9428-8.

PASCUAL, E.: *La communication écrite en diplomatie*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan, 2004. ISBN 2-914518-58-7.

POPOV, V. I.: *Sovremennaja diplomatija. Teorija i praktika*. Moskva: Meždunarodnyje otnošenija. Jurajt, 2006. ISBN 5-7133-1158-9.

PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

RUSIŇÁK, P. a kol.: *Rokovania v diplomatickej praxi (Vybrané kapitoly)*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2010. ISBN 978-80-225-3030-9.

TÓTH, Ľ. a kol.: *Úvod do diplomacie*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2008. ISBN 978-80-225-2683-8.

VRŠANSKÝ, P.: *Základy diplomatickej komunikácie*. Bratislava: IURA Edition, 2004. ISBN 80-8078-015-3.

VDOVINA, O. A.: Jazykovaja specifika naučného texta po meždunarodnym otnošenijam. In *Vestnik MGIMO-Universiteta, No 5 (14)*, 2010, s. 236-244.

VDOVINA, O. A.: Polipoljarnosť mira i jazyka diplomatičeskogo obščeniija. In *Vestnik Južno-uralskogo gosudarstvennogo universiteta*. ISSN 1991-9751, 2009, Serija Lingvistika, Vypusk 8, No 2 (135), s. 39-47.

**Kontaktné údaje:**

Jarmila Rusiňáková, PhDr.  
Katedra anglického jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [jarmila.rusinakova@euba.sk](mailto:jarmila.rusinakova@euba.sk)

# Rasgos morfosintácticos del Español con fines específicos en contraste con el Eslovaco

Sánchez Presa Mónica

## **Abstrakt**

V našom príspevku sa zaoberáme najdôležitejšími morfosyntaktickými vlastnosťami ekonomickej španielčiny. Pretože ekonomická španielčina je považovaná za odborný jazyk, v prvej časti nášho príspevku sa venujeme definícii pojmu odborný jazyk alebo *jazyk pre špecifické účely* a v druhej časti prezentujeme zoznam morfosyntaktických vlastností ekonomickej španielčiny ako odborného jazyka.

**Kľúčové slová:** *všeobecný jazyk, odborný jazyk, ekonomická španielčina, morfológia, syntax*

## **Abstract**

In this paper we tackle the most important morphosyntactic features of Business Spanish. Since Business Spanish is considered part of the language for special purposes of Economics Spanish, we start by defining the concept of *language for special purposes* and then we present a list of of morphosyntactic features of Business Spanish as language for special purposes.

**Key words:** *General Language, Language for specific purposes, Business Spanish, morphology, syntax*

## **Introducción**

En la bibliografía existente sobre las lenguas para fines específicos o lenguas de especialidad la atención suele centrarse en el léxico, puesto que impera la creencia de que lo específico de este lenguaje, lo que lo caracteriza, es precisamente su vocabulario. Los estudios centrados en el plano morfosintáctico son más bien escasos, por eso nosotros hemos decidido abordar en esta comunicación el español para fines específicos, especialmente el español de los negocios, desde el punto de vista de sus características morfológicas y sintácticas. Somos conscientes de la vastedad del tema que abordamos, por eso en la presente comunicación nos limitamos a apuntar los principales rasgos morfosintácticos del español para fines específicos en general y, en especial, del español de los negocios, esperando poder profundizar en ellos en próximos trabajos.

## **El español de los negocios como lengua para fines específicos o lengua de especialidad**

Dado que nuestra comunicación se centra en el español de los negocios, es decir, el español utilizado en el ámbito del comercio, las finanzas o la prensa económica y, por lo

tanto, se encuadra dentro de las lenguas para fines específicos o lenguas de especialidad, parece necesario aclarar y delimitar este último concepto.

Según definición del Diccionario de términos clave de ELE (2003 – 2006) la lengua para fines específicos es “la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta”.

Tras la lectura de esta definición, la primera cuestión que cabe plantearse es si estamos hablando de una lengua distinta a la lengua general o lengua común.

Hay que decir que los lingüistas no se ponen de acuerdo en relación a esta cuestión.

Para algunos, las lenguas para fines específicos o lenguas de especialidad se diferencian del español general tanto en el léxico, como en la morfosintaxis como en las estructuras textuales (tipos de textos): “Las lenguas de especialidad son variantes específicas de la lengua común cuyas características especiales en el léxico, en la morfosintaxis y en las estructuras textuales son el resultado de factores específicos de la comunicación especializada...” (Schifko, 2001).

Las tesis tradicionales que sostenían que la principal diferencia entre lengua general y lengua de especialidad radicaba en el léxico parecen actualmente superadas y la tendencia es considerar que la principal diferencia entre lenguas de especialidad y lengua común estriba principalmente en el tipo de textos característicos de las primeras: “... el estudio de la lengua para fines específicos se plantea a partir de los géneros discursivos (orales o escritos) propios de cada campo profesional o académico abordado; ... La descripción global (función comunicativa, relación entre los interlocutores, partes del discurso, etc.) y local (sintaxis, morfología, fraseología, terminología, etc.) del uso de la lengua se enmarca en cada clase de texto particular (informe económico, negociación comercial, entrevista laboral, currículum vitae, monografía académica, etc.)” (Diccionario de términos clave de ELE, 2003 – 2006).

## **Características morfosintácticas del español de los negocios**

Como rasgos morfosintácticos del español de los negocios podemos destacar los siguientes<sup>14</sup>:

### Rasgos morfológicos:

- **Creación de términos mediante el uso de la derivación (prefijos y sufijos), composición.**

Entre los sufijos los más frecuentes son: *-ción, -ización, -ál, -ista, -ismo, -dad*, mientras que entre los prefijos los más frecuentes son *des-, re-, co- y contra-*.

La composición, aunque menos frecuente que la derivación, también da lugar a términos económicos.

---

<sup>14</sup> Los ejemplos están tomados del Libro del alumno del Manual Expertos

Ejemplos: concertación, capitalización, empresarial, inflacionista, estabilidad, intervencionismo  
desempleo, refinanciación, copago, contraoferta  
acuerdo marco, mercado continuo

- **Uso de abreviaturas y siglas.**

Las abreviaturas se utilizan, principalmente en el lenguaje escrito. Por otra parte, la mayoría de siglas designan organismos.

Ejemplos: Kg., Sr., Dr.  
INEM, CNMV

- **Nominalización y uso frecuente de sintagmas nominales.**

Los sustantivos utilizados pueden provenir de verbos o de adjetivos.

Ejemplos: El jefe de ventas es responsable de la *coordinación* de los *equipos de agentes comerciales*. [=...coordinar los equipos de agentes comerciales]

El responsable de mantenimiento garantizará la máxima *seguridad* de las instalaciones

- **Uso frecuente de sintagmas nominales.**

Estos pueden obligar al uso de una preposición determinada.

Ejemplos: elaboración de informes  
equipos de agentes comerciales

- **Uso de la tercera persona, sobre todo del presente de indicativo.**

También es frecuente el uso del futuro simple.

Ejemplos: Esta oferta de la dirección nos *conviene* mucho  
La experiencia mínima en el sector *será* de cinco años

- **Uso poco frecuente del subjuntivo y las formas complejas del indicativo.**

El subjuntivo se utiliza con verbos o estructuras que expresan una opinión, un consejo, una recomendación.

Ejemplo: *No consideramos que* las condiciones *sean* favorables para una ampliación

*Es conveniente que* tu empresa  *siga pagando* tu cotización a la Seguridad Social

*Te recomiendo que* *negocies* directamente con el director general, es muy comprensivo

### Rasgos sintácticos:

- **Se prefiere la coordinación a la subordinación.**

Entre las oraciones coordinadas más utilizadas se encuentran las copulativas y las adversativas.

Ejemplos: El país está en crisis, *pero* el presidente lo niega  
El director financiero entiende la situación y pide datos más precisos sobre el proyecto

Por lo que se refiere a la subordinación, las oraciones subordinadas más frecuentes son las **condicionales** (por ejemplo en las negociaciones), temporales, concesivas, consecutivas y causales (en la redacción de informes) y finales.

Ejemplo:        Estudiaré su propuesta *con la condición de que* lo haga por escrito  
Puede dirigirse al director de RR.HH *siempre que* necesite consejo  
No nos quejamos del error la primera vez; *de ahí que* ahora el  
pedido vuelva a estar mal  
El presidente del banco BBB, dispuesto a todo *con tal de* no perder  
dinero

- **Uso de construcciones pasivas.**

Tanto pasiva perifrástica (verbo *ser* + participio del verbo + complemento agente) como pasiva refleja (*se* + 3ª persona del singular o plural, el sujeto gramatical es un sustantivo inanimado que no puede ser el ejecutor de la acción).

Ejemplos:        La prueba *fue diseñada* por el director de RR.HH  
El convenio *se firmó* por todos los trabajadores

- **Oraciones con *se* con valor impersonal.**

Forma impersonal *se* + 3ª persona del singular o plural para hablar de una acción sin mencionar al que la realiza.

Ejemplos:        *Se necesitan* 5 camareros para restaurante en Murcia  
*Se requiere* amplia experiencia internacional

- **Importancia de las oraciones de relativo y subordinadas adjetivas en general.**

Las oraciones de relativo se construyen tanto con indicativo como con subjuntivo.

Ejemplos:        Aquí hay varias empresas que *reciclan* vidrio y plástico pero yo  
quiero crear una empresa que *se dedique* en exclusiva  
Compraremos nueva maquinaria, *lo que* supondrá una inversión  
importante  
La fábrica, *que está situada en el valle*, es de las mayores del país

- **Uso de perífrasis verbales.**

Tanto de infinitivo, como de gerundio como de participio.

Ejemplos:        *Hay que presentar* un plan financiero que sea realista  
*Sigo teniendo* la idea de crear mi propia empresa  
*Y a tenemos revisadas* todas las cuentas

## Conclusiones

Cuando analizamos el español de los negocios hemos de tener en cuenta que no estamos analizando una lengua diferente al español general, sino el español que se utiliza para comunicarse en el ámbito de la economía en general y de los negocios en particular. Comparte con la lengua general los mismos elementos lingüísticos y se caracteriza por un léxico específico y, sobre todo, géneros textuales propios. En nuestro trabajo hemos recogido algunos de estos elementos lingüísticos, en concreto aquellos referidos a los planos morfológico y sintáctico de la lengua.



## **Bibliografía**

- MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2003 – 2006): Diccionario de términos clave de ELE. URL: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) [14.10.2011]
- MARTÍNEZ E., José Joaquín (2009): El léxico del español de los negocios: propuesta de análisis para su enseñanza y aprendizaje. In: Estudios de lingüística: investigaciones lingüísticas en el siglo XXI / Juan Luis Jiménez Ruiz, Larissa Timofeeva (Eds.). Alicante: Universidad de Alicante Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, pp. 169-187.
- PRIESOLOVA, J. (2006): Syntakticko-stylistické problémy odborné francouzštiny v konfrontaci s češtinou. In: Acta Oeconomica Pragensia roč. 14, č. 4, s.106-110.
- SCHIFKO, P. (2001): ¿Existen las lenguas de especialidad?. In: Bargalló, M.; Forgas, E.; Garriga, C.; Rubio, A.; Schnitzer, J. (eds.) (2001): Las lenguas de especialidad y su didáctica, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 21-29. URL: <http://dfe.uab.es/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/Schifko.pdf>
- TANO, M. (2009): Expertos: curso de español orientado al mundo del trabajo. Barcelona/París: Difusión/Maison des Langues
- RIUTORT, A. (29 septiembre 2010): Cuando enseño EN, ¿enseño un tipo diferente de lengua?. Español de los negocios (y algo más). URL: <http://antoniorebcl.wordpress.com/2010/09/29/cuando-enseno-en-%c2%bfenseno-un-tipo-diferente-de-lengua/> [14.10.2011]

## **Kontaktné údaje:**

Mónica Sánchez Presa, Mgr., PhD.  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava  
E-mail: [monica.sanchez@euba.sk](mailto:monica.sanchez@euba.sk)

# Dynamika prieniku anglicizmov do taliančiny

*Sehna Roman*

## **Abstrakt**

V taliančine, ako aj v iných jazykoch, existujú dva druhy anglických výpožičiek: tie, ktoré obohacujú systém jazyka, pretože nemajú domácu ekvivalenciu, a tie, ktoré v jazyku pôsobia ako rušivý a snobistický prvok. Stačí si prelistovať taliansku tlač, ktorá je doslova premnožená neadaptovanými anglicizmami. Predkladaný príspevok sa sústreďuje práve na tie slová, ktoré sú talianskemu morfofonetickému systému cudzie. Paradoxne, ich nositeľmi sú hlavne novinári a politici – teda jazykové komunity, ktoré by mali v prvom rade presadzovať prísny selektívny prístup pri uvádzaní anglických slov do taliančiny.

**Kľúčové slová:** *výpožičky, ekvivalencia, národný jazyk, purizmus, jazyková politika*

## **Abstract**

There are basically two kinds of English usage in Italian: the established use of words for which an Italian equivalent is unavailable, and the often unnecessary or snobbish use of English. If you've flicked through an Italian newspaper or magazine, you'll have spotted a lot of words improperly added in the Italian. The present article focuses on those English words that are strange for Italian morfofonetic system. Paradoxically, they are driven into Italian by journalists and politicians – the two communities that should select more carefully what kind of English words fit the best in the Italian language.

**Key words:** *loanwords, equivalence, national language, purism, linguistic policy*

## **Jazyková globalizácia**

Dnes sme svedkami toho, že pocity úzkosti z budúcich osudov národných jazykov európskeho spoločenstva silnejú každým dňom a stávajú sa javom v nebývalom meradle bijúcim na poplach. Veľa sa píše a hovorí o tom, že globalizačné tendencie v rámci Európskej únie akoby „zbežvýznamňovali“ úlohu a postavenie národného jazyka v oficiálnej verejnej komunikácii a vedome vedú k znižovaniu jeho kultúry, rozleptávaniu jeho čistoty.

Neustále silnejúce úzkostné pocity prameniace z obáv o budúce osudy národných jazykov v Európe v ostatnom čase akoby bili na poplach. Aspoň zo strany verných ochrancov jazyka to tak vyzerá. Globalizačné tendencie presadzujúce celistvosť v rámci Európskej únie, vnášajú zmeny do všetkých sfér života národov, patriacich do európskeho spoločenstva, v logickej zhode s premisou, že zmeny v základni sa odzrkadľujú v nadstavbe. A jazyk do nej patrí. To je skutočnosť, ktorá ochrancov jazyka utvrdzuje v potrebe vedome apelovať na národné cítenie, na zvýšenie jazykového povedomia v prospech „záchrany“ jazyka, okliešťovaného a barbarizovaného prílevom

cudzích slov. Najmä dominantné postavenie angličtiny akoby znižovalo a robilo bezvýznamným postavenie národných jazykov vo verejnej komunikácii. Naozaj ide o stav alarmujúci?

Stačí urobiť krátky exkurz do minulých rokov, aby sme sa presvedčili o tom, že nejde o nič nového a že podobné „stavy úzkosti“ prežívali aj tí pred nami. Odvolávame sa na 8. zväzok zborníka Sociolinguistica z roku 1994 v Tübingene, v ktorom sa autori jednotlivých štúdií snažili dať odpoveď na provokatívnu otázku: v Európe iba angličtina? Ich náčrt dobového postavenia angličtiny staval do popredia otvorenú otázku, či sa angličtina stane spoločným dorozumievacím prostriedkom Európanov (lingua franca), alebo jediným pracovným jazykom európskych politických a hospodárskych pracovných spoločenstiev. Prorocky vyznelo rozhodné NIE amerického autora Joshua A. Fishmana (1994), ktorý predpovedal, že „angličtina nebude jediným prostriedkom komunikácie v Európe, ale môže byť spoločným jazykom Európanov v mimoeurópskom prostredí“<sup>1</sup>. Záver pre nás: nie iba, ale hlavne. A angličtina si ďalej upevňuje svoju pozíciu v európskom kontexte.

### **Polemika talianskych jazykovedcov**

Diskusia o enormnom príleve anglicizmov do európskych jazykov je na programe dňa aj medzi talianskymi lingvistami. Predstavitelia puristického krídla združení okolo kritickkej publikácie Arriga Castellaniho *Morbus Anglicus* (1987) navrhujú drastickú kúru proti anglickým výpožičkám na základe tzv. puristického štrukturalizmu. Rozlišujú medzi forestierizmami kompatibilnými so štruktúrou talianskeho jazyka (čiže výpožičkami z typologicky príbuzných jazykov, napr. *tango*), ktoré treba zachovať, a nekompatibilnými, ktoré treba adaptovať, „potaliančiť“ (navrhujú adaptáciu slov ako: bikini → bichini, bluff (podvod) → bluffo, baby-sitter → guardabimbi).

V talianskej lingvistike jednoznačne prevláda krídlo jazykových liberálov (Beccaria, Giovanardi, Sorella, Trifone), pre ktorých je miešanie jazykov prínosom pre jazyk. Jazyky s najvyššou kultúrnou úrovňou sú práve tie, ktoré sú postavené na bohatej slovnej zásobe, ku ktorej sa dospelo stykom s inými kultúrami a ich jazykmi. V podstate neprichádza k ničomu novému ani z aspektu dejín jazykov. Každá epocha potrebuje dorozumievací internacionálny jazyk, ktorým sa v povojnovom období stala angličtina. Súčasná expanzia anglicizmov nie je teda ničím iným, ako prejavom jazykovej internacionalizácie vedúcej k prekonávaniu dorozumievacích bariér medzi jazykovými spoločenstvami. Sila angličtiny spočíva aj v tom, že ona samotná je zmiešaným jazykom, keďže absorbovala 60% lexiky z latinčiny (prípadne iných klasických jazykov).

Nikto nemôže namietat' voči anglicizmom používaným terminologicky správne, alebo voči preberaniu funkčných prvkov z anglického jazyka, ktoré majú výhodu či už v krátkosti, výstižnosti pomenovania, prípadne v zjednodušenej morfolologickej štruktúre. Nikto nemôže upierať anglo-americkému jazyku právo s vedeckými výdobytkami exportovať aj

slová, ktoré ich pomenúvajú. No v poslednom období aj talianski liberáli začínajú biť na poplach, pretože prílev angličtiny má bezprecedentné tempo. A tak začínajú mať obavy z nadužívania nefunkčných prvkov, ktoré vedú ku kontaminácii taliančiny a signalizujú pokles kultivovanosti a úcty k vlastnému jazyku.<sup>2</sup>

### Tlač v záplave anglicizmov

Kanály, ktorými anglicizmy prúdia, sú nespočetné a zasahujú všetky spoločenské vrstvy. Mládež pozná skôr anglické citoslovčia a onomatopoické výrazy, než talianske. Vedia, čo je *splash* (macchia), *smack* (bacio), *gulp* (inghiottire)!, *wow!* (sorpresa), pretože namiesto rozprávok čítajú komixy. Ďalšie kanály sú ženské romány a módne časopisy, televízia, kinematografia.

Najzarážajúcejším faktom však je, že najviac postihnuté „anglomániou“ sú tie jazykové spoločenstvá, ktoré by mali ako prvé dohliadať na kultúru jazyka a ktoré by mali veľmi opatrne a selektívne pristupovať k výberu výpožičiek. Sú to novinári a politici. Tieto jazykové spoločenstvá akoby mali záľubu v používaní nefunkčných anglicizmov, ktorých frekvencia je taká vysoká a kolokácia taká zvláštna, že často pôsobia ako päť na oko. Uvedme si niekoľko ilustratívnych príkladov z talianskej dennej tlače určenej širokým vrstvám čitateľov.

[...cambiare *look* a una vecchia camicia? ]

[...Ecco qualche raccomandazione per fare un make-up: *Smoky eyes* nero e grigio sfumati per allungare la forma dell'occhio e labbra illuminate da un semplice *gloss* ]

[ Vittoria Puccini – *chic* nel *nude look* Versace]

[...Non so fare *marketing* delle mie emozioni, dei miei pensieri]

[...Le *news* più fresche] (ultime notizie)

[...all'ultimo *gossip*] (klebeta-petegolezza)

[...Stefy, Carolina e Charlene – tre *ladies*]

[ Anna torna *single*]

[ *Star look* di Giusy Ferrè]

[ *Scoop* /scu:pl/, *gossip* e classifiche dei lettori]

[ Scosse di terremoto provocano *black-out*]

[ La nuova televisione ha lanciato una *advertising promotion*]

[...polizze sanitarie, e *check-up* offerti dall'azienda]

[...diritto alla *privacy*]

[ *new entry* Charlene]

[ *posa da pin-up* ] (modella)

[...uno dei maggiori *opinion maker* americani]

[...*personal trainer* di Eva Mendez]

[...*diet coach* Samantha Biale] (consulente alimentare)

[...Orlando Bloom sul *red carpet*]

[...I tecnici compilano la *check list* prima di dare *l'ok* al decollo]

Keď sa na tieto výpožičky pozrieme bližšie, okrem nadmerného výskytu a niekedy zvláštnej kolokácie (napr. *marketing delle emozioni*) zaráža aj chaotická manipulácia s gramatickými kategóriami. Je to prípad substantíva *lady*, raz bez anglickej plurálvej koncovky, inokedy zas s použitím anglického plurálu.

“Tre *first lady* trionfano: Charlene, Stefy e Carolina nell’evento monegasco“. (referentom sú 3 monacké princezné)

„Loro due restano le *firstladies*, con la *new entry* Charlene, una passo indietro, *chic*, in verde smeraldo“.

Natíska sa aj iná otázka: aké vysvetlenie má anglicizmus *lady* pri opise udalosti z monackého kniežatstva, keď v románskych jazykoch existuje od 14. storočia slovo *dama*? Slová, okrem onomaziologickej roviny, sú nositeľom aj určitých kultúrnych modelov a hodnôt, ktoré, ako to dokazuje uvedený príklad, násilnou infiltráciou dokážu rozkladať tradičné názvoslovie po stáročia sa utvárajúce v jazykovom povedomí príslušníkov tradičných kultúr (ako v našom prípade kultúry románskej).

Ďalšou jazykovou komunitou postihnutou anglomániou sú, zdá sa, politici. Poslúžme si citátom významného jazykovedca Claudia Giovanardiho<sup>3</sup>: „()...naše inštitúcie, namiesto toho, aby sa postavili nátlaku anglicizmov, naďalej ich podporujú vytvorením ministerstva *welfare*, či neoficiálnymi pojmami ako *authority* pre telekomunikácie, právom na *privacy* (...) či pomenovaním rôznych programových okruhov štátnej televízie na *Rai international*, *Rai educational*, *Rai trade* atď.“

Citát nám naznačil, aké „monštrá“ používajú politici, aby sa rétorikou odlišili od bežnej populácie, no ich výpočet by mohol byť oveľa dlhší. Keď si vezmeme do úvahy, že podľa štatistík až 10% neologizmov v taliančine prichádza z jazyka politikov, ich kontaminácia rodného jazyka je mierne povedané nezodpovedná. Na ilustráciu si uveďme iné príklady:

Ministerstvo sociálnych vecí – Ministero di Welfare

Bleskový výskum verejnej mienky – exit poll

Interpelácia v parlamente – question time

Deň volieb – election day

Právo na súkromie – diritto alla privacy

Daňový deň – tax day

Deň práce – labour day

Vládne mechanizmy – governance

V takýchto prípadoch anglicizmus určite nie je obohatením pre domáci jazyk, skôr je prejavom postojovej deformácie používateľa. Ak jednou z výhod anglicizmov by mal byť vznik bilingválneho prostredia s komplexným ovládaním cudzieho jazyka, v Taliansku to tak nie je. Svedčí o tom aj sociolingvistická štúdia vyššie citovaného Claudia Giovanardiho: „Používatelia používajú mnohé anglicizmy mechanicky, bez toho, že by vedeli presný význam. Úroveň poznania u mladej generácie je nevyhovujúca. Len malá časť deklaruje dobrú alebo výbornú znalosť, veľká väčšina sa zaraďuje na priemernú alebo nízku úroveň.“<sup>4</sup> Zvláštny paradox: stúpajúci počet anglických slov (väčšina je neadaptovaných) spôsobuje chaos v percepcii zo strany recipientov.

Každý jazyk sa musí vyrovnáť s negatívnymi globalizačnými tendenciami, ktoré sa dotýkajú aj jazykovej identity. No v Taliansku akoby neexistovala žiadna regulácia. Cez anglický jazykový filter vchádzajú do taliančiny dokonca aj niektoré latinizmy. Inými slovami: taliančina, ako prvorodená dcéra latinčiny, prijíma latinské výrazy cez angličtinu, avšak už foneticky prispôbené zákonitostiam preberaného jazyka. Z hľadiska výslovnosti pôsobia preto absolútne cudzo, čo sa často prejavuje aj v chybnjej artikulácii domácich používateľov jazyka. Spomeňme príklady ako location, evolution, devolution. V čom teda spočíva patológia jazykovej situácie v Taliansku? Zrejme v tom, že inštitúcie, ktoré najviac ovplyvňujú charakter jazyka, a ktoré by sa mali správať ako jazykové authority, sa správajú ako výhradní dovozcovia nefunkčných a rušivých prvkov.

## Záver

Na záver treba skonštatovať, že snobistické používanie cudzích prvkov (najmä v administratívnom štýle) má v Taliansku dlhú tradíciu a spadá ešte do obdobia, keď európskym jazykom dominovala latinčina, či neskôr francúzština. Napríklad byrokratický systém zjednoteného Talianska zdedil od predchádzajúcej savojskej vlády nielen organizačné štruktúry, ale aj zvyk používať francúzštinu namiesto taliančiny v internej komunikácii medzi orgánmi štátnej správy. Už doboví intelektuáli preto ostro kritizovali presýtenosť jazyka cudzími prvkami, posmešne nazývajúc takýto jazykový hybrid ako *latinorum*, *antilingua* a pod. Súčasná jazyková situácia však ukazuje, že napriek kritike úzkej vrstvy odborníkov je jazykový snobizmus natoľko zakorenený, že vyvrátiť ho bude zrejme veľmi ťažké.

## Bibliografia

- AMMON, U.: The Present Dominance of English in Europe. Sociolinguistica 8, Tübingen, Max Niemeyer Verlag 1994, pp. 1-14.
- BECCARIA, G. L.: Per difesa e per amore. La lingua italiana oggi. Milano, Garzanti 2006. Il mare in un imbuto. Torini, Einaudi editore 2010.
- BOSÁK, J.: Internacionalizácia v súčasných slovanských jazykoch: za a proti. Bratislava, Veda 1999.
- BUZÁSSYOVÁ, K.: Vzťah internacionálnych a domácich slov v premenách času. Bratislava, Jazykovedný časopis 2010.
- GIOVANARDI, C.; GUALDO, R.; COCO, A.: Inglese – Italiano 1 a 1. San Cesario di Lecce. Piero Manni s.r.l., 2008.
- DOLNÍK, J.: Súčasná spisovná slovenčina a jej problémy. Bratislava, Stimul 2007. Literárny týždenník 2006, n. 9-10, pp. 1-2
- ORAVCOVÁ, A.: Anglicizmy v dennej tlači. Spisovná slovenčina a jazyková kultúra. Bratislava, Veda 1995.
- <http://aidainformazioni.it/aidainformazioni.it/pub/giovanardi122008.pdf>  
talianška tlač

## Kontaktné údaje:

Roman Sehnal, PhDr., PhD.  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava  
E-mail: [sehnalroman@yahoo.com](mailto:sehnalroman@yahoo.com)

<sup>1</sup>In: Anna Oravcová: Anglicizmy v dennej tlači (Spisovná slovenčina a jazyková kultúra, SAV 1995)

<sup>2</sup>Tra le novità piú vistose, sta sotto gli occhi di tutti il massiccio afflusso di parole inglesi. (Beccaria, G. L., 2010, s. 102)

<sup>3</sup>(...le nostre istituzioni, invece di contrastare la pressione degli anglicismi, continueranno ad assecondarla, creando il ministero del welfare, favorendo definizioni non ufficiali come authority per le telecomunicazioni, garante della privacy(...) o battezzando i vari settori della televisione di stato Rai international, Rai educational, Rai trade ecc“ (2008, s.31)

<sup>4</sup>(„...gli utenti fanno un uso “meccanico” di molti anglicismi, il livello di conoscenza presso le giovani generazioni risulta modesto: solo un’esigua minoranza dichiara una conoscenza buona o ottima, mentre la stragrande maggioranza si inserisce nel livello medio o scarso”) (Giovanardi, C.)

# Význam textovej analýzy pri preklade

Seresová Katarína

## **Abstrakt**

V príspevku sa venujeme analýze východiskového textu, ktorá je dôležitým prvkom pri práci s prekladom. Táto analýza sa týka viacerých rovín textu, funkčnej, sémantickej, pragmatickej a štylistickej stránky textu. Pri analýze východiskového textu musí translátor v prvom rade zohľadniť všetky interné aj externé textové faktory. Pomocou týchto faktorov možno porovnávať východiskovú a cieľovú situáciu a takto zistiť, ako sa správajú jednotlivé faktory, v situácii súvisiacej s východiskovým textom a cieľovým textom. Analýza prekladu sa stáva relevantnou iba vtedy, ak sa porovnáva východisková a cieľová situácia textu.

**Kľúčové slová:** *translácia, textová analýza, východiskový text, cieľový text, interné textové faktory, externé textové faktory*

## **Abstract**

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Textanalyse, die bei der Übersetzungsarbeit von großer Bedeutung ist. Diese Analyse betrifft mehrere Textebenen – die funktionelle, semantische, pragmatische und stilistische. Bei der Analyse des Ausgangstextes sollte der Übersetzer vor allem die textinternen und -externen Faktoren berücksichtigen. Mit ihrer Hilfe kann er die Ausgangs- und Zielsituation miteinander vergleichen und damit feststellen, wie sich die einzelnen Faktoren in der mit dem Ausgangs- und Zieltext zusammenhängenden Situation verhalten. Die Textanalyse wird nur dann relevant, wenn die Ausgangs- und Zielsituation des Textes kontrastiert werden.

**Schlüsselwörter:** *Translation, Textanalyse, Ausgangstext, Zieltext, textinterne Faktoren, textexterne Faktoren*

Cieľom vyučovania prekladu by nemalo byť vyvolávať v študentoch akýsi pocit úspechu, že si dokázali poradiť s konkrétnym textom. Jednotlivé cvičné preklady by im mali pomôcť lepšie, jednoduchšie a rýchlejšie na základe doteraz nadobudnutých poznatkov, zručností a skúseností zvládnuť nové preklady. Jedným zo spôsobov, ako u študentov takúto zručnosť dosiahnuť, je textová analýza, ktorej by sme sa chceli venovať v našom príspevku.

Translácia, myslíme tým prevažne preklad, aj keď pod tento pojem musíme samozrejme zahrnúť aj tlmočenie, pretože principiálne nie je medzi týmito dvoma formami transkultúrnej komunikácie veľký rozdiel, je komunikácia, na ktorej sa zúčastňujú viacerí komunikační partneri, jedným z nich je aj translátor. Jeho úlohou pri preklade ako aj pri tlmočení je okrem iného vedieť text rozanalyzovať a splniť úlohu, teda v našom prípade zadanie objednávateľa.



Vo všeobecnosti sa preklad definuje ako pretransformovanie písomného textu z jedného jazyka do druhého. Táto definícia prekladu je však nedostatočná, pretože nevystihuje jeho skutočnú podstatu. Na preklad sa treba pozrieť z viacerých strán a zahrnúť doň všetky atribúty, ktoré sa ho týkajú a ktoré ho určujú. Preto je dôležité pri jeho definovaní spomenúť samotného prekladateľa, východiskový a cieľový text, funkciu textu a podmienky, za ktorých preklad prebieha. Môžeme teda povedať, že úloha prekladateľa spočíva v pretransformovaní textu z originálneho jazyka (z východiskového jazyka) do jazyka iného (do cieľového jazyka). Prekladateľ musí vytvoriť cieľový text, ktorý zodpovedá po významovej aj obsahovej stránke originálu a súčasne zohľadňuje gramatické a štylistické pravidlá jazyka, do ktorého prekladá. Základným pravidlom samozrejme je, že prekladateľ musí bezchybne ovládať oba jazyky, s ktorými pracuje.

U. Kautz (2002) považuje preklad za komplexnú, funkčne určenú, plánovanú, rekreatívnu, ako aj kreatívnu činnosť v rámci transkulturnej jazykovej komunikácie medzi partnermi, ktorí sú užívateľmi rôznych jazykov. Preklad spočíva vo vytvorení písomného cieľového textu, ktorý bude zodpovedať požiadavkám objednávateľa prekladu a zohľadní pritom zámer prekladateľa. Tento zámer vzniká po dôkladnej analýze písomne predloženého východiskového textu. Cieľový text má zodpovedať požiadavkám adresáta, čo sa týka jazykovej a kultúrnej zrozumiteľnosti, v takej miere, ako len dovoľuje konkrétna komunikačná situácia a presvedčenie a očakávania prekladateľa. Táto definícia súčasne umožňuje oddeliť prekladateľskú činnosť od ostatných činností, pri ktorých sa pracuje s textom, napr. redakčná činnosť, zostavovanie rôznych textov a pod.

Proces prekladu teda začína vtedy, keď zadávateľ zákazky, v našom prípade prekladu, osloví prekladateľa a zadá mu na preklad z jazyka A (východiskového) do jazyka B (cieľového) konkrétny text, ktorý je určený pre recipienta (cieľovú skupinu) cieľovej kultúry. Týmto recipientom môže byť aj samotný zadávateľ zákazky. Vo veľkej väčšine prípadov translátor nepozná recipienta, pre ktorého bol pôvodný východiskový text určený. V istom zmysle môže byť táto skutočnosť na škodu, pretože každý autor tvorí svoj text s ohľadom na jeho recipienta, na jeho záujmy, znalosti a schopnosti.

Translátor sa v procese prekladu stáva sám aj recipientom. Jeho recepcia textu je však čisto účelová, a teda sa podstatne odlišuje od recepcie „normálneho“ čitateľa, recipienta cieľového textu. Z toho vyplýva, že úlohou translátora nie je vnímať a pochopiť text kvôli sebe, aby sa informoval, vzdelal, zabavil a pod., ale kvôli cieľu translácie. Preto jeho recepcia textu nemôže byť povrchná, prípadne intuitívna, musí sa zamerať predovšetkým na kritickú analýzu východiskového textu, ktorá je prostriedkom na ďalšiu kvalitnú a funkciu textu zodpovedajúcu prácu s textom.

Pod textovou analýzou rozumieme analýzu východiskového textu. Táto analýza sa týka viacerých rovín textu, funkčnej, sémantickej pragmatickej a štylistickej stránky textu; samozrejme treba pri analýze vziať do úvahy aj účel prekladu (Kautz 2002).

Viacerí autori, napr. Nordová, Höning, Kautz, sa zamýšľajú vo svojich prácach nad otázkami, ktoré by si mal prekladateľ v prvej fáze práce s prekladom položiť a vyšpecifikovali nasledujúce otázky:

- Rozumiem textu?
- Ako text pôsobí na mňa a ostatných východiskových adresátov?

