

CUDZOJAZYČNÉ PERSPEKTÍVY V UNIVERZITNOM VZDELÁVANÍ

Zborník z vedeckej konferencie

Katarína Seresová (ed.)

Vydavateľstvo EKONÓM

Bratislava 2021

Katarína Seresová (ed.)

**CUDZOJAZYČNÉ PERSPEKTÍVY
V UNIVERZITNOM VZDELÁVANÍ**

Zborník z vedeckej konferencie

Bratislava 2021

EKONÓM

Recenzenti:

doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc.

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

© Vydavateľstvo EKONÓM, 2021

ISBN 978-80-225-4813-7

Obsah

Nové metódy výučby na podporu cudzojazyčného vzdelávania na univerzitách <i>Milena Helmová</i>	7
Translatologische Überlegungen <i>Edita Jurčáková – Katarína Seresová</i>	14
The Use of Digital Resources in Teaching Business English <i>Ivana Kapráliková</i>	23
Präsenzunterricht oder E-Learning? Vor- und Nachteile <i>Zuzana Kočišová</i>	33
The vocabulary of the plant world through the prism of symbolization (based on the material of the Russian language) <i>Nelly Krasovskaja – Svetlana Starodubets</i>	40
Interkulturelle Kompetenz im Kontext des Fremdsprachenlernens <i>Jana Kucharová</i>	50
König Rudolf I. von Habsburg in der deutschen und österreichischen Landeskunde <i>Thomas Maier</i>	58
Business English teaching at universities and other higher education institutes <i>Alexandra Mandáková</i>	66
Metaphors in a professional text <i>Elena Melušová</i>	74
Conceptual metaphors in the speeches of the President of Slovakia, Zuzana Čaputová and the former First Lady of the United States, Michelle Obama <i>Žaneta Pavlíková</i>	84

Využitie paralelných textov vo výučbe prekladu na príklade nemeckého hospodárskeho textu <i>Katarína Seresová – Edita Jurčáková</i>	93
Blanco y negro en el lenguaje económico <i>Mária Spišiaková</i>	103
Učenie sa cudzieho jazyka podľa zmyslových preferencií <i>Lucia Šukolová</i>	115
Símbolo de la sirena en la novela El silencio de las sirenas <i>Sofia Tužinská</i>	125
Pomenovania farieb v porovnávej analýze slovanských jazykov <i>Martina Uličná</i>	131
Perspectives of Native and Non-Native Teachers of English <i>Katarína Zamborová</i>	143

Nové metódy výučby na podporu cudzojazyčného vzdelávania na univerzitách

Milena Helmová

Abstract

New educational methods in foreign language education at universities. *We believe that within the framework of students' professional training a literacy factor for processing information from the educational process is missing. We think that the inadequacies of tertiary education include also insufficient use of adequate educational methods. Students need to be trained for a critical approach towards information, search for arguments and development of their own opinion. Special accent should be placed on cultural diversity and sense of global responsibility. Use of methods contributing to skill development are an important precondition of an effective education process. We have in mind a concept of cooperative education and activating methods connected with it.*

Kľúčové slová: kooperatívne stratégie, tímová práca, komunikácia, kritické myslenie.

Keywords: cooperative strategies, team work, communication, critical thinking.

Úvod

Zvyšujúce sa vytváranie sietí medzi mnohými podnikovými subjektmi doma i v zahraničí vedie k vytváraniu medzinárodných pracovných tímov a vyžaduje si maximálnu mobilitu zamestnancov. To znamená, že znalosť cudzích jazykov je v dnešnej dobe žiadúca a v obchodných kruhoch dokonca nevyhnutná (Kunovská, Kucharová 2019).

Náš vzdelávací systém má pred sebou dôležitú úlohu – pripraviť budúcich odborníkov a členov spoločnosti na neustále sa meniacu profesionálnu realitu. Cudzíe jazyky sa v súčasnosti neučia len preto, aby slúžili ako dorozumievací prostriedok v medzikultúrnom prostredí (Čiefová 2017). Hlavný cieľ sa posúva k získaniu a rozvoju odbornej a interkultúrnej kompetencie. Študent cudzieho jazyka by mal byť pripravený vykonávať v práci určité cieľové činnosti, zvládať profesionálne situácie (napríklad riešiť

problémy), rozvíjať svoje vnemové a produktívne schopnosti. Článok sa zaoberá významom kooperatívneho vyučovania vo výučbe odborného nemeckého jazyka na vysokých školách a univerzitách.

Cieľom textu je upriamiť pozornosť na význam aktivizačných metód v procesoch učenia v akademickom prostredí, ktoré na jednej strane predstavujú jeden z najnovších trendov poznania a výskumu v pedagogickej a metodologickej oblasti vyučovania. Na druhej strane je potrebné však poukázať aj na fakt, že ich aplikácia vo vzdelávacom procese na našich vysokých školách a univerzitách je v súčasnosti stále skromná.

Vedecké prístupy ku kooperatívnemu učeniu

Vo vedeckej literatúre možno nájsť rôzne definície kooperatívneho učenia. Zhodujú sa však v tom, že nie každú formu skupinovej práce vo vzdelávaní možno považovať za kooperatívne učenie. Podľa Woolfolka (2008, 508) sa skupinové vyučovanie vzťahuje na skutočnosť, keď študenti v určitom čase v skupinkách niečo spoločné vytvoria, môžu na výsledku spolupracovať, ale aj nemusia. Konrad a Taub (2010: 5) tvrdia, že pri kooperatívnom učení sa jedná o formu interakcie všetkých zúčastnených, kedy získavajú vedomosti a zručnosti spoločne vo vzájomnej výmene. Autori uvádzajú, že v ideálnom prípade sú všetci členovia skupiny rovnako zapojení do procesu učenia a zdieľania zodpovednosti za výsledok. Ťažiskom kooperatívneho učenia je prístup, ktorý chápe učenie ako aktívny a konštruktívny proces, v ktorom študenti môžu kombinovať obsah s predchádzajúcimi vedomosťami.

Kooperatívne vzdelávanie je konceptom úspešnej výučby, v ktorom vstupujú do hry všetky silné stránky jednotlivých foriem výučby, ako individuálna práca, spolupráca, prezentácia výsledkov, integrálnou súčasťou môže byť prednáška, priame vyučovanie alebo otvorené formy výučby. Úloha učiteľa v tomto procese je rôznorodá. Vyučujúci sa v niektorých fázach dostáva do popredia, napríklad pri komunikácii cieľov učenia alebo úloh. V ďalších fázach môže prebrať funkciu moderátora, v iných zasa len sleduje priebeh z úzadia. Podstatné charakteristikum kooperatívneho učenia, ako uvádzajú Brüning a Saum (2009: 85), spočíva v štrukturovaní a rytmizácii v troch po sebe nasledujúcich krokoch: individuálna práca, výmena a prezentácia. Autori popisujú, že začiatok kooperatívnej práce predstavuje individuálnu pracovnú fázu, v ktorej sa učiaci zaoberajú úlohou (situáciou) individuálne. Každý učiaci musí nájsť vlastný prístup k téme a dostať príležitosť na aktiváciu svojich predchádzajúcich (doterajších) vedomostí. Druhá fáza je určená na výmenu jednotlivých výsledkov buď s partnerom alebo so skupinou. Študenti si tu môžu klásť otvorené otázky, objasňovať svoje sta-

noviská a kontrolovať pochopenie témy. V tretej fáze sa výsledky spolupráce prezentujú v pléne. Táto koncepcia je zameraná na pomoc študentom pri aktívnom získavaní vedomostí a zručností v spolupráci s kolegami (Green; Green 2005: 98).

Druyen a Winterich (2005) sledovali rôzne štúdie o kooperatívnom vzdelávaní, ktoré poukazujú na rôzne efekty tejto metódy učenia. Autori odkazujú na viaceré pozitívne účinky na učiacich, ktoré sa dajú zhrnúť nasledovne: kooperatívne učenie stimuluje kritické myslenie, rozvíja schopnosť ústnej komunikácie, zvyšuje schopnosti sociálnej interakcie, povzbudzuje učiacich prevziať zodpovednosť za svoj život, zvyšuje spokojnosť, podporuje vytváranie pracovných tímov a riešenie problémov v tímoch a vytvára prostredie aktívneho angažovaného učenia.

Hoci si kooperatívne vzdelávanie v súčasnosti u nás ešte celkom nenašlo cestu ku mnohým pedagógom na slovenských vzdelávacích inštitúciách, bola jeho didaktika a metodika vo svete známa oveľa skôr. Problematikou kooperatívneho vzdelávania sa zaoberal už Ján Amos Komenský (1592 – 1670) ako aj reformné pedagogické prístupy začiatkom 20. storočia. Tento štýl výučby sa uchytil až v 70-tych rokoch 20. storočia v americkej a izraelskej kultúrnej oblasti. Aj v nemecky hovoriacich krajinách sa začala sústreďovať pozornosť na kooperatívne učenia, ale kritická a metodicko-didaktická diskusia prebiehala hlavne na úrovni skupinovej práce a nie na úrovni vzájomného kooperatívneho učenia. Robert. E. Slavin, riaditeľ Centra pre výskum a reformy vo vzdelávaní na Univerzite Johna Hopkinsa v Marylande, je presvedčený, že kooperatívne učenie nie je len dobrý spôsob učenia, ale že kooperatívne vzdelávanie predstavuje širokú platformu pre výskum a analýzu. V roku 1994 zistil, že aj študenti s horšími študijnými výsledkami sú veľmi motivovaní kooperatívnym spôsobom výučby a robia všetko pre to, aby prispeli k úspešným výsledkom skupiny (Slavin et al. 2003, cit. podľa Borscha 2010: 79).

O výhodách a efektívnosti kooperatívneho vzdelávania sa zmieňujú aj slovenskí autori vo svojich publikáciách, ako Oravcová (2009), Hajrová (2014), Turek (2005), Seresová, Breveníková (2018), Bagalová (2010), Kucharová (2017), Helmová, Janičková (2012), Kosová (2000), Adamusová (2001), Gogolová (2012), Čiefová (2018) a iní. Nasledujúca kapitola je venovaná niektorým formám kooperatívneho vzdelávania, ktoré vedú učiacich k zážitkovému učeniu a podnecujú ich k hľadaniu riešení problémov.

Aktivizujúce metódy vzdelávania

Vzdelávanie má pripraviť učiacich na to, ako čeliť výzvam, má podporovať praktické využitie poznatkov v reálnom živote. S dôrazom na zvyšovanie povedomia o globálnych témach, ktoré sa týkajú každého jedinca, sa modifikovala i výučba vo vzdelávacích inštitúciách tak, aby bol učiacim poskytnutý väčší priestor na zmenu vlastných postojov, aby mohli posilňovať uvedomenie samého seba. K aktivizujúcim metódam vzdelávania patria diskusné metódy, metódy kooperatívneho učenia, projektové metódy, metódy rozvíjajúce kritické myslenie, prípadové štúdie, simulačné metódy, hranie rolí, metódy objasňovania a výskumné metódy (Fulková 2010: 72).

Pre tieto metódy je charakteristické, že učitelia pracujú v skupinách, členovia skupín sa navzájom podporujú a motivujú, čím prispievajú jednotlivci k výsledku práce celej skupiny. Kooperatívne učenie predstavuje metódu na dosahovanie cieľa v troch oblastiach. *Oblasť poznávacích alebo intelektuálnych cieľov* je platformou pre spoluprácu členov skupiny, ktorá účinne podporuje pojmové učenie, rozvíja komunikačnú kompetenciu a spôsobilosť riešiť problémy. *Oblasť sociálnych cieľov* je vytvorená tým, že jedinec je počas svojho života členom rôznych sociálnych skupín. Ak by patril len k jednej sociálnej skupine, jeho skúsenosti by boli obmedzené. Analógiu vidíme v študijných krúžkoch v akademickom prostredí. Treťou je *Oblasť riešenia spoločných problémov*, kde učitelia, ktorí sú dlhodobými členmi v skupine, v ktorej sa cítia zo strany kolegov akceptovaní, dosahujú lepšie výkony v učení a ich konanie sa stáva zodpovednejším.

Pri niektorých metódach pracujú len dvojice (interview, prípadová štúdia), pri ďalších sa optimálny počet pohybuje okolo štyroch až šiestich (rolové hry, pojmové mapy) a pri iných participuje celá skupina (brainstorming).

Prvou metódou, ktorá bude predstavená, je metóda *Mind mapping* (pojmové mapovanie), ktoré sa v odbornej literatúre nazýva aj *kognitívne mapy, koncepty mysle, pavučina či mentálne mapy*. S popisom pojmového mapovania sa tretávame u Tolmana (1948: 189-208), kde boli definované pojmové mapy ako vnútorné mentálne reprezentácie pojmov a vzťahov medzi jednotlivými konceptmi. Technika mapovania vychádza z predpokladu, že ľudský mozog si ukladá nové informácie prostredníctvom hesiel a obrazov. Metóda mapovania je vhodnou aktivizujúcou metódou skupinového učenia a nástrojom tvorivého myslenia.

Brainstorming (búrka mozgov) je oveľa známejšou a aj najčastejšie používanou kooperatívnou metódou vzdelávania. Autor tejto metódy, Osborn, vychádzal z predpokladu, že ľudia mnohé myšlienky a nápady pri riešení problémov radšej nevyslovia z obavy, že sú nereálne, zlé alebo smiešne a že

nie sú v súlade s tým, čo sa píše v odborných knihách alebo čo tvrdia autority. Takýto pohľad a prístup však neprospieva kreativite, a preto je potrebné pri hľadaní nových riešení prekonať sociálne a psychické bariéry, ktoré blokujú vznik netradičných a originálnych nápadov. Hlavné zásady brainstormingu sú: fantázii sa medze nekladú, každý nápad je vítaný, nápady sa nekritizujú, pripúšťa sa kvantita nápadov pred ich kvalitou. Metóda vychádza zo synergického efektu, čo znamená, že ak ľudia pracujú spoločne, navzájom si pomáhajú a inšpirujú sa, vyprodukujú viac nápadov, ako keď pracujú individuálne.

V rámci aktivizujúcich metód kooperatívneho učenia je vhodné uviesť aj metódu *problémového vyučovania*. Metóda problémového vyučovania je jednou z najefektívnejších metód, ktoré podporujú rozvoj myslenia. Ak porovnáваме problémové vyučovanie s tradičným, základný rozdiel spočíva v tom, že pri tradičnom vyučovaní učitelia vie, čo má riešiť, pozná vstup aj priebeh, ale nepozná výsledok riešenia. Pri problémovom vyučovaní nie sú na začiatku k dispozícii všetky potrebné informácie na úspešné vyriešenie problému, ale je známy očakávaný výsledok. Neznámy je spôsob riešenia, čo má učitelia odhaliť. Ideálna problémová úloha vychádza z reálnej situácie a rieši sa na základe experimentu alebo vyhľadávaním informácií z rôznych zdrojov. Učitelia sú vedení k bádaniu, samostatnému mysleniu, k vyvodzovaniu záverov a k ďalšiemu vzdelávaniu.

Záver

Kooperatívne stratégie edukácie zaznamenávajú v súčasnosti silnejší nástup, keď sa ukazuje potreba riešenia náročných globálnych problémov ľudstva, ktorých zvládnutie nie je v silách jednotlivcov, ale pracovných skupín (tímov). Súčasné chápanie vyučovacieho procesu dôraznejšie nabáda učiacich aj učiteľov na aktívnu úlohu pri vytváraní študentovej vedomostnej štruktúry, pri využívaní získaných poznatkov a pri ich kritickom zhodnocovaní.

Netradičné vyučovacie metódy dokážu študentov motivovať k učeniu a zohľadňujú individuálne zvláštnosti študentov. Napríklad študent slabší v rétorike dokáže napríklad len slabšie zaujať svojich kolegov prezentáciou seminárnej práce v tradičnej forme seminára, ale dokáže ich nadchnúť v rámci brainstormingu originálnymi nápadmi riešenia problému.

Na druhej strane by sa však nemali zanedbávať aj tradičné vyučovacie metódy. Ich využiteľnosť vidíme hlavne v osvojovaní teoretických poznatkov v disciplínach, ktoré uvádzajú študentov do vedného odboru. Domnievame sa, že ideálnym riešením je uplatňovanie tradičných vyučovacích metód v rovnováhe s netradičnými.

Naším cieľom bolo upriamiť čitateľa na niektoré aktivizujúce vzdelávacie metódy z veľkého súboru možností, ktoré majú potenciál zaujať formou kooperatívnych činností. Musíme však zároveň podotknúť, že neexistuje žiadna vzdelávacia činnosť, ktorá by automaticky viedla k úspechu všetkých učiacich. Poznanie, ovládanie a používanie metód a techník výučby je síce dôležité, ale ešte dôležitejšie je správne rozhodnutie učiteľa, kedy a ktorú metódu tvorivo aplikuje vo výučbe.

Literatúra

- ADAMUSOVÁ, I. et al. (2001): *Projekt Orava v praxi. Občianske združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní*. Bratislava: MPC.
- BAGALOVÁ, L. (2010): Brainstorming a Brainwritting. In: *Inovatívne a aktivizujúce metódy vo výučbe ZŠ*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o.
- BORSCH, F. (2003): *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, s.79.
- BRÜNING, L.; SAUM, T. (2009): Individuelle Förderung durch kooperatives Lernen. In: KUNZE, I.; SOLZBACHER, C. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Hohengehren: Baltmannsweiler-Schneider, s. 83-90.
- ČIEFOVÁ, M. (2017): Význam odborného jazyka a akademického štýlu v prostredí univerzít a vysokých škôl. In *Komunikácia v akademickej sfére so zameraním na písomný prejav*. - Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. S. 44-59 [1,33 AH] online.
- ČIEFOVÁ, M. ((2018): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 45-50.
- DRUYEN, C.; WICHTERICH, H. (2005): *Kooperatives Lernen für die Demokratie*. [www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/kooperatives-lernen.html].
- FULKOVÁ, E. (2010): *Prehľad pedagogiky. Kľúčové oblasti*. Bratislava: UK.
- GOGOLOVÁ, D. (2012): *Skupinové a kooperatívne vyučovanie*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko s.r.o.
- GREEN, N.; GREEN, K. (2003): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze: Kallmeyer.
- HAJROVÁ, M. (2014): *Metódy podporujúce kooperatívne učenie. Osvedčené pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

- HELMOVÁ, M.; JANÍČKOVÁ, E. (2012): *Interkulturelle Verhandlungen: Strategien, Methoden und Konzepte der Problembewältigung*. Bratislava: Ekonóm.
- KONRAD, K.; TAUB, S. (2001): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- KONRAD, K.; TAUB, S. (2010): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider, s. 5.
- KOSOVÁ, B. (2000): *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus.
- KUCHAROVÁ, J. (2017): Sinnvoller Fremdsprachenunterricht mit Mind und Concept Maps. In: Sprache und Kommunikation: *Interdisziplinäre Perspektiven in der Sprachforschung*. Brno: Tribun EU, s. 44-60.
- KUNOVSKÁ, I.; KUCHAROVÁ, J. (2019): Bazálne kompetencie v kontexte výučby cudzích jazykov. In: *Moderné stratégie vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách*. Praha: Machiavelli Press, s. 11-27
- ORAVCOVÁ, A. (2009): *Kooperatívne učenie a vyučovanie*. Notes, s. 5.
- SERESOVÁ, K.; BREVENÍKOVÁ, D. (2017): Academic writing at higher education institutions. In: International scientific conference SGEM. *4th International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts*: 28-31 March, Vienna, Hofburg congress centre, Austria. Sofia: STEF92 Technology, pp. 3-9.
- TOLMAN, E. (1948): Cognitive maps in rats and men. In: *Psychological Review*. [online], pp. 189-208, cit. [2021-04-10]. Dostupné: <http://psychclassics.yorku.ca/Tolman/Maps/maps/htm>
- TUREK, I. (2005): *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, s. 10-32.
- WEIDNER, M. (2003): *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- WOOLFOLK, A. (2008): *Pädagogische Psychologie*. München: OPearson Studium, s. 508.

Kontakt:

PhDr. Milena Helmová, PhD.

Katedra interkultúrnej komunikácie	Department of Intercultural Communication
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave	University of Economics Bratislava
Email Address: milena.helmova@euba.sk	

Translatologische Überlegungen

Edita Jurčáková – Katarína Seresová

Abstract

Translatological considerations. *Due to the increasing globalization of business and science and the internationalization of almost all areas of life, this modern branch of science, which only emerged in the second half of the 20th century, is becoming more and more important. Translatology is one of the humanities and deals with interpreting and translating. Colloquially, translatology is also called translation science. The intention of this article is to introduce translatology as a scientific discipline and to analyze its historical roots.*

Schlüsselwörter: Translatologie, wissenschaftliche Disziplin, geschichtliche Sichtweise, moderne Übersetzungswissenschaft.

Keywords: Translatology, scientific discipline, historical view, modern translation studies.

Einführung

Solange Menschen verschiedene Sprachen sprechen, gehört das Dolmetschen und Übersetzen zu den unentbehrlichen Bemühungen um die Überwindung der Sprachbarriere – im politischen wie im wirtschaftlichen Verkehr, bei machtpolitischer Expansion wie beim friedlichen Reisen, aber vor allem bei der Übermittlung von Philosophie, Wissenschaft, Literatur und Religion.

Durch die zunehmende Globalisierung von Wirtschaft und Wissenschaft und der Internationalisierung fast aller Lebensbereiche gewinnt der moderne Wissenschaftszweig, der erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand, immer mehr an Bedeutung (Čiefová 2018). Die Translationswissenschaft zählt zu den Geisteswissenschaften und beschäftigt sich mit dem Dolmetschen und Übersetzen. Umgangssprachlich wird die Translatologie auch als Übersetzungswissenschaft bezeichnet. Die Intention dieses Artikel ist es, die Translatologie als wissenschaftliche Disziplin vorzustellen und ihre historische Wurzeln zu analysieren.

Translatologie als wissenschaftliche Disziplin

Als Übersetzung wird ein schriftlicher Ausgangstext bezeichnet, der aus einer bestimmten Sprache in einen ebenfalls schriftlich fixierten Zieltext einer anderen Sprache übertragen wird. Beim Dolmetschen handelt es sich um einen nicht fixierten oder nur einmaligen und meist mündlich dargebotenen Ausgangstext, der ebenfalls in mündlicher Form in einen Zieltext der gewünschten Sprache übertragen wird.

Die Translatologie versteht sich als Interdisziplin. Neben ihren Kerngebieten befasst sie sich auch mit Fragenstellungen der Linguistik, Computerlinguistik, Fachsprachenforschung, technischen Dokumentation, Terminologielehre und Terminographie/Lexikographie, Kulturosoziologie, Kommunikationswissenschaft sowie Psychologie/Gehirnphysiologie.

Der Begriff Translatologie stammt aus dem Griechischen und stellt eine Verbindung von Wörtern „translatum“ (Übersetzung) und „logos“ (Wissenschaft). Es handelt sich um eine Wissenschaft, die sich mit Übersetzungen befasst. Die Übersetzungswissenschaft bezieht sich auf das Übersetzen als Vorgang und die Übersetzung als Produkt (Huťková 2003: 6).

Der Begriff Übersetzen, der aus dem Lateinischen „traducere“ stammt, erschien jedoch zum ersten Mal erst im 17. Jahrhundert (Holzer 1999: 396).

Bemerkenswert ist, dass es keine Einigkeit unter den Forscherinnen und Forschern besteht, welchen Status die Übersetzungswissenschaft hat: Ist sie ein Teilbereich einer anderen Wissenschaft? Und wenn ja, welcher? Oder ist sie eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin? Zu Beginn der wissenschaftlichen Periode in den 1950er Jahren galt die Übersetzungswissenschaft als Teilbereich der Linguistik und wurde zunächst als „Teildisziplin des synchron-deskriptiven Sprachvergleichs“ gesehen (Wilss 1977: 9), um sie später in den 1970er Jahren als Teildisziplin der Angewandten Sprachwissenschaft zuzuschlagen. Von James S. Holmes wurde 1972 der Vorschlag gemacht, die Forschung im Bereich Übersetzen als disziplinenübergreifendes Feld aufzufassen, das er unter der Bezeichnung Translation Studies zusammenfasste. Im englischen Sprachraum verdrängte diese Bezeichnung andere terminologische Vorschläge wie Science of Translating, Science of Translation oder Translatology. In den 1990er Jahren wurde diese Feldtheorie der Übersetzungsforschung – u. a. von Mary Snell-Hornby – mit dem Begriff Interdisziplin umschrieben. Zu Beginn der 1980er Jahre vertraten Hans Vermeer und die Funktionalisten vehement die Auffassung, dass die Übersetzungswissenschaft eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin sei. Während im deutschsprachigen Raum – und übrigens auch in Spanien – inzwischen die Auffassung vorherrscht, dass die Übersetzungswissenschaft eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin ist,

bevorzugt der angelsächsische Raum die Auffassung eines disziplinenübergreifenden Feldes im Sinne einer Interdisziplin.

Nach Koller ist es: „Die Übersetzungswissenschaft ist die Wissenschaft vom Übersetzen und den Übersetzungen.“ (Koller 1997: 92).

Nach Kade: „Das Hauptanliegen der Übersetzungswissenschaft [...] die Untersuchung der notwendigen (gesetzmäßigen) Faktoren im Translationsprozess. [...] Die allgemeine Übersetzungswissenschaft untersucht die prinzipiellen Gesetzmäßigkeiten der Translation mit dem Ziel, eine Theorie des Übersetzens zu erarbeiten, die das Leitschema für die Analyse des konkreten Translationsvorgangs [...] bildet.“ (Kade 1963: 89).

In den verschiedenen Bezeichnungen des Übersetzens als „Übertragung“, „Wiedergabe“, „Nachdichtung“ oder „Form der Kommunikation“ deutet sich schon an, dass die Auffassung von dem, was Übersetzer und Übersetzerinnen seit Jahrhunderten leisten, bis heute durchaus nicht einheitlich ist. Die Bezeichnungen für die schriftlich fixierte Übersetzungsarbeit und die spontane mündliche Sprachmittlung, die wir heute Dolmetschen nennen, variieren in den verschiedenen Sprachen erheblich, sowohl in der oft exotischen Etymologie als auch in der Verwendung.