- Pre koho bol text napísaný?
- Aká je jeho komunikatívna funkcia?
- Ako je text členený?
- Pochopili by tento text potencionalni recipienti, keby nebol napísaný v cudzom jazyku?
- Je tento text vhodný na preklad a zodpovedá cieľu, ktorý si stanovil objednávateľ?
- Treba v texte urobiť obsahové či formálne zmeny, aby text zodpovedal požiadavkám, ktoré na preklad kladie objednávateľ? (Kautz 2002)

Prvým krokom, ktorý musí translátor, teda prekladateľ pri preklade urobiť, je dôkladne si východiskový text prečítať, to znamená niekoľkokrát si prečítať celý text, kým si prekladateľ nie je celkom istý, že textu naozaj porozumel. Ak text pochopil a na všetky vyššie uvedené otázky môže uspokojivo odpovedať (ak je odpoveď na poslednú otázku kladná, treba v texte vykonať nutné zmeny, aby bol východiskový text po všetkých stránkach vhodný na preklad), môže si stanoviť makrostratégiu prekladu. Táto stratégia zohľadňuje komunikačné predstavy autora východiskového textu a adresáta cieľového textu, ako aj individuálnu situáciu prekladateľa (Kautz 2002).

V druhej fáze prekladu musí prekladateľ doplniť, prípadne modifikovať svoju makrostratégiu prostredníctvom mikrostratégií, aby mohol zmysluplne narábať so znakmi východiskového textu. Pod týmito znakmi rozumieme predovšetkým textové interné a externé charakteristické znaky, z ktorých následne vyplývajú faktory, ktoré treba analyzovať. Externé znaky charakterizujú komunikačnú situáciu textu. Ide o nasledovné faktory (Nord 1995): **Kto?**(myslí sa autor textu, prípadne objednávateľ prekladu) **Načo?**(zámer) **Komu?**(recipient, adresát) **Prostredníctvom akého média?** („kanál“, prostredníctvom ktorého sa preklad dostane k recipientovi, tento faktor vo veľkej miere ovplyvňuje formu prekladu) **Kde? Kedy? Prečo?** (čo bolo podnetom pre vznik východiskového textu). Zodpovedaním vyššie uvedených otázok získa prekladateľ obraz o funkcii textu. Aj keď tieto otázky nevyplývajú explicitne z textu, to znamená, že tieto otázky nemôžeme zodpovedať po prečítaní a pochopení textu, odpovede na tieto otázky patria k dôležitému zdroju informácií, ktoré majú pre prekladateľa mimoriadny význam.

Ak získa prekladateľ prehľad o externých textových faktoroch, mal by následne pokračovať analýzou interných textových faktorov. Nordová (1995) hovorí o interných textových faktoroch, ktoré podstatne ovplyvňujú charakter východiskového textu. Ide o tieto: **O čom?** (myslí sa tematika textu), **Čo?** (vzťahuje sa na obsah textu), **Čo nie?** (presupozícia implikovaná autorom textu), **V akom poradí?** (myslí sa členenie informácií v texte, teda makroštruktúra celého textu a mikroštruktúra častí textu), **S akými neverbálnymi prostriedkami?** (ide predovšetkým o neverbálne prostriedky, teda aká bude úprava textu, aké farby sa použijú, či bude text doplnený ilustráciami atď.), **S akými slovami?** (týka sa lexikálnych vlastností textu, vrátane morfológických vlastností slov, úlohy jednotlivých slovných druhov ako nositeľov informácií), **Akými vetami?** (ide o charakteristické syntaktické prostriedky, ktoré sú v texte použité, teda druh viet, vzťah hlavná veta – vedľajšia veta, atď., a včlenenie osôb do textu, myslí sa osoba autora, prípadne recipienta), **Aký tón?** (vzťahuje sa na suprasegmentálne znaky textu).

Znalosť externých a interných textových faktorov východiskového textu umožní prekladateľovi lepšie pochopiť samotný text, jeho funkciu a cieľ, ktorý chce objednávateľ prekladu dosiahnuť. Taktiež umožní prekladateľovi skoncipovať taký cieľový text, ktorý bude všetky tieto požiadavky akceptovať a vytýčený cieľ prekladu sa naplní. Poznanie vyššie uvedených faktorov ovplyvní prekladateľa v tom zmysle, že nadobudne v rámci textu schopnosť rozlíšiť dôležitosť jednotlivých častí a údajov v texte, vytvorí si takzvanú hierarchiu, podľa ktorej môže určiť, ktoré faktory sú pre daný text dôležité, ktoré menej a ktoré možno prípadne z textu vynechať, aby nebola funkcia, ktorú má preklad spĺňať nijako obmedzená. Výhodou analýzy externých a interných textových faktorov pre prekladateľa je skutočnosť, že po čase, keď prekladateľ získa vo svojej práci istú prax, pristupuje k všetkým textom rovnako, čo mu zjednodušuje jeho prácu.

Aby študenti začiatocníci mohli pri nacvičovaní prekladu s týmito otázkami ľahšie pracovať, použijeme schému modifikovaných otázok, ktorú vytvorila Ch. Nordová (1989). Ide o otázky tvorené opytovacími zámenami:

- Kto sprostredkuje
- Načo
- Komu
- Prostredníctvom akého média
- Kde
- Kedy
- Prečo
- Akú funkciu má text
  
- O čom hovorí
- Čo
- Čo nie
- V akom poradí
- Aké neverbálne prostriedky
- Akými slovami
- Akými vetami
- Akým tónom
- S akým účinkom

Otázky, ktoré vypracovala Ch. Nordová pre analýzu východiskového textu môžeme použiť aj na analýzu textu cieľového, treba ich však doplniť modálnym slovesom „mať“, napr.: čo mal cieľový text recipientovi sprostredkovať, komu mal byť cieľový text určený, akú funkciu mal cieľový text sprostredkovať atď. Pomocou týchto otázok môžu študenti porovnávať východiskovú a cieľovú situáciu za porovnateľných podmienok a takto zistiť, ako sa správajú jednotlivé faktory, myslíme interné a externé faktory, v situácii súvisiacej s východiskovým textom a cieľovým textom. Analýza prekladu sa stáva relevantnou iba vtedy, ak sa porovnáva východisková a cieľová situácia textu. Ak študenti túto analýzu urobia a texty a situácie navzájom porovnajú, vidia na základe tohto

kontrastu problémy, ktoré by mohli pri preklade vzniknúť a môžu ich hneď globálne (čo sa týka celého textu) vyriešiť.

### **Literatúra**

EHRGANGOVÁ, E., KENÍŽ, A.: *Kapitoly z prekladu a tlmočenia*. Bratislava, Ekonóm, 1999. ISBN 80-225-1057-2

CHARFAOUI, E.: Wirtschaftsdeutsch – Verlauf des Unterrichtsprozesses Lehrerfahrungen und Besonderheiten. In: *Tendenzen in der slowakischen Germanistik nach der Wende: Festschrift für Prof. PhDr. Ivan Cvrkal, CSc*, Nümbrecht: Kirsch-Verlag, 2010, S. 284-295

KAUTZ, U.: *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: IUDICIUM Verlag, 2002. s. 138 – 145. ISBN 3-89129-449-2

NORD, CH.: Textanalyse und Übersetzungsauftrag. In: *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zum aletn Thema*. Herausgegeben von Frank G. Königs. Goethe-Institut München, 1989.

NORD, C.: *Textanalyse und Übersetzen*. Tübingen, Julius Gross Verlag, 2009. 283 s. ISBN 978-3-87276-868-1

REISS, K.: *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft: Wiener Vorlesungen*. Wien, 1995. WUV-Univ.-Verl. ISBN 3-85114-232-2

SERESOVÁ, K.: *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava, Ekonóm, 2010. 99 s. ISBN 978-80-225-2970-9

### **Kontaktné údaje:**

Katarína Seresová, doc., Mgr., PhD.

Katedra jazykovedy a translatológie

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [katarina.seresova@euba.sk](mailto:katarina.seresova@euba.sk)

# Špecifiká právneho jazyka na morfosyntaktickej rovine

Smoleňová Elena

## **Abstrakt**

Odborný jazyk práva má veľa špecifik na všetkých rovinách jazyka. Predkladaný príspevok si kladie za cieľ poukázať na špecifické javy talianskeho právneho jazyka. V našom príspevku zameriame pozornosť hlavne na typické znaky na morfosyntaktickej rovine. Právo je úzko spojené so spoločenským životom a týka sa nielen odborníkov, ale aj širokého okruhu laickej verejnosti. Jeho kľúčovým prostriedkom je jazyk. Jazyk práva má zvláštne postavenie oproti iným odborným jazykom a je predmetom častých diskusií nielen medzi samotnými jazykovedcami zaoberajúcimi sa jeho problematikou, ale aj v rámci ich spolupráce so špecialistami z oblasti práva.

**Kľúčové slová:** *právny jazyk, špecifiká právneho jazyka, morfológia a syntax právneho jazyka*

## **Abstract**

The specificity of legal language appears on all its levels. This paper deals with specific features of the Italian legal language, primarily with its specific features on morphological and syntactic levels. It is important to realise that law interweaves the social life and thus is relevant not only to specialists in legal issues, but also to the public at large. In law, it is the language that is its key means. Legal language has a special position in the context of technical languages; therefore it is often discussed among linguists specialising in this area as well as by law experts.

**Keywords:** *legal language, specificity of legal language, morphological and syntactic level of legal language*

## **Úvod**

Jazyk práva má charakter odborného jazyka. Oproti iným odborným jazykom zastáva špecifické postavenie. Právo má totiž veľmi široký a nevymedzený okruh adresátov a zasahuje do života ľudí všetkých spoločenských vrstiev ako i právnických osôb. Z tohto dôvodu má odborný jazyk práva užšie prepojenie s bežným spisovným jazykom. V dôsledku toho sa vyznačuje tým, že používa vlastnú odbornú terminológiu, ale zároveň čerpá lexikálne jednotky z fondu bežného spisovného jazyka, ktoré si zanechávajú buď svoj pôvodný význam, alebo sa ich význam v kontexte právneho textu pozmení, či nadobudne špecifický význam. Právne normy regulujú konanie fyzických aj právnických osôb z najrozličnejších profesionálnych sfér, ako sú medicína, ekonómia, bankovníctvo, čo sa odráža v používaní odborných termínov z iných odborných disciplín. Jazyk práva je predmetom záujmu mnohých lingvistov, odborníkov z oblasti práva a najmä prekladateľov, keďže najväčší dopyt je hlavne po prekladoch textov právneho, či ekonomického charakteru. Pre správne pochopenie textu je nevyhnutná dobrá znalosť

odlišností právnych systémov a noriem v cudzej krajine, znalosť odbornej terminológie a špecifických znakov na morfosyntaktickej rovine.

## Výklad základných pojmov

Právny jazyk, označovaný v talianskom jazyku ako *lingua*, resp. *linguaggio della legge* má dvojakú funkciu – regulatívnu a informačnú. (funzione nominativa e funzione interpretativa). Je definovaný nasledovne: „Právny jazyk je z funkčného hľadiska prostriedkom komunikácie v rámci práva ako normatívneho systému.“ (Tomášek, 2003, str. 24) Väčšina literárnych prameňov však poukazuje na dôležitosť rozlišovať právny jazyk od jazyka právnického. V taliančine zodpovedá termínu právnický jazyk ekvivalent *linguaggio giuridico*.

Toto rozdelenie jazyka v práve zohľadňuje jeho spomínané funkcie. Jazyk práva je prostriedkom na vyjadrenie právne-normatívnej regulácie a sú v ňom sformulované najmä normy a právne predpisy. Pre každý odborný jazyk sú postulované požiadavky na jeho vlastnosti a v prípade právneho jazyka je vzhľadom na jeho regulatívnu funkciu nastolená predovšetkým požiadavka jednoznačnosti a presnosti, gramatickej zhodnosti a jasnosti. Požiadavku presnosti možno považovať za zásadnú, nakoľko súvisí s podstatou právnej regulácie, ktorá spočíva v znižovaní entropie (neurčitosti) v spoločnosti. Požiadavka jednoznačnosti vylučuje synonymiu a polysémiu. Túto požiadavku však nie je možné uplatniť absolútne (Holländer, 2006).

Právny jazyk vo vzťahu k právnickému jazyku predstavuje hyperonymum. Právnický jazyk, označovaný aj ako jazyk právnej vedy a aplikačnej praxe (v taliančine *linguaggio della scienza del diritto e della prassi giuridica*) je prirodzeným jazykom slúžiacim osobám, ktoré interpretujú normy a nariadenia formulované v právnom jazyku a aplikujú sa v praxi. Má charakter metajazyka a zahŕňa aj právnický slang. Jeho informačná funkcia nastoľuje požiadavku zrozumiteľnosti. Holländer poukazuje na protirečenie vo vzťahu požiadaviek na presnosť a zrozumiteľnosť, čím vzniká paradox právneho jazyka. Zvyšovaním presnosti, exaktnosti dochádza k nezrozumiteľnosti a k zníženiu informačnej hodnoty práva. Nasledujúca ukážka je príkladom rozdielu medzi právnym a právnickým jazykom. Príklad č.1 - jazyk práva: *La cessione della quota di un socio accomandatario implica modifica dell'atto costitutivo e richiede perciò il consenso di tutti gli altri soci* (art. 2252 cc.). Príklad č.2 - právnický jazyk: *Secondo il Codice civile il socio accomandatario che cede la sua quota causa modifica nell'atto costitutivo e per questo motivo è obbligato a chiedere l'accordo di tutti gli altri soci*.

Pri skúmaní charakteristických znakov jazyka v práve sa opierame o množstvo textov z daného odboru. Garavelli zaviedla delenie testov podľa ich zamerania nasledovne: testi normativi (texty právno-normatívnej regulácie), testi interpretativi (texty zamerané na interpretáciu zákona) a testi applicativi (texty formulované za účelom aplikácie zákona). Autorka však pripúšťa, že uvedené rozlišovanie textov nemusí byť záväzné a medzi jednotlivými typmi textov môže dôjsť k vzájomnému prelínaniu. Ide hlavne o texty, prostredníctvom ktorých sa interpretuje a aplikuje zákon, vzhľadom na fakt, že interpretácia je predpokladom aplikácie. Medzi texty právno-normatívnej

regulácie zaradujeme právne akty (gli atti internazionali), zákony (le leggi), legislatívne dekréty (i decreti legislativi), zákonné opatrenia (i decreti legge), zákonníky (i Codici), normatívne akty (gli atti normativi), právne predpisy (i regolamenti) a stanovy (gli statuti). Texty zamerané na interpretáciu a aplikáciu práva nemajú presne ohraničenú typológiu, môžu to byť napr. rôzne právnické zmluvy, rozsudky, odborná literatúra, administratívne texty, doktrínálny výklad, predvolanie na podanie svedectva.

## Morfosyntaktické zvláštnosti právneho jazyka

Vzhľadom na funkciu právneho jazyka slúžiť ako prostriedok verejnej jazykovej komunikácie je potrebné mu venovať pozornosť po všetkých jeho stránkach, nielen po obsahovej, či štylistickej. Veľmi dôležitým faktorom pri formulácii právnych textov je voľba vhodných jazykových prostriedkov, či už v rovine lexikálnej, morfolologickej a syntaktickej. Kým v oblasti lexiky zisťujeme medzi právnym a bežným jazykom kvalitatívne rozdiely, spôsobené používaním odborných termínov, na morfosyntaktickej úrovni sa navzájom odlišujú kvantitatívnym použitím javov z morfológie, či syntaxe (Ďuricová, 2003).

V tejto kapitole, ako sme už spomenuli, sústredíme pozornosť na škálu jazykovedných javov na morfosyntaktickej úrovni v právnom jazyku, ktorými sa odlišuje od bežného jazyka. Jedným z jeho najčastejších charakteristických znakov je snaha zhutniť vetné konštrukcie natoľko, aby obsiahli čo najviac informácií. Za týmto účelom sa využívajú rôzne prostriedky, medzi ktoré patrí napr. častá enklíza ako napr. používanie reflexívneho zámena *-si* v zložených slovesných spojeniach typu modálne sloveso + infinitív plnovýznamového slovesa, pričom zámeno *-si* sa spája so slovesným infinitívom. Časté používanie modálneho slovesa súvisí s účelom právneho jazyka vyjadriť povinnosť, možnosť, nevyhnutnosť, či podmienky, za akých sa môže niečo uskutočniť a pod. Modálne slovesá svojou frekvenciou v texte prispievajú k spresneniu významu, čím napĺňajú najzákladnejšie požiadavky na právny jazyk – presnosť a jednoznačnosť. Ako príklad uvádzame spojenia: 1. *L'iscrizione d'ipoteca sui beni di un defunto può eseguirsi con la semplice indicazione della persona [...]*, 2. *Le condizioni variano da carta a carta ma i rimborsi eventuali possono situarsi tra i 500 e 3000 euro*. 3. *La bancarotta fraudolenta non deve considerarsi un reato di natura finanziaria ma commerciale*. 4. *All'udienza fissata per il giudizio possono verificarsi due ipotesi [...]*. 5. *Deve altresì condannarsi la società convenuta al risarcimento dei contributi assistenziali e previdenziali, come per legge*. 6. *Non può svolgersi in contrasto con utilità sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana*. V bežnej taliančine sa zámeno *-si* kladie častejšie pred modálne sloveso, čo pôsobí prirodzenejšie. Veľmi obľúbeným prostriedkom krátenia viet sú v talianskych textoch spojenia predložky *da* so slovesným infinitívom, pričom táto predložka má funkciu vyjadriť pôvodcu deja. Uvádzame tieto príklady: 1. *Tuttavia sono state scoperte pratiche da considerarsi in definitivo attività criminali*. 2. *Per ogni intervento di lavori da eseguire in economia si opera unicamente tramite [...]*, 3. *2087 c.c. impone all'imprenditore un aggiornamento continuo delle misure da adottare per la tutela della salute*. 4. *Ai fini delle imposte dirette (ILOR - IRPEG) gli adempimenti da seguire sono [...]*.

V právnych textoch sú bohato zastúpené slovesá v pasívnych tvaroch. Vo vetných konštrukciách s pasívom sa agens dostáva do úzadia, a tým sa dosahuje ekonomický spôsob vyjadrovania. Používanie pasívnych tvarov je v právnom jazyku spôsobené tým, že právne texty sú neosobné. V taliančine sú veľmi obľúbené pasívne tvary ako napr. trpný rod. Príklady: 1. *Il contratto sarà stipulato* [...], 2. *Le fatture emesse devono essere conservate* ai fini tributari [...], 3. *I termini possono essere prorogati* in casi particolari [...], 4. [...] *lo sconto incondizionato viene operato* direttamente [...], 5. *Lo sconto condizionato viene riconosciuto* in un momento successivo alla fatturazione [...], 6. *Quando una fattura viene pagata* per un importo inferiore si ha un abbuono attivo. 7. *Tali importi verranno arrotondati* secondo le regole previste dalla legislazione. 8. *In base alla modalità di emissione le fatture possono essere classificate* [...]. Trpný rod sa môže vyjadrovať aj zvratným tvarom tvoreným pomocou zvratného zámena *si* a slovesným tvarom v 3. osobe singuláru, ako v nasledovných príkladoch: *si conviene e si stipola, si comferma, si verifica, si dichiara, si rimanda, si promuove, si conclude, si proroga*. Gerundium ako nemenný slovesný tvar nachádza tiež v odborných talianskych textoch široké uplatnenie. Kým v slovenčine je jeho používanie zriedkavé a pôsobí archaicky, v talianskom jazyku je celkom bežné aj v rámci všeobecného jazyka, vzhľadom na všeobecnú tendenciu skracovať a zjednodušovať vetné konštrukcie. Uvádzame nasledovné príklady uplatnenia gerundia: 1. *Stipulando* il contratto di compravendita si impegna a [...], 2. [...] *fatturando e incassando* con rilascio di quietanza. 3. *Il committente può in qualsiasi momento recedere dal contratto, pagando* all'appaltatore il valore delle opere eseguite. Bohaté zastúpenie majú aj konštrukcie so skrátenou vedľajšou vetou predmetovou: *Dichiara di non aver subito* condanne penali che comportino la perdita o la sospensione delle capacità di contrarre. Používanie zámennej častice *-ne* je ďalším prostriedkom vetnej kondenzácie. Vo väčšine prípadov slúži ako substitúcia spojení s predložkou *di*: *Il codice menziona la causa tra i requisiti del contratto, ne disciplina l'illiceità, ma non ne da alcuna definizione, nè fornisce indicazioni esaurienti*.

Pre syntax talianskeho jazyka je charakteristické postavenie prídavného mena pred substantívom s výnimkou prídavných mien vyjadrujúcich subjektívne hodnotenie alebo stálu vlastnosť. V právnom jazyku je frekventovaná antepozícia adjektív, prípadne adjektivizovaných prídavných: *mancata effettuazione, mancato rispetto, mancato pagamento, falsa attestazione, lieve gravità, ritardato pagamento, illegittima esclusione, avvenuto decorso, omessa fornitura, abusiva duplicazione, maliziosa induzione*. Právne texty sú presýtené veľkým množstvom prídavných prítomných a minulých, ktoré zo syntaktického hľadiska predstavujú veľmi úsporný prostriedok, ako napr. v nasledovných príkladoch: 1. [...] *la proposta di abrogazione si considera approvata* [...], 2. *Se l'assemblea non lo approva, il disegno di legge si considera respinto*. 3. [...] *non risulta dimostrata* la stretta correlazione con le attività economiche produttive. Prídavná v spojení so substantívami zastávajú funkciu precizácie, napr. *la norma vigente, il prezo pattuito, il bene venduto, il contratto disciplinato*. Okrem syntaktickej funkcie majú prídavná aj funkciu termínovnú. Mnohé prídavná prítomné svojim stálym používaním nadobudli formu substantívov. V textoch sú veľmi frekventované a z ich početnej skupiny



uvádzame niekoľko príkladov: *l'accollante, l'adottante, l'assegnante, l'attenuante, l'avvalante, il comparante, il concorrente, il contribuente*. K častej substantivizácii dochádza aj prípade prídavných: *l'assicurato, il capitolato, il carcerato, il condannato, l'imputato, l'incolpato, il negoziato, il deputato*.

V právnych textoch sa môžeme stretnúť s nemalým množstvom jazykových šablón, v novších literárnych prameňoch označovaných aj ako jazykové stereotypy. Používajú sa ako hotové predpripravené zvraty, ktoré sa môžu vyskytovať vo forme vetných konštrukcií alebo vetných častí a do textov sa zapájajú ako hotové celky. Najčastejšie sú zastúpené v dohodách a zmluvách, a to hlavne v častiach ako preambula, názvy jednotlivých častí a záverečných častiach s dátáciou. Ich ustálené a konvenčné používanie je spôsobené často opakovaným používaním v právnických textoch. (Con la presente scrittura, valevole ad ogni effetto di legge, tra le parti: premesso che [...], Letto, approvato e sottoscritto a Parma, il 7 dicembre). S týmito zvratmi sa možno stretnúť aj v textoch s regulatívnou funkciou, napr. *se la legge stabilisce, se la legge non lo esclude, se l'assemblea non decide altrimenti, quando la legge non dispone altrimenti, se lo statuto lo consente, ai sensi di legge*.

Charakteristickou črtou právnych textov je aj častý výskyt multiverbizačných spojení. Používanie multiverbizácie súvisí so snahou o čo najpresnejší prenos informácií v čo najkondenzovanejšej podobe. Ďalším dôvodom frekventovanosti tohto javu je aj tendencia k nominalizácii, typickej pre odborný štýl. (Horecký a kol., 1989) Ako príklad môžeme uviesť multiverbizačné spojenia pozostávajúce zo slovesa s oslabenou sémantikou a substantíva s plnou sémantikou. Niektoré zo slovies tohto typu vstupujú do spojení buď s odbornými termínmi (*dare avviso legale, dare in pegno, prendere possessione di, dare diritto a, porre rimedi*), alebo so slovami z bežného jazyka (*prendere in considerazione, porre fine, mettere in atto, dare inizio*). Multiverbizačné spojenia tohto druhu sú zastúpené aj v kombinácii slovies so všeobecným významom a substantívom, mnohé z týchto slovies zaradujeme medzi tzv. všeobecné akčné slovesá, napr. *effettuare una verifica, sollevare un'obiezione, prendere un provvedimento, dimostrare la colpa, accertare la causa, proporre un disegno di legge, proporre appello, accettare un concordato, accogliere un ricorso, fornire le prove, dichiarare il verdetto di innocenza, respingere un ricorso, respingere un'obiezione*. Ďalší typ multiverbizačného spojenia, príznačného pre právny jazyk pozostáva z riadiaceho substantívu s oslabeným významom a závislého substantíva s riadnou sémantickou hodnotou. „Riadiace substantíva stratili významovú samostatnosť, v dôsledku čoho aj gramatické príznaky zodpovedajúcich slovných druhov nadobudli gramatické príznaky predložiek“. (Horecký a kol., 1989, str.257) V dôsledku prepozicionalizácie vznikajú špecifické zložené predložky, ktoré predstavujú ďalšiu syntaktickú zvláštnosť právneho jazyka. Pre zložené predložky, označované aj ako predložkové výrazy je charakteristická väčšia sémantická diferencovanosť v porovnaní s jednoduchými predložkami. V talianskych právnych textoch sa s multiverbizačnými spojeniami typu predložkové spojenie viazané so substantívom stretávame veľmi často. (*in base alla delibera, in base all'art. ..., a carico dell'acquirente, a proposito della legge, a titolo di tentativo, a causa della concomitanza, al termine del processo, a favore della parte lesa, nei confronti del*

condannato). Pri charakteristike syntaktických zvláštností právneho jazyka nemožno vynechať typické spojky (spojovacie výrazy). Ich funkciou je prispievať k väčšej kohézności a koherentnosti textu. Zo syntaktického hľadiska často vystupujú ako samostatné výstavbové prvky a od ostatného textu sa oddeľujú čiarkou. Spojky, prípadne spojovacie výrazy majú funkciu vyjadriť podmienku (a condizione che), výnimku (salvo che, salvo), odvolávanie sa na už spomenuté informácie v texte (si è già detto che), dodatok k predchádzajúcej informácii obsiahnutej v texte (a ciò si aggiunge), predpoklad (premesso che).

Keď hovoríme v súčasnosti o odbornom jazyku a jeho charakteristických aspektoch, je nutné zmieniť sa aj o vplyve iných cudzích jazykov. Prienik anglicizmov do lexiky odborných jazykov je už považovaný za samozrejmosť. Ich výskyt je častý predovšetkým v textoch obchodno-právneho charakteru. V porovnaní s odborným jazykom ekonomických vied je ich výskyt menej výrazný. Pre jazyk práva je príznačné používanie latinských výrazov. V textoch aj v ústnych prejavoch ich nachádzame množstvo, môžu sa objavovať vo forme slov, slovných spojení, prípadne celých vetných konštrukcií. Niektoré z nich prenikli aj do bežného jazyka a používa ich aj široká laická verejnosť. Na ukážku uvádzame príklady výrazov, ktoré sa v práve vyskytujú najčastejšie: *ad hoc, ex post, ad acta, in flagranti, corpus delicti, a priori, ex offa, ex tempore, ignorantia juris non excusat, locus delicti, bona fide, de iure.*

## Záver

V prípade právneho jazyka možno hovoriť o jeho špeciálnom postavení vzhľadom na jeho spoločenský význam. Je predmetom skúmania z mnohých aspektov a keď vezmeme do úvahy rôznorodosť právnych materiálov, uvedomíme si, koľko možností skúmania odborný jazyk práva ponúka. V tomto príspevku sme upriamili pozornosť na základné morfológicko-syntaktické zvláštnosti, u ktorých možno konštatovať predovšetkým kvantitatívne rozdiely oproti všeobecnému jazyku.

## Zoznam bibliografických odkazov

<sup>1</sup>TOMÁŠEK, M.: Preklad v právni praxi. Praha: Linde, 2003, str. 25

<sup>2</sup>HORECKÝ, J., BUZÁSSYOVÁ K., BOSÁK, J.: Dynamika slovnej zásoby v súčasnej slovenčine. Bratislava: Veda, 1989, str.257

## Literatúra

ĎURICOVÁ, A.: Morfológicko-syntaktické e textové aspekty nemeckého právneho jazyka [monografia]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2003

GARAVELLI MORTARA, B.: Le parole e la giustizia. Torino: Einaudi , 2001

HOLLÄNDER, P.: Filozofie práva. Plzeň: Aleš Čenek s.r.o., 2006

HOLLÄNDER, P.: Paradox právneho jazyka. In: <http://www.juls.savba.sk/1995/6/ks/1996-6.html>

REBRO, K.: Latinské právnické výrazy a výroky. Bratislava: Iura Edition, 1995

TOMAŠČÍNOVÁ, J.: Italsko-český právnický slovník. Praha: Leda, 1999 Enciclopedia del diritto.: Novara: De Agostini S. p. A 1992

**Kontaktné údaje:**

Elena Smoleňová, Mgr., PhD.

Katedra románskych a slovanských jazykov

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

853 35 Bratislava

E-mail: [elenasmolenova@gmail.com](mailto:elenasmolenova@gmail.com)

# Twitter verzus weblog vo výučbe jazykov

Stradiotová Eva

## Abstrakt

Už niekoľko rokov sa zaoberáme problematikou informačných technológií, ktoré svojím vývojom ovplyvňujú náš pracovný aj súkromný život. Jednou z najnovších webových aplikácií je Twitter. Je to mikroblog, ktorý umožňuje posielanie krátkych správ v rozsahu maximálne 140 znakov. Tento typ blogu je vhodný na neformálnu spoluprácu a rýchle informovanie. Je to najmä preto, že prístup na internet je dnes oveľa jednoduchší a môžeme sa naň pripojiť prostredníctvom širokej škály zariadení od mobilov po herné konzoly.

**Kľúčové slová:** Twitter, weblog, internet, mikroblog

## Abstract

We have occupied ourselves with research on Information Technology whose development influenced both our working and private life. One of the latest web applications is Twitter. It is a microblog which enables sending posts of up to 140 [characters](#). This kind of blog is suitable for informal cooperation and quick exchange of information. Thank to easier access to the Internet we can connect to it through wide range of devices from mobiles to consoles.

**Key words:** Twitter, weblog, Internet, microblog

V súvislosti s globalizáciou, rozvojom vedy a techniky, rozširovaním Európskej únie a migráciou pracovnej sily, čo je faktor, ktorý sa môže už v blízkej budúcnosti týkať i našich študentov, stojí pred učiteľom nová a náročná úloha: pripraviť študenta tak, aby bol schopný chápať a tolerovať kultúrnu „inakosť“ a vedieť primerane reagovať v rozličných pracovných situáciách ovplyvnených rozdielnym kultúrnym zázemím (Dulebová: 32). A sú to práve informačné a komunikačné technológie, ktoré nám môžu pomôcť túto úlohu uskutočniť. V príspevku sa zameriame na dve webové aplikácie – weblog a Twitter.

S webovou aplikáciou weblog sme sa mohli po prvýkrát stretnúť koncom 90 rokov minulého storočia, avšak v tom čase pre väčšinu z nás bol aj samotný internet z finančných dôvodov prakticky nedostupný. Táto situácia sa postupne menila a v súčasnosti má k internetu prístup väčšina obyvateľov na Slovensku. Ak aj nemajú prístup doma, tak majú túto možnosť v internetových kaviarňach, wi-fi zónach alebo na pracovisku.



Pred niekoľkými rokmi by sme proces vývoja weblogu považovali za ukončený (vznikli okrem weblogu audioblogy a videoblogy), ale dnešok nás presviedča, že to tak nie je, práve vznikom mikrobloggeru Twitter, ktorý sa začal používať v roku 2006. Twitter patrí do skupiny mikrobloggerov (zmenšených foriem weblogu, ktorých príspevky sú tvorené krátkymi vetami) a jeho popularita stále rastie.

Pre lepšie pochopenie týchto aplikácií a možností ich použitia vo vyučovacom procese si ich porovnáme.

Weblog je akýsi denník blogera, na ktorom publikuje svoje príspevky. Tieto príspevky nie sú, čo sa týka ich dĺžky, obmedzené, t.j. blogger môže napísať niekoľko stránový príspevok. Príspevky sú archivované podľa času publikovania od najnovších po najstaršie, čo nám umožňuje veľmi rýchlo a ľahko nájsť príspevok, ktorý chceme. Weblog môžeme použiť vďaka možnosti publikovania príspevkov väčšieho rozsahu napr. na rôzne projekty, na tvorbu triedneho časopisu, a pod. Nevýhodou weblogu je, že spätná väzba tu nie je okamžitá, t.j. ak študent napíše napr. nejakú otázku, tak môže čakať na odpoveď aj niekoľko dní, lebo osoba, ktorej sa otázka týka, nemusí byť každý deň na weblogu.

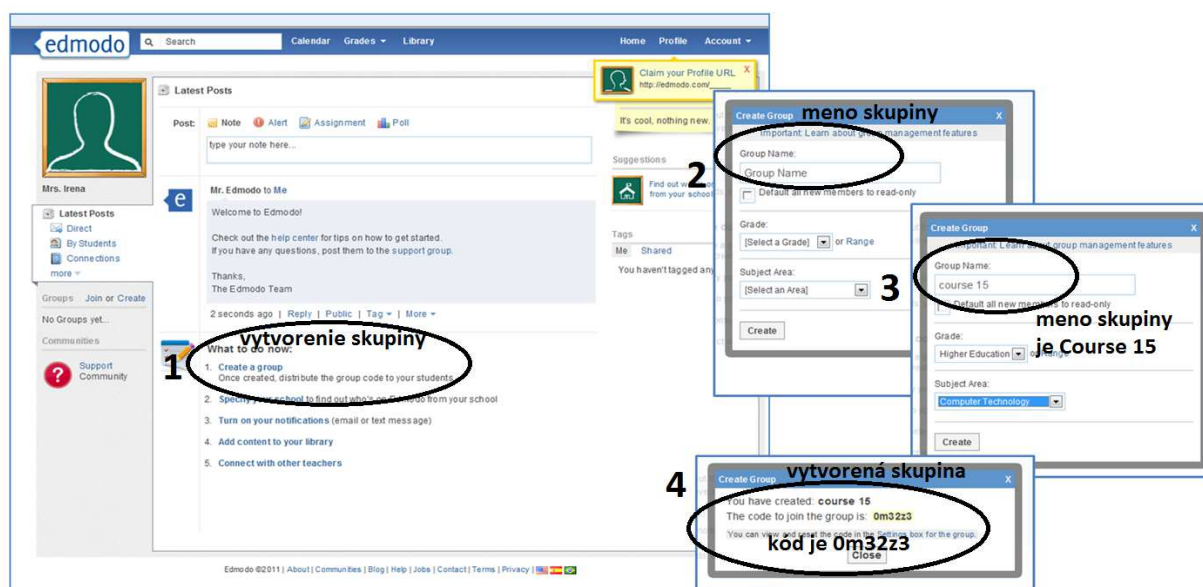
V Twitteri nemáme možnosť publikovať príspevky väčšieho rozsahu. Jeho zameranie je na posielanie krátkych správ, ktoré majú maximálne 140 znakov. Pre lepšiu predstavu, je to rozsah kratšej sms správy. A snáď práve preto je Twitter známy ako blog pre lenivých ľudí (Hockly: 60). Správa sa posieľa cez účet Twitteru. Na rozdiel od Twitteru, weblog nevyžaduje sledovateľov. Sledovateľ je človek, ktorý sa prihlási k odberu Twittu a tento človek môže Twitterovi posieľať súkromné správy, ktoré nazývame Tweet alebo priame správy. Twitter vidí na svojej domácej stránke, kto sú jeho sledovatelia. Ako sme už spomenuli, weblog nevyžaduje sledovateľov, ale tiež tam môžu byť a bloger ich vidí na jeho/jej blogu, t.j. vie, kto sa prihlásil k odberu jeho príspevkov. Sledovanie weblogu je trochu komplikovanejšie, lebo vyžaduje určitú znalosť RSS feed (RSS kanál), ktorý weblog registruje ako RSS dokument (Vitkovský, 396). Tento softvér alebo weblogový nástroj umožňuje publikovanie obsahu rôznych kanálov. Bol navrhnutý pre syndikovanie webového obsahu, t.j. umožňuje ľahkú výmenu a distribúciu obsahu (Vitkovský, 396). Ak sa rozhodneme, napr. že chceme odoberať správy z novín, potom práve prostredníctvom RSS kanála sme informovaní o novo publikovanom obsahu bez toho, aby sme museli navštíviť danú webovskú stránku. Rovnako to funguje, aj keď sa rozhodneme k odberu obsahu nejakého blogu.