Heute bezeichnen wir mit „Dolmetschen“ nur noch die mündliche Übertragung gesprochener Mitteilungen. Das „Übersetzen“ als schriftliche Übertragung unterscheidet sich vor allem dadurch vom mündlichen Dolmetschen, dass die Textvorlage längere Zeit zur Verfügung steht und der Übertragungstext nach einem ersten Entwurf überarbeitet werden kann. Das Urkundenübersetzen unterliegt zudem gewissen rechtlichen Vorschriften. Während es beim Dolmetschen vor allem um zwischenmenschliche Verständigung geht, steht beim Übersetzen Genauigkeit und Wirkung der übermittelten Botschaft im Vordergrund (Jurčáková 1999).

Die akademische Disziplin der Übersetzungswissenschaft entstand Schritt für Schritt aus einem sich ständig vergrößernden Korpus an Dokumentationen von Übersetzern (Übersetzer-Vorworte, Kommentare etc.) und Wissenschaftlern. Diese waren in verschiedenen Disziplinen ausgebildet und reflektierten über die Beobachtungen und konkreten Übersetzungspraktiken, die sich über Jahrhunderte herausgebildet hatten. James Holmes war der erste Wissenschaftler, der die Eckpunkte der Disziplin setzte (1972, 1988). Er teilte sie konzeptionell in zwei Hauptbereiche ein: theoretische und angewandte Übersetzungswissenschaft. Diese Bereiche umfassen vielfältige theoretische und praktische Ansätze, die für die Untersuchung der Übersetzung als eigenständiges Phänomen relevant sind. Bis vor einiger Zeit lag der Schwerpunkt der meisten Geschichten der Übersetzungswissenschaft und Publikationen zur Übersetzungstheorie auf westlichen Bibel- und Literaturtraditionen. Eugene Nida, der auf der

Sprachwissenschaft von Chomsky aufbaute, war 1969 einer der ersten Wissenschaftler, der Übersetzen mehr als „Wissenschaft“ denn als „Kunst“ ansah und förderte, indem er das umfangreiche Material der Bibelübersetzung für Forschungszwecke nutzte.

Reflexionen über die Tätigkeit und wie man sie ausüben sollte, gibt es seit Jahrtausenden. Eine wissenschaftliche Beschäftigung im eigentlichen Sinne entwickelte sich allerdings erst nach dem 2. Weltkrieg. Die Übersetzungswissenschaft wurde dabei eigentlich als eine Hilfswissenschaft für die Entwicklung der Maschinellen Übersetzung „erfunden“. Dementsprechend konzentrierten sich die ersten Theorien auf das Sprachsystem, auf die von Saussure als *langue* bezeichnete Ebene der Sprache. Nicht die konkrete Sprachverwendung, sondern der abstrakte Regelapparat der Sprache stand im Mittelpunkt. Der Faktor Mensch, also jene Person, die Übersetzungen und Dolmetschungen anfertigen, blieb weitgehend ausgeklammert.

Die Geschichte der Translatologie bzw. der Übersetzungswissenschaft wird seit 50-er Jahren des 20. Jahrhunderts geschrieben, und zwar in den theoretisch orientierten Fachwerken von J. C. Catford, G. Mounin, J. Vinay, J. Darbelnet, J. Levý, E.A. Nida, R. van den Broeck, O. Kade, A. Fiodorova, V. Komissarova, A. D. Švejcer, A. Popovič u.a. (vgl. Huřková 2003: 6).

In seiner relativ kurzen Geschichte als akademische Disziplin hat die Übersetzungswissenschaft aufschlussreiche Forschungserkenntnisse hervorgebracht, die durch das Zusammenfügen von Perspektiven anderer Disziplinen und Übersetzung als Untersuchungsobjekt entstehen. Die Begriffe Äquivalenz und Treue zum Ausgangstext (und die daraus folgende Diskussion „Wort-für-Wort“- gegen sinngemäße Übersetzung) sind in Übersetzungskommentaren immer wieder diskutiert worden. Dies lässt sich zu großen Teilen auf das traditionell hohe Ansehen, das religiöse und kirchlich-literarische Texte in vielen Kulturen genießen, zurückführen. Frühe sprachliche Ansätze in der Übersetzungswissenschaft waren vergleichender Natur. Das Hauptaugenmerk lag dabei auf sprachlichen Mechanismen, mikrosprachlichen Berührungspunkten und den Verschiebungen, die von Natur aus bei der Übersetzung zwischen zwei unterschiedlichen Sprachsystemen entstehen. Die deutsche Übersetzungswissenschaft der 1970er und 1980er Jahre lenkte die Disziplin dahin, Übersetzung als kommunikative Aktivität anzusehen. Dies wird als funktionaler Ansatz bezeichnet. Man nahm an, dass spezielle Texttypen und unterschiedliche Ziele der Übersetzung (Skopos) den Übersetzer dazu bringen, konkrete Strategien anzuwenden. Anders ausgedrückt war Übersetzung zwangsläufig dynamischer Natur. Der Fokus bewegte sich weg von der Analyse auf Wort-

und Satzebene und hin zur kontextuellen Text- und Diskursanalyse auf Makroebene.

Historische Sicht auf Translatologie

Die Grundlage für den eigentlichen Übersetzungsprozess war die Entstehung der Schrift. Viele Jahre lang glaubte man, dass die ersten Schrifterzeugnisse aus der Zeit um 3500 v. Chr. stammen. Damals handelte es sich noch um einfachste Zeichnungen resp. Piktogramme. Sie stammen von den Sumerern (Mesopotamien) und entstanden aus den Bedürfnissen der Verwaltung und der Tempelwirtschaft. Doch wurden in den letzten Jahren Schriftexemplare in Ägypten und Europa gefunden, die weitaus älter sind und von der Forschung auf eine Zeit von 5300 v. Chr. datiert wurden. Wie anhand des berühmten Steins von Rosette, der auf 196 v. Chr. zurückgeht, zu ersehen ist, bezogen sich Übersetzungen bis in die Neuzeit hinein oft auf religiöse Schriften (beim Stein von Rosette handelte es sich um ein Priesterdekret in Ägyptisch und Griechisch; u.a. mithilfe dieses Fundes konnten die Hieroglyphen entschlüsselt werden). Diesen Sachverhalt untermauert auch die Bedeutung der Septuaginta als ältester durchgehender Bibelübersetzung, die auf 247 v. Chr. datiert wird, und die epochale Tragweite der lateinischen Übersetzung der Bibel durch Sophronius Eusebius Hieronymus (347 bis 420 n. Chr.). Diese war unter der Bezeichnung „Vulgata“ wegweisend für die römisch-katholische Kirche. Hieronymus zählt heute zu den vier Kirchenvätern und ist überdies der Schutzheilige der Übersetzer.

830 n. Chr. wurde in Bagdad das sogenannte „Haus der Weisheit“ (Bayt al-Hikma) gegründet. Dieses wurde als Institution für systematische Übersetzungen bekannt. Leiter dieses Hauses war unter anderem Abū Zayd Hunayn ibn Ishāq (oder lat. Johannitius). Er ist eine wichtige Persönlichkeit für die Translationswissenschaft, gilt er doch als „Begründer der wissenschaftlichen Übersetzungskunst“ (3). In der Forschung gibt es jedoch Stimmen, die das Bestehen dieser Institution negieren.

Jedenfalls war die Nachfrage nach Übersetzungen in Bagdad groß. Das Schwergewicht lag auf der Übersetzung mathematischer, astrologischer und astronomischer sowie medizinischer Texte.

Neben Bagdad spielte auch Toledo in Spanien im 12. bis 13. Jahrhundert eine wichtige Rolle. Die Stadt Toledo prosperierte aufgrund der dort gegründeten Übersetzungsschule von Toledo bzw. der zahlreichen Übersetzungstätigkeiten. Die Schule war einflussreich, da sie den Wissenstransfer (z.B. medizinisches Wissen) nicht zuletzt durch die Übersetzung arabischer Texte ermöglichte. Dabei handelte es sich jedoch nicht um eine Institution, sondern unter dem Begriff „Übersetzungsschule

von Toledo“ wurden vielmehr die Übersetzungstätigkeiten aus dem Arabischen zusammengefasst.

In Klöstern, die im *Mittelalter* als Bildungs- und Kulturzentren bedeutsam waren, entstanden die ersten Übersetzungen aus dem Lateinischen, die zweckmäßig in die Klosterschulen verbreitet wurden und den Schülern halfen, die lateinischen Texte (als Bildungs- und Erziehungsmaterial; z. B. kanonische Texte, Bibliographien u. a.) zu verstehen und dadurch auch die lateinische Sprache zu lernen. Die mittelhochdeutsche Zeit brachte eine gewisse Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes, die zur Entstehung von Prosa und Fachliteratur führte (14.-15. Jh.). Die althochdeutsch und die mittelhochdeutsch wurden auf verschiedene Weise bearbeitet - im Althochdeutschen wurden die Texte wortgetreu übersetzt, dagegen die Übersetzungen von mittelhochdeutschen Texten eine Tendenz aufwiesen, den Text in der jeweiligen Ausgangssprache zu erweitern, mit Kommentaren zu versehen erst dann in die mittelalterliche Welt zu versetzen.

Ein ähnliches Bestreben hatte 1521 Martin Luther, als er das Neue Testament ins Deutsche übersetzte. Er bediente sich dabei einer griechischen Bibel sowie der besagten Vulgata. Er übersetzte so, dass der Text im Deutschen sehr greifbar und auf bildlicher Ebene nachvollziehbar erschien. Die Problematik, inwiefern man beim Übersetzen dem „Charakter“ der Zielsprache gerecht wird, ist eines der entscheidenden Themen der Übersetzung als wissenschaftlicher Fachrichtung.

Die Renaissance stand vor allem im Zeichen des modernen Buchdrucks, welcher von Johannes Gutenberg erfunden worden ist. Dank des Buchdrucks nahm der schriftliche Wissenstransfer zu und somit auch das Interesse an Übersetzungen. Eine wichtige Übersetzerfigur der Renaissance stellt Martin Luther dar. Über seine Übersetzungsarbeit verfasste er eigens eine eigene Schrift, den „Sendbrief vom Dolmetschen“ (von 1530). Erstaunlich sind dabei die Übersetzungsart bzw. der praktizierte Stil von Martin Luther.

Die Zeit der Renaissance repräsentiert Erasmus von Rotterdam - Textkritiker, Herausgeber und Grammatiker, Begründer der neuzeitlichen Philologie, die auch seine übersetzerische Tätigkeit beeinflusst hatte. Er leitete drei höchsten Forderungen an die Übersetzungsverfahren aufgrund der antiken Vorlagen (Texte) ab. Erasmus von Rotterdam hielt für das Wichtigste das richtige Verstehen als unvermeidliche Voraussetzung. An der zweiten Stelle betrachtet man nach Erasmus die Formen der Ausgangstexte und an der dritten Stelle die Wirkungsähnlichkeit.

Kommunikation, Wissens- und Kulturtransfer waren auch große Themen vieler Romantiker, die sich darum bemühten, den Wechselbeziehungen nationaler Sprachen auf die Spur zu kommen und diese anderen zugänglich

zu machen. Mit ihrem Interesse an fremdsprachigen Literaturen schufen die Romantiker gleichzeitig den Beruf des literarischen Übersetzers. Sogar Johann Wolfgang von Goethe beschäftigte sich intensiv mit der Übersetzungswissenschaft und statuierte die „zwei Übersetzungsmaximen“.

Das 20. Jahrhundert und das neue Jahrtausend stehen im Zeichen der Globalisierung. Diese bedeutet nicht nur einen weltweiten Wissenstransfer, sondern ist auch von prosperierenden und wechselseitigen Wirtschaftsbeziehungen geprägt (Seresová 2010). So verwundert es kaum, dass die Nachfrage nach Übersetzungen ungebremst ist. Es entstand die selbständige Disziplin Übersetzungswissenschaft, die Translationen als professionelle Dienstleistungen begreift. Lokalisierung ist hierbei das große Stichwort, was nichts Anderes bedeutet, als Texte der Zielgruppe und dem kulturellen Kontext eines Landes anzupassen – eine Entwicklung, die in Luther ihren Vorläufer hat. Angesichts dieser hohen Anforderungen an Übersetzungen heutzutage ist zu Recht von „Übersetzungskunst“ die Rede – denn es ist tatsächlich eine Kunst zwischen dem Originaltext und den Anforderungen der Leserschaft zu vermitteln.

Die moderne Übersetzungswissenschaft hat durch die in den 1950er Jahren erschienenen Arbeiten von Fedorov, Vinay/Darbelnet und Jakobson wesentliche Impulse erhalten. Seither wurde es üblich, davon auszugehen, dass die Übersetzungstheorie hauptsächlich in der Linguistik begründet sei (Kautz 2000). Zu der Zeit wurde nicht nur das Nachdenken über die linguistischen Aspekte der literarischen Werke gesprochen, sondern auch über die grundsätzlichen Probleme im Bereich der Übersetzung. Die Übersetzungswissenschaft hat sich von der Übersetzungspraxis abgewickelt. In dieser Zeit wurde heftig diskutiert, ob die Übersetzer aus der Literaturwissenschaft oder der Linguistik ausgehen sollen?

Schlusswort

Die führenden Köpfe aus den Literaturwissenschaften, der Linguistik, der Philosophie und vielen anderen Wissenschaftszweigen streiten sich also bereits seit Jahrhunderten darüber, wie die „perfekte“ Übersetzung auszusehen habe (Tellingner 2011). Gefunden – oder vielmehr definiert – hat sie bisher niemand. Und angesichts der vielen neuen Ansätze, die in der jüngsten Vergangenheit im Bereich der Translatologie formuliert wurden, wird es solch eine überall anwendbare „Wunderformel“ wohl auch nie geben. Denn heute ist professionelles Übersetzen und Dolmetschen ein multimedialer Akt, bei dem je nach Einsatzgebiet mehr oder weniger maschinelle Hilfen und die kognitive Leistung des menschlichen

Individuums miteinander gekoppelt werden. Nicht wenige Menschen betrachten technische Beihilfen und das generell häufige Nutzen von neuen technischen Errungenschaften beim Übersetzen skeptisch. Dem lässt sich jedoch entgegenbringen: Ohne Videotelefone für Business-Konferenzen, transportable E-Book-Reader und moderne Videospielekonsolen (um nur drei Beispiele zu nennen) wäre die Menschheit nicht mal ansatzweise so sehr auf hochwertige Übersetzungen und die Hilfe von Dolmetschern angewiesen, wie es de facto der Fall ist. Und nur dank dieser Dichte an Kommunikation und Information konnte die Translatologie den Status erreichen, den sie heute trägt. Und allzu schnell wird sie diesen auch nicht verlieren.

Literatur

- ČIEFOVÁ, M. (2018): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht. In *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. - Hamburg: Verlag Dr. Kovač. S. 45-50.
- HOLZER, P. (1999): Sprachmittlung. In: *Ohnheiser, I./Kienpointner, M./Kalb, H. (hrsg.). Innsbruck: Sprachen in Europa*.
- HUŤKOVÁ, A. (2003): *Vybrané kapitoly z dejín prekladu literárno-umeleckých textov*. Banská Bystrica: Filologická fakulta.
- JURČÁKOVÁ Edita (1999). *Komunikačné konflikty v odborných prekladoch*. In: *Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu*, Banská Bystrica - Donovaly 11.-13. september 1997, (ed. Pavol Odaloš), 2. diel, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica: FHV UMB, s. 54-57.
- KADE, O. (1963): Aufgabe der Übersetzungswissenschaft. Zur Frage der Gesetzmäßigkeiten im Übersetzungsprozess. In: *Fremdsprachen 7, 1963, S. 83-94*.
- KAUTZ, U. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. Goethe Institut, 2000.
- KOLLER, W. Normen der Übersetzung und Normativität in der Übersetzungswissenschaft. In: MATTHEIER Klaus, J. (Hrsg.) (1997): *Norm und Variation*. Frankfurt a. M.-Berlin-New York: Lang, S. 81-92.
- SERESOVÁ, K. *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava: *Ekonom*, 2010.
- TELLINGER, D. (2011): Ekvivalencia a adekvátnosť v preklade. In *Preklad a tlmočenie 9: kontrastívne štúdium textov a prekladateľská prax*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, S. 18-31.
- WILSS, W. *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*, Stuttgart: Klett, 1977.

Kontakt:

doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

Katedra jazykovedy a translatológie	Department of Linguistics and
Fakulta aplikovaných jazykov	Translatology
Ekonomická univerzita v Bratislave	Faculty of Applied Languages
	University of Economics Bratislava

Email Address: katarina.seresova@euba.sk

Mgr. Edita Jurčáková, PhD.

Katedra germanistiky	Department of Germanics
Filozofická fakulta	Faculty of Philosophy
Univerzita Mateja Bela	Matej Bel University
Banská Bystrica	Banská Bystrica

Email Address: edita.jurcakova@umb.sk

The Use of Digital Resources in Teaching Business English

Ivana Kapráliková

Abstract

The Use of Digital Resources in Teaching Business English. *The study of business English for students of economic sciences aims to prepare future graduates for practice so that they can obtain the necessary information from foreign sources, to be able to interpret and apply it into practice. To achieve this goal, graduates need to acquire language competencies that go beyond the general English language competencies and skills. The objective of the paper is to establish the relation between the use of authentic texts and the improvement of communicative abilities and to identify digital resources for authentic texts 'excerptions, which facilitate the students' academic performances and the understanding of the target subject- business and finances.*

Kľúčové slová: digitálne zdroje, obchodná angličtina, autentické materiály, korpusová lingvistika

Keywords: digital resources, Business English, authentic materials, corpus linguistics

Introduction

The use of specialised corpora¹ provides a means to identify specific linguistic and discourse characteristics of relevant disciplines, registers and genres as well as new methods for the vocabulary analysis in ESP: analysis

¹ According to McCarthy (2007) a corpus is a collection of texts, written or spoken, which is stored on a computer. In the past the term was more associated with a body of work, for example all of the writings of one author. Nowadays large amounts of texts can be stored and analysed using analytical software. Another feature of a corpus, as Biber, Conrad and Reppen (1998) point out, is that it is a principled collection of texts available for qualitative and quantitative analysis. This definition is useful because it captures a number of important issues in order to comprehend the importance of using corpora in language teaching.

of frequency and collocation of certain lexical items for subject specific dictionaries, glossaries and word lists for pedagogical purposes, it offers more detailed analysis of the patterns and behaviour of lexical items in specialised texts. Courses and materials based on findings of corpus research can more precisely cater for specific needs of ESP learners as regards target situation language use. Teachers usually look for typical uses of everyday words. Meyer (2017) mentions few tips e.g. considering the frequency of word use. The most frequent word in spoken North American English is *I*. *You* is also in the top 20 word list. In the written corpus, however, *I* and *you* appear less frequently. But ‘non-words’ such as *uh*, *um*, and *oh* are high-frequency items. Authors can use this information to design appropriate materials and activities for classes and can prioritize information accordingly.

In order to properly assess learners’ needs it is important to focus on two aspects that play a key role in determining the selection of the content of the specific course: the language level of the learners and the language use in the real situations that the learners prepare for. Linguistic researchers seem to agree that authentic language has to be brought to the students’ attention and that the teachers need to take time to study how the language has to be brought to the situations in a given ESP context. The effort should be put on creating a genuinely useful course.

Authentic texts that are intended for reading and further processing will provide students with information of a professional nature, they should understand them and be able to use them adequately. This means that they should also be able to translate them correctly, which is related to the correct use of vocabulary, they should be able to identify characteristic features such as stylistic constructions and the grammatical ones. Ultimately, the greatest benefit for a student should be his / her language readiness and the ability to work independently with a professional language in both written and oral form.

Effective use of authentic materials in teaching Business English

As Laborda (2011) demonstrates materials for English for specific purpose can be generally divided into three main branches: science and technology, business and economics, and social sciences and the humanities. However, this categorisation is flexible and certainly adaptable to different students’ groups (Figure 1).

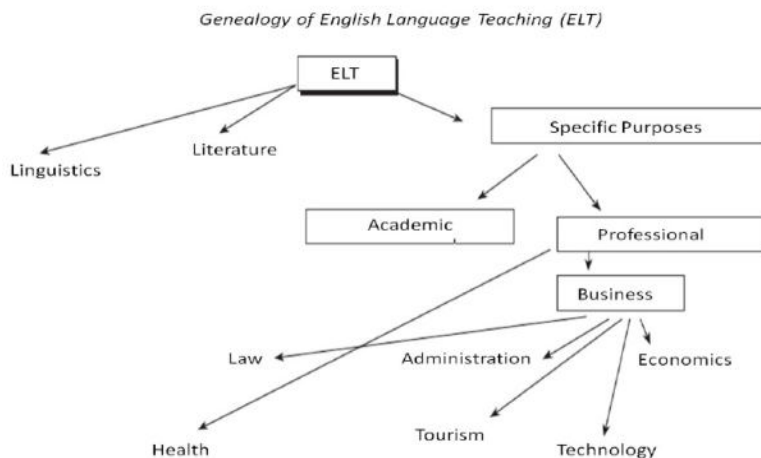


FIGURE 1. *The tree of ELT/ESP* (Varela Méndez 2007).

In most cases, there is a time allowance for teaching professional English for students of economics, at least one to two hours a week, which, in order to cover a large amount of curriculum, especially from the point of view of vocabulary, is not enough. With the coronavirus pandemic, teachers of languages had to adapt quickly to various online teaching situations. One of the doubts which have emerged is how do we encourage students' interest in the more specialized language learning? Therefore, self-study as a complementary element of learning got very important for students, in many cases also requested by them.

As students spend large amount of time using internet, one of the preferred forms of self-study is vocabulary enrichment through analysis of authentic texts published on international business websites of various corporations, media or podcasts. The factors, which affect the popularity of the use of electronic language corpora are: easy to use, users do not have to struggle with the technical side, they provide a real international audience, they are mostly free. Traditionally, in the past, real materials were printed such as magazines, manuals, bulletins, and brochures and distributed to schools if needed for educational purposes. Today Internet websites may include all these and combine them with videos or audio files, which enrich the language input and also give a different perspective of the topic. For instance, a good website for travel and tourism industry e.g. www.booking.com, which is not only search engine for the accomodation

but also offering tips, short commentaries on various places all over the world- easy to read and use. Naturally, pre-reading or in case of websites with the audio files pre-listening activities may be necessary but the combination of image and writing enriches the learning (Hristova 1990).

One of the reasons why we have decided to examine the use of authentic texts for the development of vocabulary in business English is a fact that a linguistic content of business English is dynamic due to the everchanging trends in the economy and requires regular monitoring of emerging new terms, phrases, common terms that are often non-standard in their nature. These are mainly the areas of business, entrepreneurship, finance, marketing, administration, technology, labour, but also policies that affect the economy. Even though teachers use a good quality professional textbook in the class, those are mostly published few years ago, and their content present basic concepts in these areas, they do not provide an up-to-date overview of new trends.

Taking into account the premise that the principle of authenticity is the key in communicative teaching (Repka 1997), the teacher should incorporate various unmodified texts into the teaching materials, the authentic texts belonging to different genres, because they represent a relatively stable register of communication - a situational variety of English with a specific set of lexical sources and special grammatical constructions. The texts have a solid structure with logical construction and their production is influenced by binding style conventions.

The second important factor is that by archiving of the used authentic texts and by the subsequent creation of a corpus, we can effectively use this database not only for self-education of teachers and for their pedagogical use, but also for scientific research purposes. For scientific and research purposes, this method is crucial in terms of subcorpora comparisons over time, where we can demonstrate the trend of dynamically developing vocabulary; by computer data processing, it allows operations such as quantification (counting words and sentences), concordance (creating lists of language units and their closest linguistic context to determine syntactic, semantic and pragmatic properties, parsing (syntactic analysis - dividing sentences into grammatical parts) or tagging (or associating certain grammatical information with each word) (Biber Conrad-Reppen 1998: 258), e.g. the designation of sentence elements).

Corpus building will also serve as a source material for compiling a glossary that makes vocabulary development easier and more efficient for both the student and the teacher.

The benefit of this method is the acquisition of vocabulary and its utilization in terms of its adequate use. The reason for using a systematic

and principled approach to developing vocabulary is that students feel that many of the difficulties in both receptive and productive language use are the result of their insufficient and inadequate vocabulary. When analyzing the use of vocabulary in practice, students often communicate using a very limited vocabulary consisting of simple words /terms that are most commonly used in a language. These are the words that are taught first because they are universally meaningful, easy to translate into their mother tongue, and are not, or very little, stylistic. In the student's lexicon, they are deeply rooted and difficult to replace with other words that have a more specific meaning or a different semantic charge. Excessive use of these words makes students' language expression inadequate and of poor quality and presents itself as low-level language. Based on the analysis of the obtained data from compiled corpus, we could aim to develop a glossary that will be available to teachers and students as an aid in teaching English for specific purpose. Its linguistic and content relevance are decisive elements in compiling teaching materials and planning activities for a teaching unit. The archive of the corpus divided into thematic categories will be a source for further scientific and research activities in corpus linguistics. In reality, we try our best to bring the world to our classroom. One of the best ways to do that is to use authentic materials in our teaching.

Specialised digital resources in teaching Business English

Fortunately for teachers nowadays, the internet makes these authentic materials easily accessible for their classrooms. One just has to know where to find them.

We'll look at some of the relevant resources for incorporating engaging materials in Business English teaching. Once incorporating the content of particular specialised materials in teaching, those shall allow to highlight students' outside interests. These materials should grab students' attention and increase motivation to learn overall.

The important factor which needs to be considered is how to recognize if the online resource is an authentic and suitable material. Materials must always be in a process of revision. The contents may be obsolete and have become inaccurate so students may consider them of little professional use. Websites are modified constantly so one that may be useful at certain point may be changed in time and the teacher may not find it of interest any more (sometimes, the contrary can also happen and new parts or tasks are incorporated so the website is even better for teaching and learning). According to Strawbridge (2021) discerning authentic materials for

inauthentic ones is a simple process. *“Just ask yourself, who’s the intended audience? The answer should be native speakers, not students. The author of your authentic material ought to be a native or fluent speaker as well. For the purpose of exposing students to target language culture, you’ll probably also want to stick to materials that haven’t been translated from another language.”*

To make the most of these business news websites it is necessary for students and teachers to check out these websites for a fixed period of time at least every other day. Allotting cca. 10-15 minutes for the headlines and at least once a week serious “reading time”. Understanding business concepts and discussing them with others is a key: e.g. reading the editorials, students could become familiar with a lot of technical words and theories. Applying new knowledge to real-life scenarios by discussing these concepts with students helps as well, however it requires large amount of time for teacher’s preparation.

Digital newspapers and magazines - websites, archives

Most foreign language teachers are familiar with the classroom benefits of target language newspapers. Reporting language tends to be concise and employs essential vocabulary and idioms. Newspapers also expose students to the current affairs and major political and cultural issues of the countries where the target language is spoken (Strawbridge 2021).

It is useful to identify a few newspapers that work for the classroom and follow them on social media, if possible, so that they become fixtures in our and students’ digital world without taking up too much out-of-class time. Moreover, if there’s a particular newspaper that we would like to use regularly in our classrooms, the institution could sponsor a subscription. We can also get in touch with the newspaper’s circulation department directly to find out if discounted educator subscriptions are available.

Here is a list of few well established e-papers suitable for Business English teaching and learning regardless of varieties of English. Most of them are possible to follow on social media as well.

Forbes <https://www.forbes.com/>

Financial Times: www.ft.com

The Wall Street Journal: www.wsj.com

The Economist: www.economist.com

Paul Krugman’s New York Times Column

The Nobel Prize-winning op-ed columnist Paul Krugman comments on economics and politics in New York Times column. Some topics he writes

about include: macroeconomics, trade, and international finance.
<https://krugman.blogs.nytimes.com/>

MONEY

A magazine published by TIME Inc., MONEY is a personal finance news and advice site that covers everything from saving and spending to investing and retirement (plus: deals and freebies). <https://time.com/nextadvisor/>

Entrepreneur <https://www.entrepreneur.com/>

Websites

Dow Jones' MarketWatch

https://www.marketwatch.com/?mod=side_nav

Business Insider <https://www.businessinsider.com/?IR=C>

Bloomberg Business <https://www.bloomberg.com/businessweek>

CNBC is the website, which has its very own tv channel too.

<https://www.cnb.com/world/?region=world>

Consumerist-Consumer Reports

<https://www.consumerreports.org/cro/index.htm>

Get rich slowly <https://www.getrichslowly.org/>

The Street <https://www.thestreet.com/>

Tech news

Vired <https://www.wired.com/>

Venturebeat <https://venturebeat.com/>

The Next Web <https://thenextweb.com/>

Gizmodo <https://www.wired.com/>

The Verge <https://www.theverge.com/>

Recode <https://www.vox.com/recode>

Marketing

HubSpot blog <https://blog.hubspot.com/>

Buffersocial <https://buffer.com/resources/>

Copyblogger <https://copyblogger.com/blog/>

The Moz Blog <https://moz.com/blog>

Seth's Blog <https://seths.blog/>

Advertising Age <https://adage.com/>

Startups

TechCrunch <https://techcrunch.com/?guccounter=1>

Venture Pulse <http://blog.venturepulse.org/>

StartUs <https://magazine.startus.cc/>

Digital Libraries

Digital libraries are an access to literature and information. Thanks to the proliferation of the digitization of archives we now have hundreds of thousands of online libraries. The majority are invaluable sources of reference, but there are some, such as those listed below, that contain books, maps, films and audio-books that would be difficult to find in physical form.

World Digital Library <https://www.wdl.org/en/>

Project Gutenberg <https://www.gutenberg.org/>

Google Books <https://books.google.com/?hl=en>

Internet Archive <https://archive.org/>

Youtube

When searching for authentic materials, teachers don't have to confine themselves strictly to texts. YouTube provides access to a wide range of videos that can help introduce the students to native speakers' pronunciation, accents and slang. Because of YouTube's vast library, it can be hard to know where to start searching; it is useful to check the recommended videos on YouTube's homepage.

Podcasts and radio

As a general rule, one can rely on radio programs for formal speech and podcasts for more informal speech aimed at varied audience. It depends on the program we choose. We can also scour iTunes for the most popular podcasts in different countries. Podcasts offer a particularly nice opportunity to diversify the lessons and engage intermediate and advanced students. Students can download them onto their computer or phone (and many traditional radio programs are now available as podcasts).

Here are a few examples:

The podcast page from the BBC

Bloomberg Masters in Business

Fast Money (CNBC)

So Money

Millennial Investing

Money For The Rest Of Us

Invest like the best

How to Money

Deeper than Money

Conclusion

Teaching materials in English for specific purposes have evolved in the last few years dramatically. The Internet currently plays a significant role in such development and has permitted both a wider range of resources and its free availability almost anywhere in the world. This paper has tried to show the relevance authentic material has in setting where the English language for specific purpose is taught. Companies and various public or private institutions need updated and well-informed employees who are very well aware of the communication features of the modern business discourse. An efficient way of teaching this discourse in higher education is by means of using available authentic material, which can give an overview of the language students will need in their future career. The activities during lessons or within self-study also allow students to understand that successful communication in business settings requires adequate vocabulary in order to be able to share the information properly and not sending wrong messages to employees or employers as well as suppliers, or customers. If the message is not transmitted accurately, there is little hope of success.

Sources

- ATKINS-KRUGER, A. (2011): *10 Alternate Search Engines To Look At Internationally*. Search Engine Land.
<<https://searchengineland.com/10-alternate-search-engines-to-look-at-internationally-63782>> [8. 2. 2011].
- BIBER, D., CONRAD, S., & REPPEN, R. (1998): *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- GARCIA LABORDA, J. (2011): Revisiting materials for teaching languages for specific purposes. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies* 17, pp.102–112
- HRISTOVA, R. (1990): *Video in English for Specific Purposes*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language, Dublin, Ireland, March 27-30.
- MEYER, D. (2017): *How are corpus-informed materials different?* Cambridge University Press.
<<https://www.cambridge.org/elt/blog/2017/04/24/corpus-informed-materials/>> [24.4. 2017].

- O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. (2007): *From corpus to classroom, Language use and language teaching*, Cambridge University Press,.
- REPKA, R. (1997): *Od funkcií jazyka ku komunikatívne mu vyučovaniu*. Bratislava: SAP.
- RUIZ-GARRIDO, M.F.; PALMER-SILVEIRA, J.C. (2015): Authentic materials in the Business English classroom. In: *Annual Reports*. Kalbotyra / Linguistics. 67.
- STRAWBRIDGE, J. (2021): *Authentic materials in language teaching? Say no more!* FluentU. General Educator Blog
<https://www.fluentu.com/blog/educator/authentic-materials-in-language-teaching-2/>
- VARELA MÉNDEZ, R. (2007): Hacia una caracterización del inglés para fines específicos (turismo). In: *Didáctica (Lengua y literatura)*, pp.327-345.

Kontakt:

Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Department of English Language

Faculty of Applied Languages

University of Economics Bratislava

E-mail Address: ivana.kapralikova@euba.sk

Präsenzunterricht oder E-Learning? Vor- und Nachteile

Zuzana Kočíšová

Abstract

Classroom teaching strategies versus online teaching. Advantages and disadvantages. *Due to Corona crisis, all schools (in Slovakia) had to be closed and have been forced to use the virtual lesson alternatives. Although many of them were unprepared when it came to digitising, they had to learn very fast to bring the online learning skills closer to students and to the normal curriculum. This article deals with the advantages and disadvantages of this type of teaching and traditional classroom teaching methods.*

Schlüsselwörter: E-Learning, Präsenzunterricht, Vorteile, Nachteile, Konzentration, Motivation

Keywords: E-Learning, classroom teaching, advantages and disadvantages, concentration, motivation

Einführung

Lebenslanges Lernen stellt ein Erfordernis unserer Zeit dar. Es umfasst sowohl die Weiterbildung im Beruf, als auch den Erwerb zusätzlicher Fertigkeiten. Im Zeitalter der Globalisierung gehören neben den Fachkompetenzen auch Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten zu den wichtigsten Voraussetzungen für berufliche Karriere und individuelles Fortkommen. Möchte man die Chancen unserer Hochschulabsolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt erhöhen, muss ihre Mobilität ermöglicht werden (Seresová 2008). Die rasante Entwicklung der digitalen Medien verändert Formen und Wege individuellen Lernens. Das Internet ist längst selbstverständlicher Teil unseres Alltags geworden. Auch beim Lernen und Studieren wird es effektiv genutzt. Lernen mit Hilfe des Internets ist ein Thema, das immer wichtiger wird und an Bedeutung gewinnt. Digitale Lerninhalte werden schon lange in vielen Bereichen genutzt. Die Studierenden recherchieren im Internet für Referate, Präsentationen oder Semesteraufgaben, laden verschiedene Materialien von Lehrenden herunter

oder sehen sich Lernvideos an. In kommenden Jahren wird Internet einen noch größeren Einfluss darauf haben, wie, wann und wo wir lernen werden. Darüber überzeugen uns die Erfahrungen aus den Zeiten der Corona-Pandemie. Ich bin allerdings überzeugt, dass E-Learning zwar eine tolle Alternative ist, er kann jedoch den Präsenzunterricht oder traditionelle Weiterbildung nur ergänzen aber nicht komplett ersetzen.

Präsenzunterricht – Unterricht im Klassenzimmer

Im Unterrichtsgeschehen kommunizieren und interagieren Lehrende und Lernende in verschiedenen Formen miteinander. Diese Interaktions- und Kommunikationsformen werden im Unterricht in sogenannte Sozialformen umgesetzt, die im Präsenzunterricht in Kategorien wie Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit etabliert sind (vgl. Heuer & Klippel 1987: 168f.) Diese Formen der sozialen Organisation können auch im computergestützten Fremdsprachenunterricht praktiziert werden, wenn auch mit Computer als Zugabe. Da die Integration beim Präsenzunterricht persönlich stattfindet, müssen die Lernenden zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort anwesend sein, es gibt feste Zeiten, feste Pausen. Persönlicher Austausch im Unterricht ermöglicht auch Gestik und Körpersprache besser zu deuten. Die Sitzordnung im Kreis, sodass die Lernenden gegenseitigen Blickkontakt haben können, fördert die Kommunikation und das gegenseitige Zuhören. Der direkte Dialog und die persönliche Betreuung sind für viele Studierende durch nichts ersetzbar. Es wird davon ausgegangen, dass man sich bei dieser Art des Unterrichts auch eher die Zeit zum Lernen nimmt. Doch persönlich am Unterricht teilzunehmen, garantiert nicht immer, dass man dabei fokussierter oder erfolgreicher wird.

In der Implementierung von methodischen Verfahren besteht ein wichtiger Unterschied zwischen Präsenzunterricht und computergestütztem Lernen. Das im klassischen Präsenzunterricht eingesetzte Methodenrepertoire reflektiert das didaktisch-pädagogisch fundierte Fachwissen, die subjektiven Lehr- und Lerntheorien und das Erfahrungswissen der Lehrenden (Klippel. 2004). Die Lehrenden können auf eine große Anzahl sehr unterschiedlicher Methoden zurückgreifen, z.B.: kommunikativer Fremdsprachenunterricht, Grammatikmethoden, Übersetzungsmethoden, problembasiertes Lernen. Esther Smykala (2000) macht darauf aufmerksam, dass es beim Unterricht nicht nur um Stoff, sondern auch um Kompetenzerwerb geht, der von Lehrenden begleitet wird. Sie weist darauf hin, dass: „die Universitäten neben dem Fachwissen und der Praxiserfahrung mehr Aufmerksamkeit auf die Schlüsselqualifikationen wie soziale und interkulturelle Kompetenz, Team-

arbeit, kommunikative Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit“ richten sollten. (Smykala 2000: 158). Neben diesen kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten der Lernenden können z.B. bei der Kleingruppenarbeit im Präsenzunterricht auch „Integration aller Beteiligten, Konfliktfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit erlernt werden“. (Smykala 2000: 159). Ein großer Teil des Lernens geschieht im sozialen Umfeld, im Austausch von Kollegen und Kolleginnen. Wir sollten also Menschen heranbilden, die nicht nur miteinander, sondern auch voneinander lernen. Die Lehrenden haben ihren eigenen Stil, ihre eigene Ausdrucksweise und ihr eigenes Charisma. Die Erklärungen und Aufgaben können ständig an die Lernenden, deren Reaktion und den Unterrichtsverlauf angepasst werden. Dass ein Kurs an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit stattfindet, fördert die regelmäßige Anwesenheit, die Aufmerksamkeit und eine bessere Konzentration der Lernenden. Bei größeren Gruppen besteht aber die Gefahr, dass derjenige, der ein besseres Niveau als der Rest der Gruppe hat, sich wahrscheinlich langweilt, und der andere, der im Gegenteil Schwierigkeiten hat, die Inhalte zu verstehen und aufzunehmen, frustriert oder demotiviert wird.

Formen der Präsenzlehre bieten aufgrund ihrer Unmittelbarkeit die Gelegenheit zu hoher methodischer Flexibilität, die es dem Lehrenden ermöglichen, von der aktuellen Situation auf die Bedürfnisse von Kursteilnehmern einzugehen. Im Falle der absinkenden Motivation während einer Phase des Frontalunterrichts kann eine kurze kommunikative Phase mit interaktiven Elementen integriert werden, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erhöhen und sie wieder aufnahmebereit zu machen. (Kirchhoff 2007). Aber Anreise zum Präsenzunterricht kann besonders für diejenigen, die vom Veranstaltungsort sehr weit entfernt wohnen, viel Geld und Zeit kosten, was zu den Nachteilen dieser Art des Unterrichts gehört. Das Lerntempo ist vorgegeben.

E-Learning

E-Learning, oft als Online-Lernen bezeichnet, umfasst alle Formen des Lernens mit elektronischen bzw. digitalen Medien. Es geht also um eine Form des Lernens, bei der Computer oder Tablet usw. im Einsatz sind und die Lernenden aufs Internet zugreifen. Nach Dr. Anne Thilloßen (2015) ist der Begriff E-Learning nicht fest definiert.

Die Möglichkeiten für digitales Lernen sind vielfältig. Der Lehrende kann nicht nur Arbeitsmaterialien digital verfügbar machen, auf die die Lernenden zugreifen können, sondern auch gemeinsam mit Lernenden

Diskussionsrunden im Internet machen, wo die Möglichkeit besteht, sich über Inhalte auszutauschen und entstandene Fragen zu beantworten. Der Computer vermag vor allem dann eine Rolle im Lernunterricht zu übernehmen, wenn dem Lerner Systeme zur Verfügung gestellt werden, die differenzierte Rückmeldungen leisten.

Im Rahmen der elektronischen Ausbildung unterscheiden Wiggenhagen und Schmidt (2010) zwei grundlegende Lernkonzepte: synchrones und asynchrones Lernen. Beim synchronen Lernen befinden sich Trainer und Teilnehmer an unterschiedlichen Orten, lernen aber gleichzeitig und gemeinsam (virtuelles Klassenzimmer). Der Trainer tritt über Videokonferenzsysteme in Erscheinung und benötigt für den reibungslosen Ablauf der Kurse eine hochwertige technische Bild- und Tonverbindung. Beim asynchronen Lernen sind die Teilnehmer zwar in Kursen organisiert und befinden sich an unterschiedlichen Orten. Das virtuelle Klassenzimmer entfällt hierbei, denn es wird zu unterschiedlichen Zeiten gelernt. Da es keine Möglichkeit gibt, Fragen an den Moderator zu stellen, werden hier elektronische Diskussionsforen eingerichtet und der Dialog per E-Mail aufgebaut. (Wiggenhagen, Schmidt 2010: 2)

Modernes E-Learning unterstützt auch das Lernen in der Gruppe, was auch den Austausch, das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten und die gegenseitige Motivation ermöglicht. Der Lehrende kann Anregungen und Feedback während des Unterrichts direkt umsetzen, die Entwicklung der Gruppe mitsteuern und dadurch den Verlauf und den Lernerfolg beeinflussen. Von den Grundregeln, die beim E-Learning eingehalten werden sollten, sind folgende zu erwähnen: verständliche Sprechweise, freundliches Feedback, nachvollziehbare Gestik. Eine Überfülle an Unterlagen und lange Monologe des Lehrenden sind kontraproduktiv. Die Lernenden müssen ihre handgeschriebenen Notizen bzw. Hausaufgaben laut vorlesen, was auch zur Wiederholung des Lernstoffes dienen kann. Außerdem wird auch Ausreden lassen geübt.

Dr. Thillosen (2015) unterscheidet drei Bereiche, in denen E-Learning eingesetzt werden kann:

1) Vermittlung - bei der die Lernenden online verfügbare Lerninhalte unabhängig von Zeit und Ort in ihrem eigenen Tempo durchgehen können. Die Lerninhalte können Texte sein oder Videos, Grafiken usw.

2) Betreuung – Die Lernenden haben die Möglichkeit, Fragen per E-Mail zu stellen und sie beantworten zu lassen, oder durch Video direkt Kontakt zum Lehrenden aufzunehmen.

3) Motivation – Beim Selbstlernen spielt die Motivation und ihre Aufrechterhaltung eine wichtige Rolle. Sie kann dadurch erhöht werden, dass die in dem Kurs interaktiv bearbeitbare Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. Helfen kann auch der Austausch mit anderen Teilnehmern des Kurses in digitaler Form z.B. durch Moodle oder MS Teams, in denen die Lernenden digital miteinander diskutieren oder sich gegenseitig unterstützen können.

Kamm und Tiutenko zitieren Christian Schmidkonz: „Für den Bereich des „E-Learning“ gilt, dass der Lerner ins Zentrum des Lernprozesses gestellt wird, im Gegensatz zum „Classroom-Learning“, bei dem der Lehrende die zentrale Rolle spielt. Dem Lernenden im E-Learning fällt damit die Gestaltung seines „eigenen“ Unterrichts zu, in dem er Lerninhalte und sogar Lernmethoden auswählt.“ (Kamm, Tiutenko 2007: 157). Die Lernenden können ihr eigenes Lerntempo und Lernumgebung selbst wählen. Die größere Anonymität hilft vor allem Introvertierten, sich mehr am Unterricht mit Beiträgen zu beteiligen. Der Lehrende muss sich nicht darum kümmern, welcher Raum seiner Gruppe zur Verfügung stehen wird. Kurse an unserer Universität finden nach dem Stundenplan durch MS-Teams oder Zoom statt und die Lernenden können virtuell anwesend sein. Mit Arbeitsblättern, die eingesetzt werden, erhalten die Lernenden zusätzlich zu Erklärungen auch Übungsaufgaben. Damit bekommen sie die Gelegenheit, ihr neues Wissen anzuwenden.

Aus Sicht der Sprachdidaktik ist eine zu große Freiheit des Lernenden jedoch nicht sinnvoll, denn sie setzt einen besonderen Schwerpunkt auf aktive, gezielte Wissensvermittlung vom Lehrer zum Lerner und auf häufiges Üben im Gegensatz zum selbstständigen Lernen und zum allmählichen Wissenserwerb, die in der Didaktik der meisten anderen Fachgebiete stärker ausgeprägt wird. (Kamm, Tiutenko 2007: 157). Lehr- und Lernziele aus dem fremdsprachendidaktischen Bereich, die sich besonders zur Vermittlung mittels digitaler Medien eignen, sind rezeptive Fertigkeiten Hören und Lesen zu nennen, da sich diese besonders gut mit Hilfe der digitalen Medien einüben lassen. Zum Training von Sprachfertigkeit hingegen bieten die digitalen Medien nur eingeschränkte Möglichkeiten. Was das Verfassen schriftlicher Texte betrifft, können sie hingegen verstärkt herangezogen werden.

E-Learning erfordert auch ein hohes Maß an Motivation und Eigenverantwortung. Man muss den Stoff selber lernen und sich die Zeit selbst einteilen. Die Konzentration der Lernenden ist begrenzt. Computer, Handy oder Fernseher können zu ihrer großen Ablenkung werden. Der Lehrende kann nicht immer kontrollieren, was seine Lernenden (z.B. auf ihrem Tablet) machen. Beim E-Learning kommen die Praxisübungen zu kurz. Dauerhafter Unterricht an einem Computer kann zur Isolation führen,

Gruppenarbeiten sind nur eingeschränkt möglich. Durch das technische Medium wird auch die persönliche Nähe eingeschränkt, die zur gewohnten Einschätzung eines Gegenübers notwendig ist. Es können technische Probleme entstehen. Beim langen Sitzen vor dem Bildschirm leiden sowohl Rücken als auch Augen. Um Haltungs- und Augenschäden zu verhindern, sollten genügend Pausen eingehalten werden und es sollte auf eine richtige Haltung geachtet werden.

Zum Schluss

Auch für das Lernen unter Pandemiebedingungen ist es wichtig, dass sich Lernende vertieft mit Lerninhalten auseinandersetzen. Wir vertreten die Meinung von Christian Köll (2020): „Wenn den Lernenden klar wird, dass nach dem Verständnis des Lehrstoffes die Lernarbeit beginnt und letztlich die unaufgeregte Beherrschung und Anwendung des Gelernten das Ziel ist, dann spielt es keine Rolle, ob online oder in Präsenz unterrichtet wird.“ Die Ausbildung muss jedoch an die begrenzte Fähigkeit der Lernenden angepasst sein, sich zu konzentrieren und zu motivieren. Denn einer der Hauptnachteile des E-Learning ist zweifellos die Schwierigkeit, vor dem Computer langfristig diszipliniert, konzentriert und motiviert zu bleiben.

Literatur

- HEUER, H.; KLIPPEL, F. (1987): *Englischmethodik, Unternehmenswirklichkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen. In: Klippel, F.; Koller, G.; Polleti, A. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen online. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 29-30.
- KAMM, R.; Tiutenko, A. (2007): *SZOnline: Ein integriertes Informationssystem für Onlinesprachunterricht*. In: Klippel, F.; Koller, G.; Polleti, A. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen online. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 157.
- KIRCHHOFF, P. (2007) *Blended Learning – ein Modell für den universitären Fremdsprachenunterricht*. In: Klippel, F.; Koller, G.; Polleti, A. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen online. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 28.
- KLIPPEL, F. (2004): *Teaching Methods*. In: Klippel, F.; Koller, G.; Polleti, A. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen online. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2007, S. 28.

- KÖLL, CH. (2020) *Online-unterricht versus Präsenzunterricht – Wo liegen die Schwierigkeiten oder Vorteile?* <<https://www.nhkoell.at/b/online-unterricht-versus-prasenzunterricht---wo-liegen-die-schwierigkeiten-oder-vorteile>> [18. 4. 2021].
- SERESOVÁ, K. (2008): Testovanie vstupných vedomostných úrovní cudzieho jazyka na EU v Bratislave v prostredí Moodle. In *Odborný jazyk na vysokých školách IV: zborník prací z mezinárodni konferencie*. - Praha: Katedra jazyků Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze. S. 179-180.
- SMYKALLA, E. (2000): *Ein Erfahrungsbericht – Überlegungen zu einem eigenverantwortlichen Studium*. In: Zborník príspevkov z V. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska, Trnava: SUNG, S. 158.
- THILLOSEN, A.; ZIMMER, G.M.; ARNOLD, P.; KILIAN, L. (2015): *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann
- WIGGENHAGEN, M.; SCHMIDT, R. (2012): *Vor- und Nachteile des E-Learnings in der universitären Ausbildung*. S.2
<<https://www.ipi.uni-hannover.de/fileadmin/ipi/publications/wigsch.pdf>> [10. 4. 2021].

Kontakt:

Mgr. Zuzana Kočišová

Katedra nemeckého jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Email: zuzana.kocisova@euba.sk

Department of German Studies
Faculty of Applied Languages
University of Economics Bratislava

The vocabulary of the plant world through the prism of symbolization (based on the material of the Russian language)

Nelly Krasovskaja – Svetlana Starodubets

Abstract

The vocabulary of the plant world through the prism of symbolization (based on the material of the Russian language). *Changing the meaning of words in many, including Slavic, languages allows conclusions to be drawn not only about the functioning of lexical units in language and speech, but also about the connection between language and the world of culture. A lot of interesting things can be observed when referring to the thematic group "Plant World". Nature has always been important for a person, it largely determined his worldview and way of life. That is why, among the words that name realities from the natural world, there are many units that are used in a symbolic meaning. The process of symbolizing the meaning of a word is unique. The consolidation of symbolic meaning is often observed in stable expressions, facts of folklore and folk culture. So, the word juice in Russian symbolizes life, energy, strength, the word rose – the result, success, raspberry – the feminine principle, female society.*

Keywords: flora, word, symbolic meaning, semantics.

Introduction

Expanding or narrowing the semantics of words is closely related to the traditions of human society, the worldview of native speakers, their traditions and culture. A person who speaks a particular language, lives in the bosom of nature, nature, influencing the human perception of the world, apparently cannot but influence the characteristic linguistic properties. The natural world penetrates into the human value system. Plants are often used as symbols in human interaction. And words which refer to the floral elements also become symbols. However, the problem of determining the symbolic meaning of a word has not been resolved yet; the issue of the development of symbolic meaning and its features is very acute as within the framework of studying

one language and one culture, and within the framework of considering several languages and several cultures.

The main goal of our research is to determine the symbolic meaning of a certain set of Russian words. The material for the research was the lexical units related to the thematic group "Plant World". The leading methods of research were the verification method, the semantic analysis method, the contextual and cultural analysis method.