Použitie Twitteru vo výučbe sa nám nezdá byť až také široké ako možnosti použitia weblogu. Podľa N. Hockly pre vzdelávacie účely je najvhodnejší mikroblogger Edmondo ([www.edmondo.com](http://www.edmondo.com)), ktorý je známy ako Twitter pre učiteľov. Jeho výhodou je, že ho ľahko vytvoríme (obrázok č.1).

Obrázok č.1



Okrem ľahkého vytvorenia je tiež dôležité, že ho môžeme vytvoriť pre skupinu a študenti sa do nej pripoja použitím hesla, ktoré im dá učiteľ. Na obrázku č.2 vidíme ako si môžeme vytvoriť skupinu: klikneme na Create a group a otvorí sa nám dialógové okno Create Group, kde do okna napíšeme meno skupiny (na ukážke sme zvolili ako meno skupiny Course 15) a klikneme na Create. Po vytvorení skupiny sa otvorí dialógové okno s kódom, ktorý poskytneme študentom.



Prostredníctvom Twitteru Edmodo môžeme medzi študentov distribuovať informácie o zmenách v rozvrhu, súbory, úlohy, linky, prednášky, videá, kvízy, atď.. Ak majú študenti v triede laptopy alebo smartphony t.j. telefóny s možnosťou pripojenia na internet, potom im môžeme poslať materiály priamo na hodine a použiť ich. Edmodo môžeme použiť aj mimo triedy napr. aj na Chat. Sledovanie Twitteru je podstatne

jednoduchšie ako je to pri weblogu, lebo stačí kliknúť na „sledovať“ (follow). Sledovanie weblogu, ako sme už spomínali je trochu komplikovanejšie.

Carol Cooper-Taylor uvádza vo svojom článku 50 Ideas on Using Twitter for Education negatíva a pozitíva používania Twitteru vo vyučovaní. Niektoré z nich uvádzame v tabuľke č.1

Tabuľka č.1

Negatíva sú:	Pozitíva sú :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• časová náročnosť</li> <li>• odpútavanie od učenia</li> <li>• bez plánu je to len písanie</li> <li>• nenahradí komunikáciu tvárou v tvár</li> <li>• nenahradí e-mail</li> <li>• nie je pripravený na použitie vo vyučovaní</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• môže fungovať ako názorový prieskum</li> <li>• môže pomôcť nasmerovať pozornosť študentov na dobré veci</li> <li>• pomáha šíriť správy rýchlejšie ako iné médiá</li> <li>• pomáha učiteľom "stretnúť" sa s inými učiteľmi</li> </ul>

Z uvedeného nám vyplýva, že ak chceme použiť Twitter vo výučbe, musíme si premyslieť, čo chceme dosiahnuť a akým spôsobom, aby bolo použitie Twitteru efektívne.

Steve Wheeler, ktorý sa zaoberá problematikou Twitteru od roku 2008, uvádza niekoľko zaujímavých praktických možností, ako môžeme využiť Twitter vo výučbe. Najviac nás zaujali:

- Twit Board (Twit nástenka – pomocou správ cez Twitter informujeme študentov o zmenách v rozvrhu, kurzu, testoch, a pod.),
- Summing Up (zhrnutie – požiadame študentov, aby si prečítali článok a potom napísali krátke zhrnutie v rozsahu 140 znakov, ktoré pošlú pomocou Twittera),
- Time Tweet (časový Tweet – v ktorom si študenti majú vybrať známu osobnosť z minulosti a vytvoriť jej twitterový účet a majú v jej mene písať pravidelné správy v štýle a so slovnou zásobou, ktorú si myslia, že by táto osobnosť použila, napr. W. Shakespeare, W.Churchil, a pod.
- Lingua Tweeta (jazykový Tweet – je dobrý pre výučbu moderných jazykov a je založený na posielaní správ v cudzom jazyku, na ktoré študenti majú odpovedať/reagovať tiež v cudzom jazyku. Ďalšou možnosťou je, že študenti urobia preklad správy do ich materinského jazyka.

Twitter vďaka svojej stručnosti pomáha jeho užívateľom naučiť sa posielat' stručné správy, ktoré idú k jadrú veci, lebo na dlhší popis tam nie je priestor.

Aj prostredníctvom weblogu môžeme distribuovať medzi študentov súbory, úlohy, linky, prednášky, videá, kvízy atď. Weblog má vo vyučovacom procese širšie využitie vďaka tomu, že nie rozsahovo vymedzený. Môžeme vytvoriť individuálne weblogy, skupinové a triedne. Môže slúžiť aj ako portfólio študentových prác.

V tabuľke č. 2 vidíme stručné porovnanie weblogu a twittera.

Tabuľka č.2

Weblog	Twitter
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozsah neobmedzený</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozsah vymedzený – max 140 znakov</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• správy sú publikované na blogu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• správy sú posielané cez účet Twitteru</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• weblog nevyžaduje sledovateľov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• twitter vyžaduje sledovateľov</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sledovanie vyžaduje aspoň čiastočnú znalosť RSS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sledovanie je jednoduchšie</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nemôžeme použiť na Chat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• môžeme použiť na Chat</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• spätná väzba nie je okamžitá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rýchla spätná väzba</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je sociálnejší</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• časovo náročný</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• časovo náročný</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• portfólio prác</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> </ul>

Na záver by sme chceli povedať, že použitie Twitteru alebo weblogu vo výučbe jazykov bude prínosom nielen pre študentov, ale aj pre učiteľov, ktorí získajú nové skúsenosti a zároveň umožnia študentom sa zlepšiť v jazykových zručnostiach písanie a čítanie s porozumením.

### Literatúra

DULEBOVÁ, I.: (2008) Osobitosti výučby cudzieho jazyka na VŠ nefilologického zamerania ako sféry vplyvu inej kultúry. In *Problematika výučby v jazykovej a odbornej komunikácii na VŠ nefilologického zamerania* [elektronický zdroj]: zborník vedeckých príspevkov s medzinárodnou účasťou. Sládkovičovo: Vysoká škola Visegrádu v Sládkovičove, 2008. - ISBN 978-80-89267-16-3., S. 31-36.

HOCKLY, N.: (2010) Five things you should always wanted to know about microblogging (but were afraid to ask. In *English Teaching Professionals*.Sussex: Pavilion Publishing (Brighton) Ltd. Issue 70, September. ISSN 1362-5276. S.60

VITKOVSKÝ, A.: 2006. *Moderní slovník softwaru výkladový anglicko-český česko-anglický*. Praha: Antonín Vitkovský – AV Software, 2006.588 s. ISBN 80-901428-8-5

TAYLOR COOPER, C.: <http://cooper-taylor.com/2008/08/50-ideas-on-using-twitter-for-education/>

WHEELER, S.: teaching with Twitter. <http://steve-wheeler.blogspot.com/2009/01/teaching-with-twitter.html>

<http://www.prologger.net/archives/2009/03/12/blogging-vs-twitter-a-few-random-thoughts-on-the-two-mediums/>

[http://elearning.typepad.com/thelearnedman/files/eLearning\\_RSS\\_Weblogs.pdf](http://elearning.typepad.com/thelearnedman/files/eLearning_RSS_Weblogs.pdf)

<http://www.commoncraft.com/archives/000599.html>



<http://tbarrett.edublogs.org/2008/03/29/twitter-a-teaching-and-learning-tool/>

**Kontaktné údaje:**

Eva Stradiotová, PaedDr., PhD.  
Katedra anglického jazyka  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [eva.stradiotova@euba.sk](mailto:eva.stradiotova@euba.sk)

# Minulosť a súčasné trendy jazykovej politiky EÚ

Strelinger Ján

## **Abstrakt**

Jazyková politika EÚ úzko súvisí so samotným charakterom integračného procesu, s predstavami o tom, ako sa má integrácia uskutočňovať a aké vízie má naplňovať. Spoločenské procesy, ktoré podmieňovali integráciu, prípadne boli jej výsledkom, sú preto pre poznanie utvárania jazykovej politiky veľmi dôležité. Ukazuje sa ako dôležitý najmä zástoj Francúzska v počiatkoch integračného procesu a z toho vyplývajúce dominantné postavenie francúzštiny v štruktúrach integrujúcich sa štátov. V súčasnosti však dominuje angličtina, hlavne v súvislosti s rozšírením EÚ o nové štáty a eurokomisárka pre multilingualizmus Androua Vassiliou z Cypru ju uprednostňuje. Iba budúcnosť ukáže, či prevládne finančná a racionálna otázka nad národnostnou.

**Kľúčové slová:** jazyk, politika, kultúra, Európa, otázka, koncept

## **Abstract**

Language policy of European union is closely linked with the character of integration process and visions how to put it in practice. Changes in society determined and were the results of integration, so they were very important in creating language policy. It is important to mention a very important role of France at the beginning of integration process and dominant position of French within the structure of integrating states. At present prevails usage of English language mostly due to integration of new states and eurocomissioner Androua Vassiliou from Cyprus prefers English as an official language of EU. The future will show if financial and rational approach will win over the national one.

**Key words:** language, policy, culture, Europe, question, concept

Dnešná Európska únia je politickým a hospodárskym zoskupením štátov Európy, ktorých integrácia bola dlhoročným procesom. V priebehu tohto procesu sa formovali a vyvíjali predstavy o spôsobe a miere integrácie a prirodzene s týmto vývojom súviselo i postupné kryštalizovanie jednotlivých čiastkových problémov, ktoré integrácia prinášala. Otázka používania národných jazykov, premietnutá do jazykovej politiky Európskej únie, je jedným z týchto problémov a priebeh jej formulovania a následne riešenia odráža do istej miery samotnú podstatu integračného procesu. Preto ak chceme porozumieť premenám vo vývine jazykovej politiky a taktiež správne stanoviť jej ďalšie smerovanie, je potrebné pristaviť sa pri jednotlivých etapách integračného procesu a pomenovať jej kľúčové motívácie a vízie.

Počiatky integrácie európskych krajín formovala realita sveta po skončení druhej svetovej vojny. Jej korene tak majú súvis s pocitom otrasenia, ktorý sa dostavil zo skúsenosti hrôz vojny a dovedy nepoznanej miery ničivej vojenskej sily. Zároveň súvisia

s nevyhnutnosťou hospodárskej rekonštrukcie zničenej Európy. Tretím faktorom, ktorý ovplyvnil formovanie sa Európskeho spoločenstva bola tiež skutočnosť bipolarizovania sa sveta v čase studenej vojny. Tieto všetky okolnosti viedli k vzniku takých myšlienkových konceptov, ktoré by vytvorili priestor pre vzájomnú spoluprácu jednotlivých štátov a ich koexistenciu tak, aby bolo možné minimalizovať konflikty vyplývajúce z národných záujmov a z hospodárskej súťaže, a naopak maximalizovať efektivitu hospodárskej kooperácie. Väčšina týchto konceptov sa odvíjala od ekonomických predpokladov a zameriavala sa na ekonomické riešenia, existovali však na pozadí tendencie vytvoriť „nového ducha Európy“. V máji roku 1950 predstavil Robert Schuman, francúzsky minister zahraničných vecí, plán užšej spolupráce krajín západnej Európy. Deklarácia z 9. mája 1950, známa ako Schumanova deklarácia, je uvedená zdôvodnením: „Svetový mier nemožno zachovať bez toho, aby sme nevyvinuli tvorivé úsilie, úmerné nebezpečenstvám, ktoré ho ohrozujú“ a preto navrhuje, „aby sa celá francúzska a nemecká výroba uhlia a ocele podriadila spoločnému Vysokému úradu, ako organizácii otvorenej pre účasť ďalších krajín Európy ... . Táto výroba bude ponúknutá svetu ako celku bez rozdielu, alebo výnimiek, s cieľom prispieť k zvýšeniu životnej úrovne a na podporu mierových úspechov.“ (1) Motiváciou takto predstaveného plánu pre rozvoj západnej Európy teda bolo hlavne zabezpečenie mierového súžitia krajín a víziou bolo zvýšenie životnej úrovne obyvateľov týchto krajín. Obe plne zodpovedajú danej historickej situácii a sú jej vyjadrením, zohľadňujúc najmä situáciu Nemecka ako porazenej krajiny po 2.svetovej vojne. R.Schuman si uvedomoval, že po 2. svetovej vojne sa ocitá Európa pred nutnosťou riešiť medzinárodné vzťahy na iných princípoch, ako tomu bolo predtým. „Ekonomický rozvoj Európy nie je možné zabezpečiť starým politickým usporiadaním, ale len vytvorením novej politickej štruktúry.“ (2) Uvedené jasne dokumentuje, že ekonomické dôvody integrácie vnímali jej zakladatelia ako neoddeliteľne prepojené s politickou realitou. Úmyslom bolo vybudovať novú Európu, ktorá by bola zbavená konfliktov vyplývajúcich z národných partikulárnych záujmov. Nad ne mala byť povýšená snaha spolupracovať v mene mieru a bezpečnosti. V týchto koncepciách sa teda črtá odvážna predstava Európy ako celku fungujúceho na úplne iných princípoch, než bol niekoľko storočí fungujúci princíp národný.

Táto skutočnosť je podstatná pre akékoľvek uvažovanie o formovaní jazykovej politiky v EU, pretože nám ukazuje, že jazyková politika nie je iba okrajovou agendou, jedným z mnohých technických „detailov“, ktoré treba vyriešiť pre to, aby štruktúry EU fungovali dobre. Otázka jazykovej politiky siaha k samotnej podstate EU ako štruktúry politickej a ekonomickej a zároveň nastoľuje otázku jednoty kultúrnej. V Schumanovom koncepte novej Európy mal veľmi dôležité miesto princíp supranacionálnosti, ktorý sa mal v politickej a ekonomickej oblasti realizovať prostredníctvom väčšinového rozhodovania. V kultúre však tento princíp jednoznačne odmietal. „Nevznikne žiadna syntetická európska kultúra. Nebudeme ju chcieť, i keby spadla z neba. Svojbytnosť v reči, v práve, v umení a výchove zostanú ako trvalé výsledky slobody a pôvodného rozvoja a pre Európanov sú nedotknuteľné.“ (3)

Politickí lídri povojnovej Európy, K. Adenauer, R. Schuman, P. H.Spaak, A. de Gaspari, J. Monnet hľadali cesty a riešenia ku konkrétnemu realizovaniu povojnovej

spolupráce krajín i vízie vyjadrenej v Schumanovom pláne a výsledkom bola 18. apríla 1951 v Paríži podpísaná Zmluva o spoločnej organizácii ťažkého priemyslu – uhlia a ocele v členských krajinách (ESUO), tzv. Montánná únia. Krajiny, ktoré podpísali túto zmluvu, boli Belgicko, Francúzsko, Holandsko, Luxembursko, Nemecko a Taliansko. Boli vytvorené spoločné orgány ESUO – Vysoký úrad, Zhromaždenie, Rada a Súd. V celom dovtedajšom procese integrácie dominujú najmä iniciatívy R. Schumana, ministra zahraničných vecí Francúzskej republiky a J. Monneta, generálneho komisára francúzskeho Plánovacieho úradu, a to, spolu s politickým postavením Francúzska ako najsilnejšieho víťazného štátu na kontinente, spôsobuje preferovanie francúzštiny ako rozhodujúceho rokovacieho jazyka v celom procese integrácie. Preto aj pôvodný text zmluvy ESUO bol napísaný iba vo francúzštine a ostatné signatárske štáty dostali overené kópie zmluvy.

V päťdesiatych rokoch sa postupne formujú štruktúry zabezpečujúce spoločné hospodárske fungovanie a rozpracúva sa možné ďalšie rozširovanie vzájomného ekonomického prepojenia členských štátov. Zároveň sa premýšľa politický kontext takéhoto prepojenia. V roku 1955 Rada ministrov pri Rade Európy prijíma ako symbol integrujúcich sa krajín modrú zástavu s 12 zlatými hviezdami. V roku 1956 sa začali rozhovory a prípravné stretnutia pre vznik nového rámca spolupráce, ktorým sa stalo Európske hospodárske spoločenstvo. To vzniklo na základe podpisu Rímskej zmluvy 25. 3. 1957. Krajiny západnej Európy tak prehĺbili svoju integráciu najmä na ekonomickej úrovni, je príznačné, že v dobových mediálnych správach sa pre toto integrované spoločenstvo využíva tiež termín Spoločný trh. V tomto období je dominantné ekonomické rozpracúvanie spoločného rozvíjania obchodu, no zároveň Rímska zmluva stavia na vyššiu úroveň tiež vedomie politickej spolupatričnosti integrovaných štátov, smerujúcej k Schumanovej myšlienke uplatnenia supranacionálneho princípu. Odzrkadľuje sa to tiež v dôslednom koncipovaní mnohojazyčnosti v štruktúrach EHS.

V tomto štádiu formovania sa a budovania prvých štruktúr spoločnej Európy sa komunikácia v prípravných rozhovoroch a pracovných stretnutiach odvíjala od zvyklostí medzinárodného diplomatického a obchodného úzu. Dominantným jazykom je jednoznačne francúzština. Používanie jazykov v jednotlivých štruktúrach EHS upravuje článok 217 Rímskej zmluvy: *„Pravidlá o používaní jazykov v orgánoch spoločenstva určí Rada jednomyseľným rozhodnutím bez toho, aby boli dotknuté pravidlá rokovacieho poriadku Súdneho dvora.“* (4) Podľa Nariadenia Rady č.1 z 15.apríla 1958 o používaní jazykov v EHS článok 1 uvádza: *„Úradnými jazykmi a pracovnými jazykmi inštitúcií Únie sú francúzština, holandčina, nemčina a taliančina.“* a v článku 2 sa uvádza *„Dokumenty, ktoré členský štát alebo osoba podliehajúca jurisdikcii členského štátu odošle orgánom spoločenstva, môžu byť vyhotovené v ktoromkoľvek úradnom jazyku podľa výberu odosielateľa. Odpoveď sa vyhotoví v tom istom jazyku.“* (5) Rímska zmluva bola vytvorená i podpísaná v jednom origináli v holandskom, francúzskom, nemeckom a talianskom jazyku v autentickom znení a bola uložená v archívoch vlády Talianskej republiky, ktorá vydala overenú kópiu každej vláde ostatných signatárskych štátov. Po vzniku EHS tak v integračnom procese prevláda koncepcia mnohojazyčnosti v zmysle rešpektovania jednotlivých národných kultúr a ich špecifik. Zároveň však zostáva

zachovaná dominantná pozícia francúzštiny. Dôvody boli prirodzené a vyplývali so súdobého kultúrneho stavu integrujúcich sa krajín – v troch z nich (Francúzsko, Belgicko, Luxembursko) bola francúzština oficiálnym jazykom a v ostatných troch (Holandsko, Nemecko, Taliansko) bola najrozšírenejším cudzím jazykom. Využívanie francúzštiny v štruktúrach Spoločenstva bolo cielene podporované, plnilo funkciu nielen praktickú, ale bolo považované tiež za výraz akejkoľvek „kultúry“ vládnucej v inštitúciách Spoločenstva. (6)

Spoločný postup krajín západnej Európy nezdieľala Veľká Británia, ktorej postoj k integračnému procesu bol chladný a istý čas sa k nemu stavala politicky veľmi opatrne a vyčkávajúco. Na druhej strane Francúzsko, reprezentované prezidentom Charlesom de Gaullem, uprednostňovalo integráciu kontinentálnu, tzn. bez Veľkej Británie, ktorej väzba na svetovú veľmoc USA budila obavy z prílišného zaangažovania sa USA v Európe. Predstava integrovanej Európy, ako ju vnímal de Gaulle, bola odlišná od väčšiny osobností podieľajúcich sa na procese integrácie. Ak pominieme jeho výrazne inú predstavu politických kontúr budúcej Európy, je pre naše uvažovanie dôležité spomenúť de Gaullov odpor k princípu supranacionality. *„Neverím, že by sa Európa mohla stať živou skutočnosťou, ak ju nebude tvoriť Francúzsko so svojimi Francúzmi, Nemecko s Nemcami, Taliansko s Talianmi atď. Dante, Goethe a Chateaubriand patria celej Európe práve preto, že to boli Taliani, Nemci a Francúzi. Európe by nepreukázali žiadnu službu, keby za sebou nemali svoj národ, štát, keby mysleli a písali v akomsi integrovanom esperante.“* (7) Predstavy de Gaulla o fungovaní integrovaných krajín, ktoré by sa zjednodušene dali označiť ako konfederalistické, boli predložené ako koncepcia v tzv. Fouchetovom pláne, ktorý bol však na začiatku 60-tych rokov zamietnutý. Európa sa vydala cestou budovania supranacionálneho celku. Pod vplyvom ekonomických faktorov Veľká Británia postupne zmenila svoj postoj k ES a uchádzala sa o členstvo. Francúzsko však dvakrát, v roku 1963 a 1967, jeho vstup do ES vetovalo a až do zvolenia nového francúzskeho prezidenta (v roku 1969), ktorým sa po Ch. de Gaullovi stal G. Pompidou, bolo pristúpenie Veľkej Británie k EHS nemožné (stalo sa tak až k 1.1.1973, keď sa ES rozšírilo nielen o Veľkú Britániu, ale tiež Dánsko a Írsko).

Integračný proces pokračoval v 60-tych rokoch vytváraním spoločnej platformy jednotlivých integračných zoskupení. 8. apríla 1965 bola podpísaná tzv. Zlučovacia zmluva, ktorá prepojila ESUO, EHS s EURATOM vytvorením jednotnej Európskej komisie a Rady ministrov, ako výkonných orgánov. Vstúpila do platnosti 1. júla 1967 a integrované krajiny sa nazývajú Európskym spoločenstvom. Na začiatku 70-tych rokov sa ES rozširuje o nové krajiny a zároveň sa hľadajú spôsoby prehĺbenia vzájomnej integrácie v zmysle Monnetovej predstavy *„Nevytvárame alianciu štátov, ale spájame ľudí.“* (8) V r. 1975 sa v Tindemanovej správe po prvýkrát objavuje koncept Európskej únie a v r. 1979 obyvatelia členských štátov po prvýkrát volia poslancov do Európskeho parlamentu priamou voľbou. Integrácia sa takto približuje stále viac k bežným obyvateľom krajín, netýka sa už iba ekonomickej sféry, ale chce sa týkať viacerých dimenzií života. Táto skutočnosť sa odráža tiež v jazykovej politike Spoločenstva, ktorá zotrúva na premisách stanovených v Rímskej zmluve, no zároveň sa postupne stáva dôležitou samostatnou agendou. Reflektuje prenikanie integračných snáh do ďalších odvetví a v návaznosti na to musí premýšľať a následne formulovať problémy, ktoré

následkom toho vyvstávajú. Azda najpodstatnejším je na jednej strane otázka svojbytnosti národnej kultúry a jazyka v konfrontácii so supranacionálnym princípom, na ktorom sa konštituuje EÚ a na strane druhej otázka praktickej komunikácie medzi obyvateľmi EÚ, či už vo sfére súkromnej alebo pracovnej.

Ako sme uviedli, v štruktúrach EHS a neskôr ES sa deklaruje rovnoprávnosť všetkých jazykov, zároveň sa však väčšina komunikácie odohrávala vo francúzštine, ktorá je pracovným jazykom pokiaľ je do integrácie zapojených prvotných 6 štátov. Po rozšírení v roku 1973 sa počet jazykov Spoločenstva zvyšuje zo štyroch na šesť a je podstatné, že pribudol jazyk s veľmi silnou svetovou pozíciou – angličtina. Práve tá sa v priebehu nasledujúcich desaťročí stane dominujúcim jazykom. Je zaujímavé, že táto dominantnosť nebude výsledkom rozhodnutia inštitúcií, nebude výsledkom istej cielenej politiky, ale bude podmienená inými faktormi, zdanlivo vonjkajšími. V súčasnosti, keď je v Európskej Unii 23 oficiálnych jazykov a neustále sa rozširuje o nové štáty sa stáva otázka jazykovej politiky stále aktuálnejšia a potreba vytvorenia jedného oficiálneho jazyka potrebnější a nevyhnutnejšia. Pivotalné jazyky, z ktorých sa prekladá do všetkých oficiálnych jazykov sa ukazujú ako neúnosné a súčasná eurokomisárka pre mnohojazyčnosť Androulla Vassiliou z Cypru, ktorá uprednostňuje anglický jazyk však vyvoláva nevôľu hlavne u zakladajúcich štátov EU, ktoré sú výlučne frankofónne. Podstatný problém je zvládnutie obrovskej finančnej záťaže, ktorá je spojená s nákladmi vynaloženými na pokrytie prekladateľskej a tlmočnickej agendy. Vyriešenie všetkých otázok jazykovej politiky je o to ťažšie, že na Európu doľahla svetová hospodárska kríza a kríza celej eurozóny. Budúcnosť ukáže ako sa krajiny EU s týmito problémami vyrovnajú a či budú ochotné hľadať kompromisy a jednoduchšie riešenia alebo nie.

### **Poznámky:**

(1) Deklarácia z 9.mája 1950 prednesená ministrom zahraničných vecí R. Schumanom [online]. Portál Európa [cit. 2010-01-13] Dostupné z internetu: <http://europa.eu/abc/symbols/9-may/decl.sk.htm>

(2) Schuman, R.: Pre Európu, Vydavateľstvo Michala Vašku, Prešov, 2001, cit. podľa Čáky, M.: Schumanov projekt spoločnej Európy, Slovenská politologická revue, 1/2003, s. 2

(3) Schuman, R.: Pre Európu, Vydavateľstvo Michala Vašku, Prešov, 2001, cit. podľa Čáky, M.: Schumanov projekt spoločnej Európy, Slovenská politologická revue, 1/2003, s. 9

(4) Zmluva o založení Európskeho hospodárskeho spoločenstva, podpísaná 25.3.1957 [online]. Portál EUR-Lex [cit. 2010-01-13]. Dostupné z internetu: <http://eur-lex.europa.eu/sk/treaties/index.htm-founding>

(5) Zmluva o založení Európskeho spoločenstva [online]. Portál EUR-Lex [cit. 2010-01-13]. Dostupné z internetu: <http://eur-lex.europa.eu/sk/treaties/index.htm>

(6) Ing.Baráňová, D. – Čiderová, PhD., M. A. – Ing. Bottlíková, I.: Retrospektíva a perspektíva viacjazyčnosti v procese európskej integrácie. In.: Zborník - Diplomacká služba členského štátu EÚ v procese európskej integrácie, EU Bratislava, 2008, s. 49-66

(7) Kynický, M.: Charles de Gaulle, Konrad Adenauer a korene francúzsko-nemeckej spolupráce, Inštitút pre európsku politiku – Europeum. Dostupné z internetu: <http://www.euractiv.sk/buducnost-eu/analyza/charles-de-gaulle-konrad-adenauer-a-koreny-francouzsko-nmeck>

(8) cit. podľa Figel', J.: Viera, kultúra a vzdelávanie [cit. 2010-01-13]. Dostupné na internete: [www.uski.sk/frm\\_2009/ran/2009/ran-2009-2-07.pdf](http://www.uski.sk/frm_2009/ran/2009/ran-2009-2-07.pdf)

## Literatúra

BARÁŇOVÁ, D. – ČIDEROVÁ, M. A. – BOTTÍKOVÁ, I.: Retrospektíva a perspektíva viacjazyčnosti v procese európskej integrácie. In.: Zborník - Diplomacká služba členského štátu EÚ v procese európskej integrácie, EU Bratislava, 2008, s. 49-66

ČÁKY, M.: Schumanov projekt spoločnej Európy, Slovenská politologická revue, 1/2003  
Deklarácia z 9.mája 1950 prednesená ministrom zahraničných vecí R. Schumanom, dostupná z internetu: <http://europa.eu/abc/symbols/9-may/decl.sk.htm>

FIGEL', J.: Viera, kultúra a vzdelávanie. Dostupné na internete: [www.uski.sk/frm\\_2009/ran/2009/ran-2009-2-07.pdf](http://www.uski.sk/frm_2009/ran/2009/ran-2009-2-07.pdf)

KYNICKÝ, M.: Charles de Gaulle, Konrad Adenauer a korene francúzsko-nemeckej spolupráce, Inštitút pre európsku politiku – Europeum. Dostupné z internetu: <http://www.euractiv.sk/buducnost-eu/analyza/charles-de-gaulle-konrad-adenauer-a-koreny-francouzsko-nmeck>

Zmluva o založení Európskeho spoločenstva [online]. Portál EUR-Lex [cit. 2010-01-13]. Dostupné z internetu: <http://eur-lex.europa.eu/sk/treaties/index.htm>

FIDRMUC, J. – GINSBURGH, V.: *Languages in European Union, The Quest for Equality and its Cost*, European Economic Review 51

WEBER, S. – GINSBURGH, V. – FIDRMUC, J.: 2008. *Ever closer Union or Babylonian Discord? Official language problem in the European Union*, Brunel University, 2008

## Résumé

Jazyková politika EÚ je síce čiastkovou agendou, ktorou sa zaoberajú európske inštitúcie, no zároveň je to problematika, ktorá je podstatne prepojená so základnou filozofiou fungovania integrujúcej sa Európy. Integrácia európskych krajín je procesom, ktorý je otvorený a ktorý reagoval a reaguje na konkrétnu spoločenskú situáciu a zároveň ju spätne ovplyvňuje. Považoval som preto za potrebné poukázať na jednotlivé obdobia, ktorými prechádzala integrácia najmä v prvých dvoch desaťročiach, v súvislosti s formovaním sa toho, čo dnes nazývame jazykovou politikou. Naznačiť, v akých súvislostiach sa utvárala, deklarovala a realizovala. Súčasná situácia, otázky a problémy jazykovej politiky vychádzajú z historických súvislostí a postavenia jednotlivých štátov EÚ.

**Kontaktné údaje:**

Ján Strelinger, Mgr.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [jan.strelinger@gmail.com](mailto:jan.strelinger@gmail.com)



# Interkultúrne odlišnosti v komunikačnom správaní Rusov a Slovákov

Strelková Katarína

## **Abstrakt**

Zvýšený záujem o interkultúrnú komunikáciu súvisí s prehĺbovaním medzinárodných kontaktov a rozširovaním obchodných stykov. Na úspech v obchodných stykoch má vplyv nielen znalosť jazyka, ale aj poznanie interkultúrnych rozdielov a špecifik príslušného podnikateľského prostredia. Na formovanie ruského komunikačného správania pri obchodných rokovaniach majú vplyv dva faktory: pozostatky sovietskeho štýlu (u staršej generácie) a osobitosti ruského národného charakteru.

**Kľúčové slová:** *Interkultúrna komunikácia, komunikačné správanie, špecifiká podnikateľského prostredia, ruská mentalita, kultúrne bariéry, kultúrne prešľapy.*

## **Abstract**

The increasing interest in intercultural communication is linked to the deepening of international contacts and the expansion of trade relations. Success in business relations is remarkably influenced not only by language awareness but also by the understanding of the intercultural differences and nuances of the corporate environment. Two factors affect the formation of the Russian communication behavior in business negotiations: the remnants of the Soviet-style (for the older generation) and the particularities of the Russian national character.

**Keywords:** *intercultural communication, communication behaviour, specific features of business environment, Russian mentality, cultural barriers, cultural faux pas*

Interkultúrna komunikácia patrí medzi pomerne mladé študijné odbory. Spočiatku, niekde v 40. rokoch 20. storočia tvorila súčasť výchovy amerických diplomatov. Je to interdisciplinárna disciplína, ktorá využíva poznatky niekoľkých odborov, napríklad kulturológie, etnografie, psycholingvistiky ap.

V Rusku sa pokladá za dôležitý princíp interkultúrnej, medzikultúrnej, komunikácie lingvistický komponent, čo možno vysvetliť tým, že lingvistika je jednou z najsilnejších vedeckých tradícií Ruska.

Zvýšený záujem o interkultúrnú komunikáciu a komunikačné správanie národa možno pozorovať koncom 20. a začiatkom 21. storočia, v súvislosti s voľným pohybom osôb (vznik Schengenského priestoru). Prehĺbujú sa medzinárodné kontakty, rozširujú sa obchodné styky, čo si vyžaduje veľkú schopnosť medzikultúrnej komunikácie a chápania interkultúrnych rozdielov, odlišností a podobností. Ako súvisí medzikultúrna komunikácia s biznisom, s podnikaním? Na túto otázku možno odpovedať takto: úspech v biznise závisí v mnohom tiež od stupňa poznania kultúry národa, kultúrnych osobitostí partnerov, pretože práve tieto osobitosti negatívne alebo pozitívne ovplyvňujú rozvoj spolupráce príslušníkov odlišných kultúr, aj keď sú si tie kultúrne blízke.

Druhá otázka je: a nestačí vedieť jazyk obchodného partnera?

Samozrejme, dobre je vedieť tento jazyk. Výhodou je komunikácia bez tlmočníka, znalosť jazyka pomáha lepšie spoznať mentalitu predstaviteľov cudzieho jazyka, ale to nestačí. Možno povedať, že jednou z podmienok úspešnej komunikácie s ruským obchodným partnerom je znalosť ruštiny. Tu platí, že podobné nie je totožné. Rovnako znejúce slová so všeslovanským koreňom často majú odlišný, ba často protikladný, napríklad *чёрствый* nie je čerstvý, ale starý, *ужасный* nie je úžasný, ale strašný, *пахнуть* neznamena páchnuť, ale voňať, koláč je *пирог*, a nie *калач*, a pirohy, nie sú *пирогои*. Znalosť jazyka je dôležitá, pretože len znalosť jazyka umožňuje vnímať svet tak, ako spolubesedník, znalosť jazyka umožňuje myslieť ako spolubesedník<sup>1)</sup>. Iba poznanie mentality umožňuje výber správnej taktiky správania. Treba spoznať osobitosti komunikačného správania, to jest, súhrn noriem a tradícií komunikácie toho ktorého národa, treba zvýšiť vlastnú komunikačnú kompetentnosť.