Basic theoretical provisions

Continually, Russian and foreign linguists have written about changes in the semantics of words. The anthropocentric approach is associated with the development of such a branch of linguistics as cultural linguistics. In the indicated direction, there is much concern about expanding the semantics of the word, the features of its use. In particular, within the framework of cultural linguistics is defined. such a concept as the cultural component of meaning. For example, E.P. Khilko, speaking about the dialogue of cultures, notes: "... symbols, heroes and customs constitute a visible layer of culture and ... can compose a cultural component of meaning in units in which culturally-significant information is presented in the denotative aspect of meaning ..." (2010: 79). The researcher speaks about the units in which the cultural component of meaning is expressed explicitly and implicitly. In a number of works, Anna Wierzbicka points out that implications can be attended not only in denotations, but also in those ideas that are hidden behind the word, ideas that exist in society are formed by the words: "Under the influence of the logical tradition, in which the meanings of words are understood primarily in terms of "denotata", even linguistic semantics has often overlooked the basic fact that words enshrine ideas — ways of thinking — rather than relating directly to parts of "external reality" as such, and conversely, that ideas are often stabilized in a given society through words" (2014: 239).

The intention that a denotation can be transformed into a certain representation, into a certain idea is very important for our work. In our opinion, within the framework of the linguoculturological direction, the concept of expanding the semantics of a word is formed, which can result to its symbolization.

Here it is necessary to focus in particular the fact that the very understanding of symbolic meaning has no final consolidation in linguistics. Many linguists wrote about the symbolic meaning, including A.V. Alekseev (2016), N. F. Alefirenko (2010), E. Cassirer (2001), M. L. Kovshova (2009),

N. A. Krasovskaya (2020), S. N. Starodubets. (2009), V. N. Telia (1996), G.V. Tokarev (2020) and many others. etc. Considering the above, let's turn to the works of cultural linguoculturologists.

So, A. F. Alefirenko argues that the most significant signs of certain phenomena of the surrounding reality begin to be perceived as signs, "giving rise to a symbolic sign designation - cognitive metaphors and cognitive metonyms" (2010: 187). According to A. F. Alefirenko, the symbol is included in the chain "(verbal) image - sign - symbol" (2010: 187). The researcher's reasoning that symbols "set more or less certain boundaries for a person's understanding of the value-semantic space of their language, seems correct. The stability, the constant reproduction of the same symbolic structures is largely due to the fact that a symbol compared to a sign, isn't so much associated with specific objects as with the meanings of universal human activity, which, once emerging, retain their value for a long time, because through them the deepest features of human nature are expressed" (2010: 188).

It should be noted that a rather detailed analysis of the symbol leads the scientist to the possibility of distinguishing between the symbol and the verbal archetype. As part of our research, we will not dwell on the differences between a symbol and an archetype.

In addition to the views of A. F. Alefirenko, we analyzed the approaches to understanding the symbol, expressed by G. V. Tokarev. The researcher, referring to the reflections of a number of linguists and philosophers, such as V. N. Telia (1996), S. S. Averintsev (1971), V. G. Zubko (2010) and others, points at to the peculiarities of the development of a quasi-symbol and notes: "Among the semantic features of a symbol, they call its semantic multifacetedness. The semantic structure of the symbol is inclined topolysemy. Emphasizing the special semantic nature of the symbol, scientists propose to use cognitive terminology rather than linguistic", in particular, the concept of multilayer semantics" (2020: 270). The phenomenality of a quasi-symbol is that new meanings can appear in new contexts. We can talk about the kaleidoscopic character of the semantics of the quasi-symbol.

Understanding the processes of symbolization is associated with the fact that the use of a word in a broad cultural context is based on a rethinking of the meaning of a lexical unit to the point that the word becomes an abstract representation of something that is not directly related with the base value, but it is present only an idea about something. In this context, the word itself in the case of symbolizing meaning, is used in culturally significant contexts or in contexts that are concerned to the formation of traditions, cultural

manifestations, as well as in various stable combinations that are used to realize the broadest intentions of a native speaker.

Research results

We can conditionally divide the considered units into several varieties. Following the above approach of G. V. Tokarev, we note that the Russian words-symbols of the biomorphic code we are analyzing mainly have several meanings. In some cases, the values are related to each other by certain assessments, attitudes, features on which the formation of the symbol is based. So, for example, the word root, in our opinion, symbolizes 1. All beginnings, the basis of something, 2. Completeness, fullness, importance, 3. Native place. We can say that the word root has several symbolic meanings and their connection is organized by evaluating the root as something positive, native, important, significant. A similar example can be the word rose, which is often used as a symbol of 1. Something beautiful, delicate; 2. Feminine principle, women; 3. Result, success. In our opinion, these symbolic meanings have something in common, which manifests in a positive assessment, in the idea of a rose as a sign of success, a good result, something pleasant.

Of course, it can't be said that the symbolic meanings which are observed in one word are connected only by semes, that pointing to objects of the reality. Referring to the above reflections of A. F. Alefirenko, we emphasize that such a link between several symbolic meanings of one word can be an assessment, an expression of the relation to any object of reality or to any side of life, an awareness of the value of something, which have been formed over a long time, associated with traditions, lifestyle, moral and ethical norms, etc. The configuration of a root, which exists in the minds of native speakers, it is a sign of something important, a rose is a sign of good, gentle. This is the first feature of the continuum of lexical units with symbolic meaning, which we are considering.

The next feature is related to the fact that the symbolic meanings of lexical units belonging to the thematic group "Plant World" can be examples of different degrees of symbolization which can be observed in different culturally significant texts and contexts. There is for example the word viburnum, which is traditionally considered a symbol of female, maiden fate, the word turnip, which has become a symbol of the sun, new life, vital rhythm, a round cycle, etc. Apparently, the significance of the natural world traditionally gives a person the opportunity to relate the realities of the fauna to the world assessments, definitions, significance, ideas. According to our

assumptions, the anchoring of words-symbols as certain folklore phenomena indicates a greater degree of their significance, weight or duration of existence as a symbol. We would classify such symbols as symbols of the first degree, if we can make a conditional differentiation by degrees. They are associated with deep phenomena in the culture, perhaps not one, but of several ethnic groups.

However, not all words-symbols are reflected and embodied in folklore works, some of them are found in the common phrases. The emergence of a number of phraseological units and their varieties is most often a long process, therefore, in our opinion, their use as symbols is also a fairly stable fact for a given linguistic culture. For example, the word-symbol moss. It is unlikely that we will meet this lexeme in the works of folklore as a symbol of old age or dilapidation. However, in the Russian language there are such expressions as to emboss, to moss, which are used to express the assessment of something in terms of dilapidation, old age.

The third degree of symbolization of meaning can, in our opinion, be observed in words which are not part of common phrases, phraseological units, rather, they used as separate words, which are used in situations related to the representation of abstract ideas, assessments, characteristics. These are words-symbol of the third degree, which only form their symbolic meaning. They are usually one of the meanings of a word that is polysemantic in terms of the expressed symbolic meanings.

There are examples of words-symbols which we identified during the observation process in Russian language. To correct the arguments about the semantic expansion and development of symbolic meaning, we present the interpretation of the meanings of words, taken from the "Dictionary of the Russian language" (1981-1984).

The plants that traditionally grow in the territory of the Russian population include viburnum. "Kalina ... 1. A shrub of the honeysuckle family, with cream flowers and red berries. 2. collectively. The red, bitter berries of this shrub" (1982: 21). In our opinion, the symbolic meanings: include the following: 1. It symbolizes the female, maiden fate, share and beauty. It is used to characterize the behavior of a woman, to determine the qualities of her character. Often this word and the image of viburnum is found in folklore works. For example, let's remember the Kalinov bridge in Russian epics. Viburnum is often mentioned in wedding songs: On the mountain, the viburnum, // Raspberry under the mountain. // Well, who cares, viburnum! (On Mount Viburnum ... Russian folk song). 2. It symbolizes grief, sadness, something negative. It is used to indicate the qualities of a person's character, or the phenomena of the surrounding world. I remember a Russian proverb: There is viburnum in the mouth, raspberries in the nose. 3. It symbolizes a

foreign land, remoteness from the native. Characterizes the attitude to the phenomena of the surrounding world. Chuzhbina - viburnum, homeland - raspberries.

The formation of symbolic meanings is associated with the traditional sense of the viburnum as a female tree. This plant is attributed to magical properties associated with the preservation of maiden beauty, with the ability to bewitch a loved one. Often the girls cried at the viburnum, passed on to her their sadness about deceived or unrequited love. According to our assumptions, a special combination of viburnum colors: white (cream) flowers and bright red berries contributes to the appearance of a sign in the minds of native speakers: viburnum is something white and red. Such an image is associated with a girl-woman, her fate. The feeling of sadness and bitterness is often attributed to viburnum due to its special sour taste. In the above interpretation of the word viburnum, taken from the «Dictionary of the Russian Language», there are references to the semes “creamy, red, bitter”.

The traditional plant growing on the territory of the Russian settlement is raspberry: “Raspberry ... 1. Shrub berry plant of this. Rosacea family ... 2. collectively. Fragrant, sweet, usually red, berries of this plant. 3. Hot decoction of dried berries of this plant, used as a medicinal agent ... 4. in the meaning of the story. Simple. About something. Very pleasant ... ”(1982: 218). According to our sources, the word raspberry has the following set of symbolic meanings in the Russian language: 1. It symbolizes a sweet, well-fed life. In this sense, in Russian folklore, raspberries (as a symbol of sweet taste) are usually contrasted with viburnum (as a symbol of sour taste), which is more often associated with a symbolic expression of grief, so, the formulation of viburnum-raspberry can be considered an indicator that sour and sweet (unpleasant and pleasant) can coexist. Raspberries are very often found in the works of Russian folklore: in songs, fairy tales, proverbs and sayings. There is remember the words of a famous song: Kalinka, Kalinka, my Kalinka! // There is a raspberry in the garden, my raspberry! (Kalinka-Malinka. Russian folk song)

There are also proverbs and sayings with the word raspberry in the Russian language: Not life, but raspberry! Foreign land - viburnum, homeland - raspberries. A viburnum isn't to be a raspberry. There are no berries sweeter than raspberries. 2. It symbolizes the feminine principle, the female collective, the woman. It has a positive or ironic meaning. Most likely, this symbolic meaning arose on the basis of a rethinking the taste of this berries, their beautiful shape and color. In folk medicine, it is believed that berries, flowers, raspberry leaves have a positive effect on a woman's body. Get into raspberries, sit in raspberries (about being in a feminine society). It is interesting to note that this symbolic meaning is not directly reflected in

proverbs and sayings. But in the above lines from folk songs, both viburnum and raspberry are the essence of a woman's destiny, a feminine principle.

In our opinion, the formation of symbolic meanings, is due to the fact that raspberries as a sign are the embodiment of something pleasant, delicious, sweet, bright, delicate. The symbolic meanings partially embody the signs that are found in the interpretation of the word "fragrant, sweet, red, pleasant".

Nettle refers to plants that are usually not specially cultivated, but most often grow everywhere. The word nettle is defined in the "Dictionary of the Russian language" as follows: "Nettle ... Herbaceous plant with stinging hairs on the leaves and stems" (1983: 120). In our opinion, the word nettle has the following symbolic meanings: 1. It symbolizes desolation, negligence. It is used to characterize the situation or the expansion. It can be found in the composition of terms: Everything is overgrown with nettle; Do not sit under someone else's fence, but at least in nettles, but under your own; The settlement is good, but it's overgrown with nettles. 2. It symbolizes something sharp, dangerous, acerbate. It is used in relation to a person with the aim of horriification, intimidation. The word nettle in the close symbolic meaning is used in the terms: You will see about what the nettle smells like. On the face is beautiful, but on the tongue - nettle. 3. It symbolizes amulet, protection, giving strength, health. It is used to characterize the situation in relation to a person. It is found in the works of folklore: in riddles, proverbs, sayings, used in ritual actions. The appearance of meaning is associated with the healing properties of nettle, the abundance of vitamins and nutrients in: nettle in the house, and the bug is out.

The formation of meaning is largely determined by the place of growth of the plant, which very often grows in wastelands, in grot spots, in ravines, etc. The symbolic meanings are associated with the properties of nettle as a plant: nettles are usually stinging, causing pain. Among the semes, that we can observe in the interpretation of the word, there is the seme "stinging", which apparently became the key in the formation of the meaning of the word.

There are many more examples of symbolization of phytonyms and words belonging in the thematic group "Plant World". Let's briefly focus on some more. So, the word pepper symbolizes the most important thing, the essence of any issue. It is used situationally when characterizing the question: The pepper itself (about the most interesting, the main thing), symbolizes something ironic, very relevant and topical, usually associated with unpleasant consequences (an article with pepper). The appearance of such symbolic meanings can be associated with the taste of pepper, with special sensations due to its excessive consumption, with the rarity of this plant. The word apple has several symbolic meanings: 1. It symbolizes the primary source, the beginning, the reason. It is used to indicate the basics of

something, the peculiarities of someone's behavior. Apparently, the appearance of the meaning is associated with the biblical understanding of the image of an apple: an apple of discord. 2. It symbolizes the fruit, family ties. It is used to establishment the contact of one person with another, which can be manifested both in external manifestations and in behavior: like tree, like fruit. 3. It symbolizes the kernel, main point, point. It is used to establishment that someone has achieved a result in the course of various activities: to take the right sow by the ear, there is no room to swing a cat. 4. It symbolizes the consequent, the result. It is used to denote a certain result which associated with expectation, working, searching for something: do not shake an apple, while it is green, it will ripen- it will fall by itself; if you don't grow an apple tree, you will not eat an apple. 5. It symbolizes youth, beauty. It is used to characterize the external data of a person or to point ways to achieve external beauty and youth: the apples of youth; who eats an apple a day, he does not visit the doctor.

The formation of symbolic meanings is most likely associated with the understanding of the biblical essence of the apple, the round shape of the apple, streamlining, with the traditional understanding of the apple as a fruit that gives strength and youth.

Conclusion

We can talk about the symbolic meanings of many words, to those that we have given above, we can also add the words berry, nut, oak, wormwood, etc. Indeed, the world of phytoonyms is surprisingly rich in the formation of symbolic meanings. From the above arguments, we can draw some conclusions, which can have both a generalizing and a particular character.

The thematic group "Plant World" is directly related to the human development, his worldview, lifestyle, which is why the formation of symbolic meanings in the words of this group is quite natural.

In most cases, the words considered have several symbolic meanings, which most likely indicates that this process is a continuous phenomenon, not a one-time one. In some cases, we can say that different symbolic meanings of a word have different degrees of formation. In our opinion, a large (we conditionally defined it as the third) degree of formation of symbolic meaning are those words that function as symbols not only in speeches, phraseological units, common phrases, but also in folklore works. To the second degree can be attributed to the degree of formation of symbolic meaning, which is found in speeches and common phrases. Finally, the weak phase of symbolization

is manifested in those words that occur in certain expressions within the framework one or another situation.

We can also say that the symbolic meaning is remotely, indirectly, through the formation of a sign, but, according to our observations, it is associated with some signs, semes, which are found in the interpretation of the word in its denotative meaning.

Basically, the symbolic meaning is situational use: it serves to characterize human behavior, to describe a certain situation, to indicate localization.

In terms of more particular results and conclusions, we can emphasize that we can separately talk about the development of symbolic meaning in words denoting shrubs, herbs, flowers, parts of plants, in words that name traditional and exotic plants cultivated by man and wild plants.

The consideration of the symbolic meaning and the mechanisms of its formation allows us to look into the world of human traditions, views, ideas, to reveal the essential points which are associated with the ideas about the norms, rules, that have traditionally developed within the framework one or another ethnic group.

Literature

- ALEFIRENKO, N. F. (2010): *Linguoculturology. The value-semantic space of the language: a tutorial*. Moscow: Flinta, Science.
- Alekseev A. V. (2016): The symbolic meaning of the word in the etymology and history of the Russian language. In: *Bulletin of the Bryansk State University*. No. 3, pp. 107–112.
- AVERINTSEV, S. S. (1971): Symbol. In: *A Brief Literary Encyclopedia*. In 9 vol. Vol. 5. Moscow: Soviet Encyclopedia, pp. 826-831.
- CASSIRER, E. (2001): *Philosophy of Symbolic Forms*. Vol. 2. Mythological thinking. Moscow, St. Petersburg: University book.
- DICTIONARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE (1981-1984; 1982): In 4 volumes. Vol. II. Moscow: Russian language.
- Goddard, C.; Wierzbicka, A. (2104): *Words and Meanings Lexical Semantics across Domains, Languages, and Cultures*. Oxford University Press.
- KHILKO, E. P. (2010): On the issue of the cultural component of the meaning of lexical units in the context of the dialogue of cultures. In: *Bulletin of the Russian State University*. I. Kant. Issue 2, pp. 78-84.
- KOVSHOVA, M. L. (2009): On symbols and quasi-symbols in the semantics of phraseological units. In: *Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. No. 1, pp. 27-31.

- KRASOVSKAYA, N. A. (2020): Russian names of some trees and shrubs: Symbolic meaning. In: *Language theory and intercultural communication*. No. 4 (39), pp. 120-129.
- STARODUBETS, S. N. (2009): Isomorphism of the structure of symbol and text in the discourse of I. A. Ilyin. In: *Philological Sciences*, No. 1, pp. 81-88.
- TELIA, V. N. (1996): *Russian phraseology: semantic, pragmatic and linguocultural aspects*. Moscow: Languages of Russian Culture.
- TOKAREV, G. V. (2020): On the question of the multilayer semantics of a quasi-symbol. In: *Language theory and intercultural communication*. No. 1 (36), pp. 269-274.
- ZUBKO, G. V. (2010): *Ancient symbol: origins, semantic structure, evolution*. Moscow: University book, 2010.

Kontakt:

Doctor of Philology, Associate Professor Krasovskaya Nelly

Professor of the Department of Russian Language and Literature
Tula State Pedagogical University
named after L.N. Tolstoy
Russia

Email Address: nelli.krasovskaya@yandex.ru

Doctor of Philology, professor Starodubets Svetlana

Professor of the Department of socio-economic and humanitarian disciplines, the branch
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
in Novozybkov city,
Russia

Email Address: starodubets.madam@yandex.ru

Interkulturelle Kompetenz im Kontext des Fremdsprachenlernens

Jana Kucharová

Abstract

Intercultural competence in the context of foreign language learning. *For the learner, the acquisition of a foreign language means not only the development of (receptive and productive) communicative language skills, but also the acquisition of various competencies. The article points out the importance of the intercultural aspect of foreign language acquisition. This aspect plays an important role in today's increasingly globalized world. The aim is to emphasize that intercultural competence not only means the ability to communicate with the help of the target language, but also includes other areas, such as the area of knowledge or attitudes.*

Schlüsselwörter: Fremdsprachenlernen, interkultureller Ansatz, interkulturelle Kompetenz, Kenntnisse, kommunikative Fähigkeiten, Einstellungen.

Keywords: foreign language learning, intercultural approach, intercultural competence, knowledge, communication skills, attitudes.

Einführung

In der heutigen Zeit der Globalisierung treffen tagtäglich mehr Menschen unterschiedlicher Kulturen aufeinander. Ein Umstand, der sowohl große Chancen als auch Risiken eröffnet. Denn oft wird dabei das eigentlich Offensichtliche vergessen: die kulturell bedingten Unterschiede im Denken und Handeln der Menschen. Diese kulturellen Differenzen wirken sich auf viele Bereiche aus. Ein von diesen Bereichen ist auch der Fremdsprachenunterricht, der auch zur erfolgreichen Kommunikation zwischen den Partnern aus unterschiedlichen Ländern (und damit auch Kulturen) wesentlich beitragen soll. In der Zeit der Globalisierung kommt der internationalen und interkulturellen Kommunikation eine große Bedeutung zu. Durch die stetig wachsende Zahl der multinationalen, globalen und transnationalen Unternehmen in einzelnen europäischen Ländern hält die kulturelle Vielfalt auch in das Arbeitsleben Einzug. Das

Fehlen einer gemeinsamen Sprache zwischen den Kommunikationspartnern könnte ein großes Kommunikationshindernis darstellen.

Das oberste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts sollte der Erwerb der kommunikativen Kompetenz und die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden sein. Zu solcher Kompetenz gehört aber nicht nur die Gesamtheit von Wissen, sondern vor allem die Entwicklung von (rezeptiven und produktiven) kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten bzw. deren Vernetzung, um sich situationsadäquat, zielorientiert und korrekt in der Zielsprache zu verständigen.

Interkultureller Ansatz im Fremdsprachenunterricht

Die Fähigkeit das fremde, sprachliche System korrekt zu benutzen, die fremde Sprache situationsadäquat zu verwenden sowie die Verständigungsfähigkeit zu beherrschen stehen gerade beim interkulturellen Ansatz in einem sehr engen Zusammenhang. Die eigene und die fremde Kultur besser verstehen zu lernen, ist neben der fremdsprachlich-kommunikativen Kompetenz ein gleichberechtigtes Lernziel dieses Ansatzes. Der interkulturelle Ansatz stellt also eine höhere Stufe, eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes dar, denn er beschränkt sich nicht nur auf die Vermittlung von Kenntnissen und Informationen. Sehr wichtig ist hier auch die Wahrnehmungsfähigkeit oder Empathiefähigkeit, also die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, mit ihnen mitzufühlen. Die eigene Welt zu kennen und sie mit der fremden zu vergleichen, hilft ethnozentrische Sichtweisen zu relativieren und Vorurteile abzubauen. Das Ziel des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht ist die Entwicklung von Wertschätzung, Solidarität und gegenseitigem Verstehen. Das Kennenlernen des Fremden sollte es ermöglichen Fremdenfeindlichkeit, Vorurteile und Klischees über die Zielkultur/Fremdkultur abzubauen und Missverständnisse zu vermeiden.

Die kulturellen Differenzen wirken sich oft auch auf viele Bereiche aus, z. B. auf Verhandlungsführung, Personalarbeit, Finden von ausländischen Kooperationspartnern usw. Ein Fakt wird hier sehr deutlich: Treffen Personen aus unterschiedlichen Kulturen aufeinander, sind Irrtümer bereits vorprogrammiert. Dies kann in engen Bereichen (z.B. im wirtschaftlichen Bereich) besonders gefährlich sein, denn Fehler kann man sich hier nur selten leisten. So ist es lediglich eine Voraussetzung, die jeweilige Sprache zu beherrschen. Aber für einen dauerhaften Erfolg im Ausland benötigt man noch bedeutend mehr – man muss auch interkulturell kompetent sein.

Paté (2020) beschäftigt sich in ihrer Arbeit intensiv mit interkulturellem Ansatz und beschreibt diese Richtung auch im Kontext der Sprachdidaktik. Sie betont dabei (Paté 2020: 95) die relative Neuigkeit des Begriffs in der Fremdsprachendidaktik und weist auf zwei Bereiche hin, die seit Mitte der 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts zu den wichtigen Themen der Fremdsprachendidaktik gehören. Es geht hier um den Begriff der „interkulturellen Kommunikation“ und „interkulturellen Kompetenz“.

Neuner und Hunfeld (1993: 124 – 126) führen einige Auswirkungen des interkulturellen Konzeptes auf die Unterrichtsmethodik:

- 1) Bei der Bearbeitung sprachlicher und landeskundlicher Phänomene wird vergleichend verfahren. Die eigene Sprache, Gesellschaft und Kultur bildet dabei die Grundlage des fremdsprachlichen Lernens, auf die immer bewusst eingegangen wird,
- 2) Die Erörterung des Lernprozesses ist grundlegender Bestandteil des Unterrichts. Das kognitive Lernverfahren bezieht sich also nicht nur auf die Analyse der Lerngegenstände und Lernergebnisse, sondern auch auf die Lernverfahren in der Phase der Sprachaufnahme, -verarbeitung und -anwendung im Unterricht.

Daraus ergibt sich, dass es beim Lernen wichtig ist, das Eigene mit dem „Fremden“ bewusst vergleichen zu können, wobei unter dem „Fremden“ die Zielsprache im möglichst breiten kulturellen Kontext zu verstehen ist. Ebenso wird das Eigene nicht nur durch die Muttersprache selbst repräsentiert, sondern durch die Muttersprache im breiten landeskundlichen und interkulturellen Kontext.

Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz heißt, mit unterschiedlichen Identitäten zu leben, sie zu akzeptieren und zu respektieren. Dabei lernt man, die interkulturellen Unterschiede zu erkennen und ein hohes Maß an Verständnis und Empathie beweisen zu können. Für die erfolgreiche Kommunikation und auch für das Leben in der Gesellschaft ist wenigstens ein Minimum an interkulturellen Kenntnissen und Erfahrungen erforderlich. Wer eine fremde Kultur kennenlernt, kann auch seine eigene besser verstehen. Das Hauptziel der interkulturellen Kommunikation soll im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der sensible Umgang mit Angehörigen einer anderen, fremden Kulturgemeinschaft unter den Bedingungen des Gebrauchs der Fremdsprache sein.

Der Begriff *interkulturelle Kompetenz*, der in der Fachliteratur auch als *interkulturelle Handlungskompetenz*, *interkulturelle Kommunikations-* und *Interaktionskompetenz* zu finden ist, bezeichnet die allgemeine linguistische, soziale und psychische Fähigkeit einer Person, mit Individuen und Gruppen, die einer anderen Kultur angehören, erfolgreich zu kommunizieren. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz bezeichnet ein komplexes theoretisches Konstrukt. Es geht um ein Bündel aus vielen verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sowohl auf strategischer und professioneller als auch auf individueller und sozialer Ebene anzusiedeln sind. Sie muss als ein lebenslanger Lernprozess verstanden werden.

Zwischen dem Eigenkulturellen und dem Fremdkulturellen entsteht das sog. „Interkulturelle“, in dem verschiedene Weltbilder, Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen aufeinandertreffen, was dazu führt, dass durch Unwissenheit über das Fremde auch Missverständnisse, sogar Konflikte entstehen können. Die interkulturelle Interaktion kann also auch als Aushandlungsprozess zwischen den Interaktionspartnern verstanden werden, in dem die Individuen neue Standards für den Umgang miteinander aushandeln. Unter günstigen Bedingungen kann dieser Prozess zu einer wechselseitigen Anpassung führen, in der das interaktive Verhalten sowohl vom Eigenen als auch vom Fremden bestimmt wird. Um kulturelle Überschneidungssituationen positiv zu gestalten und eine Ausgeglichenheit zwischen Fremdem und Eigenem herzustellen und somit einen Austausch zu ermöglichen, ist interkulturelle Handlungskompetenz erforderlich.

Interkulturelle Kompetenz zu haben bedeutet, sich für interkulturelle Begegnungen zuständig fühlen zu dürfen (Seresová 2016). Diese Zuständigkeit muss aber erst erworben werden, da nicht jede/r automatisch dazu berufen ist, interkulturelle Begegnungen zu gestalten. Ein Individuum kann die interkulturelle Kompetenz erst dann erwerben, wenn es über ein interkulturelles Grundwissen, d. h. über die Interaktion mit Angehörigen fremder Kulturen verfügt. Dieses Wissen besteht aus zwei Teilen:

- 1) aus den spezifischen und
- 2) den allgemeinen interkulturellen Kenntnissen.

Damit sich z.B. eine zum japanischen Tochterunternehmen entsandte deutsche Managerin interkulturelle Kompetenz aneignen kann, muss sie spezifische interkulturelle Kenntnisse haben, d.h. die wichtigsten japanischen Kultur- und Verhaltensmuster im Vergleich zu ihren eigenen deutschen Mustern kennen. Beispielsweise muss sie einschätzen können, wie sich die Unterschiede zwischen dem deutschen und japanischen Führungsstil auf die Arbeitsabläufe und auf das Arbeitsklima auswirken,

welche Konflikte sich daraus ergeben, worin die Unterschiede der deutschen und japanischen Wahrnehmungsweise solcher Konflikte bestehen und mit welchen Strategien sie bewältigt werden können. Diese Kenntnisse können dieser Managerin jedoch nur dann etwas nützen, wenn sie auch auf der Gefühls- und Verhaltensebene (emotionaler Aspekt) wirksam werden und wenn sie auf die tatsächlichen, sich stets wandelnden Alltagssituationen anwendbar sind.

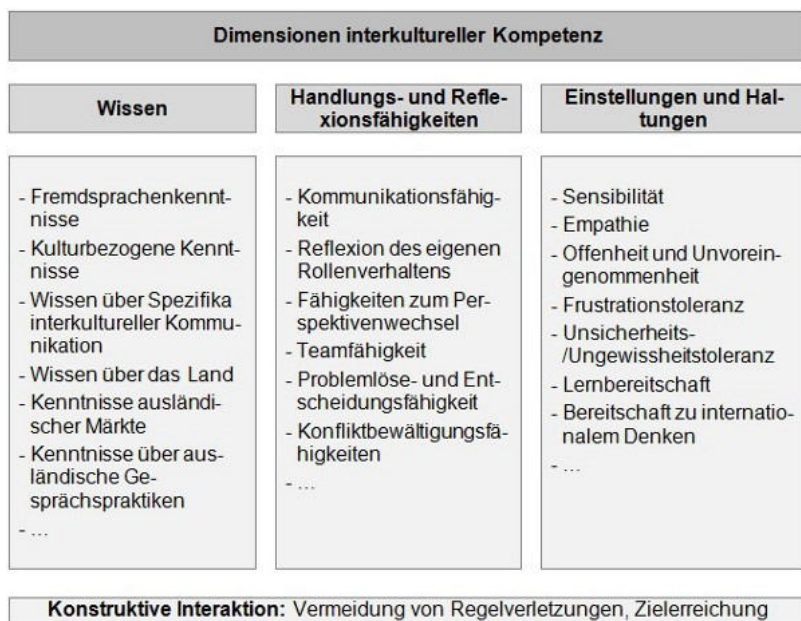


Abbildung 1: Dimensionen interkultureller Kompetenz

Quelle: <http://www.charta-der-vielfalt.de/service/publikationen/weltoffen-zukunftsaehig/instrumente-und-angebote/interkulturelle-qualifizierung.html>; [29. 01. 2017]

Es ist nur dann möglich, wenn sie auch über allgemeine interkulturelle Kenntnisse verfügt. Ohne eine Basis an kulturallgemeinen Kenntnissen, kann man die spezifischen interkulturellen Kenntnisse nicht verwerten, da sich Kultur auf der Handlungsebene nicht in isolierte Teilbereiche zerlegen lässt. Sie ist ein komplexes Ganzes, ein System (kognitiver Aspekt) und eine wesentliche Funktion der allgemeinen interkulturellen Kenntnisse besteht gerade darin, die Komplexität dieses Systems so zu reduzieren, dass

Handlungsfähigkeit erreicht wird (konativer Aspekt). Die hier beschriebenen Dimensionen interkultureller Kompetenz werden auch in der folgenden Abbildung veranschaulicht.

Der Begriff *interkulturelle Kompetenz* ist also sehr komplex. Darauf muss man auch im Fremdsprachenunterricht achten. „*Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn es zu einem interkulturellen Verstehen führt, das einerseits die Kenntnisse über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen umfasst und andererseits in der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Empfinden im Kontext des fremdkulturellen Orientierungssystems besteht.*“ (Thomas, 1996: 383) Kunovská (2016: 84) weist darauf hin, dass es dabei sehr wichtig ist, das Eigene mit dem Fremden und das Gelernte mit dem Bekannten zu vergleichen. So kann man über die fremde Kultur mehr erfahren und dadurch ein besseres Verständnis zu erzielen. Die einzelnen Dimensionen der interkulturellen Kompetenz können vielleicht nicht immer gleichmäßig in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Kočišová (2020: 41) stellt in diesem Kontext die Notwendigkeit der Entwicklung der rezeptiven kommunikativen sprachlichen Kompetenz Leseverstehen vor. Ondrušová (2020: 9) betont die Erweiterung der Europäischen Union und die Sprachnutzung im multilingualen Europa als Gründe dafür, dass es notwendig ist, sich Fremdsprachen anzueignen und sie praktisch umsetzen, denn sie dienen den Bürgern. Der Komplexität der interkulturellen Betrachtung des Fremdsprachenunterrichts ist sich Šukolová (2020: 25) bewusst, denn sie betrachtet die Aneignung und Beherrschung einer Fremdsprache als einen langfristigen und anspruchsvollen Prozess. Maier (2020: 75) konzentriert sich vor allem auf den landeskundlichen Aspekt des Fremdspracherwerbs und weist auf die große Bedeutung der Kenntnis von Realien für eine interkulturell sinnvoll gestaltete Freizeitgestaltung und sogar fürs professionelle Leben, das sich von Tag zu Tag enger an die Partner in der Europäischen Union anknüpft.

Fazit

Interkulturelle Kompetenz heißt, mit unterschiedlichen Identitäten zu leben. Das bedeutet, mit ihnen umgehen zu können und sie zu akzeptieren. Um dies zu erreichen muss der Erwerb der interkulturellen Kompetenz immer zum Bestandteil des Fremdsprachenwerberbs werden. Das heißt, der Erwerb einer Fremdsprache bedeutet nicht nur die bloße Aneignung von Kenntnissen (was aber auch wichtig ist), sondern die bewusste Entwicklung von allen sprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen im möglichst breiten interkulturellen Kontext. Dabei lernt man, die kulturellen Unterschiede zu

erkennen, zu vergleichen und zu begründen. Wenn man vergleicht und bewusste begründet, lernt man die andere (und damit auch die eigene) Kultur verstehen, was für die erfolgreiche interkulturelle Kommunikation und auch für das Leben in der globalisierten Gesellschaft von großer Bedeutung ist.

Literatur

- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudienbrief*. München: Langenscheidt, Goethe-Institut.
- BOLTEN, J. (2007): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KOČIŠOVÁ, Z. (2020): Lesen als Grundlage für den Wissens- und Fremdsprachenerwerb. In: *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 41 – 58.
- KUNOVSKÁ, I. (2016): Interkultureller Ansatz im Fremdsprachenunterricht. In: *Interkulturelle Kommunikation im Wandel der Zeit: Stellungnahmen zu gegenwärtigen Problemen Europas aus Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 81 – 86.
- MAIER, T. (2020): Landeskunde und Zeitungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 75 – 94.
- NEUNER, G., HUNFELD, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudienbrief*. Kassel: Universität Kassel.
- ONDRUŠOVÁ, T. (2020): Rahmen für den Fremdsprachenunterricht im multilingualen Europa. In: *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 9 – 24.
- PATÉ, M. (2020): Interkultureller Ansatz im DaF-Unterricht. In: *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 95 – 109.
- SERESOVÁ, Katarína. Die Bedeutung der kulturellen Kompetenz für den Übersetzer. In *Interkulturelle Kommunikation im Wandel der Zeit : Stellungnahmen zu gegenwärtigen Problemen Europas aus Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen*. - Hamburg : Verlag Dr. Kovač, 2016. S. 101-106.
- ŠUKOLOVÁ, L. (2020): Deutsch als Fremdsprache vor dem Hintergrund der Sprachsituation in der Europäischen Union und der Slowakei. In: *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 25 – 40.

THOMAS, A. (1996): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.

THOMAS, A.; KINAST, E.-U.; SCHROLL-MACHL, S. (2003): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kontakt:

Mgr. Jana Kucharová, PhD.

Katedra nemeckého jazyka

Department of German Language

Fakulta aplikovaných jazykov

Faculty of Applied Languages

Ekonomická univerzita v Bratislave

University of Economics Bratislava

Email Address: jana.kucharova@euba.sk

König Rudolf I. von Habsburg in der deutschen und österreichischen Landeskunde

Thomas Maier

Abstract

King Rudolf I. of Habsburg in the German and Austrian cultural and historical studies. *The article deals with King Rudolf I, the first Habsburg on the Roman-German throne, with his time and with his strongest rival, Bohemian King Přemysl Otakar II. The year 1273 was very important for the Habsburgs and for the peoples of Central Europe, because one of the strongest and most powerful dynasties established itself for the first time, which helped shape the fate of the whole continent.*

Keywords: Rudolf I of Habsburg, Roman-German King, Austrian Countries
Kľúčové slová: Rudolf I. Habsburg, rímsko-nemecký kráľ, rakúske krajiny

Einleitung

Die Persönlichkeit des römisch-deutschen Königs Rudolfs I. von Habsburg wurde zu Thema des Beitrages vor allem wegen seiner epochalen Bedeutung in der österreichischen und deutschen Heimatkunde gewählt. Die Landschaften rund um Bratislava, jede Burg, Schachtfelder an der March, die Städte im Dreiländereck erinnern uns an die glorreiche Geschichte des Kampfes zwischen dem großen Přemysliden und dem ersten habsburger König. Die wahre und möglichst bunte Mosaik der wichtigen Ereignisse dieser Zeit und des Schicksales dieses Herrschers sollte das Ziel dieses Artikels.

Wenn wir vom ersten Habsburger auf dem deutschen Thron sprechen wäre es nicht angebracht, mit dem Satz *von dem Grafen fast zum Kaiser* zu beginnen. Die Habsburger spielten schon seit eh und jeh eine große Rolle im südwestlichen deutschen Eck und in der heutigen Schweiz, dazu war der Titel Graf durchaus keine niedrige Würde im mittelalterlichen Europa, eher umgekehrt.

Konflikt zwischen dem ersten habsburgischen König Rudolf I. und seinem Rivalen, böhmischen König Přemysl Otakar II. wuchs in der Zeit in gewaltige und legendäre Maßstäbe, die dank der schönen Literatur und

romantischer Geschichtsschreibung antische Dimensionen erwarben. Die beiden Könige übernahmen von den Staufern den schicksalhaften ewigen Kampf eines starken Herrschers um den weißen Thron vom Aachener Dom. Übersehen dieses Kampfes dieser zwei enormen königlichen Persönlichkeiten von mancher ausländischen Geschichtsschreibung ist ein Fall eines klassischen Despektes in der Wahrnehmung des mitteleuropäischen Raumes. Schon die Bezeichnung des Königs Přemysl Otakar II., in dessen Adern auch das staufische blaue Blut floss, als Böhmenkönig ertönt leider als Bagatellisierung des Königstitels, der Krone des heiligen Wenzeslaus, die erst später nach Přemysl Otakar II, der römisch-deutsche Kaiser und böhmische König Karl IV. fertigen ließ, und die die Länder dieser Krone repräsentiert.

Bedeutung dieser zwei großen Könige spricht auch für ihre Verehrung. Europa schaute atemlos zu, wie der schicksalhafte Kampf ausgeht. Přemysl Otakar II. wollte sich nicht dem plötzlich gewordenen römischen König beugen. So war der Konflikt vorbereitet (Mayr 2006: 3).

Habsburger und ihr erster König

Das Geschlecht der Habsburger führte ihren Namen von der Habichtsburg an dem Fluss Aar, einer Feste aus dem frühen 11. Jahrhundert, die in dem heutigen schweizerischen Kanton Aargau und dem gleichnamigen Landesteil liegt. Die Burg befand sich in der strategischen Lage der Gebiete des oberen Rheins und der höchst wichtigen Alpenpässe. Rein aus der Sicht der heutigen Grenzen, würden wir also zu dem einfachen Resümee kommen, dass das Haus Habsburg aus der Schweiz stammt, also schweizerischer Abstammung ist. Sicher gäbe es bei manchen Hoheiten Proteststimmen bei solcher Behauptung. Der älteste Ahne der Habsburger war Guntram der Reiche lebend in der Mitte des 10. Jahrhunderts. Trotz weniger Nachrichten vom Urgroßvater der Dynastie wissen wir, dass Herr Guntram den Sohn Lanzelin hatte, einen Grafen der den Boden rund um spätere Habichtsburg besaß. Lanzelin hatte drei Söhne einen Werner, der 1002 zu Bischof von Straßburg wurde, einen anderen, den Radbot, den Erbauer von Habichtsburg und Rudolf, der mit seinem Namen die rudolfinische Tradition bei der Namensgebung begann. Rudolf und Radot wurden reich vom Maut und Handel und vergrößerten ihren Landbesitz in Elsaß, in südwestlichen Deutschland und der heutigen Schweiz. Radbots Sohn wurde im Jahre 1090 zum *Grafen von Habsburg*. Im 12. Jahrhundert unterstützten die Habsburger die kaiserliche dynastie der Hohenstaufen. Rudolf der Wohlwollende unterstützte die Stauer bei der Königswahl 1198. Friedrich II. von Staufern

wurde zum Paten des Enkels von Rudolf dem Wohlwollenden, des gleichnamigen Graf Rudolfs. Habsburger kamen in den engeren Kreis der Günstlingen des Kaisers und gleichzeitig wurden sie zu dem mächtigsten und reichsten Adel des Reiches (Curtis 2013: 15 -16).

Auch der Graf Rudolf von Habsburg blieb unter den Anhängern der Staufer, und das auch nach dem Versterben von Kaiser Friedrich II. von Staufen. So wurde auf Rudolfs Gebiete Interdikt ausgerufen und Graf von Habsburg befand sich unter der Acht. Mit geschickten Vermählung mit Gertrud Anna von Hohenberg erwarb er weitere elsässische Güter (Hamann 2010: 358). Die 1253 von Graf Rudolf von Habsburg geheiratete Gräfin Gertrud stammte aus dem Geschlecht Zollern-Hohenberg, aus dem Hause Hohenzollern, das schicksalhaft die Habsburger Familie durch Jahrhunderte der Geschichte als Verwandte und Nachbarn begleiteten. (Reifenscheid, 2006: 370 - 371). Er wurde zu dem bedeutendsten Herrscher der alemannischen, also südwestlichen deutschen Länder. Rudolf unternahm eine erfolgreiche Kriegskampagne für Erwerb der Kiburger Erbschaft seiner Mutter. Noch 1267 nahm er an dem Italienzug des Königs Konrads teil, den er aber mitten in der Unternehmung schon in Verona verließ (Hamann 2010: 358 - 359).

Als sich die Elektoren des deutschen Königs, die weltlichen und kirchlichen Kurfürsten berieten, wen sie im Jahre 1273 zum deutschen König wählen würden, wollten sie sicher nicht den ehrgeizigen und mächtigen Eisernen und Goldenen König Přemysl Otakar II. Im Gegenteil sie bräuchten einen unbekanntem, eher Grafen als Herzog. Vor allem Einen, der nur schwierig seine Familie zur kaiserlichen Erbdynastie wie die Staufer ausbauen wird. In diesem Sinne können wir ihnen einerseits recht geben andererseits haben sie sich epochal in der Gestalt des Grafen von Habsburgs geirrt. Friedrich von Zollern, Burggraf von Nürnberg brachte im September 1273 in Rudolfs Zelt vor der belagerten Stadt Basel die Nachricht von seiner Wahl. Da zeigte sich Rudolf als pragmatiker, schloss sofort Frieden mit Basel und seinem Bischof und eilte nach Norden (McGuigan 2016: 15 - 16).

Wichtig war der schicksalhafte Kampf der Habsburger mit Vorfahren der heutigen Schweizer. Bereits 1273 sicherte sich Rudolf die Herrschaft in Uri, Schwyz und Unterwalden, die da aber bis 1291 überdauerte, denn damals entstand der Ewige Bund dieser drei (Reifenscheid 2006: 369).

Der gewählte König Rudolf I. begab sich zuerst nach Frankfurt am Main und nach Aachen, wo er am 24. Oktober 1273 feierlich auf dem weißen Thron im Dom des Karls des Großen gekrönt wurde. Gleich standen vor ihm traditionelle Zwistigkeiten mit dem Heiligen Vater in Rom. Seine Heiligkeit Gregor X. traf ihn aber ganz praktisch in Lausanne, heutiger Schweiz, bei der Weihung des hiesigen Doms. Rudolf I. musste zusagen, dass sich das

Staufische Sizilien nicht mit dem Reich vereinigen soll. Es war eine alte Befürchtung des Heiligen Stuhls vor der Umschließung des päpstlichen Staates. So distanzierte sich der neue König von den Antagonismen zwischen Patrimonium und dem Reich von den letzten drei Jahrhunderten (Reifenscheid 2006: 367 - 368).

Österreichische Länder

Der böhmische König und die Gestalten der letzten Přemysliden wuchsen in besondere Souveräne. Im Unterschied zu deutschen Fürsten nahm er einen gesamten Anteil an der Staats- und Rechtsverwaltung in Böhmen allein, musste sich nicht die Macht mit örtlichen Feudalen teilen. Von ihm kam die Gewalt und die Justiz. Der Prager Hof pflegt diplomatische und freundliche Beziehungen mit den königlichen und fürstlichen Verwandten, den polnischen Piasten, brandenburgischen Askaniern, bayerischen Wittelsbachern und Meißener Wettinern (Žemlička 2009: 312 - 313).

Streit um das Bischofstum Solopur führte zum wiedermaligen Kampf mit den bayerischen Herzögen, die den ungarischen König Béla IV. gegen Böhmen hoben, aus dem alten Neid um verlorene Steiermark. Im Frühling 1260 zogen zwei mächtige Heere Richtung Bratislava in die Tiefebene des Flusses March, slowakisch Morava. Bis einhundertvierzigtausend bewaffneter Männer des ungarischen König schlugen Lager in dem damaligen Dreiländereck des Zusammenflusses von Donau und March. Es waren Heere des Krakauer Fürsten Boleslaw, galizischen Königs Daniel, Serben, Wallachen, Bulgaren und Tataren des Chans Berekai, der einen Bund mit König Béla schloss. Dagegen wird die Zahl des bewaffneten Volkes und Ritter von Přemysl Otakar II. um einhunderttausend angegeben, wobei beide Schätzungen der Zeitzeugen und Chronisten können enorm überhöht sein. Die Zahlen bewegten sich damals gewöhnlich in Größenordnung bei maximal zehntausenden und weniger. Im böhmischen Heer nahmen auch die Kärntner Gebrüder von Sponheim, Schlesische Herzöge, Markgraf Otto von Brandenburg und Markgraf von Meißen mit Gefolge, Rittern und Knechten (Vančura 201: 195 - 199).

König Přemysl Otakar II. stellte fest, dass sein Ufer von March fester ist und wird sich also besser für die Attacke der Eisernen Herren eignen als das sandige Ufer von König Béla IV. Forderte also den Gegner sich auf seinen Ufer zu begeben, um hier auf ritterliche Art eine Schlacht zu liefern. Bei einem bewölkten Tag mit morgiger Nebel überquerten die Kumanen und Tataren den Fluss. Doch als sie sich formten, fingen sie gleich mit dem Angriff. Inzwischen waren noch ganze Truppen des Königs Béla im Marchs tiefen Wasser. Als dann die eiserne Reiterei die meist leichteren Reihen der

Ungarn angriff, kam es zu blutiger Katastrophe. Die Züge der ungarischen Ritter wurden in den Fluss hineingeschoben, in dem sich noch vorrückende ungarische Truppen befanden (Vančura 2013: 195 - 199).

Nach diesem Siege in der Schlacht bei Groißenbrunn, auch Kressenbrunn genannt, heiratete Přemysl Ottokar II. auf der Bratislavaer Burg eine russische Prinzessin Kunigunde, slowakisch Kunhuta, Tochter des Fürsten von Galicien Rastislav Mihailowitsch und der Anna von Ungarn. Wobei verzichtete Fürstin Annas Vater König Béla IV. nach der verlorenen Schlacht auf Steyermark. Im Jahre 1268 traf sich Přemysl Otakar II. in böhmischem Poděbrady und schloss mit dem kinderlosen Kärntner Herzog Ulrich von Sponheim eine Vereinbarung von der Nachfolge in diesem österreichischen Land. Gleich 1269 geschah die traurige Vorahnung und König Přemysl Otakar II. titulierte sich schon als Herzog von Kärnten (Žemlička 2009: 312 - 313).

Krieg mit König Přemysl Otakar II.

Das Gedanke, dass sich Babenberger Länder in der Hand des böhmischen König befinden, gab König Rudolf I. keine Ruhe. Nach den Verhandlungen von der Kaiserkrönung fing er mit rasanten politischen Maßnahmen gegen diese geschaffenen Fakten. Da König von Böhmen es ablehnte, zur Huldigung des neuen römisch-deutschen Herrscher und zweimal zum Reichstag zu kommen, wurde über ihn eine Reichsacht verhängt. Přemysl Otakar II. zog bis zu Wien, aber er wurde von bisher treuem Wien verraten und dazu bekam er Nachrichten von Aufständen des Adels in Steiermark und Kärnten. Er musste Rudolf Zugeständnisse machen und den sogenannten Wiener Frieden vom Herbst 1276 vereinbaren, hier musste er die österreichischen Länder und die böhmische Stadt Eger, slowakisch Cheb abtreten. Es wurden auch Verlobungen der Kinder beider Herrscher verabredet (Reifenscheid 2006: 368 - 369).

Der Friede hielt aber nicht lange. Im Jahre 1278 kam es bei beiden Seiten zu weiteren Kriegenunternehmen. Die Heere stießen wieder Richtung Bratislavaer Dreiländereck, zur Mündung der March in die Donau. Am Tage des heiligen Rufus, den 26. August bei enormer Sommerhitze kam es zu entscheidenden Schlacht auf sogenanntem Marchfeld, slowakisch Moravské pole. Die Schlacht begann mit dem Angriff der ungarischen Reiterei auf den rechten Flügel des böhmischen Heeres. Dann folgte der Zusammenstoß der beiden eisernen Reitereien in der Mitte des Schlachtfeldes. Dabei wurde König Rudolf I. vom Pferde gestürzt, aber mit Hilfe seiner Herren schaffte es wieder in den Sattel. Auf dem Schlachtfeld war die Initiative lange

unentschieden. Erst der Eingriff der habsburgischen Reserve am Přemysl Otakars rechten Flügel erzielte eine Wende in den Kämpfen. Die Hauptachsen der Schlacht haben sich unter dem Druck der Reservisten aus dem Rudolfs linken Flügel so geändert, dass das böhmische Heer nunmehr im Nacken nicht das ritterliche Zeltlager sondern den Fluss March hatte (Morava). Die Reserve der böhmische Armee kam nicht, ja, wandte sich völlig zur Flucht. Somit war der König Přemysl Otakar II. verloren. Es war ein gruseliges Gemetzel vieler der edlen Ritter, Herren und Krieger der Infanterie des böhmischen Heeres und seiner Verbündeten, von denen viele nicht gefangen genommen wurden sondern bis zum äußersten getötet wurden (Nováček).

Der böhmische König Přemysl Otakar II. starb eines Heldentodes in dem Kampf, fiel in der Schlacht auf dem Marchfeld. Er wurde auf dem Schlachtfeld ohne Rüstung von den Rudolfs Leuten aufbewahrt. Die wurde ihm vom Waffenvolk geklaut nebst dem gekrönten Helme mit Kleinod aus Adlerflügel, der angeblich aus reinem Gold ausgefertigt wurde. König Rudolf I. ließ den böhmischen König feierlich schwarz bedeckt mit drei paaren Rappen nach Wien in den Stephansdom übertragen, wo er auch ausgestellt wurde.

Nach dem Marchfeld

Der neue deutsche König heiratete seine Töchter mit den Kurfürsten, die wiederum die Belehnung seiner Söhne mit den österreichischen und slowenischen Ländern bewilligten. Am Ende blieb als erster historische habsburger Herrscher in Österreich Rudolfs I. Sohn Albrecht, sein Bruder Prinz Rudolf sollte mit anderem Würden entschädigt werden. Der Versuch der Habsburger zum erstenmal in Ungarn den Fuß zu fassen, mißlang. Nachdem ungarischer König Ladislaus IV. der Kumane, ehemaliger verbündeter aus der Schlacht auf dem Marchfeld, ermordet wurde, machte sich der deutsche König Ansprüche auf die ungarische Krone. Gewählt wurde jedoch Andreas III. (Reifenscheid 2006: 370 - 371).

König Rudolf I. hatte ein bescheidenes Auftreten. Liebe des Bürgertums gewann er aber nicht, denn er nutzte zu oft das Reichtum der deutschen Städte zu seinem gunsten. Während seiner Regentschaft musste er dem wachsenden Einfluss von Frankreich standhalten. Nach dem Aussterben der Stauer fühlten sich die französischen Könige als neue führende Kraft über Papsttum und Europa. In ihrem Interessenbereich befanden sich nicht nur der Heilige Stuhl und Königreich Sizilien, sondern auch Ungarn und Böhmen (Hamann, 2010, s. 358 - 359).