Pri komunikácii s ruskými obchodnými partnermi často uvádza do omylu blízkosť našich kultúr, ale aj pri podobnosti či totožnosti komunikačného správania Rusov a Slovákov môžu vznikať kultúrne bariéry. Uvedieme niektoré príklady komunikačného správania Slovákov a Rusov vo vybraných komunikačných situáciách (spoločenský styk v súkromnej a pracovnej sfére a v obchodnej sfére), ktoré názorne poukazujú na odlišnosti, podobnosti alebo zhody v komunikačnom správaní Rusov a Slovákov.

Slováci a Rusi (ale aj Ukrajinci a Bielorusi) sú si v istých situáciách veľmi podobní: rodinné zväzky, zväzky medzi rodákmi hrajú významnejšiu úlohu pri budovaní kariéry, ako zákony alebo predpisy. Slováci (podľa slov ich ruských kolegov) prísnejšie a škrupulóznejšie dodržiavajú predpisy a zákony, čo podľa nich je daň historickej tradícii, v génoch zafixovaná výchova Rakúsko-uhorskej monarchie. „Vzťah k právu a spravodlivosti – aj keď slovenská spoločnosť prešla prudkou zmenou v štátnom zriadení i myslení jednotlivcov – súdne spory a neplatiči sú stále vnímaní veľmi negatívne. Slováci majú radi poriadok a spravodlivosť, vo vzťahu k plateniu daní sa však radi riadia heslom čím menej, tým lepšie. V minulosti boli podnikatelia vnímaní skôr v negatívnom svetle (ako zdieratelia a zlodeji), v súčasnosti sú vnímaní skôr pozitívne (ako tvorcovia pracovných miest), čo súvisí aj s posilňovaním individualizmu v spoločnosti.“ [3] Naopak, Rusi majú veľmi laxný postoj k predpisom a zákonom, spoliehajú sa na to, že „nejak bolo, nejak bude“.

## **Komunikačné správanie v sfére spoločenského styku.**

Ako sa v Rusku oslovujú? A ako sa oslovujú Slováci? Oslovenia typu *pán, pani* v ruskom komunikačnom správaní absentujú, analógy týchto oslovení (*sudar, sudaryňa, gospodin, gospoža, vaše blahorodie*), boli zrušené po revolúcii v roku 1917. Nahradilo ich oslovenie „tovarišč“. Dnes to Rusom pri oslovovaní vytvára istý diskomfort.

---

<sup>1)</sup>V ostatnom čase sa však v ruskej podnikateľskej sfére čoraz väčšmi presadzuje mladá generácia, ktorá je už dobre jazykovo vybavená (ovládanie angličtiny) a dobre znalá problematiky vedenia biznisu. Napriek tomu pre úspešné zavŕšenie obchodného rokovania je znalosť ruštiny dôležitým faktorom.

Podľa ruskej tradície sa Rusi oslovujú menom v spojení s menom po otcovi. Korektné oslovenie znie: Vladimír Vladimírovič. (Slováci sa neraz čudujú, ako si to jeden človek má zapamätať?!) Na pracovisku pri oficiálnom vzťahu sa tiež používa oslovenie menom a menom po otcovi. (Ale v ostatnom čase sa čoraz častejšie vyskytuje oslovenie len menom. Je to vplyv svetovej globalizácie, akýsi ústupok Západu a Číny, otvárania sa Ruska svetu.)

V oficiálnych kruhoch pri oslovovaní cudzincov, ale v ostatnom čase aj pri oslovovaní neznámeho človeka – Rusa, sa používa oslovenie *gospodin*, *gospoža* s priezviskom alebo s funkčným zaradením (*gospoža ministr*) – v preklade „pán“, „pani“. Oslovenie neznámeho slovom *gospodin*, *gospoža* je veľmi oficiálne a chladné. Na ulici bežne počuť oslovenie *mužčina*, *ženščina*, *graždanin*, *graždanka* (muž, žena, občan, občianka), ktoré nemajú analógy v slovenskom spoločenskom styku. Toto oslovenie počuť v obchodoch alebo vo sfére služieb, ale pokladá sa to za prejav nekultúrnosti. [1]

V akademickom prostredí univerzít sa používa spolu s oslovením menom a otcovským menom aj oslovenie „Profesor!“ bez mena a otcovského mena, prípadne oslovenie „Kolega!“ „Vážení kolegovia!“

Ak oslovujú na verejnom zhromaždení mužov aj ženy, často sa používa oslovenie „*Damy i gospoda*“ (dámy a páni), je to dosť nešikovný kalk do ruštiny z anglického Ladies and Gentlemen, lebo slovo „*gospoda*“ v ruštine fakticky obsahuje aj „dámy“ („*gospoda*“ to sú aj *dámy* aj *páni*).

Na Slovensku je vecou slušnosti, aby sa neznámi oslovovali *pán*, *pani*, *slečna* a priezviskom. Toto oslovenie sa tradične používa v oficiálnom aj úradnom styku, čo v podstate zodpovedá ruskému slovu *gospodin*, *gospoža*, ibaže sa môže používať aj bez priezviska. Ženu po istom veku, či vydatú, alebo slobodnú, na Slovensku oslovujú *pani*. V Rusku sa často vyskytuje oslovenie *devuška* v komunálnej sfére ako náhrada za absentujúce oslovenie predavačky, servírky ap. Vyznieva familiárne a nie vždy je vhodné.

Slováci používajú priezvisko pri oslovení častejšie ako Rusi. Slováci sa predstavujú priezviskom. Rusovi znie priezvisko veľmi oficiálne, preto aj pri oficiálnych stretnutiach dávajú prednosť uvádzaniu mena a otcovského mena (*Ivan Ivanovič*, *Mária Petrovna*). Na Slovensku v biznise prevládajú skôr formálne vzťahy, stále sa používa oslovovanie akademickými titulmi (pán docent, pán profesor), aj keď je to čoraz zriedkavejšie. Mladá generácia pod vplyvom globalizácie ustupuje od oslovovania s titulom.

V Rusku sa oslovenie typu *gospodin direktor* (*pán riaditeľ*) vyskytuje veľmi zriedkavo a len v oficiálnom styku, keď oslovujúci nepozná meno, otcovské meno, ba ani priezvisko oslovovaného. Na rozdiel od našich zvyklostí sa v Rusku tituly používajú až od úrovne doktora vied vyššie. Slovo *inžinier* vyjadruje pracovné zaradenie.

Krstným menom na Slovensku oslovujeme iba veľmi dobrých priateľov a známych, spravidla tých ľudí, s ktorými si tykáme. Oslovovať niekoho len priezviskom je na Slovensku i v Rusku svedectvom nedostatku spoločenského taktu. Situáciám, kde by Rusi oslovili menom a otcovským menom, na Slovensku zodpovedá oslovenie „pán + titul“ (pán profesor) alebo „pán + priezvisko“ (pán Kováč).

Oslovenie a pozdravy sprevádza podanie rúk. Na Slovensku je podanie ruky prejavom slušnosti. V Rusku je to skôr mužské gesto a má oficiálny charakter. Mužom sa odporúča vždy si vzájomne podávať ruku, u žien to závisí od obojstranného želania. [2] Aj tu sú však isté nuansy: jedna slovenská podnikateľka sa poťažovala, že jej ruský obchodný partner na rokovaní nepodal ruku, hoci ju podal všetkým kolegom-mužom. Mala pocit, že ju odignoroval. Pravda je však taká, že v Rusku nie je zvykom, aby muž podával ruku žene. Rusi sa okrem podania ruky tiež zvyknú objímať. Za zlé znamenie sa pokladá potriasanie rúk ponad prah dverí.

### **Komunikačné správanie v obchodnom styku.**

**Komunikačné správanie** v biznise má v každej krajine svoje špecifiká. Podnikateľské prostredie na Slovensku výrazne ovplyvnili politické a ekonomické zmeny: rozpad Rady vzájomnej hospodárskej pomoci, rozdelenie Československa v roku 1993 a prechod na trhové hospodárstvo. Toto všetko malo a má priamy vplyv na podnikateľskú kultúru na Slovensku. Základné špecifikum slovenského podnikateľského prostredia, a teda komunikačného správania slovenských podnikateľských kruhov, by sa dalo zhrnúť takto: „prozápadá orientácia obchodných vzťahov, aj napriek tomu, že na Slovensku doteraz prevládala tendencia udržať si nadštandardné vzťahy s republikami bývalého Sovietskeho zväzu (najmä Ruskou federáciou). Najúčinnším spôsobom nadviazovania obchodných kontaktov v oboch kultúrach je osobná referencia alebo odporúčania“. [3]

Na formovanie ruského komunikačného správania pri obchodných rokovaníach majú vplyv dva faktory: pozostatky sovietskeho štýlu (u staršej generácie) a osobitosti ruského národného charakteru, ruskej mentality. Českí podnikatelia majú na svojich ruských kolegov takýto názor: „Při obchodních jednáních se nedoporučuje vyvíjet nátlak na partnera, ale ponechat mu čas (ruská mentalita má jiné vnímání prostoru a času). Dohody bývají zachyceny písemně, ústní ujednání nemají stejnou váhu – na rozdíl od některých evropských zemí. Projevy nesouhlasu se zpravidla vyjadřují přímo, s patřičným vysvětlením, resp. omluvou. Během jednání se můžete setkat s hlasitým a emotivním vystoupením či dokonce pohrůzkami ukončeným jednání. Můžete se setkat i s arogancí a tvrdými slovy.“ [3] Ruská mentalita má skutočne inú predstavu o čase a priestore: slovenské „blízko“ sa od ruského „*blizko, riadom*“ líši diametrálne. Pre Slováka je ďaleko to, čo oko nevidí, čo je o pár ulíc vzdialené. Celý problém nie je v metroch, kilometroch, ale v tom, ako to kto chápe.

S cieľom vyriešiť akýkoľvek problém v Rusku (či osobný, či pracovný) si treba vytvárať osobné vzťahy s obchodnými partnermi a najrozličnejšími spôsobmi im prejavovať pozornosť, blahoželať k sviatkom (osobným i oficiálnym), naučiť sa predniesť prípitky: krátke, ale s emocionálnym nábojom, zájsť s nimi na poľovačku, do ruskej sauny.

Tu je na mieste dotknúť sa ruského *fenoménu pitia*. Neraz počujeme, že „ako môže niekto chcieť podnikáť v Rusku, ak vôbec nepije?!“ Podnikateľ, ktorý chce úspešne podnikáť v Rusku sa nevyhne „ruským obedom“, kde sa bude piť vodka. Tí Rusi, ktorí vodku neoblubujú, nie sú v biznise veľmi úspešní. Keď niekto chce byť úspešný

v biznise, musí vedieť *kde, s kým a ako piť*<sup>2)</sup>. Kultúra pitia sa vytvárala stáročiami, na juhu Európy dávali prednosť vínu, v Strednej Európe pivo a v Rusku sa uprednostňovali alkoholické nápoje.

V Rusku je osobitný vzťah k vodke: nikde na svete pálenku nenazývajú „milovanou, drahou“ po rusky „rodimoj“. Pálenie domácej pálenky (lavórovica, slivovica, marhuľovica ap.), ktoré každý režim zakazoval, sa ani v slovenskej ani v ruskej kultúre nepokladá za priestupok, ale za národnú tradíciu. Domáci majstri sa chvália svojou produkciou a technológiou od výmyslu sveta. V Nestorovom letopise<sup>3)</sup> sa uvádza veta, ktorú údajne vyrieklo kyjevské knieža Vladimír (X. st.), keď odmietol islam: „*Rusi ješť vesiolije piti, ne možem bez etogo žiti.*“ [4]

Čo vyčítajú Rusi svojim slovenským obchodným partnerom? Zastaralú taktiku (absenciu taktiky) vstupu na ruský trh, slabú znalosť ruštiny (krkolomná ruština v prezentačných materiáloch), úplnú nepripravenosť k cestám do Ruska, ignorovanie ruskej mentality, nevedomovanie, že dnešná ruská mentalita je pragmatickejšia, že platí, že „***bud' výhodný pre mňa, ja budem výhodný pre teba***“. Vyčítajú im skreslené predstavy o potrebách dnešného Ruska, nepremyslenú cenovú politiku. „Cenovo sú slovenské výrobky zvyčajne drahšie, ako ich ruské analógy, no kvalita slovenských výrobkov je však spravidla lepšia. Slováci majú šancu v Rusku uspieť. Ale musia pružne reagovať na aktuálne možnosti ruského trhu a správne v Rusku konať.“ [5]

Slováci sú v obchodných vzťahoch otvorení, ale zároveň neradi vyvolávajú konflikty a nie sú radi vystavovaní nátlakom v rozhodovaní. Radi sa rozhodujú dobrovoľne pod vplyvom racionálnych argumentov, aj keď vplyv reklamy na nákupné rozhodovanie tiež nie je zanedbateľný. Dotieravosť v obchodnom styku zvyčajne končí neúspechom. [3] Čo musia vedieť a rešpektovať slovenskí podnikatelia? Základné pravidlo znie: obchod v Rusku je postavený na osobných kontaktoch. A pretože v ruských podnikoch prevláda direktívny štýl riadenia, treba si nájsť prístup ku kľúčovým osobám podniku.

Čo zazlievajú slovenskí podnikatelia svojim ruským obchodným partnerom? Neochotu komunikovať cez elektronické médiá: telefonicky či elektronickou poštou toho veľa s Rusmi nevybavíte. Starý, zo sovietskych čias pretrvávajúci zlovyk je, neodpovedať na listy.

Ďalej uvedieme niektoré kultúrne prešľapy, ktoré nepriaznivo ovplyvňujú pracovné vzťahy a obchodné rokovania.

Kultúrne prešľapy Slovákov:

- „Všetci, čo prichádzajú z Ruska sú Rusi“. Slovenský podnikateľ, v snahe získať výhodnú cenu, odvolával sa na „slovanskú solidaritu“, ale jeho obchodní partneri boli – Tatári a Arméni.
- „Všetci, čo hovoria po rusky, sú Rusi“. A oni sú to – Uzbekovia, Gruzíni, Azerbajdžanci ap., čiže s inou mentalitou, ktorá sa mylne kvalifikuje ako ruská.

---

2) Kvôli úplnosti pohľadu na problematiku však treba povedať, že medzi dnešnými ruskými podnikateľmi je veľa takých, čo nenadväzujú obchodné vzťahy pri poháriku, čo tejto tradícii neholdujú.

3) Nestor (1056 – 1114) mních, ruský letopisec.

Kultúrne prešľapy Rusov:

- doteraz si mnohí mýlia Československo a Slovinsko so Slovenskom
- Slovákov nazývajú Čechmi

„Kultúrne prešľapy“ sa ťažko odpúšťajú a vyvolávajú zlý dojem.

Problém v rusko-slovenských vzťahoch spočíva tiež v rôznom temperamente podnikateľov, pochádzajúcich z rôznych regiónov Ruska a Slovenska. Slováci sa svojou mentalitou veľmi podobajú Bielorusom či Rusom z oblasti Pskova: sú pokojní, precízni. Ale temperamentnému donskému alebo kubánskemu kozákovi alebo podnikateľovi z Novgorodu, či večne uponáhľanému Moskovčanovi pripadá život na Slovensku ako spomalený film.

Záverom možno konštatovať, že národná mentalita môže dať impulz na vzájomné nepochopenie príslušníkov jednotlivých kultúr, bez ohľadu na to, ako sú si tieto kultúry blízke. Veľmi často však dochádza k nepochopeniu nie pre rôznosť kultúr, ale pre nesprávne pochopenie komunikačného správania príslušníka inej kultúry. Sloboda pohybu priaznivo vplýva na medzinárodné kontakty, prispieva k rozširovaniu obchodných stykov, ale zároveň dáva možnosť vzniku početnejším medzietnickým konfliktom. V tejto situácii vzájomné poznanie kultúr môže zohrať neoceniteľnú úlohu. A to nielen pri obchodovaní.

### Literatúra

FORMANOVSKAJA, N. I.: (2002). *Ruskij rečevoj etiket*, Moskva: Izdatel'stvo Russkij jazyk, ISBN 5-200-03193-1.

VENEDIKTOVA, V. V.: (1994) *O delovoj etike*, Moskva: Izdatel'stvo Fond, ISBN 5-87759-002  
*Biznis kultúra na Slovensku.*, [www.migration.sk/index.php?ID=1820](http://www.migration.sk/index.php?ID=1820)

*Равноапостольный великий князь Владимир, креститель Руси* [www.saints.ru/vladimir\\_krest.html](http://www.saints.ru/vladimir_krest.html)

KAZANKOV O. *Ruskí podnikatelia neberú Slovákov vážne.* <http://www.sme.sk/c/3769141/oleg-kazankov-ruski-podnikatelia-neberu-slovakov-vazne.html#ixzz1XAmzAHkr>

*Místní zvyklosti důležité pro obchodní kontakty. Kultura obchodního jednání* [www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie\\_statu/evropa/rusko/](http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/rusko/)

### Kontaktné údaje:

Katarína Strelková, PhDr., PhD.

Katedra románskych a slovanských jazykov

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [katarina.strelkova@euba.sk](mailto:katarina.strelkova@euba.sk)

# Intercultural Communication Issues for European Academic Community

*Strigankova Elena – Ufaeva Victoria*

## **Abstract**

The article deals with one of the key issues for diverse European academic community ICT implementation. The authors have investigated main problems caused by ICT in education process. The key audiences for the survey were selected from Russian students (Volga Region Academy for Public Administration) and Slovak students (University of Economics in Bratislava). The article presents the results of the carried survey and the conclusions made up on the results' basis.

**Key words:** *Information academic environment; academic diversity; ICT education technologies; distance education; intercultural communication; linguistic competences; integration.*

The strategies of Russian society development are devoted to realization of modern state policy directions in the sphere of the use of information and communications technologies (ICT).

The information society challenges the education system. In recent years, the speedy, effective and global communication of knowledge has created a new foundation for co-operation and teamwork, both nationally and internationally. The increasing role played by information technology in the development of society calls for an active reaction to the challenges of the information society.

Modernizing education, one should consider global processes in current cultural context. Macro- and micro- levels of changes in relations are significant in globalization processes. This quality characterizes the net structure of modern society [1; 2, pp. 24 – 27].

Speeding-up and continuous update are the main traits of modern societies, which are highly dynamic and stimulate radical changes of social relations and forms of human communications. [3, p. 3] The dynamics of the scientific research in the area of ICT and education is studied as a complex, communicative social system, which uses language as medium for communication. The effective educational system is in great need of education as a life long process; it should have free access to information; it should meet the needs of variety of learners as well as it should increase access and bring down the cost of education to meet the challenges of illiteracy and poverty. Educational policy in the information society must ensure that: 1) IT qualifications are developed by means of their integration in all activities in the education sector and 2) the individual citizen must have an active and critical attitude to developments and not passively allow technological development to set the pace. ICTs applied to education offer huge potential to stimulate

and realize the human capital inherent in the enormous number of young people in the Russian Federation.

The importance of information technology as a means to stimulate and foster development in Russian education has to answer the strategic requirements to the program of Russian society development [4]. To this respect it is important to analyze students' attitude towards the changes in education, especially towards the use of information and communication technologies (ICT) and the development distance learning.

To get independent results, scientific assessment and making guidelines to ICT usage and improvement in education the concrete-sociological research was held. The research was held in the form of a questionnaire, the respondents were asked the same questions with researcher's presence [5, pp. 107 – 110].

The carried out research (2010) was supported by Cross-Cultural Managerial Communication Centre of the P.A. Stolypin Volga Region Academy for Civil Service. Respondents from the Volga Region Academy for Public Administration (Russia, Saratov) and the University of Economics in Bratislava were questioned. The average respondents' age – was 17 – 21, sum total – 368 Slovak and 354 Russian 1<sup>st</sup> – 5<sup>th</sup> year students.

Slovak students were asked 12 questions in English, while Russian students were questioned the same questions in Russian. The research aimed at getting information on Internet use in education, the success of applying Internet in education, ability to get education via the Net and other forms of education and upgrading qualification, as well as defining groups of people who are in need of distance education. The measurement was based on the method of comparative analysis.

At the first stage of analysis 42 Slovak and 42 Russian 1<sup>st</sup>-year students' questionnaires were assessed. The aim was to compare differences and similarities in students' attitudes of both countries.

The first question:

1. *What do you use the Internet for?*

57.1% (24) and 69.0% (29) Slovak and Russian students in proportion *use the Internet to get information*. The second frequent answer was: *for communication* – 35.7% (15) and 21.4% (9) accordingly. Just a few students (3 Slovak and 1 Russian) use the Internet *for education*. None of Slovak students use the Internet for entertainment, while 3 (7.1%) Russian students preferred that answer.

The second question:

2. *Do you find all the information in the Internet trustworthy?*

78.6% (33) Russian *partly* rely on the Net information and 40.5% (17) Slovak students preferred the same option. It is worth mentioning that only 16.7% (7) Russian and 19% (8) Slovak students *totally* rely on the Net information.

The third question:

3. *How often do you go to libraries after you've started using the WWW?*

54.8% (23) of Slovak and 50,0% (21) of Russian students limited their visits to the libraries and they had started using the WWW. 19% (8) of Slovak and 23.8% (10) of



Russian students *didn't change their attitude towards traditional libraries*, but 11.9% (5) of Slovak and 24.1% (9) of Russian students *stopped going to the libraries at all*.

The fourth question:

4. *Do you use the Internet to get ready for your classes?*

64.3% (27) of Russian students and 59.5% (25) of Slovak students used the WWW to get ready for their classes, but 21.4% (9) and 16.7% (7) of Russian and Slovak respondents *used the WWW for searching necessary additional information only*.

The fifth question:

5. *Do you find IT effective for education?*

35.7% (15) of Slovak and 26.2% (11) of Russian respondents pointed that ICTs are *always effective for education*.

The sixth question:

6. *Do you find the IT at your classes more visual and simple way of presenting material?*

81.0% (34) and 64.3% (27) of Slovak and Russian students respectively agreed with that fact, but 66.7% (28) of Saratov and 64.3% (27) of Bratislava students mentioned that *the frequency of IT usage shouldn't be too often*.

The seventh question:

7. *Do you find getting education via the Internet possible?*

45.2% (19) of Slovak and 23.8% (10) of Russian students *found it possible to get education via the Net*, while 50% (21) and 42.9% (18) *found it difficult to get education via the Net*. It is interesting that 33.3% (14) of Russian and 4.8% (2) of Slovak students *found that way of getting education impossible*.

The eighth question:

8. *Do you find distance education an alternative to the traditional one?*

50.0% (21) of Slovak students assumed that *distance education is an alternative to the traditional one*, 31.0% (13) *didn't assume that*, and 19% (8) *didn't have any supposition on the question*. Among students of the Volga Region Academy, 19.2% (8) assumed that *distance education is an alternative to the traditional one*, 40.5% (17) *didn't assume that*, 33.3% (14) *didn't have any answers on the question* and 7% (3) *ignored the answer*.

The ninth question:

9. *Would you like to get education via the Net?*

85.7% (36) of Russian and 61.9% (26) of Slovak students *were not interested in getting education via the Internet*, and 35.7% (15) of Slovak and 14.3% (6) of Russian students *wished to*.

The tenth question:

10. *Is distance education good for your future professional skills improvement?*

57.1% (24) of Slovak and 42.9% (18) of Russian students *didn't find that way of improving professional skills effective*, while 40.5% (17) and 42.2% (18) of Russian and Slovak respondents *found it possible*.

The eleventh question:

11. *Is distance education good for getting second higher education?*

57.1% (24) of Slovak and 42.2% (18) of Saratov students *gave positive answers*.

The twelfth question:

12. *What categories of people are in great need of distance education?*

45.2% (19) of Russian and 16.7% (7) of Slovak students supposed that is *necessary for disabled people*, 35.7% (15) of Slovak and 16.7% (7) of Russian students, considered that distance education *is of great need to people who live far from educational centers*, 40.5% (17) and 33.3% (14) of Slovak and Russian students respectively, found it *necessary for those who improve their professional skills*.

On the basis of the data analysis, we came to the following conclusions:

- The Internet is predominantly a means of information for students beyond the educational sphere.
- The majority of students don't trust the WWW information. Slovak students degree of distrust is much higher than in Russia.
- There is a stable tendency in both countries towards the decrease of traditional library usage than towards Internet search.
- Slovak and Russian students use the WWW sources while preparing for classes most students use the WWW, but they do it not systematically.
- Only one third of all students find the IT effective for education.
- The majority of students in both groups find IT more effective for new material presentation, in terms of visualization and comprehensiveness.
- Most of Slovak students are optimistic about the possibility of getting education via the Net, while Russian students consider that possibility more pessimistically.
- Half of all students of both countries are positively minded to second higher education getting via the Net.

In conclusion it is important to mention the following:

The primary information analysis showed that undergraduates do not find distance education effective. However distance education is characterized by them as an efficient form for professional training of post-graduates and grown-ups, as it provides them with unlimited sources of information, access to open education softs as proficient learning resources of life-long learning.

It is quite evident that distance education should have motivated audience. The audience, which is of great need of such way of education and further development. In our opinion, it is important to take into account the fact, that the results of our analysis is based on answers of beginners (1<sup>st</sup> year students), those who haven't been motivated for getting education in more rapid, dynamic and purposeful way. First year students adapt towards new educational conditions, level of independence, new forms of communication and interaction, their perception, awareness and assessment.

The above-mentioned state of events fully reflects the dynamics of modern social life, especially in the sphere of education. Modern youth lifestyle is oriented toward the models of modern, new rationality; global processes evidence; creating personal interests, symbols and meanings; self-realization through local and global communication nets, net structure of modern society [6, pp. 144 – 167].

The use of quantitative tools only in gathering, processing, analyzing and interpreting data, especially in human studies, limits researchers. But the limited resources prevent utilization of “the method of double reflexivity” for our research [7, 8].

At present the processing of new data is being undertaken. The results of the comparative analysis of our focus countries the Slovak Republic and the Russian Federation will soon be published in the form of essay. We hope the research outcomes will serve the goal of optimization and development of information and IT in a peculiar joint educational area of the Volga Region Academy for Public Administration and the University of Economics in Bratislava.

### **Bibliography**

KASTELS, M.: Information era: economics, society and culture. M., 2000.

PRIGOZHIN, I.: Net society// Sociological Research. 2008. №1.

YARSKAYA, V. N. – YAKOVLEV, L. S.: Space and time of social changes. M.: Saratov, 2004.

STRIGANKOVA, E. Y.: Socio- philosophical communication challenges. Saratov 2007. Chapter 3. Communicative Practices of Post-non-classical Education.

KRAVCHENKO, A. I.: Sociology: dictionary. M., 2007.

POKROVSKIY, N. Y.: “Young tribe” and familiar. Russian Youth and Globalization// Sociology and Modern Russia.

SHANIN, T.: Methodology of double reflexivity in investigation of modern Russian countryside// Kovalev, V. M., Shteinberg, I. E.: Quantitative methods in sociological field studies. M., 1999.

RUSSIAN SOCIETY and XXIst Century Sociology: Social Challenges and Alternatives: the IInd All-Russian Sociological Congress. M., 2003. V.1. Methodology of Sociological Research.

### **Kontaktné údaje:**

Elena Strigankova, PhD., professor,  
Head of Cross-cultural  
Managerial Communication Center  
English Language Department  
P.A.Stolypin Volga Region Public Administration Academy  
Saratov, Russia

E-mail: [vladavita@mail.ru](mailto:vladavita@mail.ru)

Victoria Ufaeva, PhD.  
Student  
English Language Department  
P.A.Stolypin Volga Region Public Administration Academy  
Saratov, Russia

# Akademische Sprache im universitären Bereich

Széherová Eva

## **Abstrakt**

Príspevok analyzuje stav výskumu vedeckého jazyka z aspektu spoločenských potrieb vysokoškolského prostredia na Slovensku, zdôvodňuje potrebu ovládania akademického jazyka v univerzitnom prostredí, ktorý má byť súčasťou mentálnej výbavy profilu absolventa a vedie k osvojeniu odbornej jazykovej komunikačnej kompetencie (nielen) v jazyku spoločensko-vedných odborov. Predstavuje ciele, možnosti a úskalia sprostredkovania špecifického štýlu vedeckého jazyka v procese receptívnej a produktívnej činnosti na Fakulte aplikovaných jazykov EU.

**Kľúčové slová:** *vedecký jazyk, akademický jazyk, odborný jazyk, profil absolventa, interdisciplinárny charakter vedeckého jazyka*

## **Abstract**

Gegenstand der Untersuchung des vorliegenden Beitrags ist die Auseinandersetzung mit der vernachlässigten Stellung und steigender Bedeutung der Wissenschaftssprache und ihrer Rechtfertigung im akademischen Bereich. Es wird auf kognitive Kernkompetenzen des an der Fakultät für angewandte Sprachen eingeführten neuen Studienfaches als integralen Bestandteil der Schlüsselqualifikationen hingewiesen und Voraussetzungen und Probleme bei der Umsetzung der Zielstellungen dargestellt.

**Schlüsselworte:** *Wissenschaftssprache, neue Hochschularchitektur, fachübergreifende wissenschaftliche kommunikative Kompetenz, Kompetenzprofil der Absolventen, interdisziplinäres Erfordernis, Zielstellungen und Probleme*

## **1. Gesamtgesellschaftliche Voraussetzungen und Herausforderungen**

Die Sensibilität für die Wissenschaftssprache, bzw. akademische Sprache und ihre Anwendung im universitären Bereich, hängt mit der Entstehung neuer, moderner Studienprogramme und Studiengänge zusammen. In dem Zeitalter der Globalisierung und des Drangs nach Reformierung aller Lebensbereiche entsteht das Bedürfnis nach der Neugestaltung der Studienprogramme an den Hochschulen und Universitäten. Die Verschmelzung der Geisteswissenschaften mit den ökonomischen, naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen scheint schon einige Jahre erfolgreich zu funktionieren. Studienrichtungen wie Europäische Studien, Sprachen für Europa, Interkulturelle Kommunikation und Wissensmanagement, Angewandte Sprachen und internationales Marketing sind attraktive Studienrichtungen, die ihre Fachgrenze überschreiten und als Beweis für eine sinnvolle, fachübergreifende Hochschulausbildung stehen, die sich auf dem internationalen Arbeitsmarkt im Konkurrenzkampf bewährt. Sie entsprechen der neuen europäischen Hochschularchitektur, die eine hohe Qualität in mehreren Bereichen erfordert.

Die vor drei Jahren entstandene Fakultät für angewandte Sprachen mit dem Studienprogramm Fremdsprachen und interkulturelle Kommunikation an der Wirtschaftsuniversität in Bratislava stellt eine innovative Form der Hochschulausbildung dar, in der die Kompetenzen eines allseitig fachbezogenen aber auch fachübergreifend ausgebildeten Multiplikators mit einem hohen Fremdsprachenniveau/guten Fremdsprachenkenntnissen angestrebt werden.

Das Studienprogramm besteht aus mehreren Kernkompetenzen, die sich gegenseitig ergänzen: Behandlung von zwei Fremdsprachen aus dem linguistischen und kulturwissenschaftlichen Aspekt, Erwerb der Kommunikationsstrategien im interkulturellen Handlungsumfeld in ökonomischen, politischen, kulturellen, sozialen Bereichen, Ausbildung zum Übersetzer und Dolmetscher (vordergründig im ökonomischen Bereich) und die Einführung in die Wirtschaftswissenschaften.

Zu den wichtigsten Voraussetzungen eines erfolgreichen Studiums an der Universität gehört aber auch ein sicherer und kreativer Umgang mit der Sprache, die Kompetenz, stilsichere und adressatenorientierte Texte unterschiedlicher Art abzuliefern, sowie analytisches und abstraktes Denken in das Studium einzubinden. Solche Anforderungen werden diesbezüglich von jedem mehrsprachigen Hochschulabsolventen erwartet. Auch am Arbeitsmarkt interessieren sich potentielle Arbeitgeber neustens weniger für die fachlichen Inhalte eines Studiengangs als vielmehr für die Schlüsselqualifikationen, zu denen insbesondere interkulturelle Kompetenzen, fachbezogene und wissenschaftsbezogene kommunikative Kompetenzen oder Handlungskompetenzen gehören, die während des akademischen Studiums zu erwerben sind. Immer mehr steigen auch die Ansprüche an die Qualität der Ausbildung, an die Korrektheit der erlernten Fremdsprache sowie an die Vollkommenheit des fremdsprachlichen Handelns, die mit dem Erfolgsfaktor im Studium zusammenhängen.

So wurden von uns die vier Kompetenzen, von denen das Studium an der neuen Fakultät geprägt wird, entsprechend dem hochqualifizierten, universellen Kompetenzprofil des Absolventen um ein Fach ergänzt, das in der Slowakei keine Tradition hat, nämlich um die Einführung in die Wissenschaftssprache.

Angesichts der zunehmenden Konkurrenz im Zuge des Bologna –Prozesses wurde von dieser Fakultät frühzeitig erkannt, dass eine in das fachwissenschaftliche Studium integrierte Förderung der Schreibkompetenz und Redekompetenz in der Wissenschaftssprache die Attraktivität eines Studienganges erhöhen kann und zu dem Wettbewerbsfaktor der Absolventen beitragen wird.

## **2. Der gegenwärtige Stand der Untersuchung zum Fach Wissenschaftssprache**

In der slowakischen akademischen Gemeinschaft reflektieren wir seit langem ein Defizit der Diskussion über die Notwendigkeit der Beherrschung der akademischen-, bzw. Wissenschaftssprache an den Hochschulen. Der Mangel der Forschungsversuche zu diesem Thema ist offensichtlich, der gegenwärtige Stand der Forschungen im Vergleich zu den deutschen und österreichischen Ergebnissen sehr gering. An den deutschen, englischen oder amerikanischen Universitäten ist das Studium der akademischen

Sprache schon ganze Jahrzehnte Gegenstand eigenständiger Studienfächer geisteswissenschaftlich- aber auch technisch- und ökonomisch ausgerichteten Hochschulen, es wird aber auch in der Form studienbegleitender Vorbereitungskursen angeboten. Nicht zufällig bewundern wir die kultivierte rhetorische Kompetenz der eingeladenen Gäste in verschiedenen deutschen Talkrunden und eine unzählige Reihe von Materialien, Anleitungen, Einführungen, Ratschlägen für die erfolgreiche wissenschaftliche Tätigkeit an der Uni, die für Studierende als nützliche Quelle dieser Kompetenzen dienen (R. Sommer, M. Pabst- Weinschenk, G. Schade, J. Stary, H. Kretschmer, S. Schäfer, D. Heinric, H. Ehlich, K. Kretzenbacher, G. Graefen u.s.w.)