Interregnum in Böhmen brachte ins Land fremde Heere. Es war der Otto von Brandenburg, der noch laut Königs Přemysl Otakar II. Wille als Landesverweser im Königreich antritt. König Rudolf I. behielt auf solche Weise Mähren. Allein er machte sich Sorgen um Schicksal der Přemysliden und setzte durch, dass der junge König Václav II. nach fünf Jahren Internierung in der Burg Bezděz im Nordböhmen, in Zittau und Spandau in der Marke Brandenburg nach Böhmen zurückkehren konnte. Weil König Václav II. erst zwölf Jahre alt war, hatte im Königreich den größten Einfluss Königin-Mutter Kunhuta und der mächtiger Veiter, Vítkovec, Závěš von Falkenstein. Dies sollte sich aber im Laufe der Jahren ändern. (Urban 1991: 41 - 42; Liška 2017: 60).

Im Jahre 1281 verschied die geliebte Gattin des Königs Rudolf I. Königin Anna, Ahnin von vielen gekrönten Köpfen. Die Königin wünschte sich im Dom zu Basel zu ruhen. Doch das Schicksal wollte, dass sie ihre letzte Ruhe in der Stiftskirche in St. Paul, Lavanttal, in Kärnten fand.

Noch als sechsendsechzig jähriger heiratete König Rudolf Prinzessin Agnes von Burgund und musste auch gegen Besancon mit dem Heer ziehen, um die französische Gefahr in Burgund zu löschen. Der letzte Weg des Königs führte nach Speyer, wo sich die Ruhestätte römisch-deutscher Herrscher befindet. Hier am 17. Juli 1291 starb König Rudolf I. von Habsburg. Er liegt in der Krypta des Doms zu Speyer geschmückt mit Plastik seiner Gestalt.

Schlusswort

Bedeutung des staatsmännischen Werkes des römisch-deutschen Königs Rudolfs I. überschreitet die Grenzen Deutschlands. Ihm ist es zu verdanken, dass das hochadelige, begabte und uralte Geschlecht des Hauses Habsburg hunderte von Jahren die Geschichte Europas und der Welt gestalten konnte. Dessen Persönlichkeiten formten nicht nur die herrliche Kulturlandschaft von Mitteleuropa sondern schufen auch das Gleichgewicht der zerstörerischen Kräfte unter den Herrschern des alten Kontinents und des Vorderen Ostens. König Rudolf I. ergriff die historisch einmalige Gelegenheit, die historischen österreichischen Länder und auch das gesamte Heilige Reich zu erwerben. Mit dem Erreichen des zweiten, des höchsten römisch-deutschen Kaiserthrones mussten sich Prinzen und Erzherzöge der Dynastie noch gedulden, doch an der Schwelle der Neuzeit, in der Renaissance herrschten die Habsburger schon erblich als Kaiser. In den Stürmen der napoleonischen Kriegen erlosch zwar das Heilige Reich,

entstand jedoch der neue Titel des österreichischen Kaisers aus dem Geschlecht der Habsburger.

Literatur

- CURTIS, B. 2013. The Habsburgs. The History of a Dynasty. London: Bloomsbury. S. 15 - 16.
- HAMANN, B. 2010. Habsburkové. Životopisná encyklopedie. Praha: Brána. S. 358 - 359.
- LIŠKA, V. 2017. Ženy českých panovníků 3. Praha: XYZ. S. 60.
- MAYR, E. 2006. Rudolf I von Habsburg und Přemysl Otakar II von Böhmen. Norderstedt: Grin, s. 3.
- McGUIGAN, D. G. 2016. Familie Habsburg. 1273 - 1918. Glanz und Elend eines Herrscherhauses. Wien, München: Almathea Verlag. s. 15 - 16
- NOVÁČEK, A. Bitva na Moravském poli 26. srpna 1278. [online] In: Bellum.cz, Slavné bitvy českých dějin. [2020-01-05]. Dostupné z: <https://www.bellum.cz/bitva-na-moravskem-poli.htm>
- URBAN, O. 1991. České a slovenské dějiny do roku 1918. Praha: Svoboda. S. 41 - 42.
- VANČURA, V. 2013. Obrazy z dějin národa českého II. [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze [2020-04-30]. Dostupné z: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/80/52/07/obrazy_z_dejin_naroda_ceskeho_II.pdf.
- ŽEMLIČKA, J. 2009. Královské korunovace. Velmocenské ambice a politická realita. In: SOMMER, P.; TŘEŠTÍK, D.; ŽEMLIČKA, J. eds.: Přemyslovci. Budování českého státu. Praha: Lidové noviny, s. 312 – 317.

Kontakt:

Mgr. Tomas Maier, PhD.

Katedra nemeckého jazyka Department of German Studies
Fakulta aplikovaných jazykov Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave University of Economics Bratislava
Email Address: zhomas.maier@euba.sk

Business English teaching at universities and other higher education institutes

Alexandra Mandáková

Abstract

Business English teaching at universities and other higher education institutes. *In this contribution we focus on Business English education at universities and other higher education institutes generally and in the Slovak republic. We provide a teacher's point of view at challenges to face during the ESP teaching and at the most important factors affecting it. The Slovak language business environment is reflected with the availability of appropriate course books and study materials. We mention the interface between teaching BE and Intercultural communication being an inseparable part of the ESP education. Moreover, we mention the changes (2020 – 2021) triggered by the COVID-19 crisis. We emphasize the importance of teaching professional translations as a part of students' preparation.*

Kľúčové slová: obchodná angličtina, aspekty vyučovania obchodnej angličtiny, špecifiká slovenského jazykového obchodného prostredia, aktuálna situácia vo vyučovaní cudzích jazykov pre špecifické účely, obchodná angličtina a vyučovanie interkultúrnej komunikácie

Keywords: Business English, Business English education aspects, the Slovak language business environment specifics, the actual situation of teaching foreign languages for specific purposes, Business English and Intercultural communication education

Introduction

According to Heath (Heath 1913): “Your work of teaching English is two-fold. You must teach people to give thought expression in English and you must teach people to get thought expressed in English.” This statement we should reflect on when talking and thinking about teaching English and mostly English for specific purposes as it applies also for the field of Business English. Of course, the teaching of Business English is up to a certain degree varied according to the country and type of school taught at. We have to consider also the level of general language proficiency of students

and the students' origin when applying various education methods. In this contribution we offer a special language analysis from the most important education factors point of view, the Slovak business environment specifics' view, the possible educational problems' view, the communicative approach and the development of students' communicative skills' view. We conclude by the analysis of the contemporary ESP and other languages' state of education at the universities and other higher vocational schools for economy.

The most important aspects of Business English teaching at universities

As at any other teaching, also at teaching Business English at universities and other higher education institutes, a teacher and students must cope with various problems and challenges. Firstly, it is a competent choice and a consequent usage of the most suitable course book or student's book or some other additional study materials for the process of education.

When searching for study books and other materials, we have to take into consideration that Business English is a subarea of ESP (English for Specific Purposes), i. e. it contains specific vocabulary, word collocations, phrases which may even denote in different fields of study different facts. A good example for this is the vocabulary entry *promotion* which means in the field of HR (Human Resources) a push on a career ladder and which denotes in the field of Sales the propagation of some goods. Another good example of this is the word *billion* when considering its chronological changes of meanings or different usage in British or American English.

From the already mentioned facts it is obvious that to competently choose the best possible study book, course book or other educational materials for teaching and studying Business English, let alone any other foreign language for specific purposes, is a demanding task for even a well skilled teacher although if there are sufficient resources. This is due to various reasons, certainly there is also some interface for teaching Business English and other business languages as e. g. for the specializations of faculties of commerce etc.

Teaching Business English and the specifics of the Slovak language area and their relation to other languages

If we would like to look at the situation in the Slovak language speaking area, i. e. preeminently the Slovak republic, we can see that there are only some really specific course books which reflect the most significant special-

ties of the Slovak business environment. This still remains a challenge for the experts and educators who deal with teaching and practical usage of language or languages for business purposes. This is of course also due to a fact that most of vocabulary used in the text or course books related to Business English reflects the business life and institutions of British or American trade environment. This fact can also be seen as a result of the globalization in the recent years and decades.

Another consequence of the prevailing dominance of the Business English terminology usage, also as an inherent part of other languages, is remarkably close to the usage of e. g. the English IT terminology in many other languages. The reality is that till there are some dictionary entries for ESP as e. g. Business English or IT created or transposed into some other language, very often the original English word or technical term is already used in everyday practice, in either business or school conditions. This does not of course mean that we as linguists should not make our efforts to search for right equivalent vocabulary also in other languages. The reasons for this are at least educational for the purpose of making our students familiar with the new foreign language vocabulary via their mother tongue too.

Challenges for teachers of Business English or other languages for specific purposes

University teachers or teachers at some higher education institute face various challenges during their educational practice of ESP or any other language for specific purposes. Foremost, it is the task *to present to students the best possible meaning of some specific term* of an English or any other language original notion.

Another important task of teachers is *to offer an adequate Slovak or other language equivalent notion for the particular specific language term of English origin*.

We need to take into consideration that most of monolingual study or course books published in English are not able to satisfy both upper mentioned challenges for teachers of languages for specific purposes as of Business English etc. The first mentioned challenge— *to provide students with the correct meaning of a specific term*— accommodate some monolingual study or textbooks by adding the Glossary of special terms at the end of their published textbooks. It should be mentioned here, that in this type of glossary, there is never provided an absolutely exhaustive list of vocabulary entries which can be found in the vocabulary of particular units of these

ESP or other language course books, i. e. there are always some vocabulary entries which are not listed in the final glossary. Here a possible help is to search for some explanations of important vocabulary in the exercises of particular units of textbooks or workbooks. Sometimes, a more extensive vocabulary of books connected to languages for specific purposes is available online.

As already been mentioned, another challenge for a teacher of an ESP, or any other language for specific purposes, is an effort to provide students with an adequate notion- vocabulary entry in their mother tongue. This challenge is even harder to overcome because of lack of specific terminology or also of non-existing teacher's guidebooks. An example of a specialized course book and of a specialized practice file, there is a published work *Mastering Business English in Banking* by Marta Grossmanová, Zuzana Ondrejová and Eva Vehnerová issued at the former Institute of languages (currently it is a Faculty of Applied languages) of the University of Economics in Bratislava, the Slovak republic.

If an author- a teacher or another expert prepares and subsequently issues a specialized guidebook for some field of study or school, there might also be a drawback. The disadvantage may be indicated by the fact that this kind of study materials might be less applicable for usage in other study programs, schools, etc.

Another important remark is, that we should not forget to use also exercises for active or passive translation because only when proved by means of translation we can be sure that a student is really familiar with the specific terminology- the newly acquired lexical units.

An analysis of errors- failures made by students, using either their writing or speaking skills, is also a significant source of information for further research or surveys of teaching and learning languages for specific purposes. This kind of error analysis has not yet been implemented enough into the educational practice, which application may provide further insight into the issues of languages for specific purposes education and help improve the real practice of learning and teaching.

Sadly, there are students who start their university or other higher education institute studies with the lack of necessary language proficiency concerning a foreign language which they are supposed to study as a language for specific purposes, what of course is a certain disadvantage for their further language studies. Even at an extreme effort of university or other higher education institutes' teachers, they are not able to totally eliminate the deficiency of their students' basic language skills. This fact makes the work of both, students and teachers, rather challenging.

Business English and the Intercultural communication education

The intercultural character of our world has lately increased, which has been contributed by the ongoing process of globalization. The consequence of what is intermixing of people and nations, what leads also to global problems like corona crisis due to a high density of contacts including business contacts from various countries etc.

For these reasons, the language education of future businesspeople, managers, economists, accountants etc. should also provide a certain level of intercultural communicative competence in at least two internationally comprehensive languages. Acquiring a communicative competence in a foreign language is a long-lasting process which is based not only on the ability to communicate in a colloquial speech, but the future salespersons, economists, managers etc. need to master foremostly the communication in their particular specialization as e. g. banking, economics, marketing, trade etc. i. e. to master the specialized vocabulary, too. (according to Dvořáková 1997).

When learning a language for specific purposes, students aim at acquiring a specific terminology of their field of study but concurrently they also get familiar with the mind maps and work strategies which they study at other specific subjects of their studies as well. Generally stated, the acquiring of a language for specific purposes is especially aimed at the future professional needs of students.

For the oncoming economists in our interconnected globalized world, it is essential to know how to handle with the cultural differences of individual countries and nations which may be of a high importance for them when conducting business negotiations in the future. For these reasons, intercultural differences should be an inherent part of a curriculum for specialized economic universities and other higher education institutes for economy. As we can imagine, the knowledge of special habits, cultural norms and manners should be especially useful for students of economy, trade, management, sales etc. To know in detail, the specifics of e. g. countries like China or Japan is nowadays a must for entrepreneurs, diplomats or other people engaged in international relations or foreign trade etc.

Therefore, it is necessary to continuously update the foreign language education concepts at the departments and faculties of universities and other higher education institutes where the acquiring of languages for specific purposes takes place. It is especially needed to regularly innovate the content aspect of the educational practice of ESP etc. This contains the innovation of subject curricula and study materials but also the implementation of

methodological procedures and work forms which represent the integration of communicative and socio-cultural skills and develop the cognitive feature of a future economist, manager etc. (according to Borsuková, Užáková, In: Repka, Adamcová 2004).

The actual situation of teaching languages for specific purposes at faculties of universities or other higher education institutes for economics

At present, students at majority of schools with focus on economy enroll at least one, usually also two foreign languages. For instance, at a Faculty of Applied languages of the University of Economics in Bratislava, the students of all faculties of the University of Economics enroll, as a part of their study programs, one major foreign language and as well as another foreign language. It is to be stated, that, at economic schools generally, there is a great preponderance of English language for specific purposes, in comparison to other foreign languages. The cause for this fact is the importance of the English language for trade, banking sector, financial institutions etc.

At the economic faculties of universities and other higher education institutes another important part of foreign languages education is the training for preparing and presenting various slideshows, being also the case of the Faculty of applied languages of the University of Economics in Bratislava. Here it is to say, that the training for preparing and presenting slideshows is a demanding task also for teachers to fulfill the aim- to bring up a self-confident speaker.

It is helpful to provide students with a kind of a theoretical basis for preparing slideshows – PowerPoint presentations while keeping in mind that many students do not abound with experience concerning preparation and presentation of slideshows. Therefore, mostly less self-confident students need also to be encouraged and praised to be able to prepare and present a worthy slideshow in front of an audience. The practical training of these presentation skills in front of an audience is nowadays constrained by the anti-COVID-19 measures what is on the other hand an asset to the development of digital skills of students used during their online lessons and presentations.

Students of certain specialized departments have an option, at the Faculty of Applied Languages at the University of Economics in Bratislava, to enroll and study also special subjects as e. g. Business negotiations or Culture and Civilization Studies of foreign countries, these being taught of course in various foreign languages. The curriculum of the University of Economics in Bratislava is still adjusted with more and more globalized

character of economy. There is functioning also a special Department of Intercultural Communication aimed at the studies and research of communication and interculturality as well as other departments concerned with the specific language analysis etc. at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava

Another especially important aspect of teaching a language for specific purposes at universities or other higher education institutes is training students to also master the s. c. *vocational translation* according to the field of their studies. The best we can do, when translating a professional text from a source language into a target language, is to deal with authentic texts and study materials as are e. g. daily press resources, internet economic news etc. We want the students to be aware of fact that when considering a translation, the primary aim is to achieve effectiveness and efficiency of the statement and not a word-by-word translation. The absolute base for this is to be able to translate factual information in a precise and comprehensible way so the students are able to reconstruct sentence units so they may achieve a better clarity of translated texts.

Conclusion

We have endeavored to outline the actual situation in the field of Business English and other languages for specific purposes teaching at the departments and faculties of our universities and other higher education institutes etc. We have been dealing with the most important factors when teaching ESP- Business English, specifics of the Slovak language business environment and frequent problems which teachers of a foreign language for specific purposes face in the process of education. We have not avoided the intercultural aspects of Business English teaching as well as the current state of foreign languages teaching for specific purposes at the faculties with the main focus on Economics. Of course, we can not forget to mention that the current situation caused by the COVID-19 crisis and measures to overcome it, have significantly reshaped the whole modus vivendi of education process towards the online methods what consequently also opened new horizons for finding teaching and learning ESP and other languages effective.

Literature

- BORSUKOVÁ, H.; UŽÁKOVÁ, M. (2004): Systém cudzojazyčnej edukácie v študijných odboroch Fakulty ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre. In: REPKA, R.; ADAMCOVÁ, L. (eds): *Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl*. Bratislava: Retaas, spol. s r. o., p. 43-47.
- COMFORT, J. (1996): *Effective presentations*. Oxford University Press.
- DVOŘÁKOVÁ, M. (1997): Internacionalizace vzdělání a úloha odborné cizojazyčné přípravy na ČZU Praha. In: *Zborník z MVD '97*. Nitra: SPU, p. 24-29.
- GROSSMANOVÁ, M.; ONDREJOVÁ, Z.; VEHNEROVÁ, E. (1998): *Mastering Business English in Banking. Textbook*. Bratislava: EKONÓM, 136 p. ISBN 80-225-1027-0.
- GROSSMANOVÁ, M.; ONDREJOVÁ, Z.; VEHNEROVÁ, E. (1998): *Mastering Business English in Banking. Workbook*. Bratislava: EKONÓM.
- GROSSMANOVÁ, M. (2009): Teaching Banking English. In: BREVENÍKOVÁ, D. et. al., (eds.): *Nové trendy vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: EKONÓM, p. 61-66.
- HEATH, W. R. (1913): The demands of the Business World for Good English. In: *The English Journal*, Vol. 2, No. 3, p. 171-177, National council of Teachers of English, <<https://www.jstor.org/stable/801177>> [March, 1913].
- REPKA, R. (2004): K niektorým teoretickým a praktickým aspektom komunikatívneho prístupu. In: REPKA, R.; ADAMCOVÁ, L. (eds.): *Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl*. Bratislava: Retaas, spol. s r. o., p. 7-13.
- STEDMAN, C.; BURNS, E.: *DIY BI: A guide to self-service business intelligence implementation*. [online]. Posted by ROUSE, M. Available at: <<https://whatis.techtarget.com/>> [cit. 2019-06-18].

Kontakt:

PaedDr. Alexandra Mandáková, PhD.

Katedra anglického jazyka	Department of English Language
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave	University of Economics Bratislava
Email Address: alexandra.mandakova@euba.sk	

Metaphors in a professional text

Elena Melušová

Abstract

Metaphors in a professional text. *This contribution is concentrated on words which in certain contexts have taken on another meaning, the pictorial meaning, in relation to their proper meaning. The lexicon thus transformed is part of the lexicon of specialty texts and contributes to the formation of the words of the learned lexicon. For this research we used the economic articles of an economics journal to find the words which in combination with other words of the general lexicon have become fixed phrases with the metaphorical, sometimes metonymic character.*

Kľúčové slová: ustálené spojenia, posun významu, lexika, tvorenie slov.

Keywords: verbal expressions, frozen expressions, the shift in meaning, the metaphor, the formation of words.

Introduction

La présente contribution prête l'attention aux mots utilisés dans les textes savants dans lesquels on trouve un grand nombre de mots, de notions ou expressions, qui ont été créés soit par dérivation, soit par le décalage du sens, des mots qui passent d'un sens à l'autre, qui ont adopté le sens figuré et sont devenus métaphores. Dans cette contribution on prête attention aux mots devenus métaphores, parfois les expressions figées, métaphoriques ou métonymiques qui sont utilisées dans le contexte souvent avec le sens différent.

Dans les textes sélectionnés il y a un nombre important de mots, même de mots savants issus et dérivés des mots d'origine grecque ou latine. Selon A. Barlezizian (2009) on distingue plusieurs types de motivations de formation des mots nouveaux souvent à sens différent. Les analyses de la motivation morphologique, sémantique, et phraséologique sont présentées dans son Précis de lexicologie du français moderne et nous avons également tiré plusieurs exemples- modèles du Dictionnaire linguistique.

La création des mots

La création des mots à motivation morphologique en générale se fait par dérivation à partir des affixes, ce qui nous semble la méthode de formation la plus fréquente. Les mots sont dérivés et composés par des préfixes et suffixes, tandis que leur forme interne est transparente et facilement perceptible. Par exemple le mot *élevage* est composé de *élev-* et le suffixe *-age*. De même le mot *travailleur* est motivé morphologiquement, il se compose du mot-racine *travail-* et du suffixe *-eur*. De la même façon on peut dériver les autres mots comme *ameublement*, *égaliser*, *exclusion*, *impunément*, *précisément*, *rougeâtre*, *soluble* etc. Voilà aussi quelques exemples de dérivés préfixaux dans lesquels la motivation morphologique est bien visible : *antinationnal*, *coprésident*, *hypertension*, *inégal*, *mécontent*, *souligner*, *surcharger* etc. La structure des mots composés est aussi transparente que celle des dérivés, et la motivation morphologique est évidente : *brise-glace*, *chasse-neige*, *chou-fleur*, *clairsemé*, *électrochimie*, *nouveau-né*, *porte-avions*, *portefeuille*, *sourd-muet* etc.

Parfois la motivation morphologique est entièrement effacée sur le plan synchronique. Le sens étymologique des composants a subi avec le temps des changements, de décalages. Il en résulte la démotivation du mot dont le sens actuel ne s'explique plus à partir de ces parties composantes. On perçoit un décalage entre l'étymologie et la signification courante actuelle du mot. Par exemple le composé *beaucoup* n'est plus perçu comme l'union de *beau* et *coup*.

Souvent le sens actuel du mot ne se déduit pas de ses éléments composants, il n'est pas transparent. Bien que le morphème racine soit le même dans les séries des dérivés suivants, on ne trouve pas d'affinités sémantiques entre eux. Par exemple *prendre*, *apprendre*, *comprendre*, *entreprendre*, *surprendre* ; *mettre*, *commettre*, *démettre*, *permettre*, *promettre* etc. De même, le sens de chacun des composés tels que *basse-cour* (*cour*, bâtiment d'une ferme où l'on élève la volaille), *chienlit* (*désordre*, *pagaille*, *confusion*), *coq-à-l'âne* (*passage sans transition* et *sans motif d'un sujet à un autre*), etc. Donc, il y a le décalage entre le sens étymologique des éléments composants et le sens réel du mot à l'époque contemporaine dû à l'oubli de la signification primitive du morphème ou à son emploi métaphorique.

La motivation sémantique est en principe, le résultat d'un emploi figuré du sens propre du mot. En ce cas-là, on constate que le mot est sémantiquement motivé dans son sens dérivé. On parle d'une transposition instantanée. On perçoit un trait de ressemblance, ou on évoque un rapport quelconque, et la transposition s'effectue spontanément comme on peut

voir dans des exemples suivantes : une feuille d'arbre et une feuille de papier, la racine d'un arbre et la racine du mal, etc.

Pareil, pour les noms de certains animaux. Ceux-ci sont aussi employés d'une sorte d'analogie qui existe entre l'animal et l'homme. Tels que par exemple un individu à l'esprit borné, incapable de rien comprendre est appelé âne, un homme rusé est un renard, une personne cruelle, impitoyable est un tigre etc. Dans ces exemples c'est l'emploi métaphorique qui fournit le lien sémantique.

Quand on dit « Au musée nous avons admiré un magnifique Renoir » c'est déjà l'emploi métonymique qui crée le rapport. Sur le champ politique c'est par exemple le nom de régime de Vichy, France de Vichy » ou simplement « Vichy » (désigne le régime politique d'essence dictatoriale, xénophobe, antisémite, traditionnel). Grâce à ces emplois métaphoriques et métonymiques les mots deviennent sémantiquement motivés.

Motivation phraséologique. Une locution phraséologique est motivée si son sens global découle de ses parties composantes. Dans le cas contraire elle est immotivée. Comparons les locutions à pas de velours (à pas muets), au beau milieu, ne pas voir plus loin que le bout de son nez, c'est à prendre ou à laisser, courir à toutes jambes, être dans une misère noire qui sont motivées, et agir de concert (agir en accord), être né coiffé (avoir de la chance), avoir du front (être impertinent, être insolent), battre froid à qn (recevoir qn avec froideur, sans empressement), prendre (mettre) des gants, fam. (agir avec ménagement, avec précaution), prendre en grippe (avoir une antipathie soudaine contre qn ou qch) qui ne sont pas phraséologiquement motivées. Il y a aussi des cas intermédiaires, comme laver son linge sale en famille (régler ses différends entre soi, sans témoin), faire d'une mouche un éléphant (exagérer démesurément), être un sot en trois lettres (être trop bête), etc. La perception d'une locution dépend en grande partie du savoir linguistique et de l'intuition de l'individu.

Les métaphores dans les textes savants.

Le moyen principal, utilisés particulièrement dans les discours et les textes savants, c'est la métaphore qui joue un rôle important dans la création lexicale. Faisant parti des tropes poétiques et réthoriques, de nos jours, on la trouve partout, même dans les textes savants. Dans la création lexicale, on se sert des expressions métaphoriques qui sont bien acceptées par le public en général, mais aussi par le public scientifique.

La « métaphore » c'est la notion d'origine grecque et signifie « transfert », « transport ». Cette notion représente une figure de styl, souvent

composée de plusieurs mots pretant à l'expression une autre signification. Ce changement du sens est perçu comme l'extension du sens qui va souvent du concret à l'abstrait. Voici plusieurs exemples à comparer : une source d'eau – une source de chagrin (en slovaque: zdroj vody, bolesti...), il est noyé dans l'or (= il est riche) (en slovaque: topí sa v zlato, v bohatstve), le bâtiment s'est effondré – l'économie s'est effondré (en slovaque: budova sa prepadla, ekonomika sa prepadla), les moyens (de transport, de l'argent...).

Actuellement la métaphore est donc employé en sémantique lexicale pour dénommer le résultat de la substitution d'un lexème par un autre, basé sur une association de ressemblance, de similitude. Autrement dit, c'est une substitution par analogie. Pour rapprocher deux objets ou phénomènes il faut qu'il existe un trait commun entre eux. C'est pourquoi on définit souvent la métaphore comme une espèce de comparaison en raccourci, condensée dans un seul mot où l'un des deux termes de la comparaison, et aussi le mot comparatif (comme, ainsi, de même, tel, etc.) est absent. Pour illustrer on peut se servir de la métaphore cette fillette est bavarde comme une pie = «cette fillette est une vraie pie ». Le mot comparatif „comme“ est absent.

Les métaphores sont soumises au temps. L'image ne tarde pas à perdre la fraîcheur, la nouveauté. On parle alors de « métaphores lexicalisées » ou de « métaphores linguistiques » dont le caractère métaphorique a complètement disparu.

Ainsi nombre de métaphores qu'on suppose originellement figurées deviennent par l'usure perçues comme littérales: « froid » s'accorde normalement avec la température et le tempérament. Il s'ensuit que beaucoup de sens figurés ne sont que des métaphores usées. La métaphore procède toujours par extension de sens et dans la plupart des cas du concret vers l'abstrait comme par exemple une source d'eau – une source de chagrin.

Dans la lexicologie on distingue plusieurs types de métaphores. On parle des métaphores anthropomorphiques, quand le nom d'un organe humain est employé pour désigner un objet inanimé. Dans les textes générales et aussi savants on trouve pas mal d'expressions indiquant des objets ou des faits qui n'ont rien à faire avec le corps humain. Ce sont les cas, où la forme et le sens sont similaires avec les mots du premier sens. Partant de ces similitudes on peut observer ce phénomène sur quelques exemples: le bras d'un siège, le bras d'un fleuve, la bouche d'un fleuve, les dents du peigne, l'œil d'une aiguille, le pied d'un verre, le pied d'une montagne, la tête de l'épingle, la tête d'un arbre, la tête d'un cortège ;

Par contre, il y a d'autres exemples, quand les noms d'objets inanimés ou de plantes sont appliqués à des organes humains. Pour illustrer, comparons le premier sens avec le sens figuré des mots comme: bassin, colonne vertébrale, épine dorsale, pomme d'Adam, prune ;

Un autre modèle se prête, quand les noms d'animaux passent à des objets inanimés. Par exemple bélier (hydraulique), chenille, chevalet, chien (d'un fusil), chiendent, dent-de-lion, grue, œil-de-bœuf, serpentine ;... Il arrive que le nom d'un animal s'emploie pour désigner l'homme, le plus souvent avec une nuance péjorative. Comme exemples on peut comparer les mots suivants du sens différent: un cochon (quel cochon ! c'est un vieux cochon), faucon (employé dans la politique), lion (c'est un lion = c'est une personne courageuse), une oie (personne très sotte, niaise), une pie (une personne très bavarde), un renard (un vieux renard, un fin renard = une personne rusée), (Barlezizian, 2009).

Il arrive aussi les cas, quand l'apparition de la métaphore est due à des transpositions sensorielles. S.Ullmann a déjà écrit à ce propos en 1952 : « Un type très fréquent de métaphore conjugue deux domaines sensoriels différents. On dit couramment : une couleur chaude, une voix chaude, bien que la chaleur soit un phénomène de température inapplicable à des impressions visuelles ou acoustiques. De même on parle de voix claire et sombre, de couleurs et de sons nourris, de couleurs criardes, de bruits aigus, d'odeurs grasses et lourdes, etc. Certains adjectifs se prêtent à des transpositions en tous sens : doux, appliqué proprement au goût, se dit aussi d'un bruit, d'un regard, du vent. ... Propre à la rhétorique et à la stylistique discursive, les particularités de la métaphore sont étudiées d'une manière plus détaillée par la stylistique et la sémiotique, car « le lexème métaphorique se présente comme une virtualité de lectures multiples »

Pour faire une analyse des métaphores trouvées dans les articles savants, on se servira des textes d'économie dans lesquels il y a un grand nombre d'expressions au sens figuré ou comparatif servant de métaphores, parfois de métonymies. Comme source principale des exemples suivants nous a servi la revue d'économie „Alternatives économiques“ (2018, N.376). Pour mieux comparer le sens et le décalage sémantique par rapport au premier sens, nous proposons à côté de chacune des expressions l'équivalent slovaque. Dans la traduction slovaque on met le premier et le deuxième sens (figuré), métaphorique ou métonymique ce qui est courant dans le contexte économique.

élargir le bénéfice (élargir – rozťahnut', tu–zväčšiť zisk),

durcir le contrôle (durcir– tvrdnúť, tu: sprísniť),

chercher un travail qui a toujours été un cheval enfourché par le patronat (un cheval enfourché – sedieť obkročmo na koni, tu: pracovať pod patronátom),
l'éducation d'un jeune qui émigre va coûter au bas mot (au bas – dolu, tu: prinajmenšom),
le pays de départ (le départ – odchod, tu: východisková krajina),
la zone a dégagé un excédant de 331 milliard d'euros (dégager – vyslobodiť, vypratať, tu: uvoľniť eurá),
l'Allemagne dépasse la barre des 6%, (dépasser la barre – prečnievať cez tyč, tu: presahovať sadzobník),
l'industrie a tiré profit (tirer – ťahať, strieľať, tu: vziať zisk),
l'euro est remonté (remonter – vyniesť hore, tu: euro zvyšuje svoju hodnotu),
infléchir cette tendance (fléchir – ohnúť, tu: zmeniť),
maillon faible de l'Europe (maillon – oko na sieti, tu: súčasť),
cette conjonction négative s'est traduite (traduire – preložiť, tu: negatívna konjunktúra sa prejavuje),
par une glissade continue (glissade – kĺzačka, tu: neustály sklz, posun),
en matière de niveau de vie (en matière – z látky, tu: pokiaľ ide o životnú úroveň),
le redressement de l'économie (le redressement – vztyčenie, narovnanie, tu: obnova),
le taux directeur (directeur – riaditeľ, tu: kľúčová sadzba),
les taux d'intérêt (l'intérêt – záujem, tu: úroky),
cette politique a sorti la zone euro de la déflation avec laquelle elle flirtait (sortir – vyjsť von, tu: vytiahnuť), (elle flirtait – flirtovala s niekým, tu: uvažovať o deflácií eura),
le coup de frein (le coup de frein – úder brzdy, tu: zabrzdzenie),
l'Europe est en panne (être en panne – tech. mať poruchu, byť mimo prevádzky, tu: v Európe to nejde, nefunguje ako by malo), métaphore
le projet européen est cassé (cassé – rozbitý, tu: prerušený),
il nourrit le rejet et les populismes (il nourrit – kŕmi, živí, tu: podáva odmietnutie a populizmus), l'Allemagne veut imposer l'austérité (l'Allemagne – Nemecko, tu: vláda Nemecka), metonymia prenesený význam, typ syndecdocha
ils incitent les Etats à bien gérer leur budget (le Etats – štáty, tu: vlády členských štátov EU), les prêts ont nourri la crise (nourrir – kŕmiť, živiť, tu: podporovať),
humilier la Grèce (ponížiť Grécko, tu: grécku vládu),
l'Allemagne fait peser des coûts à l'Europe (peser – vážiť, tu: znášať náklady),

l'Europe a besoin d'un nouveau souffle (le souffle–dych, tu: podpora), baliser le chemin (vyznačit' cestu, tu: určit' vývoj),...

Il s'agit ci-dessus des locutions de type métaphoriques, parfois métonymiques issues des textes de spécialité. On observe dans la plupart de ces cas un certain décalage de sens au niveau métaphorique. La métaphore est définie par prof. J. Glovňa (2015), comme un signe linguistique dont la structure formelle peut être composée de plusieurs parties mais sémantiquement liées par le sens imagé. Comme on voit ci-dessus, il y a des métaphores motivés (par ex. l'Europe est en panne) dans lesquelles l'attribut est transféré sur un autre mot au sens imagé. La métaphore contient deux sens: dénotatif (perçu littéralement) et aussi conotatif, idiomatique, imagé. Dans la réception ou perception de la métaphore on sort de la forme vers le contenu, ou du contenu vers la forme.

La métonymie aussi bien que la métaphore est également un important facteur de création lexicale. Elle repose sur une association entre deux idées. Mais ici les deux sens ne se ressemblent point. Un mot est remplacé par un autre qui est lié au premier par un rapport de contiguïté externe, donné dans la réalité. Donc, si on compare les rapports métaphoriques avec les rapports métonymiques, ces derniers sont plus réels, plus concrets, plus objectifs. Le lien entre les deux termes réunis par métonymie est extrêmement varié. La métonymie peut prendre la partie pour le tout ou, inversement (plus rarement), le tout pour la partie (connu du latin «totum pro parte»). Ce genre de métonymie est appelé synecdoque. On y trouve des connotations comme dans les exemples: l'Allemagne veut imposer l'austérité (l'Allemagne – Nemecko, tu: vláda Nemecka), ou humilier la Grèce (ponížit' Grécko, tu: grécku vládu), etc.

Les cas où le tout donne son nom à la partie sont plus rares: un sac en vache (en cuir de vache), un manteau à col d'hermine (en fourrure d'hermine), chaussures, gants de chevreau (en peau de chevreau), etc. Analogiquement on utilise l'instrument pour l'instrumentaliste: le premier violon de l'orchestre, les tambours du régiment, etc. Il est fréquent d'utiliser le contenant pour le contenu ou le contenu pour le contenant: la salle applaudit (pour les spectateurs), alerter la ville (les habitants), boire un verre (le contenu d'un verre), aimer la bouteille (aimer son contenu, aimer les boissons alcoolisées). Les cas inverse, où le contenu sert à dénommer le contenant sont moins nombreux: deux cafés (deux tasses de café), s'il vous plaît, un martini rouge! (un verre de martini rouge), etc.

G. Lakoff distingue 3 types de métaphores qui créent le système conceptuel de notre culture qui est étroitement liée avec les métaphores de telle ou telle langue. La culture est toujours reflétée dans le lexique

métaphorique. La personnalisation est un phénomène courant lorsque les propriétés des êtres vivants sont attribuées à des entités inanimées (ex.: L'inflation frappe les nations les plus pauvres ; L'inflation a attaqué les fondements de notre économie. (= Inflácia postihuje najchudobnejšie národy. Inflácia zaútočila na základy našej ekonomiky.)

Conclusion

Les métaphores sont créées sur la base d'expériences spécifiques de nature sociale et culturelle et il n'y a donc pas d'unité de connexions métaphoriques entre les nations individuelles et les langues individuelles. La métaphore joue un rôle primordial au niveau de l'évolution de tout système social, de ses valeurs et de sa perception de la réalité. Il faut souligner que les métaphores et l'émergence de nouveaux mots ont leur place non seulement en langue général mais aussi dans le langage économique professionnel, qui correspond au nombre de mots formés à l'aide de préfixes, principalement d'origine latine ou grecque, ou encore en combinaison avec des préfixes français. Les métaphores avec les expressions phraséologiques font partie intégrante du vocabulaire, qui passe couramment du langage général au langage professionnel, comme en témoignent les expressions métaphoriques analysées, issus de la revue économique. La métaphore n'apparaît pas du tout comme un signe distinctif entre le langage littéraire et professionnel, au contraire, elle peut être incluse parmi les composants lexicaux de base habituellement utilisés dans les textes professionnels.

Annexe

Exemples du lexique métaphorique de l'analyse des textes d'économie

L'autre visage des inégalités (= iná tvár nerovnosti)

Le travail de la souffrance (= práca utrpenia)

Le gisement de productivité (= ložisko produktivity)

Petit paradis fiscal (= malý daňový raj)

Les mutuelles vont – elles perdre leur âme ? (= poisťovne stratia svoju dušu ? - ducha...)

Tenir un discours (= držať prejav – mať...)

Des populations fragilisées (= oslabené populácie)

La chasse aux réfugiés (= poľovačka na utečencov – vyhánanie...)

Des beaux discours (= krásne reči)

Cela peut freiner les réorientations stratégiques (= to môže brzdiť strategické zmeny)

- D'ouvrir grand les portes aux climatologues (=veľmi otvorit' dvere klima-
tológom)
- Economiser l'énergie est le parent pauvre de la politique énergétique
(=šetriť energiou to je chudobný príbuzný energetickej politiky)
- C'est devenu le paradigme officiel (=stalo sa to oficiálnou paradigmou - re-
čou)
- Le nouveau locataire de l'Élysée (= nový nájomník na Elysée – prezident
Fr.)
- Le terrain économique et social (=ekonomický a sociálny terén)
- Un nouvel niche pour les riches (= nové hniezdo pre bohatých)
- Niche fiscal (= daňové hniezdo, medzera)
- Nuir á l'image de l'entreprise (= škodit' obrazu podniku- poškodzovať re-
nomé podniku)
- L'âge de départ (= vek odchodu – ...do dôchodku)
- Les banques qui « captent » les inspecteurs (=banky, ktoré zachytávajú,
chytajú inšpektorov)
- Vous voulez pas moisir dans votre bureau (= nechcete splensniviť vo vašom
úrade –nechcete zotrvať vo vašej funkcii)
- Matière première (= prvá látka- surovina)
- Blanchiment (= bielenie, blednutie, - pranie špinavých peňazí)
- Détournement de fonds publics (=odviesť bokom verejné peniaze – sprene-
verit'
- Mettre en examen – dať na skúšku – obviniť
- Abus de biens – zneužívanie dobra = zneužívanie majetku
- L'Hexagone – (šesťuholník = Francúzsko- podľa geometrickej podoby)
- Ce nouvel outil (=tento nový nástroj – nový prístup)
- Arsenal juridique (= právna zbrojnica)- právnický materiál
- Le moteur essentiel (= základný motor)- základný vyhľadávač
- Les prix faibles (= slabé ceny)- nízke ceny
- L'intérêt général est en jeu (= všeobecný záujem je v hre)- jedná sa o všeo-
becný záujem
- La renégociation en cours (= opätovné vyjednávanie v behu)- opätovné vy-
jednávanie, ktoré sa práve deje
- Désintéressé (= zbavený záujmu)- odškodnený

Bibliographie

- DUBOIS, J. et autres. (1994): *Dictionnaire de linguistique*, Paris: Larousse,
ULMANN, S. (1952): *Précis de sémantique française*, Berne, p. 180-181.
GLOVŇA, J. (2015): *Frazeológia*. Nitra: UKF

GREIMAS, A.; COURTES, J. (1993): *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris. p. 226.

BARLEZIZIAN, A. (2009): Précis de lexicologie du français moderne. Erevan: Université linguistique d'Etat *Alternatives économiques*, revue 2018, N.376.

Kontakt:

PhDr. Elena Melušová, CSc.

Katedra románnych a slovanských jazykov	Department of Romance and Slavic Languages
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave	University of Economics Bratislava
Email Address: emelusova@gmail.com	

Conceptual metaphors in the speeches of the President of Slovakia, Zuzana Čaputová and the former First Lady of the United States, Michelle Obama

Žaneta Pavlíková

Abstract

Conceptual metaphors in the speeches of the President of Slovakia, Zuzana Čaputová and the former First Lady, Michelle Obama. *Political speeches are very often enriched by different linguistic means and figurative language in order to liven up the speech, attract attention or influence the target group of listeners or voters. In this article we will focus our attention to selected speeches of two important personalities of the contemporary political scene. We will compare and analyse selected speeches in terms of the use of metaphors and conceptual metaphors. The main aim of this study is to illustrate the same or similar metaphors in the speeches of both ladies.*

Keywords: political speech, linguistic means, metaphor, conceptual metaphor

Introduction

Public speeches, whether it be political or other in genre, are always aimed at people and the society. The authors of these speeches are aware of this fact and will use all their linguistic knowledge and all possible linguistic means to formulate a public speech which is pushy but not violent, influencing but not offending, powerful but not intimidating. Properly chosen means of language are able to influence the preconceptions, views, ambitions and fears of the public. People may then accept false statements as true ones or support policies conflicting with their interests. (Pavlíková, 2020)

One of such linguistic means are metaphors. As Lišková (2016) states there are many reasons for using metaphors in all spheres of society. Mainly because metaphor is a typical feature of communication. By using it, both general and professional language become richer and more original. Metaphors are clearly opinion-forming, whether in a positive or negative sense, and are therefore used by journalists, economists and politicians.

Conceptual metaphor and metaphor

According to Merriam-Webster online dictionary (2020) a metaphor is “a figure of speech in which a word or phrase literally denoting one kind of object or idea is used in place of another to suggest a likeness or analogy between them.”

Grigorjanová (2017) mentions that the roots of the description and research of the concept of metaphor go back to ancient times. One of the very first scientists to deal with this concept was Aristotle. In his work *Poetic* he defined metaphor and described how to transfer the naming of one object to another based on similarity or analogy. Often the resemblance is not obvious at first glance, but is hidden beneath the surface. Since the times of Aristotle a number of linguists and scientists have been dealing with the concept of metaphor. Different theories have been created by different authors. Micsinaiová (2015) argues that the tendencies that we can observe in theoretical approaches to the topic of metaphor in the last century have changed very significantly. The modern approach to metaphor is characterized by shifting the focus from metaphor as a linguistic phenomenon to metaphor as a phenomenon of thinking. As she states, the line of this tendency is reflected in almost all current approaches to metaphor.

Perhaps the most famous authors dealing with the concept of metaphor and conceptual metaphor are Lakoff and Johnson (1981). According to them metaphor, for most people, is a device of the poetic imagination. It is viewed by people as a characteristic of language alone. Based on a substantial research these two authors have come to a conclusion that metaphor is pervasive in everyday life, not only in language but also in thought and action. (Lakoff, Johnson 1981:3)

If we think of a metaphor in the cognitive linguistic view, it is defined as understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain. Kövecses (2010) mentions that this phenomenon can be seen when we talk about life in terms of a journey, theories in terms of a building or ideas in terms of food. This view of a metaphor can be illustrated as “*conceptual domain a is conceptual domain b*” and it is called a conceptual metaphor. (Kövecses 2010:4) To fully understand this concept we have to be aware of the fact, that the two domains present in a conceptual metaphor are specified as the *source domain* and the *target domain*. Kövecses (ibid) explains that the source domain is the conceptual domain from which we draw metaphorical expressions to understand another conceptual domain, while the target domain is the one that is understood this way. He gives some examples, such as LIFE, ARGUMENT, LOVE, IDEAS, THEORY being the

target domains, while JOURNEY, WAR, BUILDINGS, FOOD are considered as source domains.

To mention some examples (capital letters are used for conceptual metaphors and italics for metaphorical linguistic expressions):

LOVE IS A JOURNEY

We'll just have to *go our separate ways*.

This relationship is a *dead-end street*.

IDEAS ARE FOOD

I just ca't *swallow* that claim.

Let me *stew* over that for a while.

THEORIES ARE BUILDINGS

Is that the *foundation* of your theory?

We need to *construct a strong* argument for that. (Kövecses 2010: 6-7)

Metaphors in political discourse

Political discourse, or political speeches are perceived by all people within a society. Whether they listen to these speeches consciously or just as mediated via television, radio or social networks. In all political speeches a huge amount of linguistic devices can be found, figurative language not being an exception. Chrz (1999) highlights that if we take a closer look at the expressions used in political discourse and political speeches we will find, that politics is full of metaphors. Authors and researcher who deal with this issue agree on the fact that conceptual metaphors are essential devices for persuading the public in various genres of political discourse (Stojan, Mijić, 2019). Moreover, Lakoff and Johnson (1981) state that “metaphors play a central role in the construction of social and political reality” (Lakoff, Johnson 1981:159).

On the other hand, Mio (1997) states that there are not enough, or at least far more less research papers on the effectiveness of these figurative language devices. Hence, we cannot determine with certainty how effective these devices, in our case metaphors, are. Nevertheless they are considered very useful for simplifying complex concepts which are frequently discussed by politicians.

Demjanová (2010) states, that the boundaries of meaning and the imagination that the metaphor gives us are extremely rich. It is for this reason that politicians are very often reaching for them. She goes on, that the metaphor makes it possible to feel that in language we can experience the meaning of situations, which take on a more specific form.

Conceptual metaphors in the speeches of Zuzana Čaputová and Michelle Obama

For the purpose of this analysis two ladies, recently very active on the political scene, have been chosen, namely Zuzana Čaputová and Michelle Obama.

Zuzana Čaputová is a Slovak politician, lawyer, and environmental activist who has been President of Slovakia since 15 June 2019. Čaputová is the first woman to hold the presidency, as well as the youngest president in the history of Slovakia, elected at the age of 45.

Michelle La Vaughn Robinson Obama is an American attorney and author who served as the First Lady of the United States of America from 2009 to 2017. She was the first African-American woman to serve in this position. She is married to the 44th President of the United States, Barack Obama.

Five speeches have been chosen, three by Čaputová and two by Obama. The most important criterion when choosing the speeches was the same or at least a similar topic. The selected speeches were as follows:

- | | |
|------------------|--|
| Zuzana Čaputová: | 1. New Year's Eve speech |
| | 2. Speech on the occasion of the International Women's Day |
| | 3. Speech at the 75 th session of UN General Assembly |
| Michelle Obama: | 1. Speech at the 2020 Democratic National Convention |
| | 2. Speech on the occasion of the International Women's Day |

	Statistics	
	Zuzana Čaputová	Michelle Obama
Speeches	3	2
Words	2466	4974

Speeches of Zuzana Čaputová

In her speeches we can find a relatively large number of metaphors. However, the most significant number of metaphors can be found in her New Year's Eve speech. Her other two speeches, being much shorter in content than the one mentioned, contain only a negligible amount of metaphors. After analysing all her speeches, below we offer some of the

metaphors used in her speeches, categorised into specific conceptual metaphors:

COUNTRY IS A PERSON

“Slovensko **dovrší dvadsiaty deviaty rok** svojej štátnosti.” (*Slovakia will reach its twenty ninth year of its statehood – translation of the author*)

“**Slovensko** v tomto období **čaká** na veľkú zmenu.” (*Slovakia is awaiting a huge change*)

“....., že **štát dokáže pomôcť** tým,” (*.....that the state can help*)

“Všetkých vás naša **spoločnosť** veľmi **potrebuje**” (*Our society needs all of you very much*)

TIME IS A PERSON

“Minulý **rok** tiež **ukázal**” (*Last year showed*)

ORGANIZATIONS ARE MACHINES

“Práve ony (medzinárodné organizácie) sú často **hnacími motormi** účinných riešení.” (*They (international organizations) are often the driving force behind effective solutions*)

PEOPLE ARE CONSTRUCTIONS

“..... ozbrojené sily, policajti a hasiči sú **pevným pilierom** nášho štátu.” (*.....armed forces, police and firefightersare a solid pillar of our state*)

PANDEMIC IS A PERSON

“.....**pandémia vyniesla** na povrch ...” (*the pandemic brought to the surface.....*)

“**COVID-19 nám priniesol** ešte jedno ponaučenie.” (*COVID-19 has thought us one more lesson*)

It is essential to state, that not all the speeches of president Čaputová are filled with metaphorical expressions. In some of her speeches it is very difficult to find a metaphorical expression and thus identify the conceptual metaphor. However, some source areas were characterized by a significant number.

Speeches of Michelle Obama

In comparison to the speeches of Čaputová, the ones of Obama are significantly longer, and thus it is expected to contain more metaphorical expressions. The topic of the two speeches were similar to those of president Čaputová, namely her speech at the occasion of the International Women 's day, and the speech at the National Democratic Convention, which touched the topic of the current pandemic situation in the world.

ORGANS ARE SUBJECTS

„.....the moment our **heart first broke**“

EDUCATION IS A JOURNEY

„You see, they know that **education is their only path** to self-sufficiency“

EDUCATION IS A PERSON

„.....talking about the **power of education**“

TOPICS ARE MOVEMENTS

“This issue is truly **resonating**”

ACTIONS ARE MUSIC

„For me, it was **the drumbeat of horrifying stories**“

DANGER IS A PERSON

“Girls in every corner of the globe **facing grave danger** simply because they were full and equal human beings”

“While I'm thankful that I've **never faced anything like the horrors** that many of these girls endure. “

COUNTRY IS A PERSON

“And through you, **I have seen this country's promise.** “

WORDS ARE PEOPLE

“A president's **words have the power**”

“They (words) **can start wars or broker peace.**”

PANDEMIC IS FIGHT

„.....too many communities have been **left in the lurch to grapple** with whether and how to open our schools safely“

ORGANS ARE SUBJECTS

“.....and truly **open our hearts...**”

GROWTH IS A JOURNEY

“Going high means **taking the harder path.**”

As seen from the excerpted examples of metaphorical expressions, Michelle Obama uses a wide range of these devices in her speeches. After identifying the conceptual metaphors in her speeches it is obvious that there are some similarities with the speeches of Čaputová. Nevertheless, we can state that there is a significantly higher number of metaphors used in Obama's speech.

Conclusion

The language used in political speeches is specified by being thoroughly prepared, controlled, guided, justified, but very often criticised. To make the political speeches attractive and catchy a number of linguistic means, as figurative language, is used. One of the most essential rhetorical device used for persuading and attracting attention of the listeners is the metaphor. Metaphors used in political speeches can be conceptualised based on the source and target metaphor. Thus a conceptual metaphor is formed.

In this paper our intention was to present some of these conceptual metaphors in the speeches of two women on the current political scene, namely Zuzana Čaputová, the President of Slovakia, and Michelle Obama, the former First Lady of the USA. The speeches of both ladies contain a significant number of metaphors, however, after analysing the chosen speeches, we can conclude, that Michelle Obama includes more figurative language in her speeches than Zuzana Čaputová. It is important to bear in mind at this point, that the two countries are very different and that is why it is not possible to address the people in the same way. In both cases it is essential to take into consideration the cultural aspect, and the current political situation in the country. Nevertheless, we can finally conclude that the concept or metaphor is used at all possible occasions.