Bei uns in der Slowakei ist an Lehrmaterialien dieser Art eine große Forschungslücke aufzuweisen. Aus den zugänglichen Quellen gibt es nur drei Lehrbücher zu der Fachsprache für Nichtphilologen: Deutsch für Geisteswissenschaftler (E. Széherová und Kol.), Sprechen, argumentieren., diskutieren (R. Kozmová), Deutsch für Humanwissenschaften (R. Kanichová, V. Vlčková). Zur Zeit entsteht an der Fakultät für angewandte Sprachen ein Entwurf des Lehrbuchs „Wissenschaftssprache im universitären Bereich“ für das neue Fach (E. Széherová, S. Adamcová). An der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität wurde in Bezug auf das Unicert Zertifikat ein Lehrprogramm erfolgreich entwickelt, akreditiert und evaluiert, das die Wissenschaftssprache im studierten geisteswissenschaftlichen Bereich als Basis und Anforderung für das Bestehen der studienbegleitenden Prüfung stellt und damit als Motivation der Aneignung der Wissenschaftssprache für Studierende dient.

In Anlehnung an Sommers These (2006), die Beherrschung der korrekten wissenschaftsbezogenen Sprachkompetenz gehöre zu den Kernkompetenzen der Hochschulabsolventen, sind auch die Gründe für die Vermittlung der schriftlichen und mündlichen kommunikativen wissenschaftlichen Kompetenz nicht nur auf dem akademischen Boden, sondern auch im interkulturellbezogenen, wirtschaftlich- und gesellschaftlich geprägten internationale Raum selbstverständlicher geworden.

Hinsichtlich der Austauschprogramme (Erasmus-Programm) ermöglicht die Beherrschung der Wissenschaftssprache im Ausland eine reibungslose Integration in den Hochschulbetrieb an der Gastuniversität (Referate vortragen, Seminararbeiten erstellen, Diskussionen führen).

### **3. Begriffsbestimmungen**

Wenn früher wissenschaftliche Arbeiten dem Dokumentieren vom Recherchieren dienten, wird heute neben der Wissenschaftlichkeit die Vermittlungsleistung bewertet und in den Mittelpunkt rücken neue Aspekte wie Textsortenbewusstsein, Adressatenorientierung, Exaktheit der wissenschaftlichen Schrifte (Ehlich, 1993).

Der Begriff Wissenschaftssprache ist ein linguistisches Konstrukt, im weitesten Sinne eine Fachsprache, oder auch Subsprache, die der fachlichen Kommunikation in wissenschaftlichen Handlungsprozessen / Tätigkeiten mittels wissenschaftlichen Fügungen, Konventionen und Wendungen dient.

Im Hochschulbereich bezieht sich die Wissenschaftssprache auf die Tätigkeiten im akademischen Bereich: Studium, schriftliche und mündliche Abfassung von wissenschaftlichen Textsorten (Hausaufgabe, Seminararbeit, Referat, strukturierte Textwiedergabe, Rezension, Abstrakt, Zusammenfassung, Resumé, Kommentar, Vortrag, Konferenzen, Vorlesungen und Zitieren, Paraphrasieren, Beschreiben, Berichten, Referieren, Definieren, Argumentieren).

Die Sprache der Wissenschaft ist stark standardisiert (reglementiert). Ein stilistisches Charakteristikum der Wissenschaftssprache bildet das wissenschaftliche Fachwort.

Laut Jasny (2010) sind wissenschaftliche Texte aus heterogenem lexikalischem Material zusammengesetzt,

1. aus spezifischen Fachwörtern der konkreten Disziplin
2. aus Wörtern, die sich in vielen wissenschaftlichen Bereichen befinden: Nachweis, Problem, relativ
3. aus Wörtern, die in der Allgemeinsprache vorkommen.

In der Wissenschaftssprache sind drei Schichten der Lexik vertreten: spezifisch wissenschaftliche, allgemeinwissenschaftliche und gemeinsprachliche Lexik.

Die Wissenschaftssprache besteht also aus sprachlichen Elementen der Alltagssprache, der Fachsprachen und eigenen Neubildungen.

Einen wichtigen Stellenwert nimmt der besondere Stil in wissenschaftlichen Texten, der sich durch Klarheit, Objektivität, Unpersönlichkeit (ich-Tabu), Neutralität, strenge Sachbezogenheit, Deskriptivität, keine Expressivität und Emotionalität auszeichnet (Sommer, 2006).

Zu weiteren Merkmalen der Wissenschaftssprache gehören auch die nächsten Besonderheiten, wie sie bei Erk (1975) beschrieben werden:

- Ersetzen des Inhaltes der Sätze durch Wortgruppen (Nominal- und Präpositionalphrasen),
- durch Komposita,
- Verwendung von Nomina mit Attributen, komplizierten Satzgefügen,
- Parizipialattributen, Wortbildungsmuster,
- Anonymisierung (man, Passivkonstruktionen, Infinitiv sein +zu),
- Adverbialbestimmungen (angesichts, hinsichtlich, ungeachtet, auf Grund, im Hinblick),
- Kondensierung/Ausdrucksökonomie,
- Nominalisierung/substantivische Ausdrucksweise (eine Verbesserung des Verhältnisses zu den Nachbarländern),
- Verwendung von Funktionsverbgefüge (zum Ausdruck bringen, Frage stellen).

Mit dem Begriff Alltägliche (Allgemeine) Wissenschaftssprache wird laut Graefen (1994) ein Gebilde der sprachlichen Mittel verstanden, dessen Teile einerseits auf philologisches und wissenschaftsmethodisches Denken zurückzuführen sind, andererseits aber auch auf die Entstehung aus der Alltagssprache, wobei metaphorische Übertragungen eine wissenschaftsspezifische Bedeutung haben.

Wissenschaftliche Sprache ist Ergebnis und Arbeitsmittel akademischer Vorgänge, der Forschung und Kommunikation im akademischen Bereich.

Mittels verschiedener akademischen Textformen wie Beschreibungen, Berichten, Zitieren, Paraphrasieren, Argumentieren, strukturierte Textwiedergabe, Zusammenfassung, Seminararbeit, Referat, Exzerpt, Tischvorlage, Kommentar, Bewertung, Stellungnahme, die einen vorbereitenden Charakter für die Entwicklung der wissenschaftlichen Kompetenz haben, lassen sich die Ergebnisse erst am Ende des Studiums in der wissenschaftlichen Textsorte „Abschlussarbeit“ (Bachelor oder Diplomarbeit) beweisen. Die Textsorte ist noch akademisch, aber die Sprache, Argumentation und Informationsvermittlung schon wissenschaftlich. Akademische Sprache ist damit als Vorstufe der wissenschaftlichen Arbeit und deren Techniken definiert. Diese Bezeichnung wird auch von uns identisch verstanden und gebraucht. Ihre Aufgabe besteht in dem kritischen Umgang mit der wissenschaftlichen Literatur und in der eigenen Produktion von strukturierten Texten. Studenten sollen an akademischen Textsorten lernen, sich an den Standards und Konventionen wissenschaftlicher Produktion zu orientieren. Das Ziel ist eine Fähigkeit, wissenschaftliche Denk- und Argumentationsweisen sowie einen Stil anzueignen, der wissenschaftlicher Gepflogenheit entspricht (Sommer, 2006). Durch akademisches Denken, Argumentieren, Kommunizieren wird am Schluss des Studiums die Stufe des wissenschaftlichen Niveaus bei der produktiven wissenschaftsbezogenen Arbeit erreicht.

Mit der Fachsprache weist sie viele Berührungspunkte auf. Es ist nicht nur die spezifische Fügungsstrategie, d.h. die Terminologie einer bestimmten Disziplin, sondern das, was „zwischen den Fachtermini steht“ und durch eine entsprechende Adaptation der Alltagssprache an die Zwecke der Wissenschaftskommunikation entstanden ist. Für die Rezeption und Produktion von wissenschaftlichen Texten sind die Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache genauso relevant wie die Fachbegriffe (Ehlich, 1999). Laut Jasny (2001) verläuft eine fachbezogene Kommunikation mit Hilfe von Fachtermini. Sie unterliegt aber den strengen wissenschaftlichen Normen und Regeln, die eine allseitige wissenschaftliche Kompetenz voraussetzt. Hinsichtlich der üblichen Annahme, dass die Fachsprache mit den Fachtermini gleichzusetzen ist, widerspricht Kretzenbacher (2005) mit der Argumentation, eine einseitige kontextlose Verwendung des Wortschatzes, ohne ihn im wissenschaftlichen Textrahmen zu strukturieren und einzubetten, führe zu einer Technokratisierung des Textes. Die Verknüpfung mit dem Fachwissen ist daran zu demonstrieren, dass die wissenschaftlichen Texte das Fachwissen mittels wissenschaftlichen Konventionen, Konstrukten, Fügungen demonstrieren, aber formale und funktionale Spezifik sowie Denkmodelle und Argumentationsmuster der Wissenschaftssprache verwenden. Mit Hilfe von wissenschaftlichen Texten werden sowohl Fachkenntnisse als auch Forschungsergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

#### **4. Probleme der Umsetzung der Wissenschaftssprache.**



Der Begriff Wissenschaftssprache ruft nicht nur bei Studenten Widerstand und Unlust hervor. Aus der falsch interpretierten, auf Vorurteilen basierten Unkenntnis der Bedeutung und des Stellenwerts dieser Sprache beim Studium entstehen mehrere Missverständnisse und Probleme.

Im Hochschulbereich bezieht sich die Wissenschaftssprache auf die Tätigkeiten im akademischen Bereich, die ermöglicht, hochschulbezogene akademische Handlungen zu bewältigen. Paradox erscheinen diese Vorteile als erhebliche Nachteile für viele Studierende, die im Vorwurf, Wissenschaftssprache sei verkompliziert und jargonisiert, ihre Verständnisschwierigkeiten widerspiegeln. So entsteht eine sichtbare Kluft zwischen der Wissenschaftssprache und Alltagssprache.

Studierende sind während des Studiums mit der Tatsache konfrontiert, dass sie bei der Anfertigung einer Hausaufgabe, einer Seminararbeit, einer Abschlussarbeit oder eines mündlich präsentierten Themas wie Referat oder Diskussion, gravierende Wissenslücke im Bereich des wissenschaftlichen Handwerkes aufweisen. Nach Steets (2001) sind die wissenschaftlichen Formulierungen mit der Fähigkeit, in wissenschaftlichen Kategorien zu denken und die alltagssprachlichen Vorgänge in die Wissenschaftssprache zu transformieren (übersetzen) gleichzusetzen. Die Phasen dieses Prozesses beziehen sich am Anfang laut unserer empirischen Untersuchungen auf das Nachahmen (im Sinne der behavioristischen Konzepte beim Erlernen der Fremdsprache) und Imitation, die den ganzen Prozess der Aneignung beeinflusst, bis zu dem Erkennen und aktiver Beherrschung der Merkmale der Wissenschaftssprache. Die Lehrperson spielt bei der Imitation eine wichtige Rolle. Die meisten Stilbrüche entstehen aufgrund der Gepflogenheit aus der Alltagssprache und besonders der aus dem Essaystil abgeleiteten metaphorischen und subjektiven Ausdrucksweisen im Gegensatz zu dem präzisen, sachbezogenen, klaren, ökonomischen, deskriptiven und explanativen Sprachgebrauch der Wissenschaftssprache. Wir müssen die Tatsache berücksichtigen und bedenken, dass diese Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (Schreiben und Reden) in der Fremdsprache erfolgen soll und auf einen mangelnden theoretischen Wissenskorpus in der Textarbeit, im Textsortenwissen, hinsichtlich der auch in der Muttersprache fehlenden Kenntnisse gestoßen wird.

Studierende mögen auch nicht verstehen, warum sie bei der Textwiedergabe nicht mit der Alltagssprache auskommen und statt Hauptsätzen mit Verben der Alltagssprache „sagen, kommen, gehen“ komplizierte Satzgefüge mit synonymischen Ausdrücken erarbeiten sollen.

Weitere Probleme bei der Vermittlung von Fakten und Informationen lassen sich auch auf mangelnde Sachkenntnisse und fehlende Ordnungskriterien in der Muttersprache zurückführen. Andererseits müssen die Aufgabenstellungen in Bezug auf die Regeln der wissenschaftlichen Kommunikation präzisiert werden.

Wir verweisen auf fehlendes Wissen der Kompetenz der Textwiedergabe, wobei der Perspektivenwechsel und die Bezugnahme auf Steuerung der Handlungsebenen nur in einer Reproduktion mit Haupt- und Nebensätzen und in der mühelosen Identifizierung mit dem Autor demonstriert wird.

Die Kompetenz, einen Sachverhalt fachlich mit wissenschaftlichen Konventionen zu beschreiben, ist eine Qualifikation, die im Mittelpunkt des Strebens jedes Hochschullehrers stehen sollte und auch im Berufsleben erforderlich ist.

Wissenschaftlich schreiben oder sprechen, d.h. mittels der Wissenschaftssprache zu kommunizieren, bedeutet nicht, sich unverständlich, künstlich auszudrücken. Im Gegenteil – diese Kompetenz erfordert die Fähigkeit sachlich, präzise, prägnant, korrekt, überlegend, mit logisch aufgebauten Strukturen die Sachverhalte zu benennen. Die Herstellung der Wissenskompetenz führt zur Befähigung, die Texte aus verschiedenen Bereichen der Wissenschaft zu verstehen, um erfolgreich fachlich kommunizieren zu können.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass das Studium und schriftlich und mündlich erstellte akademische Texte in einer Verbindung stehen und diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu der Anfertigung einer schriftlichen, wissenschaftsbezogenen Arbeit und mündlicher Präsentation nötig sind: wissenschaftlich denken, argumentieren, Konventionen und Fügungen, Redewendungen, Stilmittel der Wissenschaftssprache zu verstehen und erfolgreich zu studieren sind Voraussetzungen des Erfolgsfaktors im Studium und im Beruf. Methoden und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens helfen den Studenten, das Wesentliche vom Unwichtigen zu unterscheiden und das Studium als spannende, interessante und zugängliche Quelle wahrzunehmen, um mündliche und schriftliche Kommunikation auf dem akademischen Boden und bei den interkulturellen Handlungen zu realisieren.

Zum Hauptanliegen gehört also, eine Textrezeptionsstrategie zu entwickeln, die die Studenten befähigt, kognitive wissenschaftliche Texte selbst zu erstellen.

Wir haben mehrere Bezeichnungen für das Seminar vorgeschlagen und diskutiert: Akademische Sprache im wissenschaftlichen Kontext, Wissenschaftssprache für Akademiker, Fachsprache im akademischen Milieu, e.c.t. Die dritte Variante, für die wir uns entschlossen haben ist unserer Auffassung nach, eine nicht den Sachverhalt betreffende Bezeichnung, die auch irreführend ist, aber akzeptabler für empfindliche Studentenohren klingt.

## 5. Zielstellungen

Anhand der oben genannten Tatsachen lässt sich feststellen, dass zu einer erfolgreichen fachbezogenen und wissenschaftlichen kommunikativen Kompetenz die Bewältigung anspruchsvoller Kommunikationsstrategien in gesellschaftlichen Handlungsprozessen in einer kultivierten rhetorischen Kompetenz im mündlichen und schriftlichen Ausdruck gehört. Bei diesem Anliegen sollten laut Sommer (2006). Kompetenzen berücksichtigt werden, die auch für uns zur Grundlage der Wissensstrategien wurden:

- sprachliche Kompetenz (grammatikalische und orthographische Beherrschung der Schriftsprache),
- Textkompetenz (die Kenntnis der spezifischen Regeln unterschiedlicher akademischer bzw.wissenschaftlicher Textsorten),

- Stilkompetenz (Fähigkeit, Texte entsprechend wissenschaftlicher Gepflogenheit zu formulieren),
- rhetorische Kompetenz (logische Strukturierung einer Argumentation),
- intertextuelle Kompetenz (Herstellen von Bezügen zwischen Texten und Textsorten),
- Lese- und Rezeptionskompetenz (kritisches und analytisches Lesen als Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Sekundärliteratur).

Gemäß den sechs aufgeführten Kompetenzebenen stehen auch unsere Schwerpunkte in der Aneignung der Redemittel, Fügungen, Konventionen, Wendungen und typischer Ausdrucksmittel der allgemeinen Wissenschaftssprache, in der Behandlung der studienrelevanten Problembereiche wissenschaftsbezogener Grammatik von studienbezogenen Texten und in der Produktion akademischer (wissenschaftlicher Texte: Mitschrift, Exzerpt, Konspekt, Handout, Tischvorlage, Zusammenfassung, strukturierte Textwiedergabe, Referat, Abstract, Seminararbeit, Kommentar, Rezension). Bei der Aufzählung der schriftlichen wissenschaftlichen Textsorten fehlt absichtlich die Textsorte Essay, die in der angloamerikanischen Universitätstradition tradiert wird als akademischer „critical Essay“. Dieser entspricht im Deutschen der Textsorte Erörterung. In der Gegenwart wird auch dort nach einer Ablösung durch andere Textsorte gestrebt als „Projekt reports“ oder „reflective journals“. Die Themenanalyse und die Argumentationsstruktur weist laut Sommer (2006) gemeinsame Berührungspunkte mit der Seminararbeit auf.

Im Hochschulbereich bezieht sich dementsprechend die Verwendung der Wissenschaftssprache auf mündliche und schriftliche Handlungen im akademischen Bereich: Studium, schriftliche und mündliche Abfassung von wissenschaftlichen Textsorten (Hausaufgabe, Seminararbeit, Referat, strukturierte Textwiedergabe, Rezension, Abstract, Zusammenfassung, Resumé, Kommentar) und Zitieren, Paraphrasieren, Beschreiben, Berichten, Referieren, Definieren...

Welche Ziele sind aber tatsächlich zu erreichen?

Deutsche Wissenschaftler (Philologen und Didaktiker (Graefen, 1999) beschwerten sich in ihren Studien über den Mangel des diffusen, verkürzten oder gar falschen Verständnisses wissenschaftlicher Vorgänge, bei denen viele grundlegende Fehler begangen werden. Als Beweis dienen Beispiele aus den Seminararbeiten der Studierenden: z.B. handelt es sich um die Verwendung des Ausdrucks „eingehend“ zu Beginn einer studentischen Arbeit, wobei die Autorin offensichtlich das Wort „eingangs“ im Sinne hatte, oder „einen Überblick schaffen“ anstatt „einen Überblick geben“ u.s.w., alles Verarbeitungsfehler bei Formulierungen, um die wir unsere Kollegen nur beneiden können.

Unter von uns beschriebenen und real bestehenden Umständen können wir uns während zwei Semester nur auf wesentliche Formen der wissenschaftlichen Kommunikation konzentrieren, die zu einem kultivierten, zwar präzisen, aber keinem umfassenden und komplexanalytischen schriftlichen und mündlichen Vorgehen und Kompetenzen führen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

Eine wissenschaftliche Kompetenz besteht nicht nur in der Beherrschung der Wissenschaftssprache und ihrer Anwendung. Sie allein kann nicht die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit der Studenten gewährleisten. Wissenschaftliches Denken und wissenschaftlicher Prozess setzt eine Förderung des Nachdenkens voraus, des Bedürfnisses Fragen zu stellen, die Fakten anzuzweifeln, eigene Einstellungen zu entwickeln, Mut zu der Auseinandersetzung hinsichtlich der Erscheinungen der Welt zu erbringen, Interesse anstatt Desinteresse an gesellschaftlichen, politischen Prozessen zu wecken, die Neugier zu fördern und intellektuelle Reserven entwickeln.

Auch der Aspekt der Interdisziplinarität soll von den Hochschullehrern berücksichtigt werden, er soll dazu verhelfen, die wissenschaftssprachlichen Mittel bei der Behandlung fachbezogener Themen zu verwenden. Nicht nur der Erwerb des Fachwissens, auch die Kompetenz, Sachverhalte zu erschließen, sie zu analysieren, Probleme zu erörtern und zu identifizieren und sich auf die Suche nach Lösungen zu begeben mittels wissenschaftlichen Konventionen sollten als Herausforderungen der modernen Hochschularchitektur gelten.

In Anlehnung an (Graefen, 1994), die Auffassung von der Notwendigkeit einer disziplinübergreifenden Vermittlung der Wissenschaftssprache vertritt, unterstützen wir dementsprechend die These, dass zu der wissenschaftskommunikativen Kompetenz charakteristische Fügungen der Wissenschaftssprache (Redewendungen, Konventionen, Kollokationen, idiomatische Prägungen) gehören, die komplexe fachbezogene Handlungsprozesse ermöglichen und einen Bestandteil der Schlüsselqualifikation der Absolventen bilden. Somit erscheint die These über den grundlegenden Stellenwert der Wissenschaftssprache an den Hochschulen in der Slowakei bestätigt zu werden.

## **Literatur**

EHLICH, K.: „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“, In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, München 1993

EHLICH, K.: „Alltägliche Wissenschaftssprache“, In: Info DaF, 26, H.1/1999

EHLICH, K - STEETS, A.: Wissenschaftlich schreiben- lehren und lernen, B/n: de Gruyten 2003

ERK, H.: Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte, München, 1975

FRANCK, N. - STARY, J.: Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung, Paderborn: Schöningh 2006

GRAEFEN, G.: „Wissenschaftstexte im Vergleich. Deutsche Autoren auf Abwegen“, In: Brünner, G./Graefen, G. (Hg.): Texte und Diskurse. Opladen 1994

GRAEFEN, G.: Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 52, Regensburg: FaDaF, 1999

GRAEFEN, G.: Der wissenschaftliche Artikel. Frankfurt/M.et.al.: Lang/Arbeiten zur Sprachanalyse 1997

JASNY, S.: Trennbare Verben in der gesprochenen Wissenschaftssprache In: Materialien DaF, 64, Regensburg 2001

KRETZENBACHER, H. L.: „Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?“, In: Linguistik der Wissenschaftssprache, Berlin 1995  
MOLL, M.: Das wissenschaftliche Protokoll. München: Iudicium. Studien Deutsch 30, 2001  
PABST-WEINSCHENK, M.: Reden im Studium, Cornelsen 1995  
STARY, J. - KRETSCHMER, H.: Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Farnfurt/M. 2000  
SOMMER R.: Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben, Stuttgart 2006  
SCHÄFER, S. - HEINRICH D.: Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten, Iudicium, München 2010  
STEETS, A.: Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27, München 2001

**Kontaktné údaje:**

Eva Szeherová, doc., PhDr., CSc.  
Katedra jazykovedy a translatológie  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1/b  
852 35 Bratislava

E-mail: [eva.szeherova@euba.sk](mailto:eva.szeherova@euba.sk)

# Kultúrna zodpovednosť: rozvoj kultúrnej kompetentnosti

Šajgalíková Helena

*Timeo hominem unius libri  
(Bojím sa človeka, ktorý [prečítal len] jednu knihu)*

## **Abstrakt**

Príspevok identifikuje rolu interkultúrnej komunikácie v globálnom svete a v rámci nej fenomén kultúrnej zodpovednosti. Staví na troch základných východiskách, a to globalizácii, ľudských právach a epistemológii. Rozvíjajúca sa oblasť „ekológie vedomostí“ ponúka nový pohľad na rozvoj kultúrnej kompetentnosti v rámci vzdelávania v terciárnej sfére.

**Kľúčové slová:** kultúrna zodpovednosť, interkultúrna zodpovednosť, implicitný študijný program, socializácia, akademická kultúra, kultúrna kompetentnosť

## **Abstract**

The paper identifies the role of intercultural communication in the world and – in its context – the role of cultural responsibility. It stems from three areas, such as globalization, human rights and epistemology. Fledgling field of knowledge ecology offers a new perspective of the cultural competency within the tertiary education.

**Key words:** cultural responsibility, intercultural responsibility, hidden curriculum, socialization, academic culture, cultural competency

## **Úvod**

Globalizácia, demokratizácia a informačné a komunikačné technológie spôsobili, že v ostatnom čase prichádzajú do každodenného styku celé komunity, či jednotlivci, ktorí len pred niekoľkými desiatkami rokov o sebe vedeli len teoreticky. Čoraz väčší sa teda dostáva do popredia znalosť hodnotových systémov iných skupín. Takýto hodnotový systém pretavený do praktických noriem konštituuje kultúru. V tomto kontexte vznikajú nové študijné odbory, prípadne sa tradičné odbory obohacujú a prehlbujú a vo svojich názvoch často obsahujú deriváty slova kultúra. Kultúru definujeme ako súbor kréd, hodnôt a noriem.<sup>1</sup> Vzhľadom na to, že kultúra je v ľudskej spoločnosti prítomná od prvopočiatkov budovania spoločenstiev, je len pochopiteľné, že ku kultúre sa vyjadruje každý s pocitom, že jej rozumie a môže ju posudzovať, a to či vlastnú alebo inú. Kultúra však nie je vrodená, je len naučený a prijatý súbor hodnôt a noriem, a tak u každého jedinca závisí od „kvality“ socializácie, t.j. príjmu kultúrneho odkazu. Z takejto perspektívy potom posudzuje aj iné kultúry a ich reprezentantov. Pritom princípom kultúrneho povedomia je kontrast, ako to vystihuje hmatateľne azda najznámejšia definícia Geerta

Hofstedeho: „Kultúra je kolektívne naprogramovanie mysle, ktoré odlišuje členov jednej skupiny alebo kategórie ľudí od inej“.<sup>2</sup>

Súčasne nemožno zabúdať, že kultúra je dvojjložkový jav, teda to, čo definícia vyznačuje ako kultúru, je ideológia, neviditeľná, nehmatateľná a nemerateľná. To, čo z kultúry možno pozorovať, sú kultúrne formy, na analýze ktorých možno na ideológiu usudzovať.

## Diskusia

Ako je uvedené vyššie v definícii Geerta Hofstedeho, kultúra je vlastnosťou sociálnej skupiny, prípadne ju možno vnímať ako skupinu samotnú. A tak hovoríme o kultúrach vo vzťahu k rôznym skupinám, nielen národným. Môže tak ísť o kultúru generačnú, regionálnu, mestskú, profesijnú, či kultúru konkrétneho pohlavia alebo zamestnania a pod. Každý jedinec pritom súčasne patrí do mnohorakých kombinácií kultúr (či subkultúr) a jeho lojalnosť k nim je takisto mnohoraká. Pri strete s novými kultúrami či postupom ďalších socializácií sa jedinec stáva viac či menej ich príslušníkom a výsledok sa môže pohybovať kdekoľvek na kontinuu od odmietnutia po bezvýhradné prijatie a odpútanie sa od predchádzajúcej protichodnej kultúry.

A tak socializácia jedinca do kultúry zvyčajne nie je nijakým spontánnym aktom, či kombináciou aktov, ale cieľavedomým procesom s jasne určeným cieľom a jeho charakteristikami a korekčnými postupmi pre prípad, že by subjekt socializácie neprijal hodnoty či nerešpektoval normy cieľovej kultúry.

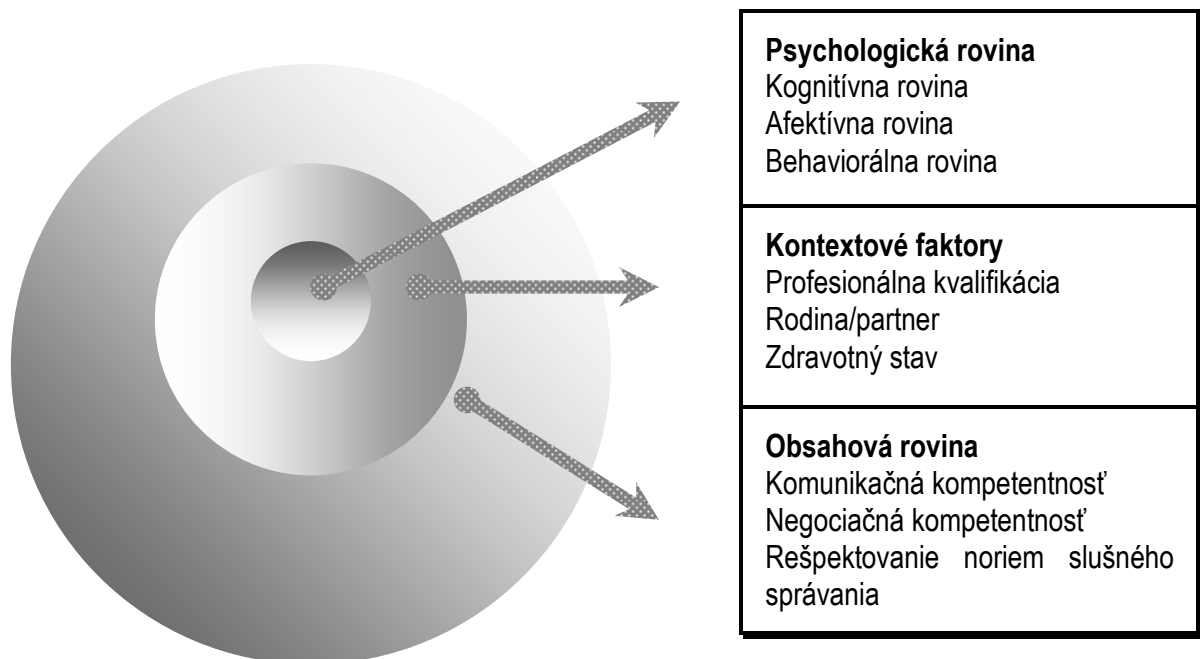
Vo vzdelávacom procese je na úrovni terciárnej sféry najvýznamnejšia akademická kultúra v kombinácii s profesijnou kultúrou, t.j. dimenzie všeobecnej akademickkej kultúry v spojení s dimenziami typickými pre konkrétnu profesijnú oblasť, napríklad humanitné zameranie, technické, právnické, prírodovedecké zameranie a podobne. Tieto charakteristiky kultúry by sme zbytočne hľadali v definovanom profile absolventa a sú súčasťou implicitného študijného programu, nie teda explicitného študijného programu, a preto len ťažko identifikovateľné. Nie je teda prekvapujúce, že o takomto podmieňovaní jedinca v rámci vzdelávacieho procesu subjekt socializácie – študent – vôbec netuší. Pritom vzdelávacia inštitúcia je priamo zodpovedná za rozvoj kultúrnej kompetentnosti jedinca. Je jednou z kompetentností nutných pre úspešné fungovanie jedinca v rámci skupiny/skupín. Ako uvádzajú Axel a Prümper interkultúrna kompetentnosť je trojjložková. Na obrázku 1 jej zložky uvádzame ako *obsahovú rovinu*. Úspešná implementácia kompetentností obsahovej úrovne závisí od faktorov psychologickkej roviny a od kontextových faktorov. Primárne sú tu dôležité prvky psychologickkej roviny, keďže sú nevyhnutnými východiskami v úspešnom rozvoji kompetentnosti obsahovej roviny. Psychologická rovina obsahuje tri kľúčové aspekty ľudského správania: kognitívny aspekt, afektívny aspekt a behaviorálny aspekt (obr. 1).

Kultúrna zodpovednosť, ktorú chápeme ako principiálny vzťah k cieľovej kultúre, realizovaný v principiálnom plánovaní a uplatňovaní socializácie, znamená nastavenie socializačného procesu tak, aby zabezpečoval maximalizáciu úspechu vzhľadom na stanovený cieľ, ale i zverejnenie takéhoto cieľa, aby si socializovaný jedinec mohol

vybrať, či sa chce s cieľovým profilom stotožniť alebo nie. Nemenej významným prvkom je nastavenie krokov, aby sa cieľ socializácie naplnil. Znamená teda cieľavedomé budovanie kultúrnej kompetentnosti ako základnej úlohy implicitného študijného programu.

### Vzdelávací systém a kultúrna zodpovednosť

Vo vzdelávacom systéme to znamená sprehľadnenie systému a požiadaviek, ktoré treba naplniť, aby systém fungoval. Najčastejšie sa takéto ciele označujú ako transparentnosť a spravodlivosť, či explicitnosť. Kvalita vzdelávacieho systému a všetky akreditácie či evaluácie sú vlastne potvrdením, alebo odmietnutím systémov, ktoré hodnotovo a normatívne nezodpovedajú akademickej kultúre. Znamená to zverejnenie požiadaviek, prístup k informáciám, dôslednosť, konzistentnosť a transparentnosť výučby a podobne.



Obrázok 1: Roviny interkultúrnej kompetentnosti (Axel, M.-Prümper, J.1997)

V tomto kontexte možno ako dobrý príklad kultúrneho posunu uviesť ešte nie celkom pochopený posun ťažiska vzdelanostného rastu a zodpovednosti zaň v rámci autonómnosti učiaceho sa. Pri hodnotení kvality vzdelávacieho systému sa za jedno zo základných kritérií berie kvalita učenia sa. Pri otázkach evaluačných komisií, týkajúcich sa zabezpečenia tohto aspektu, sa v odpovediach bezo zmeny opakuje organizácia hospitácií mladých asistentov, t.j. zabezpečenie kvality učenia, čo znamená absolútne nepochopenia nielen otázky, ale aj kultúrnej zmeny oproti predchádzajúcemu vzdelávaciemu systému. Nejasná pozícia študenta vo vzdelávacom procese má ďalekosiahle dôsledky pre kvalitu, organizáciu a výsledky vzdelávacieho procesu.



Štandardy a normatívy, ktoré sa uplatňujú vo vzdelávacom systéme vstúpajú učiacim sa štandardy a normatívy, ktoré sú pripravení dodržiavať v nasledujúcom pracovnom živote. Neujasnenosť cieľovej kultúry sa prejavuje v paradoxnej komunikácii a zahmlievaní cieľov i procesov.

### **Vzdelávací proces a kultúrna zodpovednosť**

Základnými hodnotami akademickej kultúry je maximálna objektivita, vyváženosť a relativistický prístup k dostupným informáciám. V praxi to znamená ponúknuť študentom prehľad metód, ako pristupovať k informáciám a zdrojom, ako ich spoľahlivosť vyhodnocovať, aby výber a stotožnenie sa s informáciami boli aktuálne či relevantné. V súčasnom zložitom svete prepĺnenom informáciami, i v súlade s teóriami chaosu, sa musia študenti naučiť pracovať s rôznorodými zdrojmi a informáciami a pri plnom rešpektovaní aj protichodných názorov si vytvoriť reálnu predstavu o danej problematike.

Je preto vysoko kontraproduktívne, ak študenti neabsolvujú predmet zaoberajúci sa metódami zberu a spracovania informácií, keď už nie všeobecne, tak aspoň v študovanom odbore. Stávajú sa tak závislí – nie vlastným pričinením – na tvrdeniach vyučujúcich či vybraných autorov bez možnosti posúdenia aktuálnosti, či dokonca správnosti študovaných faktov a teórií.

Vo väčšine vyučovaných predmetov možno vystopovať preferencie učiteľa, či používanie jediného zdroja na zber, vyhodnocovanie a spracovávanie údajov. Ak sa tak deje počas celého štúdia, učitelia sa stotožnia s danou metodikou ako s jedinou použiteľnou správnou a spoľahlivou. Pritom nemusí ísť ani len o metodiku typickú pre danú oblasť. K tomuto problematickému výsledku prispieva aj spôsob overovania nadobudnutých vedomostí, väčšinou na úrovni mechanického reprodukovania atomizovaných údajov.

Nemalým problémom z kultúrneho hľadiska je spôsob spracovania a prezentácie údajov. Ak príde ku kontaminácii prezentovania údajov v zdrojoch a vo výučbe a požiadavkami na skúškach, nehovoriac už o praxi, učitelia sa zlyhávajú a do vzdelávacieho procesu sa vracia neopodstatnená kritika, akoby bol celý proces chybný. Stáva sa to najčastejšie pri neskúsenosti učiteľov s realitou, komunikačným protokolom a podobne.

### **Vzdelávacie zdroje a kultúrna zodpovednosť**

Ďalším významným činiteľom, ktorý ovplyvňuje socializačný proces študenta sú zdroje. Už samotná požiadavka vyhľadať si zdroje a „pomoc“ učiteľov v tom, že študentom predpíšu zdroje, prípadne databázy, môže učiacich sa do viesť k názoru, že správne sú jediné zdroje z jedinej databázy, nehovoriac o tom, že len z jedinej knihy. Ak sa tak deje na mnohých predmetoch a dlhodobo s úspešným výsledkom, študenti si osvojujú tento princíp i pre budúcu prax. Jedným z významných negatívnych dôsledkov je, že prirodzene odmietajú iné pohľady, ak nepochádzajú z ich jediného „overeného“ zdroja.

Druhým aspektom študijných materiálov je ich kultúrna zafarbenosť. Je len málo izolovaných faktov a informácií, ktoré sú neutrálne. Zvyčajne sa prezentujú zo zorného uhla autora, a tak vyjadrujú jeho/jej prioritu, preferenciu, či inak upravený názor na svet.

V jazykovej výučbe je výber „autentických“ materiálov z tohto hľadiska mimoriadne citlivý. Kombinácia jazykových a štylistických prostriedkov emotívne zafarbuje text a takmer nikdy tieto texty učiteľ nekomentuje tak, aby ich „neutralizoval“. V najlepšom prípade prezentuje extrémne odlišný názor, čím ešte posilňuje čierno-bielu schému, ktorá je v reálnom živote neprijateľná.

## **Interkultúrna zodpovednosť**

Najvypuklejšie sa odlišnosti kultúr prejavujú pri strete dvoch, či viacerých kultúr. Naučiť študentov rešpektovať iné názory, postupy, či ciele a byť ochotný sa nimi zaoberať, je métou výchovy a vzdelávania k interkultúrnej zodpovednosti, ktorú možno definovať ako „... vedomý recipročný vzťah plný rešpektu na profesijnej i osobnej úrovni medzi členmi skupín/tímov za predpokladu, že majú odlišné etnické zázemie, či už národné alebo sub-národné“.<sup>3</sup> Ako už bolo uvedené vyššie, čierno-biela schéma videnia javov vedie k neflexibilite, odbornej a kultúrnej myopii a znižovaniu funkčnosti a úspešnosti jedinca. Naopak výchova a vzdelávanie vedúce k absolventovi-diplomatovi schopnému spolupracovať i s tými, ktorí majú iné názory, počúvať a hľadať permanentne synergiu v spolupráci by mali byť premisou akéhokoľvek vzdelávacieho systému, nielen v terciárnej sfére. Interkultúrna zodpovednosť totiž vychádza z predpokladu, že každý člen skupiny je zodpovedný nielen za identifikáciu a rešpektovanie kultúrnych jedinečností ostatných členov skupiny, s ktorými je v interakcii, ale aj za rozvoj plnohodnotného profesionálneho vzťahu s nimi, ktorý si nárokuje recipročne náročný vzťah ostatných.

## **Záver**

Profesionalizácia a štandardizácia študijných programov by mali vychádzať z hlbokého a dôkladného štúdia akademických hodnôt a noriem, ktorých systém by mal tvoriť ich základnú kostru. Transparentnosť takýchto systémov by umožňovala odborníkom aj širokej verejnosti jednoznačne určovať kvalitu výučby z hľadiska procesov, študijných materiálov a personálneho vybavenia škôl v porovnaní s presne definovaným súborom. Súčasne by umožňoval posúdiť výber študentov a hodnotiť ich dosahované výsledky v štúdiu.

## **Odkazy**

<sup>1</sup> Šajgalíková, H. – Bajžíková, L.: Organizačné kultúry – Teória. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM 2000, s. 16

<sup>2</sup> Hofstede, G.: Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill 1997, s. 5

<sup>3</sup>Guilherme, M. – Glaser, E. – Méndez-Garcia, M. C.: The Intercultural Dynamics of Multicultural Working. Bristol: Multilingual Matters 2010, s. 79

### **Literatúra**

AXEL, M. – PRÜMPER, J.: Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training. 1997. In: CLERMONT, A. – SCHMEISSER, W. (ed.): Internationales Personalmanagement, München, Vahlen. s. 349-371

GUILHERME, M. – GLASER, E. – MÉNDEZ-GARCIA, M. C.: The Intercultural Dynamics of Multicultural Working. Bristol: Multilingual Matters 2010

HOFSTEDE, G.: Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill 1997

ŠAJGALÍKOVÁ, H. – BAJZÍKOVÁ, Ľ.: Organizačné kultúry - Teória. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM 2000

### **Kontaktné údaje:**

Helena Šajgalíková, PhDr., PhD.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [helena.sajgalikova@euba.sk](mailto:helena.sajgalikova@euba.sk)

# The Emergence of New Terms in the Professional Language Use of Financial Institutions as a Result of the Credit Crunch

Varga Kiss Katalin

## **Abstract**

The paper describes the changes in the professional language use of commercial banks as a result of the credit crunch. For better understanding it deals with the development of the Hungarian banking system from 1987 to the financial crisis, some changes due to the crisis, as well as, some of its expressions. The analysis of language use at the level of terminology is based on some written genres reflecting the internal and external communication of financial institutions.

**Key words:** *commercial banks, credit crunch, professional language use, terminology, genres*

## **Abstrakt**

Cieľom tohto príspevku je analyzovať zmeny v používaní odborného jazyka komerčných bánk v dôsledku úverovej krízy. Práca sa zaoberá vývojom maďarského bankového systému od roku 1987 až po prasknutie realitnej bubliny. Analýza odbornej terminológie je založená na skúmaní písomných žánrov, ktoré demonštrujú vnútornú a vonkajšiu komunikáciu jednotlivých finančných inštitúcií.

**Kľúčové slová:** *komerčné banky, úverová kríza, použitie odborného jazyka, terminológia, žánre.*

## **The development of the Hungarian banking system from 2008 to the credit crunch (2008)**

The transformation of the Hungarian banking system started with the launch of the two-tier banking system in 1987 including the central bank and the commercial banks.

With the change of regime in 1990 also banks in foreign ownership started to appear on the Hungarian market, which was encouraged by the free choice of banking first for companies then for municipalities (Várhegyi, 2002). As a result of the free movement of clients, the competition among banks for clients increased sharply, whose winners became foreign banks with their customer-focused services. The appearance of foreign banks favourably affected the competition in the banking sector. First, it was the corporate sector where foreign banks increased the competition, then from the late 1990s on they also targeted private customers. In order to preserve profitability they widened their loan portfolio by taking a higher risk. The risk-based competition meant, first of all, product innovation, easier lending conditions, as a result of which banks provided loans to less creditworthy clients under more favourable conditions (Király, 2008).

Foreign currency loans also belong to higher risk products; their risk is due to the hectic fluctuations between the national currency (Ft) and the foreign reference interest rates.

Foreign currency loans started to spread in three phases in Hungary: between 2000 and 2003 car financing, from 2003 on housing loan in foreign currency and from 2005 on any-purpose mortgage loans in foreign currency (see Balás –Nagy, 2010).

### **The direct effect of the crisis on the Hungarian banks (2009 – 2011)**

The direct effect of the crisis resulted in freezing a part of the financial resources or increasing the price of loans. In order to reduce risk banks imposed stricter lending conditions. In some cases also the granted loans were terminated, and it came to the one-sided amendment of the loan agreements if it was possible by provisions or loopholes.

Due to a setback in the banking sector, several financial institutions reduced the number of their branches and staff. The effects of the crisis were also exacerbated by the extra tax imposed on banks by the government. The crisis also strengthened the demand for lower risks and all this meant a great challenge for the management of banking groups. (Várhegyi, 2011)

Banks are forced to take measures for risk management by all means. According to the **Budapest Principles** drawn up by the Hungarian Banking Association creditors voluntarily cooperate in restructuring the finances of insolvent companies. Creditors ensure a reasonable grace period for the debtor during which the company is screened by independent experts and it is determined what means the company needs to change the situation (Banking Association 2nd Quarter Report 2010). On 1st January 2010 the so-called **Code of Conduct** came into force, which regulates the fair conduct of financial institutions with clients when providing loans for private customers (Banking Association, *ibid.*).

In May 2011 the government and the Banking Association decided to help FX debtors. Indebted clients would be supported by a series of measures dubbed **Action Plan for the Protection of Homes** by the government (see HVG, 3rd May, 2011).

### **The professional communication of financial institutions**

The professional language use of financial institutions becomes apparent in several genres according to the purpose of communication, the speech situation, the speech acts, the social or professional relationship between the participants, as well as, the background knowledge. They may contain general business conditions, annual reports, newsletters and product brochures. The **general business conditions** regulate the legal relationship between the bank and the customers in general. It is publicly available and should be regarded as a compulsory attachment to individual agreements. The **annual report** informs the shareholders, the management and the existing and future clients about the financial situation of the banks on the basis of various accounting indicators. The economic report is usually an internal document written by financial analysts for the bank's management; it forecasts the future on the basis of previous economic events. The **newsletter** provides information in print or electronic form monthly or quarterly about

the changes in the bank's operation, or its position in the region by describing economic background events. **Product brochures** are promotional materials for customers about new products or banking services, they aim to arouse customers' interest.

Based on the vertical layering of professional communication there are some differences in the LSP-ness (Fachsprachlichkeit) (Hoffmann, 1985). As a result of the external communication of a financial institution as an organisation (newsletter, product brochures, PR articles) numerous elements of the specialist vocabulary get into everyday language, whereas in case of internal communication (reports and instructions) or when communicating with other financial organisations e.g. the Hungarian Financial Supervisory Authority or the Banking Association (regulations, recommendations and quarterly reports) certain elements, terms of the specialist vocabulary cannot be understood or interpreted by non-professionals without any background knowledge.

### Terms related to the credit crunch

Before presenting the terms related to the credit crunch the meanings of the term **terminology** are described: (1) it refers to the investigation of terms, concepts and their relations; (2) all the procedures and methods referring to the collection, description and classification of terms; (3) a systemised vocabulary fitting into the logical system of a given subject field (Fóris, 2005). Our investigation focuses on the 3rd meaning, according to which – based on the relations between the terms – the whole terminological system can be set up which has almost the same structure as the professional conceptual system, if constructed properly. The **professional conceptual system** is occasionally restructured, for example due to adjustment to development results. The **terminological system** as a linguistic system with similar structure should be adjusted to the changing conceptual system (Fóris, 2006).

Setting out from the term *credit crunch* it will be demonstrated how the use of certain terms emerged and intensified in the language use of financial institutions. The term *credit crunch* was already recorded by Concise Oxford English Dictionary (OED) as the latest dictionary entry affecting the general public in 2008 (more information BBC News 2008) with the remark that “gone are the days when ‘crunch’ was just something you did with a biscuit”.

The layman's finance crisis glossary gives the following definition of the term *credit crunch*:

**Credit crunch:** “The situation created when banks hugely reduced their lending to each other because they were uncertain about how much money they had. This in turn resulted in more expensive loans and mortgages for ordinary people.” (BBC News, 2009 finance crisis glossary)

The first signs of the credit crunch appeared in October 2008, already. In spite of the fact that it is a very common term, no official definition of the term in Hungarian can be found either in a glossary or a dictionary.

As a result of the crisis, banks make efforts to reduce their credit risk. In case of mortgage lending they aim to reduce the **LTV rate**.

**The LTV rate (loan-to value rate)** is basically a ratio of the amount of money being borrowed to the value or purchase price of the property. The lower this ratio is, the lower is the borrower's risk of default. The lower this rate is, the lower is the bank's risk in case of lending (see Király, 2008).

When reducing credit risk its distribution should be regarded as a starting point, which can be described by the **PD** and **LGD**, as well as the correlation between them (Király, 2008). **PD (probability of default)** refers to the degree of likelihood that the borrower of a loan or debt will not be able to make the necessary scheduled repayments (Investopedia.com). **LGD (loss given default)** refers to the amount of funds that is lost by a bank or other financial institution when a borrower defaults on a loan (Investopedia.com). The application of risk parameters, as well as, the calculation of risk plays an important role in case of each bank (Kalfmann, 2010).

The term **Internal Capital Adequacy Assessment Process (ICAAP)** is used for determining the risks of financial institutions. ICAAP is a procedure that ensures that the management appropriately identifies, summarises and monitors the institution's risks and it has the necessary capital for covering the actual risks, it operates a risk management system and develops it with regard to the identified risk factors. (deloitte.com)

In the course of ICAAP all the risks affecting the business should be taken into consideration that can be described by the following terms in case of CIB Bank<sup>15</sup>:

- **Credit risk** is the risk that a customer or a counter party will be unable or unwilling to meet a commitment that they have entered into with a member of the Group.
- **Operational risk** is defined as the risk of suffering losses due to inadequacy or failures of processes, human resources and internal systems, or as a result of external events
- **Market risk** is the risk due to fluctuations in market variables such as interest rates, foreign exchange rates and equity prices.
- **Residual risk** is the risk that arises from the recognised risk measurement and mitigation techniques used by the credit institution which prove less effective than expected.
- **Model risk** is the risk that occurs when a financial model used to measure the firm's risks does not perform the tasks or capture the level of risk it was designed to.

We may mention as an example that in Hungary there is no *behavioural scoring*, a positive list of debtors, which might include the credit history of all potential debtors also of those who have met their obligations and those who have not. All this means that in Hungary customers have no total credit history, because there is only a negative list of debtors who have not paid back their debts. The Hungarian banks use the less effective

---

<sup>15</sup> (Source: CIB Annual Report 2010: 91)

*application scoring*, which assesses the customer's behaviour on the basis of social factors (age, home, income, workplace, marital status etc. (Király, 2008).

Due to the credit crunch banks especially select who they grant credit. Receiving credit does not only depend on its price (interest rate, total lending fee), but also on some non-price conditions (collateral, regular income). The **non-price** conditions are enforced in the course of **credit rating**. The conditions of receiving credit from the bank will become stricter due to the price-related and non-price factors (Fábián et al., 2010).

- **Concentration risk** is a banking term denoting the overall spread of a bank's outstanding accounts over the number or variety of debtors to whom the bank has lent money.
- **Banking book - interest rate risk** is the risk of losses and liabilities, not including trading assets and liabilities resulting from changes in interest rates.
- **Liquidity risk** is the risk that the Group will be unable to meet its payment obligations when they fall due under normal or stress circumstances.
- **Country risk** is the risk that the Bank may suffer a loss, in any given country, due to deterioration in economic conditions, political and social unrest and currency depreciation or devaluation.
- **Settlement risk** is the risk that a transaction executed is not settled as expected through a settlement system.
- **Reputation risk** is defined as a risk of a drop in profits or capital due to a negative perception of the image of the bank by customers, counterparties, shareholders, investors or supervisory authorities.
- **Strategic risk** is defined as the risk linked to a potential drop in profits or capital due to changes in the operating context, erroneous corporate decisions or the inadequate implementation of decisions or poor reaction to changes in the competitive environment.

Based on the 2009 Annual Report by OTP Bank the changed economic environment enables to set up the following terminological system<sup>16</sup>:

- **Terms related to risk management:** *prudential risk management, safe operation, strict cost management, debtor protection program, restructuring retail loans, to enhance savings, rationalise costly lending processes, moratorium on eviction<sup>17</sup>, eviction moratorium<sup>18</sup>*
- **Terms related to losses:** *loan losses, the proportion of loans overdue by more than 90 days, allowance rate, exchange rate shock, overdue loan portfolio, customers facing temporary payment difficulties, downgrading, non-performing loan<sup>19</sup>, debtors with foreign currency loans<sup>20</sup>*

---

<sup>16</sup> Terms from other sources are denoted separately in the footnotes.

<sup>17</sup> CIB Annual Report 2010

<sup>18</sup> The language use of the Banking Association 2010/3. Quarterly Report

<sup>19</sup> CIB Annual Report 2010

<sup>20</sup> The language use of the Banking Association 2010/ 3. Quarterly Report



- **Terms related to products and services:** *customer loan portfolios, retail portfolios, household loans<sup>21</sup> retail lending, consumer loans, mortgage lending, disbursements, loans denominated in forint, housing purpose mortgage market, residential mortgage products<sup>22</sup>,*
- **Terms related to product innovation:** *(foreseeing housing loan)<sup>23</sup>, Bonus bank account, UniCredit savings account, Versatile CLEVERcard, CIB Piggy bank account, EU Subsidy Advance Loan, EU Subsidy Co-financing Loan, MFB New Hungary SME Credit Programme*

## Conclusion

No doubt, the credit crunch left its mark on the operation of financial institutions. It is expressed by the professional language use. As a result of the crisis, numerous new terms are used for describing certain concepts, or the use of certain terms becomes more widespread. As English is the international language of the banking sector, professionals describe certain concepts with the help of English terms, quite often acronyms. Some background knowledge about the operation of financial institutions and the credit crunch are indispensable for specialist translation when clarifying concepts.

## References

- BALÁS, T. – NAGY, M.: A devizahitelek átváltása forintHITELEKRE. [The conversion of foreign currency loans into loans denominated in Ft]. *Hitelintézet Szemle 2010/5.* 416 - 430.
- BBC News 3 July 2008: Credit crunch enters the lexicon.
- BBC News 4 August 2009: The layman's finance crisis glossary.
- FÁBIÁN, G. – HUDECZ, A. – SZIGEL, G. (2010): A válság hatása a vállalati hitelállományokra Magyarországon és más kelet-közép-európai országokban. [The effect of the credit crunch on corporate portfolios in Hungary and other Central and East European countries]. *Hitelintézet Szemle 2010/5.* 445 - 462.
- FÓRIS, Á. (2006): A terminológiai szemlélet szerepe a szakmai kommunikációban. [The role of terminological view in professional communication]. *Tudásmenedzsment*, VII, 3. (Andragógia különszám) 90 - 99.
- FÓRIS, Á. (2005): *Hat terminológia lecke.* [Six lessons on terminology]. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- HOFFMANN, L. (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung.* (Forum für Fachsprachen – Forschung 1. Tübingen: Narr.
- [http://hvg.hu/gazdasag/20110530\\_devizahitelesek\\_megsegitese](http://hvg.hu/gazdasag/20110530_devizahitelesek_megsegitese).
- [http://www.bankszovetseg.hu/anyag/feltoltott/Magatartasi\\_kodex\\_10000305.pdf](http://www.bankszovetseg.hu/anyag/feltoltott/Magatartasi_kodex_10000305.pdf)

---

<sup>21</sup> The language use of the Banking Association

<sup>22</sup> CIB Annual Report 2010

<sup>23</sup> UniCredit Bank homepage

[http://www.bankszovetseg.hu/bankszovetseg.cgi?p=2010\\_3\\_szabalyozas&r=&l=&v=4281974801](http://www.bankszovetseg.hu/bankszovetseg.cgi?p=2010_3_szabalyozas&r=&l=&v=4281974801)

[http://www.bankszovetseg.hu/bankszovetseg.cgi?p=2010\\_3\\_szabalyozas&r=423775388&l=eng&v=3187801847&s=szerk#\\_5.\\_Helping\\_debtors](http://www.bankszovetseg.hu/bankszovetseg.cgi?p=2010_3_szabalyozas&r=423775388&l=eng&v=3187801847&s=szerk#_5._Helping_debtors)

[http://www.bankszovetseg.hu/bankszovetseg.cgi?p=2010\\_IInegyed\\_szabalyozas&r=&l=&v=9671589884](http://www.bankszovetseg.hu/bankszovetseg.cgi?p=2010_IInegyed_szabalyozas&r=&l=&v=9671589884)

[http://www.bankszovetseg.hu/bankszovetseg.cgi?p=2010\\_IInegyed\\_szabalyozas&l=eng&r=&v=6088173122](http://www.bankszovetseg.hu/bankszovetseg.cgi?p=2010_IInegyed_szabalyozas&l=eng&r=&v=6088173122)

[http://www.deloitte.com/view/hu\\_HU/hu/szolgaltatsok/vallalatikockazatkezelesiszolgaltatsok/e637ebf4c52fb110VgnVCM100000ba42f00aRCRD.htm](http://www.deloitte.com/view/hu_HU/hu/szolgaltatsok/vallalatikockazatkezelesiszolgaltatsok/e637ebf4c52fb110VgnVCM100000ba42f00aRCRD.htm)

<http://www.investopedia.com/terms/d/defaultprobability.asp#axzz1b3xDfdpE>

KALFMANN, P. (2010): Változások a kockázatkezelés gyakorlatában a krízis hatására. [Changes in the practice of risk management as a result of the crisis]. *Hitelintézet* Szemle 2010/4. 309 - 320.

KIRÁLY, J. – NAGY, M. (2008): Jelzálogpiacok válságban: kockázatalapú verseny és tanulságok. [Mortgage markets in crisis: risk-based competition and lessons] *Hitelintézet* Szemle 2008/5. 450 - 482.

VÁRHEGYI, É. (2002): *Bankvilág Magyarországon*. [The banking world in Hungary]. Budapest: Helikon Kiadó.

VÁRHEGYI, É. (2011): Kettős szorításban: a magyar bankszektor helyzete és kilátásai. [Under double pressure: the situation and outlook of the Hungarian banking sector] *Hitelintézet* Szemle 2011/1. (14-29)

#### **Sources:**

[www.cib.hu](http://www.cib.hu)

[www.otp.hu](http://www.otp.hu)

[www.unicreditbank.hu](http://www.unicreditbank.hu)

#### **Kontaktné údaje:**

Katalin Varga Kiss, Dr., PhD.

Kautz Gyula Faculty of Economics

Foreign Language Department

Széchenyi István University

1 Egyetem tér,

Győr, 9026-Hungary

E-mail: [kathykis@sze.hu](mailto:kathykis@sze.hu)

# Коммуникация и источники информации на малых и средних предприятиях в организационной культуре венгрии и россии

*Вегвари Борис*

## **Резюме**

Цель статьи подчеркнуть важность коммуникации – как важную часть организационной культуры – в средних и малых предпринимательствах, ибо наши дни средние и малые предпринимательства играют значительную роль в каждой стране и в её экономике. Для того, чтобы компании и их лидеры могли быть успешными, им надо быть способными развивать и сохранять коммуникацию на высоком уровне. В исследовании автор сравнивает венгерскую и русскую организационную культуру с точки зрения коммуникации и форм обращений работников и руководителей друг к другу.

**Ключевые слова:** *Коммуникация, организационная культура. SMEs, средние предпринимательства, малые предпринимательства*

## **Abstract**

The aim of the article is to highlight the importance of communication - as an important part of organizational culture – in Small and Medium-Sized Enterprises. Today, SMEs play a significant role in every country and in every economy. In order to be successful, companies and their leaders have to be able to develop and to keep communication at high level. In his study the author compares Hungarian and Russian organizational cultures from the communication point of view.

**Key words:** *Communication, organizational culture, SMEs, Small and Medium-Sized Enterprises*

## **Введение**

Общение людей, диалог культур на межнациональных предприятиях приобретает статус жизненного, политического, экономического, миротворческого характера, что способствует успеху и конкурентоспособности предприятий [Вегвари Б.-Вегвари В., 2007] В последнее время некоторые исследователи указывают также на то, что в объединённой Европе основными проблемами в ближайшем будущем может стать не экономическое различие между странами, а межкультурные барьеры. Из докладной записки, составленной по поручению комиссии Евросоюза, выяснилось, что многие малые и средние предпринимательства несут убытки в связи с тем, что не могут заключать экспортные контракты не только из-за незнания иностранных языков, но и из-за различий в вербальном и невербальном поведении, то есть из-за проблемы межкультурной (деловой) коммуникации. Специфика и сложность возникающих в данном случае проблем в ситуациях профессионального (делового)

взаимодействия связана с тем, что коммуникация происходит в условиях несовпадающих (в большей степени) национально-культурных стереотипов мышления и поведения и различий в мироощущении, то есть в ином отношении к миру и к другим. В деловом общении у представителей разных культур нет одинаковой схемы, например – в ситуациях представления себя как руководителя, а также в представлении сотрудников фирмы – и в менталитете каждой нации существуют свои вербальные и невербальные средства речевого поведения, а также национально-культурная специфика официального и неофициального делового общения.

Межнациональное предприятие, действующее во многих странах, нанимает работников разных национальностей и, зная разницу в культурной компетенции своих работников и используя это в своей практике, работодатель будет способен стать победителем в конкурентной борьбе на рынке [Bakacsi, 1995]. Стратегический менеджмент человеческих ресурсов должен считаться с этим фактором и поддерживать культурную разнородность и, в то же время, использовать факторы культурных особенностей и коммуникации своих работников в качестве средства повышения эффективности своей деятельности. Для всего этого необходимы широкие знания и научно-обоснованное применение теории организационной культуры и руководства. Имеются исследования, связанные с коммуникацией на межнациональном предприятии, однако, важным на наш взгляд, представляется также *исследование коммуникации внутри коллектива на местных предприятиях любой страны с её последующим сравнением с коммуникацией на малых и средних фирмах других стран*, ибо в наше, быстро изменяющееся время, никто не может предсказать – когда какое-нибудь местное малое или среднее предприятие будет, например, приватизировано и в связи с этим станет межнациональным, требующим других норм поведения или, даже, другого общения между сотрудниками. Поэтому, на наш взгляд, целесообразным изучать и сравнивать коммуникацию, нормы поведения, атмосферу и другие элементы организационной культуры на основе теоретических и практических исследований не только с целью улучшения их организационной культуры, но и с целью предотвращения в дальнейшем коммуникативных неудач, срывов и коммуникативного шока для представителей других наций, которые, возможно, в будущем будут работать на данной фирме. Важным представляются и способы получения информации сотрудников фирмы и работе и её развитию.

### **Коммуникация на малых и средних предприятиях Венгрии и России**

Джон Рокфеллер говорил, что умение общаться с людьми – такой же покупаемый за деньги товар, как сахар или кофе и он был готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар. Таким образом, общаться, то есть уметь говорить нужные слова в нужное время, уметь обращаться к своим подчинённым или коллегам – действительно стоит дорого и чем на более высокой

позиции находится руководитель, тем дороже его время и тем выше ценятся его каждое сказанное – даже неудачно сказанное - слово.

Обращение начальника к подчинённым или же коллег друг к другу играет важную роль в организационной структуре предприятия. В официальной ситуации (начальник–подчинённый, служащий – клиент, преподаватель – студент и т.д.) действуют самые строгие правила речевого этикета, а в полуофициальной (общение коллег, общение в семье) нормы этикета являются не строгими и главную роль в такой ситуации имеют те правила речевого поведения, которые выработала в процессе социального взаимодействия данная конкретная малая социальная группа: коллектив сотрудников предприятия, кафедра и т.д..

Как показывают исследования, проведённые на малых и средних предприятиях России (в Удмурдской республике) и Венгрии, на выбор обращений у венгров влияет **а) социальный статус** коммуникантов, точнее уровень престижа, обусловленный социальным статусом того или иного коммуниканта, **б) соотносительное соотношение возраста** коммуникантов (абсолютная разница имеет место тогда, когда общаются представители разных поколений, а относительная – выявляется при выборе обращения внутри поколений). Однако, необходимо отметить, что в Венгрии социальный статус (социальный престиж) не связан с возрастом так жёстко, как в русской культуре **в) степень близости** коммуникантов, которая описывается понятиями «свой-чужой, «знакомый-незнакомый».

Русские обращаются друг к другу, как правило, по имени и отчеству и, в большинстве случаев, на «вы» - особенно в официальной обстановке (часто даже между друзьями, говорящими друг другу «ты» в неофициальной обстановке). В официальных деловых кругах обращаются «господин» и «госпожа». В Венгрии к малознакомым, а также в официальной обстановке принято обращение «мой господин» (úram), «моя женщина» (asszonyom), «моя дама» (hölgyem). (Последнее обращение принято только в случае элегантно одетой женщины). Употребление «ты» зависит и/или от возраста и/или от степени знакомства (молодые люди практически всегда обращаются друг к другу на ты, даже при первой встрече).

В Венгрии в подавляющем большинстве ситуаций коммуниканты, в том числе и на малых и средних предприятиях, обращаются друг к другу на «ты». Это распространено, в первую очередь, среди друзей, знакомых, коллег. По сравнению с русскими венгры относительно быстро переходят на «ты». У венгров принято прямо предлагать перейти на «ты» сразу же при первой встрече или же после более близкого знакомства. Причём женщина первой должна предложить мужчине перейти с ней на «ты»; более старший по возрасту может это предложить более младшему; руководитель – подчинённому и т.д. Исследования, проведённые в связи с организационной культурой малых и средних предпринимательств Венгерской и Удмурдской республик, изучали, среди прочего, и формы обращения коллег друг к другу, обращение подчинённых к своим руководителям (в статье это будет представлено ниже).

Исследование показало, что при обращении к руководителям чаще всего встречается форма «фамилия+господин», а коллеги обращаются друг к другу по имени. Формы «товарищ», «коллега» и «господин» без фамилии в Венгрии и в России почти не встречается или встречаются очень редко.. Таким образом, распределение обращений на венгерских и русских малых и средних предприятиях выглядит следующим образом:

Форма обращения	В основном к руководителям		В основном к коллегам		К руководителям и коллегам тоже		Всего	
	В	Р	В	Р	В	Р	В	Р
Господин + фамилия	73,2	69,9	14,6	0,9	12,2	29,2	100,0	100,0
По имени	4,5	3,0	17,9	91,0	77,6	6,0	100,0	100,0
Товарищ	-	6,2	90,0	93,8	10,0	-	100,0	100,0
Коллега	27,8	16,7	44,4	83,3	27,8	-	100,0	100,0
Господин	87,0	88,9	4,3	11,1	4,3	-	100,0	100,0

В России и в Венгрии наблюдаются также различия в отношении получения информации сотрудниками малых и средних предприятий, что также является важной составной частью организационной культуры венгерских и российских предприятий. Ниже приведём общую таблицу получения информации – в зависимости от её источника. *Из каких источников получают сотрудники информацию о целях и задачах фирмы? (%) n=324*

Источники информации	Вообще	Иногда	Редко	Всего:
Из неформальных бесед с коллегами	63,9	23,5	12,6	100,0
При приёме на фирму из ориентировочного интервью	60,4	24,1	15,5	100,0
Долгое время (1 месяц) в ходе программы адаптации	42,1	27,2	30,7	100,0
Из особых информационных объявлений/листочков	27,0	24,3	48,7	100,0
Из официальной беседы руководителям подчинёнными	54,7	30,3	15,0	100,0
Из неформальных разговоров руководителей с подчинёнными	50,5	29,4	20,1	100,0
Выясняется в процессе работы	42,8	37,3	19,9	100,0
Из специальных документов (из стратегических планов, финансовой, маркетинговой, персональной политики)	23,8	26,0	50,2	100,0
Из газеты фирмы	14,6	15,6	69,8	100,0

Из официальных документов фирмы	20,2	27,7	52,1	100,0
Из других источников	21,5	12,3	66,2	100,0

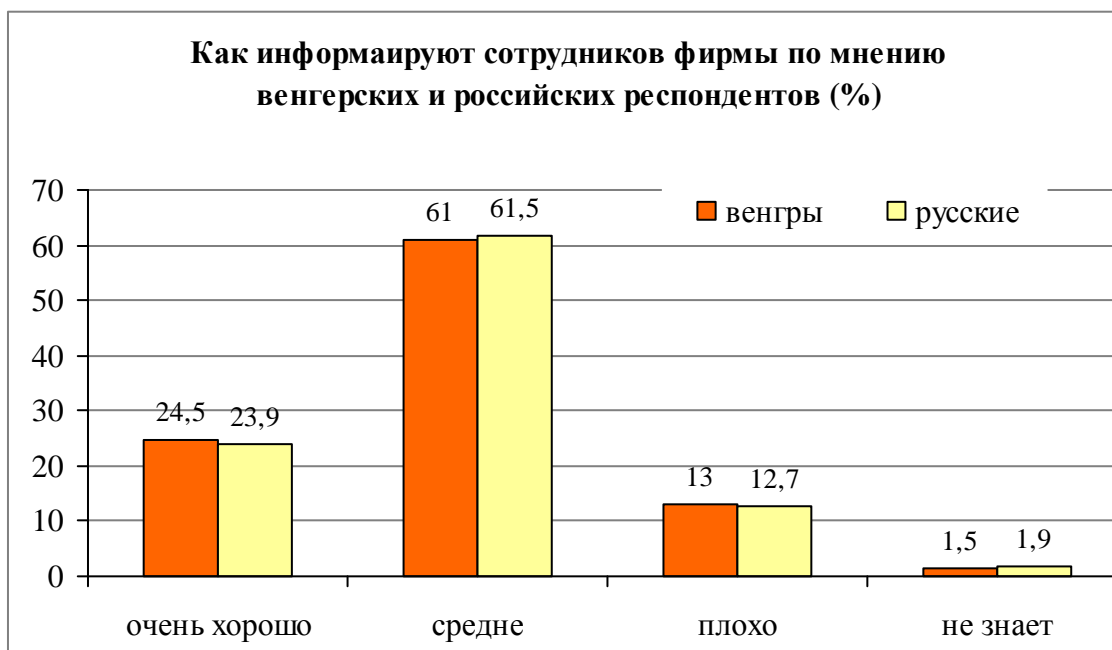
Данные нижеприведенной таблицы свидетельствуют о том, что на **российских** фирмах при поступлении на работу большое значение имеет ориентировочное интервью и последующая за ним адаптационная программа. Российские респонденты в большей пропорции отметили, что о задачах и целях фирмы они получают сведения в ходе процесса работы и их отдельно об этом не информируют. Расхождения наблюдаются и в том, что неформальные каналы коммуникации имеют меньшее значение на российских фирмах, чем на венгерских и работники чаще всего получают информацию из формальных каналов (специальные документы, информационные листки).

*Из каких источников сотрудники получают информацию о задачах и целях фирмы в венгерских и российских организациях (%) венгры =202, русские =122*

Источники информации	Вообще		Иногда		Редко		Всего:	
	В	Р	В	Р	В	Р	В	Р
	Из неформальных разговоров с коллегами	72,8	47,9	19,3	31,9	7,9	20,2	100,0
При приёме на фирму из ориентировочного интервью	53,2	71,9	27,7	18,4	19,2	9,6	100,0	100,0
Долгое время (1 месяц) в ходе программы адаптации	28,1	62,0	31,4	21,3	40,5	16,7	100,0	100,0
Из особых информационных объявлений/листков	21,5	34,9	22,7	26,6	55,8	38,5	100,0	100,0
Из официальной беседы руководителя с подчинёнными	56,3	52,8	28,6	32,4	15,1	14,8	100,0	100,0
Из неформальных разговоров руководителей с подчинёнными	67,4	23,3	25,1	36,2	7,5	40,5	100,0	100,0
Выясняется в процессе работы	26,5	69,4	46,4	22,5	27,1	8,1	100,0	100,0
Из специальных документов (из стратегических планов, финансовой, маркетинговой, персональной политики)	18,7	31,4	24,4	28,6	56,9	40,0	100,0	100,0
Из газеты фирмы	15,2	13,7	13,6	18,8	71,2	67,5	100,0	100,0
Из официальных документов фирмы	23,5	14,6	26,8	29,2	49,7	56,2	100,0	100,0
Из других источников	23,6	14,3	7,8	28,6	68,6	57,1	100,0	100,0

Из данной таблицы однозначно видно значение неформальных, межколлегиальных каналов, что является более характерным для **венгерских** фирм, но также играет и определённую роль на российских предприятиях.

Как информируют сотрудников фирмы по мнению венгерских и российских респондентов?



Доступ к информации работников фирм респонденты оценивали как средний: их четверть дала высокую оценку, а 12-13% более низкую. Не было значительных расхождений по этому вопросу у сотрудников венгерских и российских фирм и распределение их ответов было примерно одинаковым.

## Заключение

Естественно, что важным вопросом для изучения коммуникации сотрудников малых и средних предпринимательств России и Венгрии является также вопрос о том, какие коммуникативные каналы могут быть использованы, насколько формален или неформален характер интеракций. Исследования коммуникационной культуры организаций и их результаты подтверждают, что технологические и экономические достижения глубоко заложены и обоснованы в общественных, культурных и ментальных процессах, взаимно влияющих друг на друга, непрерывно изменяющихся. Поэтому целесообразным представляется проводить и дальнейшее исследование коммуникации и характера интеракций не только на межнациональных предприятиях, но и на традиционных, местных фирмах для сравнения их коммуникации с коммуникацией иностранных малых и средних предприятий, с целью дальнейшего улучшения их организационной культуры.



## **Литература**

- [1] BAKACSI, G.: Szervezetátmenet – vezetői magatartás. Vezetéstudomány. 1995. 4-5.
- [2] ВЕГВАРИ, Б. – ВЕГВАРИ, В.: Венгрия и Россия в диалоге культур/Русское слово: Сборник научных статей. Вып. 1., Вологоград, ВГИПК РО, 2007, с. 57-67.
- [3] GEET HOFSTEDE - GERT HOFSTEDE: Cultures and Organization: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and the Importance for Survival. 2. 2005.
- [4] СТРЕЛКОВА, К.: Коммуникативное поведение словаков и русских.. Сб. Социолингвистические проблемы языка и коммуникации. Саратов, 2005, ISBN 5-8180-0200-4.

## **Контактный адрес автора:**

Végyári Borisz

Pécsi Tudományegyetem; Венгрия

+36 72/501-500/22183

E-mail: [boriszv1975@gmail.com](mailto:boriszv1975@gmail.com)

# The impact of other cultures on national culture

Vehnerova Eva

## Summary

At certain times there may be some groups as well as some forces able to exert a dominant influence upon a particular culture. Yet cultural distinctiveness persists partly because of the particular histories of different cultures, but also because of myriad of outcomes that will arise from the mutual interpenetration of cultures as a result of individuals and groups entering these encounters with their own cultural predispositions and outlooks.

In sum, it is appropriate to imagine cultures as internally diverse or plural and engaged in an ongoing process of development.

**Key words:** *Cultural dimensions, national culture, aggressive culture, transculturality, cultural norms, intercultural communication.*

## Abstrakt

Vyskytujú sa obdobia, keď sú určité skupiny či sily schopné do veľkej miery ovplyvňovať istú kultúru. Kultúrna jedinečnosť však napriek tomu pretrváva, či už vďaka jedinečnej histórii tej ktorej kultúry alebo pre nespočetné možnosti, ktoré vyplynú z jedinečnosti jednotlivcov aj skupín, ktoré sa do vzájomných vzťahov zapájajú.

V dôsledku spomenutých javov je možné konštatovať, že kultúry sú vnútorne diverzifikované či pluralitné a môžeme o nich uvažovať z hľadiska neustáleho procesu rozvoja.

**Kľúčové slová:** *Kultúrne dimenzie, národná kultúra, agresívna kultúra, transkulturalita, kultúrne normy, interkultúrna komunikácia.*

The Slovak and German managers working side by side in a Slovak institution acquired by a German one were experiencing several misunderstandings in their communication and they badly needed some background information on intercultural communication. During the workshop that was prepared for these managers we concentrated, besides others things, also on the impact of other cultures on national culture.

When we look at the culture maps of Western Europe and that of religious orientation of Central and Eastern Europe, we see pluralistic (Protestant) culture in the North, transitioning to tribal (Catholic) in the Central and Eastern Europe. Germany belongs to Western Europe (with the exception of the former East Germany) and Slovakia (Catholic country where approximately 70% of inhabitants are Roman Catholics) can be included in the former Soviet bloc countries, which, due to the aggressive Soviet policy, strongly altered their traditional cultural patterns.

It is normal that when we think about different cultures being in proximity, it is reasonable to expect a certain mixing across borders. Much of this was the result of one culture conquering another, then being pushed back across the original borders. In Europe this was done on different occasions by monarchs, emperors, and tribes during one period and by the Roman Catholic Church and Protestant reformers at another time; all resulting in a blend of cultural norms.

When speaking about a blend of cultural norms in Europe, then Slovakia, in this respect, can be called a “melting pot” of various nations. Due to its turbulent history (e.g. Tartar raids, Austro-Hungarian monarchy, communist Czechoslovakia), the country has heterogeneous population with regard to the ethnicity as well as value and norm patterns. What unites the population is the perpetual struggle for survival. Even though the country is small, big differences can be recognized between its regions. These were developed due to different ethnic groups being invited to settle down on the territory in the past (e.g. German miners in Banská Štiavnica). While different languages and their mixture with the Slovak language were used in Slovakia for centuries (e.g. German, Hungarian, Czech), people are generally talented in speaking and learning foreign languages.

For an illustration – my grandma attended Hungarian schools, she was forced to study in Hungarian, then she was trained to be dressmaker in Vienna where she had several relatives and was able to reach them by tram going regularly to and from Vienna – the result was that my grandma was fluent in three languages, not to mention the Czech language which she used when living in Prague during the Protectorate – mind the fact that my grandma was not an exception. Many of the old generation that is now dying out were fluent in German, Hungarian, and Czech.

However, the former education system did not promote foreign languages and thus majority of the older generation born during totality can speak maximum one foreign language. But the situation is changing very fast. When the Slovaks are motivated they progress quickly in acquiring language competence and can speak without obvious foreign accent.

During the above mentioned workshop it was important to explain how communism affected the Slovak culture. As in all tribal societies, one’s identity is relative to one’s family group. Self-esteem is derived from the respect that others show for one’s achievements. Honor and pride are motivating factors, because validation does not come from within the person. Communism forced collective cultural behavior onto tribal people and thus shattered the nation’s cultural foundation. Family identities were lost and the person’s identity had to lie with the state. Communism did not reflect the fundamental beliefs of nation. It, instead, imposed nameless, faceless conformity onto its members. The tribal personality could not feel secure in the new culture. The effect of communism was disastrous: absence of personal responsibility, absence of self-worth, absence of

motivation and personal security. Communism held control through fear, punishment, and absolute power. For fear of punishment no one took risks, no one claimed responsibility. The best one could hope for was to become invisible, yet this was against the fundamental nature of people, because in tribal societies, praising the person is important, because the person derives his self-esteem from others in the group. Without a system of rewards, without positive feedback, the self-esteem and motivation of the individual suffer. The equality that communism promoted was just an equality of conformity.

What is happening now is the reemergence of the tribe. People now are motivated to support their families, as they were never motivated to support the collective. For the same reason that the Reformation had to happen in Northern Europe, so Communism had to fail in Central and Eastern Europe – because when one cultural type overlays a different indigenous culture, the indigenous culture eventually surfaces. This is not to say, unfortunately, that the forced culture does not leave a mark. Even though the old tribal culture in Slovakia will resurface, as it always happens with indigenous culture, at present the country still goes through a transition period.

It is evident that also the Western Germans are finding out the effects of communism on their strongly pluralistic culture. It is taking much longer to reunite the two “Germanies” than had originally been imagined. Even with communism gone, the eastern German people are not as productive or motivated as their western brethren. An entire generation has been trained in the communist way, and it will take more than a few years to return them to their natural behavior.

If we may use a sort of simplification, we can say that culture is “a way of life”. Of course, this general approach struggles to encapsulate the individual experiences of people inhabiting particular cultures. Within any cultural group there will be different ideas and attitudes reflecting people’s positions, lifestyles and outlooks, as a result of factors such as age, class, gender, etc. There are also different dimensions to culture and cultures, notably institutional, social, economic, and historical. At certain times there may be some groups as well as some forces able to exert a dominant influence upon a particular culture (as were the examples we mentioned above). Above all, cultures are dynamic and cross-cultural; W. Welsch (1999) describes this tendency as transculturality, meaning that cultures increasingly exist across cultures. Yet cultural distinctiveness persists partly because of the particular histories of different cultures, but also because of myriad of outcomes that will arise from the mutual interpenetration of cultures as a result of individuals and groups entering these encounters with their own cultural predispositions and outlooks.

In sum, it is appropriate to imagine cultures as internally diverse or plural and engaged in an ongoing process of development. Nowadays, the developments in global communication, media, advanced technology, and huge mobility enhance the

possibilities of other cultures' impact on national culture. But that is completely new chapter and an enormously broad issue.

### **Bibliography**

LEAPTROTT, N.: Rules of the Game, Thomson Executive Press 1996

TOMLINSON, J.: Globalization and Culture, Cambridge: Polity 1999

TROMPENAARS, F.: Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business, London, Nicholas Brealey 1993

WELSCH, W.: Spaces of Culture: City, Nation, World, London: Sage 1999

### **Kontaktné údaje:**

Eva Vehnerová, PhDr., PhD.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

E-mail: [vehnerov@euba.sk](mailto:vehnerov@euba.sk)

# Ge- als Präfix, Infix und Zirkumfix bei den deutschen Substantiva im Unterricht der Wortbildung

Vomáčková Olga

## **Abstrakt**

Das Thema des Beitrags stellt die Problematik der Ge-Kollektiva vor und eine didaktische Reflexion über ihre Erarbeitung von fortgeschrittenen Deutschstudierenden. Die behandelten Kollektiva setzen sich von den anderen dadurch ab, dass sie als einzige nicht durch einen suffixalen Bestandteil gebildet sind. Das Wortbildungsmorphem -ge- wird hier im Allgemeinen als Präfix wahrgenommen, obwohl es auch als Infix und Zirkumfix aufzutreten vermag.

**Schlüsselwörter:** *Ge-Kollektiva, Ge als Präfix, Infix und Zirkumfix, synchronische und diachronische Sicht, Projektarbeit*

## **Anotace**

Příspěvek se věnuje problematice německých hromadných jmen tvořených předponou ge- a jejímu zpracování ve výuce formou projektu. Popsána je nejprve perspektiva pojetí obsahu tématu, vhodná pro projektovou výuku (kolektivní ge z pohledu historického vývoje, pojímané jako prefix, infix a cirkumfix), a poté stručný způsob zpracování projektu.

**Klíčová slova:** *Hromadná podstatná jména, Ge- jako předpona, vpona a zirkumfix, synchronní a diachronní pojetí, projektová práce*

## **1. Einleitung**

Die Wortbildung des gegenwärtigen Deutschen als eine Teildisziplin der Linguistik ist im Unterricht der Deutschstudierenden von großer Wichtigkeit und bildet in jüngerer Zeit verstärkt Beachtung.

„Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass an Hochschulen zwar im Hinblick auf die spätere Praxis ausgebildet werden sollte, dass dies aber die Entwicklung der Fähigkeit zur theoriegeleiteten Reflexion über das Fremdsprachenlehren und -lernen impliziert. Ebenso sollten Forschungsergebnisse nachvollzogen werden können, damit zukünftige Fremdsprachenlehrer mögliche ‚neue Modetrends‘ durchschauen und mit Bezug auf ihre Relevanz für den Fremdsprachenunterricht analysieren können.“ (Kleppin, 2005, S.287)

Üblicherweise wird der Wortbildungsunterricht in der Fremdsprachenlehrerausbildung traditionell auf das Sprachsystem ('langue') bezogen und den Lernern wird die Wortbildung der Sprache mit allen Regeln sowie Ausnahmen dargelegt, neue Wörter nach den behandelten Regeln bilden können.

Zahlreiche Unklarheiten seitens der Studierenden während der sprachpraktischen Übungen können den Lehrer dazu anregen, dass er später zu einem konkreten Problem

zurückkehrt und neben traditionellen Fragestellungen auch eine spezifische Problematik tiefer behandelt. So wurden die Fragen wie

- Warum bedeutet nicht das *Geflügel* eine Gesamtheit der Flügel eines Vogels - analogisch zu den Bildungen *Geäst*, *Getier*?
- Ist *Gebacke* dasselbe wie *Gebäck*?
- Wie sagt man eigentlich richtig – *Getrampel* oder *Getrample*?

zum Anlass für eine Projektinitiative zu der im Titel erwähnten Problematik in Wortbildungskursen der fortgeschrittenen Deutschstudierenden (Deutschlehrer) in der Erweiterungsfortbildung an der Pädagogischen Fakultät und folglich für die Entstehung dieses Beitrags. Im Mittelpunkt stehen hier die *Ge*-Substantiva, die im Großen und Ganzen als Sammelnamen (Kollektiva) vorkommen.

Das Ziel des Beitrags ist es, die *ge*-präfigierten Kollektiva aus so einem Blickwinkel vorzustellen, der es ermöglicht, dass die Studenten selbst dieses Thema ausarbeiten können.

Die Studenten gehen von den Grundkenntnissen aus, dass die Bildungen mit diesem Präfix als Desubstantiva eine Vielheit oder Gesamtheit dessen bezeichnen, was das nominale Grundwort denotiert (*Ast* – *Geäst*). Der Umfang ihrer Bedeutung ist dann mehr oder weniger auf Objekte der belebten und unbelebten Natur (*Geäder*, *Gewürm*, *Getier*; *Gestein*, *Gezweig*), Bestandteile des Körpers (*Gebüt*, *Gefieder*, *Gehörn*, *Gedärm*) und auf Artefakte (*Gebälk*, *Gegitter*) eingeschränkt (Wellmann 1975, S. 163). Als Deverbata besitzen sie als Grundwort entweder einen Infinitivstamm (*Gebell*, *Geplauder*) oder den Präterital- bzw. Partizipialstamm (*Gebiss*, *Gesang*, *Getriebe*).

Die Wortbildung des Substantivs kennt allerdings das Morphem *ge* nicht nur als reines Präfix. Die Stellung dieser Komponente in dem Derivat bewirkt eine Modifikation des Nomens.

Bei der Untersuchung der *Ge*-Kollektiva kann man einen kurzen historischen Exkurs nicht vermeiden, der die Herkunft einiger aufgezählter Beispiele näher bringt. Bereits seit alters gibt es bestimmte Formen der Sammelnamen, die mit dem Singular eine Vielheit ausdrücken. Einige davon, die heutigen *Ge*-Kollektiva, haben ihren Ursprung in den Substantiven mit *ja*-Stämmen und dem Präfix *ga*-.

Als selbstständiges Wort ist **ga**- früh untergegangen und in den gotischen Wörtern trat es in der ursprünglichen Bedeutung vom Zusammenhang, Verbindung und der Gemeinschaft schon als ein Ableitungsmittel zusammen mit einem kollektiven Suffix hervor (**galigri** - Beilager zu *ligrs* - Lager...) <sup>24</sup> (Henzen 1947, S. 137). Das Suffix **-i** und ursprünglicher *ja*-Stamm haben zur Umlautung geführt, im Althochdeutschen: *gibirgi*,

---

<sup>24</sup> vgl. lat. *co-*, *con-*, tsch. *sou-*

*gifildi, gisindi* und im Mittelhochdeutschen: *gebelke, geböume, gestriuche, gestüele, gewürme*. Das Schluss-*e* wurde im Nhd. meistens abgeworfen (Paul 1968, S. 55, Henzen 1947, S. 138). Es ist nur die Bildungsweise mit dem Präfix *ge-* lebendig geblieben, das die kollektive Bedeutung behalten hat: *ahd. gifederi - mhd. gevider(e) → nhd. Gefieder*<sup>25</sup>

Im Laufe der Zeit kam es zu Bedeutungsverschiebungen im ursprünglichen Grundwort bei den Wörtern wie *Geflügel, Gemüse, Geschütz, Eingeweide*. Zu einigen Formen bestehen ihre Grundwörter nicht mehr: *Geländer, Genick, Geschlecht, Gesindel, Geweih, Ungeziefer*<sup>26</sup>.

Auf Verben referieren heute solche Wortbildungskonstruktionen, die zunächst aus einem Substantiv abgeleitet waren und wo das substantivische Grundwort untergegangen ist: *Gebäck, Gestell, Gewächs, Gewicht*. Diese Wörter gaben die Veranlassung dafür, dass entsprechende Bildungen unmittelbar aus Verben abgeleitet wurden: *Gedränge, Geheil, Gericht* (Paul 1968, S. 56, Henzen 1947, S. 139, Schmidt: *Deutsche Sprachkunde* 1965, S. 126).

## 2. Ge- als Präfix

Das Wortbildungsmorphem *ge-* wird im Allgemeinen als **Präfix** wahrgenommen, obwohl es in Substantiva, insbesondere bei Kollektiva, auch als **Infix** und **Zirkumfix** aufzutreten vermag.

Bei der reinen Präfigierung kommt im Rahmen der Kollektiva nur eine substantivische Basis in Frage. Produkte einer solchen desubstantivischen Bildung sind Wörter, die Sachen und Gegenstände benennen, wie *Gebälk, Gedärm, Geflügel, Gemäuer, Getäfel, Gewölk* und im Unterschied zu ihrem Grundwort eine kollektive Bedeutung bekommen. Historisch sind diese Wortbildungskonstruktionen dem Zirkumfix zuzuordnen (s.o.), deshalb haben sie die Modifikation der Wurzelsilbe erfahren, der *ja*-Stamm ist aber geschwunden, das auslautende *-e* wurde getilgt. Synchron werden sie daher als reine Präfixbildungen betrachtet (vgl. Plank 1986, S. 52, Fleischer/Barz 1995, S. 200). Nicht alle Grammatiker sind sich jedoch darin einig.

Die *Ge*-Kollektiva können neben den reinen Präfixbildungen ohne Stammvokalwechsel (*Bein – Gebein, Sims – Gesims, Tier – Getier*) ebenfalls die Basismodifikation (Stammvokalwechsel in Form des Umlauts, bzw. der Hebung von *e > i, ie*) realisieren. Obligatorisch findet neben der *Ge*-Präfigierung die Basismodifikation statt, wenn die Basis einen umlautfähigen Stammvokal oder Diphtong oder */e/* enthält: *Busch – Gebüsch, Feder – Gefieder, Wetter – Gewitter*.

---

<sup>25</sup> vgl. KEW, S. 337

<sup>26</sup> Nach Fleischer/Barz sind heute *Geländer, Genick, Geweih* als Simplicia anzusehen (1995, S. 200).



Die Präfigierung ist gewöhnlich mit Tilgung des schwachtonigen Auslauts verbunden: *Balken – Gebälk, Wolke – Gewölk*. Einige Autoren halten die angeführten Wortbildungsprodukte der Präfigierung deshalb für Zirkumfixderivate, bei denen das auslautende -e im Verlauf der Sprachgeschichte entfallen ist, also apokopiert wurde (Donalies 2002, S. 109).

Manche der aufgezählten präfigierten desubstantivischen Ableitungen empfindet man nicht oder wenigstens nicht in allen Verwendungen als Kollektiva. *Geschütz* bezeichnet jetzt gewöhnlich eine einzelne Kanone, *Gestirn* kann noch kollektiv gebraucht werden (z.B. in *Siebengestirn*), wird aber auch für einen einzelnen Stern benützt.

### 3. Ge- als Infix

Die *ge*-Infigierung bezieht sich im Unterschied zu der *Ge*-Präfigierung auf eine verbale Basis, auf die Bezeichnung von Vorgängen, Iterativa. Das Segment *-ge-* lässt sich dann als **Infix**<sup>27</sup> bewerten, wenn komplexe oder Präfixverben, die trennbar sind, auftreten. Das *ge-* wird dann zwischen kompositionellem Erstglied bzw. verbalem Präfix und Basis (Verbstamm) eingesetzt: *fortrennen – Fortgerenne, totschiagen – Totgeschlage*.

Ob man hier von einem Infix sprechen kann, bleibt jedoch umstritten, weil *ge* in den angeführten Beispielen ebenfalls als Bestandteil der präfigierten Basis einer Ableitung (*Hin + gelaufe*) angesehen werden kann (vgl. Donalies 2002, S. 34). Auch Starke (1994, S. 41) nimmt ein Infix als eine Stellungsvariante des deutschen Präfixes an.

### 4. Ge- als Zirkumfix

Als **Zirkumfix**, wo gleichzeitig präfigiert und suffigiert, bzw. präfigiert und konvertiert wird, erscheint *ge-* als Präfix und *-e* als Suffix (*Gehäuse, Gepfeife, Gerede*)<sup>28</sup>.

Das **Zirkumfix** kann sowohl von substantivischen als auch verbalen Basiswörtern umschlossen werden.

Für die desubstantivische Derivation ist die Regel des Stammvokalwechsels wie bei *Ge*-Präfigierung gültig: *Berg – Gebirge, Darm – Gedärm(e), Mus – Gemüse*.

Im neueren Deutschen bildet *ge-* aber vorwiegend **kollektive Vorgangsbezeichnungen**, Iterativa, die verschiedene Handlungen zu einem Gesamtvorgang zusammenfassen, wobei die jüngsten dieser Wörter oft *-e* im Auslaut zeigen.

---

<sup>27</sup> Das **Infix** stellt einen besonderen Affixtyp dar, im Unterschied zu einem Präfix, das *vor* der Wortbildungsbasis steht, und zu einem Suffix, das *dahinter* steht, wird ein Infix in die Ableitungsbasis eingebettet, steht sozusagen ‚mittendrin‘ (Starke 1994, S. 41).

<sup>28</sup> In der neueren deutschen Wortbildungstheorie wird das Zirkumfix als eine gebundene Einheit, ein einziges zweigliedriges Affix angesehen, das das Basismorphem auf beiden Seiten umgibt, als eine besondere Art Affix, das aus zwei grammatikalischen Morphen besteht (Matzke 1998, S. 24; Donalies 2002, S. 33).

Diese Deverbativa, die auch heute noch produktiv sind, haben stets neutrales Genus und können keinen Plural bilden. Es kommt bei ihnen (als jüngeren Bildungen) zu keinem Stammvokalwechsel. Endet das Verb auf -*el(n)* oder -*er(n)*, kommt es zum Wegfall des Suffixes -*e*: *wimmeln* - *Gewimmel*

Deverbale Bildungen können aber auch bei historisch älteren Wörtern die Basismodifikation und gleichzeitig die Apokope des -*e* im Auslaut aufweisen (*Gebäck*, *Gebräu*, *Geläuf*, *Geräusch*, *Geröll*, *Gewächs*, *Gezänk*). In der Nutzung der Basisvariation liegen Möglichkeiten der Trennung der verschiedenen Wortbildungsbedeutungen, wenn die älteren umgelauteten Formen eine sekundäre Bedeutung gewonnen haben:

*Gebacke* (Nomen actionis, wiederholtes Backen) – *Gebäck* (Nomen acti, Gebackenes)  
*Gerausche* – *Geräusch*  
*Gezanke* – *Gezänk*

## 5. Die Gestaltung der Problematik im Unterricht und ihre Auswertung

Die Problematik der *Ge*-Substantiva wurde im Rahmen der Wortbildungskurse der Erweiterungsfortbildung in Kleingruppen von Studierenden als Projektarbeit selbst erarbeitet, indem zuerst eine konkrete Konzeption vorbereitet wurde. Dann wurden vom Lehrer die einzelnen Aufgaben an die Projektgruppen (Ausarbeiten der Einzelthemen) erteilt:

- Die sprachhistorische Sicht auf die *Ge*-Substantiva,
- *Ge*- als Präfix,
- *Ge*- als Infix,
- *Ge*- als Zirkumfix, die Iterativa.

Der Lehrer lieferte die Informationen hinsichtlich der grundlegenden Literatur für die Forschung und gab nützliche Hinweise.

Die einzelnen Gruppen erstellten die Powerpoint-Präsentationen zu den Einzelthemen und die ausgewählten Vertreter aus jeder Gruppe stellten dann das behandelte Projektthema als Ganzes zusammen. Andere Vertreter führten die Auswertung der Arbeit ihrer Projektgruppe durch, wobei sie den Verlauf ihrer Tätigkeiten beim Ausarbeiten der Aufgaben beschrieben und u.a. auch von Schwierigkeiten und Fallstricken während der Bearbeitung des Projektes gesprochen haben.

Anhand der von den Teilnehmern an diesem Projekt diskutierten Vorteile und Nachteile kann man bestätigen, dass die Projektarbeit mit ihren kreativen Methoden eine willkommene Abwechslung in den Unterricht bringt, dass sie jedoch altbewährte Leistungen in Form von schriftlichen Hausarbeiten nicht vollständig ersetzen kann.

### **Vorteile nach der Ansicht der Studierenden**

- neue Erfahrungen in der Teamarbeit und überhaupt die Möglichkeit und gleichzeitig Notwendigkeit, sich außerhalb des regelmäßigen Unterrichtes zu treffen und sich besser kennenzulernen
- das Erlernen von Organisation und Planung
- das Übernehmen der Verantwortung

### **Nachteile und Risiken**

- Projektarbeit verlangt einen zusätzlichen Zeitaufwand
- Online-Kontakte innerhalb der Gruppe erweisen sich als ungenügend für die Lösung der Aufgabe
- Die Arbeitverzögerungen bei einem Projektmitglied in der Gruppe bremsen den Lösungsverlauf der Teamaufgabe

### **Abkürzungen**

DUW: DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch.

KEW: KLUGE: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.

### **Literatur**

DUDEN. *Deutsches Universalwörterbuch*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion. Mannheim - Leipzig - Wien - Zürich: Bibliographisches Institut, 2003

KLUGE: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von Almar Seebold. 24., durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin-New York: De Gruyter, 2002.

DONALIES, E.: *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. Tübingen: Narr Verlag, 2002.

EICHINGER, L. M.: *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2000.

EISENBERG, P.: *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd.1. Das Wort*. Stuttgart: Metzler Verlag, 1998/2000.

ERBEN, J.: *Zur Geschichte der deutschen Kollektiva*. In: Sprache, Schlüssel zur Welt. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1959.

FLEISCHER, W./ BARZ, I.: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1995. ISBN 3-484-10682-4.

HENZEN, W.: *Deutsche Wortbildung*. Max Niemeyer Verlag: Halle/Saale, 1947.

KLEPPIN, K: *Fremdsprachendidaktische Lehrveranstaltungen aus der Sicht hochschuldidaktischer Anforderungen*. In: Duxa, S.; Hu, A; Schmenk, B. (Hrsg.) Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen, 2005, S. 285-295.

LOHDE, M.: *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Narr Verlag: Tübingen, 2006.

- NAUMANN, B.: *Einführung in die Wortbildungslehre des Deutschen*. 3., neubearbeitete Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2000.
- MATZKE, B.: *Wohin mit Gesinge, besänftigen, verarzten? Einige grundsätzliche Bemerkungen zu Status und Abgrenzung der kombinatorischen Derivation*. In: DaF 1. Langenscheidt: Leipzig, 1998, S.24-26.
- OLSEN, S.: *Ge-Präfigierungen im heutigen Deutsch: Ausnahmen zu der "Righthand Head Rule"?* In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 113, 1991, S. 332-366.
- PAUL, H.: *Deutsche Grammatik. Band V. TeilV: Wortbildungslehre*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1968.
- PETERSEN, W.: *Deutsche Sprachlehre*. 8. Auflage. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1965.
- PLANK, F.: *Das Genus der deutschen Ge-Substantive und Verwandtes (Beiträge zur Vererbungslehre, 1)*. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 39. Berlin: Akademie-Verlag, 1986. S. 44-60.
- SCHMIDT, W.: *Deutsche Sprachkunde. Ein Handbuch für Lehrer und Studierende mit einer Einführung in die Probleme des sprachkundlichen Unterrichts*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1965.
- SCHMIDT, W.: *Grundfragen der deutschen Grammatik*. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1965.
- SCHMIDT, W.: *Geschichte der deutschen Sprache*. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1970.
- SOMMERFELDT, K.-E./ STARKE, G.: *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 3., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998.
- STARKE, G.: *Konfix, Infix, Interfix, Zirkumfix und einige andere Neuerungen der Wortbildungslehre*. In: Deutschunterricht 47. Langenscheidt: Leipzig, 1994. S.39-42.
- VOMÁČKOVÁ, O.: *Die Ge-Substantive aus morphematischer, grammatischer und semantischer Sicht*. In: Die deutsche Sprache und Literatur im europäischen Raum. VUP: Olomouc 2008, s. 234-242. ISBN 978-80-244-2252-7
- WELLMANN, H.: *Deutsche Wortbildung, Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Das Substantiv*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1975. ISBN 3-590-156732-5.
- WELLMANN, H.: *Kollektiva und Sammelwörter im Deutschen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn*. Bonn: Philosophische Fakultät der Universität Bonn, 1969.

#### **Angaben zur Autorin:**

Olga Vomáčková, PhDr., Ph.D.

Lehrstuhl für deutsche Sprache

Pädagogische Fakultät der Palacký Universität in Olomouc

Žižkovo nám. 5

E-mail: [olga.vomackova@upol.cz](mailto:olga.vomackova@upol.cz)

# **Sprachliches und kulturelles Erbgut des ehemaligen Jugoslawien- von einer gemeinsamen Sprache zu den vielen Sprachnachfolgern**

(eine kultur- und sprachvergleichende Studie)

*Zavrl Irena*

## **Abstract**

In dem Artikel wird versucht, die standardisierten Varietäten der ehemaligen serbokroatischen Sprache zu definieren, linguistisch zu beschreiben und abzugrenzen, die Zusammenhänge all dieser Sprachen zu erkennen und die Differenzierungen zu systematisieren. Da der Raum auf dem Balkan sehr vielfältig und kleinteilig war, so handelt es sich auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien um ein Sprach- und Kulturreichtum. Die eine „jugoslawische“ Nation, ein „jugoslawisches“ Volk mit dem Motto Brüderlichkeit und Einigkeit, und eine „serbokroatische“ Sprache, die aus einer autonomen historischen, diachronen Entwicklung entstanden ist, waren die Kennzeichen des ehemaligen Jugoslawien bis zum Jahre 1991 mit 2 Alphabeten (lateinisch + kyrillisch), 3 Sprachen (Serbokroatisch, Slowenisch, Mazedonisch), 4 Religionen (serbisch-orthodoxe, katholische, islamische und jüdische), 5 Völker (Serben, Kroaten, Slowenen, Mazedonier, Montenegriner) und 6 Republiken (Serbien, Kroatien, Slowenien, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien, Montenegro).

**Schlüsselwörter:** *standardisierten Varietäten der ehemaligen serbokroatischen Sprache*

## **Abstrakt**

Príspevok sa bude snažiť definovať štandardizované rôznorodosti bývalého srbochorvátskeho jazyka, lingvisticky ich opísať a vymedziť, rozpoznať všetky spojitosti týchto jazykov a systematizovať ich diferenciacie. Vzhľadom na skutočnosť, že priestor na Balkáne bol veľmi rozmanitý a rozdrobený, môžeme považovať oblasť bývalej Juhoslávie za jazykové a kultúrne bohatstvo. Jedna „juhoslovanská“ národnosť, jeden „juhoslovanský“ národ s mottom bratstva a jednoty a jeden „srbochorvátsky“ jazyk, ktorý vznikol z autonómneho historického diachrónneho vývoja, boli znakmi bývalej Juhoslávie až do roku 1991 s dvoma abecedami (latinkou a cyrilikou), tromi jazykmi (srbochorvátskym, slovinským a macedónskym), štyrmi náboženstvami (srbsko-ortodoxným, katolíckym, islamským a židovským) a šiestimi republikami (Srbskom, Chorvátskom, Slovinskom, Bosnou a Hercegovinou, Macedónskom a Čiernou Horou).

**Kľúčové slová:** *štandardizované rôznorodosti bývalého srbochorvátskeho jazyka*

## **Einleitung**

Kultur und Sprache, identitätsstiftende Elemente einer Nation und eines Landes, existierten auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien in zahlreichen sprachlichen und kulturellen Varianten und Varietäten.

In der Linguistik ist eine **Sprachvarietät** eine Teilmenge einer Einzelsprache, die eine Einzelsprache ergänzt oder modifiziert, jedoch nicht unabhängig von dieser existieren kann (<http://de.wikipedia.org>). Von *Varietät* als Begriff für die verschiedenen lokalen, regionalen, sozialen und temporalen Erscheinungsformen einer Sprache spricht man jedoch nur, wenn die Sprachform einer untersuchten Gruppe eindeutige sprachliche Gemeinsamkeiten aufweist, was der Fall bei allen diesen ehemaligen „jugoslawischen“ Nachfolgesprachen ist und als diatopische (mit geographischem Bezug) Varietäten (nach Coseriu 1988, s. 281) gelten. Auch die Standardsprache bzw. Hochsprache ist eine Varietät: jene, die sich durch den Gebrauch als Schriftsprache und hinsichtlich Grammatik und Aussprache als Sprachnorm definiert. Es ist zu unterscheiden standardisierte Varietäten (Standardsprachen einer Einzelsprache) und nicht standardisierte Varietäten (Dialekt, Mundart, Regionalsprache, Soziolekt und Umgangssprache).

In dem Artikel wird versucht, die standardisierten Varietäten der ehemaligen serbokroatischen Sprache zu definieren, linguistisch zu beschreiben und abzugrenzen, die Zusammenhänge all dieser Sprachen zu erkennen und die Differenzierungen zu systematisieren.

Da der Raum auf dem Balkan sehr vielfältig und kleinteilig war, so handelt es sich auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien um ein Sprach- und Kulturreichtum. Die eine „jugoslawische“ Nation, ein „jugoslawisches“ Volk mit dem Motto Brüderlichkeit und Einigkeit, und eine „serbokroatische“ Sprache, die aus einer autonomen historischen, diachronen Entwicklung entstanden ist, waren die Kennzeichen des ehemaligen Jugoslawien bis zum Jahre 1991 mit

- 2 Alphabeten (lateinisch + kyrillisch)
- 3 Sprachen (Serbokroatisch, Slowenisch, Mazedonisch)
- 4 Religionen (serbisch-orthodoxe, katholische, islamische und jüdische)
- 5 Völker (Serben, Kroaten, Slowenen, Mazedonier, Montenegriner)
- 6 Republiken (Serbien, Kroatien, Slowenien, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien, Montenegro).



Dass es nach den heftigen Kriegen auf diesem Balkan-Gebiet und nach dem Zerfall Jugoslawiens neue souveräne Nationalstaaten und autonome neu aufgegliederte geographische Territorien entstanden, war nichts Außergewöhnliches. Das geschah ja schon oft in der Geschichte. Aber außergewöhnlich waren die parallel verlaufende heftige Auseinandersetzungen und groß angelegte Sprachenkriege um eine eigene Standardsprache mit dem Ziel der systematischen sprachlichen Säuberung und Abgrenzung bzw. eine vollständige Trennung zwischen Serben, Kroaten, Muslimen und Slowenen. Sowohl Kroaten als auch Serben negieren heute die gemeinsame Sprache, das Serbokroatische oder das Kroatoserbische.

## 1. Sprachvergleichender Status der serbokroatischen Standardvarietäten

Bei der einheitlichen, serbokroatischen Sprache gehen viele Meinungen verschiedener Sprachwissenschaftler auseinander: manche gehen von Einzelsprachen aus, andere wiederum von Standardvarietäten einer plurizentrischen Sprache. Für den Zweck dieses Artikels bleiben wir bei der Bezeichnung „Standardvarietäten der serbokroatischen Sprache“. Varietät ist ein neutraler Begriff für eine bestimmte kohärente Sprach (gebrauchs)form innerhalb einer Sprache, die durch bestimmte außersprachliche Faktoren bedingt ist und die durch Summe ihrer spezifischen sprachlichen Merkmale (die auf allen linguistischen Ebenen angesiedelt sind, sowohl auf der Ebene Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax, Grammatik, Lexik, Semantik als auch des pragmatischen Gebrauchs) beschrieben werden kann. Genaue Abgrenzung einzelner Sprachvarietäten voneinander ist nur bedingt möglich, da es viele Überschneidungen gibt.

Die Sprecher der serbokroatischen Sprache waren keine homogene Gemeinschaft, und die gemeinsame Sprache **Serbokroatisch** stellte kein homogenes System dar und war, gemeinsam mit der slowenischen und mazedonischen Sprache, die Amtssprache im ehemaligen Jugoslawien. Staatsgrenzen waren damals zugleich auch Sprachgrenzen, jedoch nur für Slowenien und Mazedonien, nicht aber für den Restraum Jugoslawiens.

Mit dem Zerfall Jugoslawiens im 1991 kam es zur Trennung der Sprachen: das Auseinanderbrechen Jugoslawiens führte zum Auseinanderbrechen der Sprache „Serbokroatisch“ und nach dem Zerfall entstanden **vier** unterschiedliche Sprachen bzw. Sprachvarietäten, gekennzeichnet durch eine umfangreiche Variabilität, die innere Differenzierungen aufweisen und damit verschiedenartige Realisierungsmöglichkeiten zur Folge haben: Kroatisch, Serbisch, Bosnisch und jüngst auch Montenegrinisch, die seitdem offiziell meist als getrennte Ethno- oder Ausbausprachen beschrieben werden. Daher ist es umstritten, ob Serbisch, Kroatisch und Bosnisch eigene Sprachen sind oder nationale Varietäten des Serbokroatischen.

Da nicht nur die serbokroatische Sprache, sondern auch viele andere Sprachen als Varietäten klassifiziert wurden (z.B. Deutsch in Deutschland, Österreichisches Deutsch und Schweizer Deutsch), entwickelte sich in den letzten Jahren die Variations – bzw.

Varietätenlinguistik, die systematisch die komplexen Zusammenhänge der Sprachvariation untersucht, also des Phänomens, dass Sprecher über unterschiedliche Differenzierungen verfügen und diese regelhaft verwenden. Dabei geht es um zwei Problembereiche:

- a) die Sprachstruktur, nämlich die Beschreibung und Erklärung der relevanten inneren Differenzierung des sprachlichen Systems sowie die variable Realisierung der sprachlichen Differenzierungen einschließlich der variationsauslösenden sozialen, gebietsbedingten und situativen Faktoren;
- b) die Funktion, nämlich die Leistung und Bedeutung der Variation für die sprachliche Kommunikation, die Bewertung und Wirkung.

Neben der variablen Realisierung bei gleichen kommunikativen Absichten sollen auch die für unterschiedliche kommunikative Absichten verwendeten typischen Sprachformen untersucht werden. Die sprachlichen Regularitäten, die im Sprachgebrauch belegten Interaktionsmuster und Funktionen der verwendeten Sprachvarietäten sowie die konstitutiven sozialen und psychischen Bedingungen sind in ihrem dynamischen Zusammenhang aufzudecken. Im Mittelpunkt stehen also die Fragen: Wer spricht zu wem, mit welcher Absicht und mit welchen Konsequenzen, wann und wo, und über welche Themen in welchen Sprechweisen (Lewandowsky 3, 1975, S. 674f.).

In dem Artikel wird versucht, den Abstand einer Sprachvarietät (H. Schönfeld, 1986, S.207) zu einer anderen Sprachvarietät durch ihre Unterschiede in den Bereichen Wortschatz, Phonetik, Morphologie, Syntax und durch den Grad ihrer wechselseitigen Verständlichkeit festzustellen.

## 1.1 Die slowenische Sprache (slovenščina)

**Slowenisch** (slovenščina) ist eine Sprache aus dem slawischen Zweig, gesprochen als Amtssprache in Slowenien, Friaul-Julisch Venetien (Italien), Kärnten (Österreich) und der Europäischen Union.

Die Sprache wird mit einer eigenen Variante des lateinischen Alphabets geschrieben. Die Sprecher bezeichnen ihre Sprache als *slovenščina*, was nicht verwechselt werden sollte mit *Slovenčina*, der Eigenbezeichnung der slowakischen Sprache. Oft werden die Wörter für „Slowenisch“ und „Slowakisch“ verwechselt: die slowakische Bezeichnung für das Slowenische ist *Slovinčina*, die slowenische für das Slowakische *Slovaščina*. Oft werden Auf Slowenisch: „Jaz govorim slovensko“ bedeutet ‚Ich spreche slowenisch‘, wobei „Slovensko“ auf Slowakisch ‚Slowakei‘ bedeutet.

Die slowenische Sprache ist sprachverwandt mit dem kajkavischen Dialekt der kroatischen Sprache, da es sich beim kajkavischen kroatischen Dialekt um einen offensichtlichen und fließenden Übergang des Slowenischen in das Kroatische handelt. Ansonsten sind die vielen und wesentlichen Unterschieden mit der kroatischen Sprache nicht zu unterschätzen.



Die slowenische Sprache verfügt über einen freien Akzent, der sich auch in der Schreibung nicht niederschlägt. Dasselbe gilt für die unterschiedlichen Aussprachemöglichkeiten betonter Vokale, besonders des e und o.

Was die Grammatik anbelangt, so ist Slowenisch eine flektierende Sprache, woraus sich eine sehr freie Satzstellung ergibt. Üblich ist jedoch, wie im Deutschen, die Reihenfolge Subjekt-Prädikat-Objekt.

Als Besonderheit existiert neben Singular und Plural der Dual für Nomina und Verben. Beispiele mit dem Verb „jesti“: „jem“ (ich esse), „jeva“ (wir zwei essen), „jemo“ (wir alle essen) oder „klobuk“ (ein Hut), „klobuka“ (zwei Hüte) oder „klobuki“ (mehr als zwei Hüte).

*Nomina werden morphologisch durch Deklination markiert nach Fall, Zahl und Geschlecht. Von den acht urindogermanischen Fällen sind sechs erhalten.*

*Wie im Deutschen gibt grammatische Geschlechter (Maskulin, Feminin und Neutrum), die oft nicht mit dem natürlichen Geschlecht übereinstimmen. Es gibt 11 Deklinationen mit zahlreichen bedeutenden Ausnahmen*

Das Adjektiv steht unmittelbar vor dem Substantiv, auf das es sich bezieht und stimmt mit ihm in Fall, Zahl und Geschlecht überein. Die Adjektivdeklination unterscheidet sich geringfügig von der der Substantive.

Im Slowenischen gibt es die 4 Zeiten (Gegenwart, Vergangenheit, Vorvergangenheit, Zukunft. Um Abgeschlossenheit bzw. Dauerhaftigkeit auszudrücken, bedient sich das Slowenische, ähnlich wie andere slawische Sprachen, der Aspekttrennung. Dies erklärt, warum das Slowenische nur drei Zeiten benötigt, im Gegensatz zum Deutschen oder gar Englischen, wo die Wahl der Zeitform ein wichtiges Stilmittel ist.

Die meisten Unterschiede zu den anderen Erbsprachenvarietäten des ehemaligen Jugoslawien zeigt die slowenische Sprache im Wortschatz. Z.B.

Deutsch	Slowenisch	Kroatisch	Serbisch
Theater	gledališče	kazalište	pozorište
Druck	tisk	tisak	štampa

Der Großteil des slowenischen Wortschatzes sind Erbwörter aus dem Altslawischen. Darüber hinaus verfügt das Slowenische über zahlreiche Fremdwörter aus anderen Sprachen, teilweise über das Deutsche oder andere vermittelnde Sprachen.

## **1.2 Die kroatische Sprache und ihre Abgrenzung zu der serbischen und der bosnischen Sprache**

Bosnisch, Kroatisch und Serbisch seien keine Einzelsprachen, sondern Varietäten der serbokroatischen Sprache (ähnlich wie österreichisches und bundesdeutsches Deutsch,

oder britisches und amerikanisches Englisch). Noch heute ist es umstritten, ob Serbokroatisch eine Sprache oder eine Sprachunterfamilie war.

Die schriftsprachlichen Varietäten des Serbokroatischen beruhen alle auf Formen des štokavischen Dialektes und stimmen im größten Teil der Grammatik überein, unterscheiden sich jedoch in vielen Teilen des Wortschatzes, in vielerlei Details der sprachlichen Norm und im Gebrauch unterschiedlicher Alphabete (im Kroatischen und Bosnischen das lateinische, im Serbischen überwiegend das kyrillische Alphabet). Ob es sich um Varietäten einer einzigen Sprache oder um vier eng verwandte eigenständige Sprachen handelt, ist sowohl in der Sprachwissenschaft als auch unter manchen Sprechern selbst umstritten.

Auf jeden Fall beruhen all diese Sprachen auf vier Dialektgruppen, die nicht deckungsgleich sind mit den Staatsgebieten. Dieser Dialektgruppeneinteilung liegt das Fragewort „Was?“ zugrunde.

Nach dem Fragewort für *was?*: **što oder šta** unterscheiden wir das **štokavische** Dialekt, gesprochen in ganz Bosnien und Herzegowina und Montenegro sowie im größten Teil Serbiens und Kroatiens.

Nach dem Fragewort **kaj** unterscheiden wir das Kajkavische, verbreitet im nördlichen Kroatien (Karlovac, Koprivnica, Zagreb und Umgebung). Das Kajkavische hat – über das emblematische Wort *kaj* hinaus – eine größere Zahl morphologischer und lexikalischer Gemeinsamkeiten mit dem benachbarten Slowenischen.

Das Čakavische nach dem Fragewort größtenteils *ča* wird im nördlichen und mittleren Teil der kroatischen Küste gesprochen, wobei es größere zusammenhängende čakavische Gebiete auf dem Festland nur um Rijeka und in Istrien gibt, während es weiter südlich meist auf die Inseln und auf einen Teil der Küstenorte beschränkt ist.

Die *Schriftsprache* aller vier Nationalitäten baut auf dem Štokavischen auf. Die Kroaten, Bosniaken und Montenegriner verwenden dabei nur das Ijekavische, die Serben in Serbien vor allem das Ekavische, die bosnischen Serben hingegen zum größten Teil das Ijekavische.

Grundsätzlich werden Fremdwörter im Kroatischen sparsamer eingesetzt als im Serbischen, während das Bosnische viele Turzismen enthält. Es gibt eine große Anzahl von Regionalismen, deren Verbreitungsgebiet jedoch oft nicht den nationalen Grenzen folgt.

Die Diskussion um den Status des Serbokroatischen ist stark von Ideologie geprägt. Während sich Sprecher der Varietäten Serbisch, Kroatisch und Bosnisch gut verständigen können, lehnen sie es gleichzeitig ab, dass dieses Mittel der Verständigung eine gemeinsame Sprache sein soll.

In dieser Sichtweise werden die Unterschiede zwischen der kroatischen, der bosnischen und der serbischen Standardsprache hervorgehoben, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

1. Ein großer Unterschied besteht hinsichtlich der **Schrift** und auch der **Aussprache**: in Serbien stellt die kyrillische Schrift das nationale Alphabet dar, in Kroatien die Lateinische

### Lateinische vs. kyrillische Schrift

A a B b C c Č č Ć ć D d Đ đ E e F f G g H h I i J j K k  
 A a B б Ц ц Ч ч Ћ ћ Д д Џ џ Е е Ф ф Г г Х х И и Ј ј К к  
 L l J j M m N n Nj nj O o P p R r S s Š š T t U u V v Z z Ž ž  
 Л л Љ љ М м Н н Њ њ О о П п Р р С с Ш ш Т т У у В в З з Ж ж

2. **Ortographie**: vor allem Adaption von Fremdnamen (z. B. serbisch *Nju Jork/Њу Јорк* vs. kroatisch meist *New York*) und Schreibung gewisser Futur-Formen. Während im Kroatischen das Hilfsverb *htjeti* „wollen; werden“ mit dem Infinitiv gebraucht wird (*hoću vidjeti*), bevorzugen die Serben eine Konstruktion mit „da“: *hoću da vidim*. Oder serbisch *radiću/pađuhny* vs. kroatisch *radit ću* 'ich werde arbeiten)
3. **Phonetik**: unterschiedliche Akzentuierung einzelner Wörter
4. **Grammatik**: die kroatische Sprache ist eine flektierende Sprache, die zahlreiche Unterschiede zu der serbischen Sprache aufweist, u. a. Meidung des Infinitivs im Serbischen (z. B. *želim da radim*, wörtlich 'ich möchte, dass ich arbeite' vs. kroatisch *želim raditi* 'ich möchte arbeiten')
5. **Morphologie**: zahlreiche unterschiedliche Detail-Regelungen, die bisher meist eine Frage der Stilistik waren
6. Was den **Wortschatz** und **Semantik** anbelangt, so bestehen zwischen der kroatischen und serbischen Sprache zahlreiche Unterschiede:

Deutsch	Kroatisch	Serbisch	Slowenisch
Bahnhof	kolodvor	stanica	postaja
Zug	vlak	voz	vlak
Woche	tjedan	sedmica, nedelja	teden
Musik	glazba	muzika	glasba
Suppe	juha	čorba	juha
Wirbelsäule	kralježnica	kičma	hrbtenica
Tausend	tisuća	hiljada	tisoč
Kühlschrank	hladnjak	frižider	hladilnik
Weihnachtsmann	Djed Božićnjak	Djeda Mraz	Božiček
Bügeleisen	glačalo	pegla	likalnik
es wird sein	bit će	biće	bo

Der Grundwortschatz des Standardkroatischen besteht überwiegend aus Erbwörtern gemeinslawischer Herkunft. Der Aufbauwortschatz des Standardkroatischen ist das Ergebnis eines kontinuierlichen Bestrebens, neue (Fach-)Begriffe fremdsprachiger, vor allem lateinischer Herkunft mit den Mitteln des Slawischen wiederzugeben.

Im heutigen Standardkroatischen existieren infolgedessen häufig Doubletten von Internationalismen und einheimischen Neologismen, meist Lehnübersetzungen, wobei die Neologismen zumindest auf schriftsprachlicher und offizieller Ebene meist bevorzugt werden, z. B. *međunarodno* statt *internacionalno* (international), parallel *računalo* („Rechenmaschine“) und *kompjuter*.

Die Tendenz des Standardkroatischen zum lexikalischen Purismus zeigt sich nicht nur in der Bildung von Neologismen anstelle von Lehnwörtern, sondern auch in der Bewahrung von Erbwörtern, die anderswo verschwunden sind. Z. B. verwendet das Standardkroatische überwiegend die slawischen Monatsnamen in ihrer štokavischen Form und stimmt in dieser Hinsicht mit dem Tschechischen, Polnischen und Ukrainischen überein, die ebenso - von Sprache zu Sprache im einzelnen variierende - slawische Monatsnamen verwenden, während die übrigen südslawischen Standardsprachen ebenso wie die Mehrzahl der europäischen Sprachen überwiegend oder ausschließlich die Monatsnamen lateinischer Herkunft verwenden.

Darüber hinaus gibt es die Lehnübersetzungen aus der deutschen Sprache. Ihre Bestandteile sind zwar kroatisch, die innere Sprachform ist jedoch wörtlich aus dem Deutschen übernommen. *kolodvor* – Bahnhof, *istovremeno* – gleichzeitig, *redoslijed* – Rangordnung.

Aufgrund der langen Zeit unter osmanischer Herrschaft ist **die bosnische Sprache** ein Sonderfall. Die Bezeichnung „bosnische Sprache“ ist bei den Sprachwissenschaftlern sehr umstritten, weil in der Sprache die kulturellen Unterschiede aus politischen Gründen zusammengefasst worden seien. Jedoch ist die Bezeichnung „Bosnisch“ allerdings international anerkannt. Hier besteht ein Drang zu Archaismen und besonders zur Wiederentdeckung und Wiederbelebung von Turzismen bzw. Orientalismen (Fremd- und Lehnwörter aus dem Türkischen, Arabischen und Persischen) im Wortschatz deutlich werden. Diese tragen durch ihre Synonymhaftigkeit zur stilistischen Bereicherung der Sprache bei (z.B. *kut*, *ugao*, *ćošak* – Synonyme für „Ecke“) und machen die Besonderheit dieser Sprache aus.

Solche Dubletten und Lehnwörter finden sich in vielen Lebensbereichen, wie etwa der Administration, dem Gewerbe, der Mode, dem Haushalt, der Kunst und Kultur. Die zweithäufigste Lehnwortgruppe bilden die Romanismen, gefolgt von Germanismen. Darüberhinaus gibt es weitere Besonderheiten, sowohl auf lautlicher, als auch auf grammatikalischer Ebene. Im Bosnischen findet der h-Laut Verwendung (*lahko* vs. kroat. *lako* – „leicht“), die Paare *č* und *ć* sowie *dž* und *đ* werden in der Aussprache auf jeweils nur *ć* und *đ* reduziert (*četiri* > *ćetiri* – „vier“; *džamija* > *đamija* – „Moschee“) und Doppelkonsonanten in türkischen Lehnwörtern (*džennet* – „Paradies“) werden bewahrt.

In der grammatischen Struktur existieren die Ableitungssilben -lija, -ija, -lik, -luk, und -li (*sudija* vs. kroat. *sudac* – „Richter“), sowie Komposita (*kara-krzli* – „dunkelrot“).

Auf jeden Fall ist es mit dem Ende Jugoslawiens auch das Ende der serbokroatischen Sprache gekommen.

## 2. Kulturvergleichende Studie

Über Kultur und interkulturelle Kommunikation sprechend, gibt es zwei Gefahren: Stereotypisierung oder übertriebene Vereinfachung bzw. Simplifizierung.

Zu viele Generalisierungen bedeuten, dass wir fixe Stereotypen bestimmen anstatt sie auszudehnen, flexibel zu handeln und uns an neue Bedingungen anzupassen bereit sind.

Und all die übertriebenen Vereinfachungen führen uns dazu, all die Meinungen und Tipps für alle Leute aller Strukturen anzuwenden, obwohl auch hier Geschlecht, Alter, Bildung, soziale Abstammung usw. in Betracht gezogen werden müssen. Bei solch einer Betrachtungsweise negieren wir die Essenz der Vielfältigkeit, d.h. negieren wir den europäischen Grundsatz „unity in diversity“ – Einheitlichkeit in Vielfältigkeit/Mannigfaltigkeit.

### **Je näher das Land, desto einfacher der Aufenthalt und die Geschäftsverhandlung?**

Nicht immer macht die Entfernung des Landes Unterschiede aus. Deshalb gibt es bei dem ehemaligen Jugoslawien so viele irreführende Behauptungen, Verwirrungen und Fettnäpfchen.

Der ganze Raum des ehemaligen Jugoslawien ist im kulturellen Sinne beziehungsorientiert und mäßig formell. Sowohl für den geschäftlichen als auch für den privaten Bereich ist der Aufbau von persönlichen Beziehungen besonders wichtig, da von ihnen zum großen Teil die gesellschaftliche Stellung abhängt. Denn es gilt in der Regel: Je mehr persönliche Bekanntschaften man hat, desto leichter gelingt es einem in der Gesellschaft als vertrauenswürdig zu wirken, Sicherheit auszustrahlen und als geschäftswürdig angesehen zu werden.

Jedem Geschäftsabschluss geht eine längere Einführungsphase vorausgeht und die Aufrechterhaltung vertrauensvoller zwischenmenschlichen Beziehungen wichtiger ist als getreue Einhaltung des Vertrags. Deshalb sollte man mit einem dichten Netzwerk von persönlichen Kontakten arbeiten und auch mit Freunden und Bekannten Geschäfte machen.

Vor allem gilt für alle Länder, dass allerwichtigste der Small Talk ist, gefolgt von *wining and dining*. Bei politischen Themen ist überall äußerste Vorsicht geboten. Besonderen Wert soll man auf die höfliche Umgangsformen und korrekte Kleidung legen. Auf Belehrungen und Kritik wird sensibel reagiert, man soll auf der gemeinsamen Augenhöhe bleiben. Respektvoll soll man mit den Titeln umgehen und bei jeder Besuchsart werden Geschenke erwartet.

Es gibt jedoch in jedem Nachfolgestaat auch interkulturelle Besonderheiten, entstanden aus dieser multikulturellen Gemeinschaft. Wo man mit geringen Unterschieden rechnet, muss man auf die feinen Nuancen achten und sich auf sie mit äußerster Sensibilität vorbereiten anstatt sie zu ignorieren.

**2.1 Die SLOWENEN**, stolz auf ihre Unabhängigkeit und den Österreichern ähnlich, sind in einer Beziehung geneigt einen gewissen Vertrauensvorschuss zu geben. Bestätigt sich dieses Vertrauen, wird es gefestigt und hilft dann insbesondere bei der Überwindung von schwierigen geschäftlichen Lagen. Der Aufbau und die Etablierung eines Beziehungsnetzwerks werden in diesem Sinne vielmehr von persönlichen Aspekten getragen als durch sachliche.

In Slowenien (aber auch in Kroatien) wird im Vergleich zu Deutschland oder Österreich tendenziell weniger direkt kommuniziert. Man spricht gerne „durch die Blume“.

Die Slowenen gelten tendenziell als die Preußen unter den Südslawen, was insbesondere an der Pünktlichkeit liegt. Die vereinbarten Termine sind in der Regel verbindlich.

Im Allgemeinen wird das Hierarchiedenken in Slowenien schon früh geprägt. Auf der hierarchischen Leiter bewegt man sich nicht ausschließlich aufgrund der erbrachten Leistungen, sondern spielen Sympathie und persönliche Beziehungen dabei eine große Rolle.

Die üblichste Begrüßungsform in Slowenien ist das Händeschütteln, begleitet von einem Blick in die Augen und der Nennung des Namens oder einem Grußwort.

Wird man in Slowenien nach Hause eingeladen, so gilt das als eine besondere Ehre und als Zeichen, dass man schon eine enge geschäftliche und freundschaftliche Beziehung aufgebaut hat. Diese Einladung sollte man wenn möglich annehmen. Eine Verspätung von circa 15 Minuten ist noch akzeptabel, wird jedoch nicht erwartet.

Im Businesskontext gehören Einladungen zum Essen zum üblichen slowenischen Geschäftsgebaren. Dabei geht es nicht vorrangig um das Essen, sondern um eine angenehme Atmosphäre. Wenn man in Slowenien eingeladen wird, sollte man den Gastgebern einen guten Wein, Blumen oder Pralinen mitbringen. Blumen werden nur in ungerader Zahl verschenkt, da Blumen in gerader Anzahl nur an den Friedhof gebracht werden. Der Wein wird üblicher Weise sofort aufgemacht und eingeschenkt.

**2.2 Die KROATEN** geben sich im Allgemeinen bei der Begrüßung die Hand. Auch bei der Verabschiedung ist Händeschütteln üblich. Man stellt sich mit Vornamen und Familiennamen (oder nur mit Familiennamen) vor. Bei der Vorstellung wird üblicherweise eine Visitenkarte überreicht. Die Kroaten lieben akademische Titel und deshalb ist wichtig, die akademischen Titel zu nennen oder bei der Anrede zu benutzen.

Wenn man einen Geschäftspartner besuchen will, soll man vorher einen Termin vereinbaren und bestätigen lassen. Pünktlich zu kommen, ist es üblich.

Es ist nicht üblich, Geschäftspartner oder Kunden zu sich nach Hause einzuladen. Wenn man sie schon nach Hause einlädt, zieht man nie die Schuhe aus, was in Bosnien durchaus üblich ist.

Kroaten sind stolz auf ihr Vaterland, die Adria mit über 1000 Inseln, ihre Sehenswürdigkeiten und Denkmäler. Deshalb sind diese Themen beim Small Talk erwünscht. Man soll Politik-, Religions- und Kriegsfragen unbedingt vermeiden. Auch Vergleiche mit Bosnien und Serbien und der Ausdruck „Balkan“ sind verpönt. Den Ausdruck „osteuropäischer Reformstaat“ finden die Kroaten beleidigend.

Die Kroaten sind locker, kommunikativ, gastfreundlich und hilfsbereit.

Häufig werden in Geschäftsverhandlungen mögliche Probleme unterschätzt. Als Geschäftspartner soll man auf präzise Antworten bzw. schriftliche Bestätigung bestehen.

**2.3 Bosnien und Herzegowina** ist ein Land mit drei Nationen und drei Kulturen. Hier leben Mohammedaner („Bošnjaci“ während des Krieges genannt), Serben und Kroaten. Es sind drei Religionen: Mohammedaner, Orthodoxe und Katholiken, also drei Völker, und drei Sprachen („bošnjački“ – eine Mischung von Kroatischem und Serbischem), Serbisch und Kroatisch. Fast alle gehen zu ihren Kirchen bzw. Moscheen und haben ganz unterschiedliche Bräuche und Sitten. Im Vergleich zu Katholiken und Orthodoxen, haben Mohammedaner viele Ähnlichkeiten mit mohammedanischen Ländern.

Es gibt bestimmte Verhaltensregeln von „Bošnjaci“, die zu respektieren sind: Im Büro wird türkischer Kaffee, Saft, Mineralwasser, aber kein Alkohol angeboten. Schweinefleisch wird nicht gegessen. Essen dient dem Aufbau persönlicher Beziehungen, ist für weitere Entwicklung und Erfolg des Geschäftes entscheidend (Mittagessen unbedingt annehmen oder sogar anbieten).

Viele jüngere Frauen tragen ein Kopftuch.

Im Gegensatz zu manchen mohammedanischen Ländern können in Bosnien Moscheen auch von „Ungläubigen“ besichtigt werden. Man sollte ein Kopftuch dabei haben, um den Kopf zu bedecken. Die Schuhe müssen am Eingang nicht ausgezogen werden. Man soll es anstandshalber vermeiden, Betende zu stören. Während des Betens ist es nicht zu empfehlen, die Moschee zu besichtigen.

Im Vergleich zu Kroatien und Serbien werden Schweinefleisch und Alkohol nicht konsumiert.

## **2.4. Serbien und Montenegro**

Serben (90%) sind serbisch-orthodox. Sie lieben gesellschaftliche Ereignisse und Gesellschaft. Heimatliebe, Essen, Trinken und speziell Singen zu alten Melodien

gehören zum gesellschaftlichen Leben. Geschenke werden gerne akzeptiert. Eine Einladung zum Essen ist üblich. Pünktlichkeit wird respektiert. Akademische Titel werden gerne verwendet.

Im Geschäftsleben kommen serbische Manager schnell zur Sache und sind meistens gut vorbereitet. Verhandlungen verlaufen entspannt und locker mit zunehmender Vertrautheit der Geschäftspartner. Bei den Gesprächen und Verhandlungen ist kaum ein Dolmetscher notwendig. Für offizielle und eventuelle private Einladungen sollte man sich Zeit nehmen, da persönliche Beziehungen und Freundschaften unter den Geschäftspartnern eine wichtige Rolle spielen und die zunehmende Vertrautheit die Verhandlungen entspannter und lockerer macht.

Bei den Treffen sollte man unbedingt Gespräche über Milošević-Ära, mutmaßliche Kriegsschuld, Kosovo-Thema (Serben haben ein stark ausgeprägtes Nationalgefühl) vermeiden. Serben sind ein trinkfreudiges Volk und erwarten Trinkfestigkeit.

### **Schlussfolgerung:**

Was die sprachliche und kulturelle Prägung aller Nachfolgerländer auf dem Gebiet Ex-Jugoslawiens anbelangt, so kann man sowohl die unterschiedliche Sprache als auch die unterschiedliche Kultur als Ausdruck von Individualität und Eigenständigkeit bezeichnen.

Da die kroatische und serbische und bosnische Sprache aufgrund der gemeinsamen geschichtlichen Entwicklung Ähnlichkeiten aufweisen, können sich alle drei Nationalitäten untereinander zwar verständigen, besteht jedoch trotzdem jede Nation auf die Selbständigkeit ihrer Sprache. Der Begriff „Serbokroatisch“ lässt sich auf die gegenwärtigen Sprachen in Kroatien, Serbien und Bosnien nicht mehr anwenden, da diese gemeinsame Sprache nicht mehr existiert. Gut hundert Jahre lang wurde sie als Standardsprache im Ex-Jugoslawischen Raum verwendet. Und aus dieser gemeinsamen Sprache sind 3 autonome Standardsprachen (Kroatisch, Serbisch und Bosnisch) entstanden, die noch nicht am Ziel ihrer Selbstständigkeit angelangt zu sein scheinen. Das Kroatische, Serbische und Bosnische stecken auf verschiedene Weise weiterhin im Prozess der Differenzierung und Abgrenzung von den jeweils anderen Sprachen. Und das gleiche gilt auch für die Kulturen. Nachdem die drei Länder lange Zeit in Form eines jugoslawischen Gesamtstaates miteinander verbunden waren, ist es vor allem nach dem Krieg nun wichtig, sich der Welt sowohl in sprachlicher Hinsicht als auch in kultureller Hinsicht als eigenständig und andersartig zu präsentieren.

### **Literaturhinweise**

AUBURGER, L.: Die kroatische Sprache und der Serbokroatismus. Ulm/Donau 1999. ISBN 3-87336-009-8



- BROZOVIĆ, D.: "Serbo-Croatian as a pluricentric language". In: Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations. Hg. Michael Clyne. Berlin, New York 1992. S. 347-380. ISBN 3-11-012855-1
- BRODNJAK, V.: Razlikovni rječnik srpskog i hrvatskog jezika [Wörterbuch der Unterschiede zwischen der serbischen und der kroatischen Sprache]. Zagreb 1991, 640 S., ISBN 86-7457-074-7
- BUNČIĆ, D.: Die (Re-)Nationalisierung der serbokroatischen Standards. In: Deutsche Beiträge zum 14. Internationalen Slavistenkongress, Ohrid 2008. Hg. Sebastian Kempgen, Karl Gutschmidt, Ulrike Jekutsch, Ludger Udolph. München 2008 (= Die Welt der Slaven, Sammelbände/Sborniki, Hg. Peter Rehder und Igor Smirnov, Bd. 32). S. 89-102. ISBN 978-3-86688-007-8
- COSERIU, E.: (1988) Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft. Tübingen: Francke Verlag
- ĆIRILOV, J.: Hrvatsko-srpski rječnik inačica. Srpsko-hrvatski rečnik varijanata. Beograd 1989, 1994.
- HOFSTEDE, G.: (1980) Culture`s Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills, Ca: Sage Publications
- GREENBERG, R. D.: Language and Identity in the Balkans: Serbo-Croatian and its Disintegration. Oxford u.a. 2004. ISBN 0-19-925815-5
- GRÖSCHEL, B.: "Postjugoslavische Amtssprachenregelungen – Soziolinguistische Argumente gegen die Einheitlichkeit des Serbokroatischen?" In: Srpski jezik (Beograd), 8.1/2 (2003). S. 135-196.
- GRÖSCHEL, B.: Das Serbokroatische zwischen Linguistik und Politik. Mit einer Bibliographie zum postjugoslavischen Sprachenstreit, 2009 ISBN 978-3-929075-79-3
- IVIĆ, P.: Die serbokroatischen Dialekte. Ihre Struktur und Entwicklung, Band 1: Allgemeines und die štokavische Dialektgruppe (keine weiteren Bände erschienen), 1958
- Kačić, Miro. Kroatisch und Serbisch: Irrtümer und Falsifizierungen. In Zusammenarbeit mit Ljiljana Šarić. Übers. Wiebke Wittschen, Ljiljana Šarić. Zagreb 1997. ISBN 953-6602-01-6
- KORDIĆ, S.: "Pro und Kontra: 'Serbokroatisch' heute". In: Slavistische Linguistik 2002. Hg. Marion Krause und Christian Sappok. München 2002. S. 97-148. ISBN 3-87690-885-X
- LEWANDOWSKY, TH.: (1995).Linguistisches Wörterbuch 3, Heidelberg, Wiesbaden, Quelle & Meyer, ISBN 3-494-02173-2
- OKUKA, M.: Eine Sprache – viele Erben: Sprachpolitik als Nationalisierungsinstrument in Ex-Jugoslawien. Klagenfurt 1998. ISBN 3-85129-249-9
- SAMOVAR L. A., PORTER R. E, MCDANIEL R.E.: (2006). Intercultural communication. Reader. Thomson Wadsworth
- Schönfeld, H.: Varianten, Varietäten und Sprachvariation. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung (ZPSK), Berlin 38 (1985), 3, S. 207 f.
- TROMPENAARS, F.: (1993). Riding the Waves of Culture. London: Brealey

**Kontaktne údaje:**

Irena ZAVRL, Univ.- Prof. Doz. Dr.  
Fachhochschulstudiengänge Burgenland Ges.m.b.H.,  
Eisenstadt, Austria

E-mail: [irena.zavrl@fh-burgenland.at](mailto:irena.zavrl@fh-burgenland.at)



# KEBY MAL ADAM SMITH 20, TIEŽ BY SI OTVORIL SPACE ÚČET!

Vieš sa v kľúčových finančných situáciách rozhodovať ako veľký ekonóm? Dáme ti priestor!

Otvor si Space účet a využi množstvo benefitov, ktoré ponúka:

- odmena 0,5% za platbu platobnou kartou
- možnosť výhodnejšieho úveru na bývanie, spotrebného úveru a ďalších produktov
- neobmedzený výber z našich bankomatov
- všetky transakcie cez internetbanking zadarmo

space  
ÚČTY

SLOVENSKÁ  
SPORITEĽŇA

Všetko o účtoch pre mladých nájdeš na [www.space.sk](http://www.space.sk)