Literature

- DEMJANOVÁ, N. (2010): Náčrt analýzy politickej metafory v jazyku masmédií (Existuje pozitívna politická metafora?). In: *Jazyk a kultúra*. No.2
- CHRZ, V. (1999): *Metafory v politice*. Praha: AV ČR
- KÖVECSES, Z. (2010): *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University Press
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1981): *Metaphor we live by*. Chicago: The University Press of Chicago
- LIŠKOVÁ, D. (2016): Metafory v nemeckých hospodárskych printových médiách a úskalia pri preklade. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed): *Jazyk a politika: Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, s. 195-208
- MERRIAM-WEBSTER (2020). Metaphor. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/metaphor> [16.4.2021]
- MICSINAIOVÁ, A. (2015): Metafora a myslenie. In: *Studia Philosophica*. Volume 62. Issue 2. s. 45-54
- MIO, J.S. (1997): Metaphor and Politics. In: *Metaphor and Symbol*, 12:2, 113-133.
- PAVLÍKOVÁ, Ž. (2020): The concept of metaphor in political speeches (Metaphors in the electoral speeches of Donald Trump and Joe Biden in the 2020 Presidential elections). In: ŠTEFANČÍK, R. (ed): *Jazyk a politika: Na pomedzí lingvistiky a politológie V*. Bratislava: EKONÓM, s. 313-321
- STOJAN, N.; MIJIČ, S.N. (2019): Conceptual metaphor in political discourse in Croatian, American and Italian newspapers. In: *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. Volume 8. No. 1. p. 69-76

The speeches were downloaded from the following internet sources:

- <https://www.nytimes.com/2020/08/17/us/politics/Michelle-Obama-speech-transcript-video.html>
- <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/03/08/remarks-first-lady-let-girls-learn-event-celebrating-international>
- <https://www.prezident.sk/page/prejav/>
- <https://www.zenyvmeste.sk/prezidentka-caputova-mdz-prejav-zeny-nasilie-predsudky>

Kontakt:

PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Department of English Language

Faculty of Applied Languages

University of Economics Bratislava

Email Address: zaneta.pavlikova@cuba.sk

Využitie paralelných textov vo výučbe prekladu na príklade nemeckého hospodárskeho textu

Katarína Seresová – Edita Jurčáková

Abstract

The use of parallel texts in the teaching of translation on the example of the German economic text. *In addition to traditional translation dictionaries, the translator can be very helpful with various parallel and auxiliary accompanying texts, which have several advantages. As the translation needs to be aligned with the standards and conventions of the target language, the parallel texts serve primarily to help the translator to take into account these standards of the relevant type of text in the target text. By comparing the source text and the parallel text in the target language, it is possible to find out to what extent the linguistic, stylistic, syntactic and lexical means of the respective type of text of both languages coincide or differ. In the article we deal with the definitions of the term "parallel text", we point out several advantages and possibilities of using parallel texts not only in the translation of professional texts, but also their targeted use in translation didactics.*

Kľúčové slová: odborný preklad, využitie paralelných textov, paralelné texty v didaktike prekladu.

Keywords: specialized translation, using of parallel texts, parallel texts in Translation Didactics

Úvod

Problematika prekladu sa v posledných rokoch dostáva čoraz viac do centra záujmu odborníkov. Pod termínom preklad sa mnohokrát rozumie len „čistý“ transfer myšlienok z východiskového jazyka do cieľového. Niekedy sa problém prekladu obmedzuje na hľadanie ekvivalentov, takže preklad pomocou vhodných odborných slovníkov a dobrých znalostí gramatiky a slovnej zásoby sa javí ako „mechanická vec“. Počas prekladu odborných textov však stojí pred prekladateľmi náročná úloha nájsť v odbornom jazyku tie odborné výrazy alebo frázy, ktoré sú nielen ekvivalentné s výrazmi v pôvodnom jazyku, ale ktoré sa používajú aj v príslušnom odbornom kontexte. „Technická podstata textov“ (Baumann 1997: 457) sa stáva problémom

prekladu. Preklad však zahŕňa množstvo aspektov, medzi ktoré patrí aj kultúrna kompetencia prekladateľa.

Aby bolo možné vytvoriť dobrý preklad, ktorý sa prispôsobí konvenciám cieľovej kultúry, akoby boli vyhotovené v cieľovom jazyku, vyžaduje sa od prekladateľov, aby používali konvencie špecializovaného textového typu, ktoré existujú v zdrojovom jazyku a cieľovom jazyku na všetkých jazykových úrovniach (lexikón, syntax, štruktúrovanie textu atď.) môžu byť rôzne (porov. Reiss, Vermeer 1991; Seresová 2014; Kunovská 2017), vedia veľmi dobre.

Najmä pri prekladoch odborných textov, ktoré sú štylisticky neutrálne a informatívne a slúžia na sprostredkovanie presných znalostí a odborných informácií, musia byť cieľové texty prispôbené jazykovým a štylistickým štandardom uplatniteľným na texty v cieľovom jazyku. Táto „normatívna ekvivalencia textu“ (Koller 1992: 247) medzi zdrojovým textom a cieľovým textom je o to viac požadovaná, “čím prísnejšie sú konvencie, ktorým je daný typ textu vystavený, pokiaľ ide o štruktúru textu a výber a použitie lingvistických výrazov. výrazové prostriedky “(Fabricius-Hansen 2007: 327).

Súčasťou technického prekladu sú aj odborné znalosti a odborné znalosti prekladateľov, t. j. dobré odborné schopnosti, ktoré im umožňujú zmysluplným spôsobom pochopiť zdrojový text (Fluck 1991). Hlavné ťažkosti so špecializovanými prekladmi (napr. vedecké alebo technické) nespočívajú v získaní lexikálnych alebo idiomatických znalostí východiskového alebo cieľového jazyka, ale predovšetkým v porozumení vedeckým alebo technickým problémom, objektom a postupom (Spitzbardt 1972).

Pri preklade odborných textov sú možnosti dvojjazyčných slovníkov obmedzené, pretože v nich možno nájsť iba jednotlivé slová bez kontextu a ďalšieho vysvetlenia. Významy jazykových znakov (slová, skupiny slov) nie sú vždy zreteľne zaznamenané v slovníkoch a je možné ich vyvolať okamžite, pretože k nim dochádza prostredníctvom rozmanitých sieťových vzťahov k iným slovám v konkrétnych textoch. Mnoho zvláštnych výrazov a výrazov nie je obsiahnutých v slovníkoch alebo odborných slovníkoch. V prekladateľskej praxi sa preto v prekladateľsky zameranej odbornej textovej práci často používajú okrem „klasických“ prekladových slovníkov aj rôzne pomocné texty, ako napr. paralelné texty alebo podkladové texty, ktoré sú dôležitými výskumnými nástrojmi pre prekladateľov (Jurčáková 2008; Seresová 2010).

Definícia paralelných textov

Zdroj mnohých cenných informácií pre prekladateľa predstavujú aj tzv. paralelné texty. Pod paralelnými textami chápeme také texty, ktoré vznikli vo východiskovom alebo v cieľovom jazyku v podobných komunikačných situáciách alebo majú podobný obsah a vzťahujú sa na tematiku, obsiahnutú v texte, ktorý prekladateľ prekladá. Ako príklad by sme mohli uviesť návod na používanie spotrebiča alebo príbalový leták k lieku.

Kautz charakterizuje paralelné texty ako texty v cieľovom jazyku, „ktoré sprostredkujú porovnateľný obsah členom kultúrnej a komunikačnej komunity v cieľovom jazyku v rôznych podobách a / alebo ktoré vznikli v komunikačnej situácii porovnateľnej s komunikačnou situáciou východiskového textu (a majú rovnaký účel) a / alebo s ktorými sú konvencie z hľadiska textovej štruktúry a používania jazyka porovnateľné“ (Kautz 2002: 97)(preklad autoriek).

Podľa Mary Snella-Hornby ide o originálne texty rovnakého typu textu, ktoré vznikli nezávisle od seba na rovnakú tému s rovnakou funkciou a v porovnateľnej situácii (1990).

Podľa Holz-Mänttärinho súbežné texty zahŕňajú aj pôvodné texty v cieľovom jazyku s rovnakými informáciami a rovnakou funkciou ako cieľový text, ktorý sa má pripraviť. Ich funkcia spočíva v sprostredkovaní funkčne vhodného odborného a spoločného slovníka a konvencií pre textualizáciu a návrh textu (Holz-Mänttärini 1981).

Fabricius-Hansen ich popisuje ako „originálne texty, ktoré sú písané v rôznych jazykoch, ale funkčne a prípadne aj tematicky porovnateľné, t. j. texty, ktoré sú priradené rovnakému, žánru“ alebo rovnakému typu textu podľa príslušných textovo-externých kritérií, ako sú napr. komunikačná funkcia, podmienky tvorby, rétorická štruktúra, stredná alebo aspoň vykazujú zreteľné podobnosti“ (2007: 323) (preklad autoriek).

Hohnhold popisuje paralelné texty nasledovne: „najprirodzenejšou dostupnou pomôckou je pôvodný odborný text v jazyku, do ktorého sa má preložiť; text z rovnakého predmetu a, ak je to možné, z rovnakej textovej kategórie“ (Hohnhold 1990: 4) (preklad autoriek).

Podľa Christiane Nordovej sú paralelné texty autentické, t. j. nepreložené, cieľovo-kultúrne texty textového typu, ktoré sa majú produkovať s čo najpodobnejšou témou, z ktorej vychádzajú informácie o konvenciách textového typu, textových moduloch, frazeologizmoch, kolokáciách, terminológii, atď. (Ch. Nord 2002). Nordová hovorí o takých paralelných textoch, ktoré tak presne zodpovedajú cieľovému textovému profilu, že môžu slúžiť ako vzor pre preklad, najmä pre veľmi konvenčné typy textov (správy o počasí, recepty na varenie, lekárske prílohy), modelové texty.

Podľa niektorých autorov by malo byť tiež možné použiť preložené texty ako paralelné texty. Na preklady sa však veľmi často pozerá ako na nedôveryhodné zdroje, pretože „za dôkaz faktických tendencií a noriem jazykového používania sa považujú iba pôvodné texty“ (Fabricius-Hansen 2007: 324).

Göpferich zastáva názor, že paralelnými textami by nemali byť preklady, ale texty v rôznych jazykoch s podobnou tematikou a komunikačnou funkciou, ktoré najlepšie vytvárajú rodení hovoriaci. Preklady sú však vhodné „na odhalenie medzijazykových rozdielov v konvenciách typu textu“, iba ak sú texty vysokej kvality (2006: 184).

Všetky tieto definície ukazujú, že paralelné texty sú skutočné, autentické a poučné texty, ktoré sa zaoberajú rovnakou alebo veľmi podobnou témou, plnia podobnú funkciu v cieľovom jazyku a je možné ich priradiť k rovnakému typu textu. Používanie paralelných textov je obzvlášť dôležité a užitočné pri preklade vysoko konvenčných odborných textov (informatívnych a prevádzkových textov).

Súbežné texty zahŕňajú všetky typy textov relevantných pre konkrétnu tematickú oblasť, napríklad technické texty: prevádzkové pokyny, pokyny na používanie, pokyny na opravy, dielenské príručky, bezpečnostné pokyny, katalógy tovarov atď. V oblasti hospodárstva ide o rôzne zmluvy ako napr. kúpne zmluvy, pracovné zmluvy, zápisnice (Čiefová 2018). V prípade právnych textov, ktoré patria medzi najťažšie prekladateľné texty, sú vhodnými paralelnými textami napr. dokumenty relevantné pre právne konanie, ako sú napríklad súdne rozhodnutia alebo právne texty a / alebo národné právne systémy. Paralelné texty k mnohým tematickým oblastiam možno nájsť na internete. Je však potrebné vziať do úvahy kvalitu ponúkaných informácií a pôvod príslušného textu, pretože pri hľadaní paralelných textov je možné naraziť na preložené paralelné texty, t. j. texty, ktoré už boli preložené z iného cudzieho jazyka, a preto sú len zriedka spoľahlivé a preto nemôžu slúžiť ako zdroj odbornej slovnej zásoby či syntaktických štruktúr (Jurčáková 2017).

Podkladové texty

Na rozdiel od paralelných textov slúžia podkladové texty prekladateľom hlavne na terminologický výskum a na získanie odborných znalostí. Mnoho nových odborných výrazov ešte nebolo zaradených do slovníkov. Prekladatelia ich však nájdu v odbornej literatúre cieľového jazyka, ktorá slúži aj ako pomôcka pre výskum. Podľa Kautza patira medzi podkladové texty texty, ktoré neboli vytvorené v analógovej komunikačnej situácii ako

zdrojový text, ale tematicky súvisiace texty z tej istej oblasti ako text, ktorý sa má preložiť; ktoré nepatria k rovnakému typu alebo rovnakému druhu textu, ale v ktorých je predstavený faktický základ, z ktorého vychádza zdrojový text (Kautz 2002).

Podkladové texty sú teda „autentické texty v zdrojovom alebo cieľovom jazyku s podkladovými informáciami o predmete a obsahu zdrojového textu“ (Ch. Nord 2002: 70), ktoré obsahujú textové informácie, definície, kontextové vysvetlenia, tematicky podobnú slovnú zásobu atď., t. j. články v lexikónoch, texty v encyklopédiách, príručky a učebnice, odborné články v kompiláciách alebo časopisoch, glosáre, databázy alebo komentáre v poznámkach pod čiarou atď.

Výhody paralelných textov

Paralelné texty sú veľmi dobrým zdrojom informácií a oproti slovníkom majú niekoľko výhod:

1. Paralelné texty sú užitočné pri osvojovaní si terminológie a používajú sa na objasnenie terminologických problémov, ak v slovníkoch nenájdete adekvátne výrazy.
2. Poskytujú veľa informácií o konvenciách textových typov v cieľovom texte (kolokácie, použitie jazykov špecifických pre daný predmet, štýl, typické syntaktické štruktúry textových typov cieľového jazyka atď.). Slúžia prekladateľom hlavne na porovnanie vzorcov používania jazykov v zdrojovom a cieľovom jazyku a na zistenie, do akej miery sa oba príslušné jazyky zhodujú alebo líšia od seba (Lauková 2014). Analýza paralelných textov alebo porovnanie paralelných textov sú vhodné na zistenie interlingválnych a interkultúrnych rozdielov v konvenciách textových typov. Paralelné texty sú užitočné na odhalenie rozdielov v konvenciách nastavenia textu. Dodržiavaním konvencií typu textu v cieľovom jazyku môžu preklady zapadnúť do príslušnej cieľovej kultúry, akoby boli pôvodne vytvorené v cieľovom jazyku a kultúre (Göpferich 2006).
3. Z paralelných textov možno odvodiť nielen jazykové znalosti (lingvistické informácie), ale aj vedomosti z predmetu (t. j. informácie o konkrétnom predmete z určitých oblastí predmetu, ktoré pomáhajú prekladateľovi porozumieť textu).
4. „Texty sú závislé od terminológie a terminológia je závislá od textu“ (Hohnhold 1990: 63). To znamená, že význam (technických) slov sa môže v jednotlivých kontextoch líšiť. Pretože paralelné texty zobrazujú „jazyk v jeho funkčnom stave“ (ibid., 68), tj obsahujú pojmy a technické výrazy relevantné pre daný predmet v konkrétnom kontexte, poskytujú nevyhnutný situačný kontext a niekedy viac obsahových a jazykových informácií ako jednotlivé

slová alebo definície pojmov v slovníkoch alebo glosároch. Kontext môže prekladateľovi ukázať, či sa obsah technických výrazov úplne, čiastočne alebo vôbec nezhoduje (Molnárová 2013: 27–29).

5. Paralelné texty tak uľahčujú produkciu cieľového textu, pretože slúžia ako zdroj na poskytnutie terminologického materiálu a na zabezpečenie rovnocennosti, pričom to neznamená rovnosť slov, ale ich rovnocennosť. Pri použití paralelných textov sa prekladatelia sústreďia nielen na jednotlivé pojmy v texte, ale na celý text. To zaisťuje rovnocennosť na úrovni lexiky a textu.

6. Paralelné texty pomáhajú pri rozhodovaní o preklade. „Platí to najmä pre typy textu s vysokým stupňom konvenčnosti: čím prísnejšie sú konvencie, tým užší je rozsah možných prekladateľských riešení“ (Nord 2002: 70). Niektoré vety sú v odborných textoch, ako napr. štandardizované obchodné, nákupné, licenčné zmluvy, rozvody alebo dokumenty o osobnom stave (Stolze 1999). Po porovnaní paralelných textov môžu prekladatelia v cieľovom texte použiť veľa formulácií alebo odborných výrazov z paralelných textov.

7. Nájdené a použité paralelné texty sa dajú dokonca znova použiť na neskoršie preklady s podobným obsahom a tematikou, čo prekladateľovi ušetrí čas.

Využitie paralelných textov na hodinách prekladu

Paralelné texty sú vhodné aj na hodiny prekladu, najmä v počiatočných fázach odbornej prípravy prekladateľov (Nord 2002). Predstavujú dobrý doplnkový materiál a používajú sa vo fáze prekladovej analýzy zdrojového textu, pretože poskytujú kontrastný pohľad na materinský jazyk a cudzí jazyk. „Analýza paralelných textov je všeobecne užitočnou didaktickou metódou na hodinách prekladu a je vhodná najmä pre typy textov s vysoko konvenčnými textovo podmienenými formami modality, ako sú právne texty“ (Krüger 2001: 39). V triede existujú rôzne cvičenia na prácu s paralelnými textami, ktoré je možné použiť (Kautz 2000; Draganovici 2011) s cieľom zlepšiť schopnosť študentov pracovať s textami:

1. Študenti pracujú v malých skupinách. Skupina dostane technický text (napr. pracovná zmluva, kúpna zmluva) v zdrojovom jazyku, ktorý sa má preložiť, a jeden alebo dva paralelné texty v cieľovom jazyku, v ktorom študenti označia charakteristické znaky opakovaného textu a technické výrazy príslušnej oblasti. Potom vytvoria preklad. Druhá skupina prekladá odborný text bez použitia paralelných textov. Potom si skupiny vymenia svoje preklady (bez zodpovedajúcich originálov) a vyhodnotia a opravujú ich

kvalitu ako textov v cieľovom jazyku. Na záver študenti podajú správu o porovnaní a skúsenostiach s prekladom. V tomto cvičení by sa študenti mali dozvedieť, že vplyv konvencií textového typu v zdrojovom jazyku bez použitia paralelných textov môže viesť k prekladom, ktoré môžu príjemcovia cieľového jazyka vnímať ako čudné a neprirodzené.

2. Študenti dostanú texty špecialistov na zdrojový a cieľový jazyk, „ktoré nie sú v prekladovom vzťahu, ale sú porovnateľné z textovo-tematických a textovo-pragmatických dôvodov“ (Spillner 1981: 241), napr. pracovná zmluva, ktorá je bežná v oboch jazykoch. Požiadajte študentov, aby texty porovnali, všimli si podobnosti a rozdiely v oboch verziách a potom o nich diskutovali. Na tomto cvičení by študenti mali získať vedomosti o jestvovaní alebo nejestvovaní ekvivalencie jazykových konštrukcií a textovej štruktúre analógových textových typov v rôznych jazykoch, aby ich mohli efektívne používať pri prekladoch.

Tu sú užitočné úrovne Spillnerovej paralelnej analýzy textu: porovnanie adaptácie textu, porovnanie textov ekvivalentných situácii a kontrastné typy textu (1981: 241–243).

Pri prekladoch sa často robia jazykové a kultúrnošpecifické úpravy, t. j. text sa mení podľa očakávaní, predchádzajúcich znalostí a spoločensko-kultúrnych podmienok. To sa týka napr. reklamných textov alebo právnych ustanovení rôznych právnych predpisov v jednotlivých krajinách. Porovnanie textových úprav môže ukázať, že úpravy špecifické pre jazyk a adresáta môžu tiež viesť k rozdielom v textovej štruktúre (Spillner 1978).

Situačné ekvivalentné porovnanie textu sa vykonáva tak pre zdrojový text, ako aj pre tie paralelné texty, ktoré majú podobnú tému a boli vytvorené v ekvivalentných hovoriacich situáciách (miesto, príležitosť, účel reči). Tiež možno nájsť podobnosti a rozdiely v štruktúre textu a použití jazyka.

Pri porovnávaní textových typov sa skúmajú možnosti štylistickej, morfosyntaktickej a textovo-lingvistickej implementácie v porovnávaných jazykoch. Najskôr sa v zdrojovom texte vytvorí zoznam jednojazyčných funkcií špecifických pre textový typ. Po tomto intralingválnom porovnaní sa vykoná interlingválne porovnanie, t. j. zdrojový text sa porovná s korpusom paralelného textu v cieľovom jazyku. Cieľom intra- a interlingválneho porovnania odborných textov je predovšetkým ukázať ich štruktúrne a funkčné podobnosti a rozdiely (Baumann 1997).

3. Ako domácu úlohu dostanú študenti odborný text (napr. osvedčenia o evidencii pre doklady o evidencii vozidla a doklady o evidencii vozidla) s úlohou vyhľadať k tomuto textu paralelné texty (alebo podkladové texty) sami (s uvedením zdroja, aby študenti sa môžu učiť, s internetovými zdrojmi alebo s písomnými zdrojmi, a skontrolovať ich dôveryhodnosť) Na hodinách je odborný text preložený pomocou paralelných a podkladových textov.

Všetky tieto cvičenia majú spoločné to, že študenti hľadajú a určujú typické charakteristiky typu textu v zdrojovom jazyku a v paralelnom texte v cieľovom jazyku na morfolologickej, syntaktickej, lexikálnej a štylistickej úrovni. Identifikácia podobností a rozdielov medzi zdrojovým a cieľovým textom je dôležitou metódou na uplatnenie poznatkov získaných z textovej analýzy. Kvalitný preklad môže nasledovať až po fáze analýzy.

Záver

Prekladatelia v procese transformácie z východiskového jazyka do cieľového jazyka stoja často pred neľahkou úlohou nájsť v cieľovom jazyku termíny alebo slovné spojenie, ekvivalentné s termínmi a slovnými spojeniami, uvedenými v texte východiskového jazyka. Okrem klasických prekladových slovníkov môžu byť prekladateľovi veľmi nápomocné rôzne paralelné a pomocné sprievodné texty, ktoré majú viacero výhod. Keďže preklad treba zosúladiť s normami a konvenciami cieľového jazyka, slúžia paralelné texty predovšetkým na to, aby pomohli prekladateľovi zohľadniť tieto normy príslušného druhu textu v cieľovom texte. Porovnaním východiskového textu a paralelného textu v cieľovom jazyku sa dá zistiť, do akej miery sa zhodujú alebo odlišujú jazykové, štylistické, syntaktické a lexikálne prostriedky príslušného druhu textu oboch jazykov. V predložennom článku sme sa zaoberali definíciami pojmu „paralelný text“, poukázali na viaceré výhody a možnosti využitia paralelných textov nielen pri preklade odborných textov, ale aj ich cieleňé využívanie v didaktike prekladu.

Literatúra

- BAUMANN, K. D. (1997): Die Fachlichkeit von Texten als Übersetzungsproblem. In: E. Fleischmann, Eberhard/Kutz Wladimir/Schmitt, Peter A. (Hgg.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, s. 457–463.
- ČIEFOVÁ, M. (2018): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht. In *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. - Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2018, s. 45-50.~
- RAGANOVICI, E.: Einsatzmöglichkeiten von Hilfsmitteln im Übersetzungsunterricht. Zielsprachige Recherche von Paralleltexten und Hintergrundtexten. In: *Academia de studii economice Bucuresti, Sesiunea*

- Internationale de Comunicari Stiintifice*, Bucuresti 13.-14. Mai 2011, s. 297–304.
- FABRICIUS-HANSEN, C.: Paralleltext und Übersetzung in sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Kittel, Harald/ Armin, P. Frank/Greiner, Norbert/Hermans, Theo/ Koller, Werner/Lambert, Jose/Paul, Fritz (Hgg.): *Übersetzung – Translation – Traduction: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin, 2007, s. 322–329.
- FLUCK, H.-R.: *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen: Francke, 1991.
- GÖPFERICH, S.: Paralleltex-te. In: Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul/ Schmitt, Peter A./ Snell-Hornby, Mary (Hgg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 2006, s. 184–186.
- HOHNHOLD, I.: *Übersetzungsorientierte Terminologiearbeit. Eine Grundlegung für Praktiker*. Stuttgart: InTra, 1990.
- HOLZ-MÄNTHÄRI, J. Hilfsmittel des Übersetzens. In: *BDÜ-Mitteilungsblatt* 5/27, 1981, s. 8–9.
- JURČÁKOVÁ Edita. Práca s paralelnými textami a ich využitie v didaktike prekladu. In: *Od textu k prekladu*. (ed. Alena Ďuricová), Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů, 2006, s. 33-37, ISBN 80-7374-040-0.
- JURČÁKOVÁ Edita. Práca so slovníkmi pri preklade odborných textov. In: *Od textu k prekladu III*. (ed. Alena Ďuricová), Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů, s. 83-91, 2008, ISBN 978-80-7374-089.
- JURČÁKOVÁ Edita. Der Einsatz von Parallel- und Hintergrundtexten bei der Übersetzung von Fachtexten. In: *Nová filologická revue*. Banská Bystrica: Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, roč. 9, číslo 1, jún 2017, 2017, s. 98-106.
- KAUTZ, U.: *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. 2. Aufl. München: Iudicum, 2002.
- KRÜGER, M. (2001): *Übersetzungskompetenz: modale Semantik: eine Studie am Sprachenpaar Dänisch-Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- KUNOVSKÁ, I. (2017): Text - základ výučby cudzích jazykov. In *Didaktické stratégie pri výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, s. 9-23.
- LAUKOVÁ, J.: Interkultúrna dimenzia translácie. In: *Preklad a tlmočenie 11: má translatológia dnes ešte čo ponúknuť?* Ed. Vladimír Biloveský; rec. Edita Gromová, Anna Valcerová. Reciprocity a tenzie v translatologickom výskume. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum, 2014, s. 62-68.
- MOLNÁROVÁ, E. (2013): *Spoločensko-politická lexika z kontrastívneho aspektu*. BanskáBystrica: Belianum, FHV UMB.

- NORD, B. (2002): *Hilfsmittel beim Übersetzen. Eine empirische Studie zum Rechercheverhalten professioneller Übersetzer*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- NORD, Ch.: *Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren*. Alicante: Editorial Club Universitario, 2002.
- SERESOVÁ, K. (201): *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava: EKONÓM.
- SERESOVÁ, K. (2014): Interkultúrna kompetencia ako súčasť prekladateľskej kompetencie. In *Nové perspektívy vo výskume cudzích jazykov: zborník vedeckých prác*. - Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 95-101.
- SNELL-HORNBY. M.: „Slippery when wet“. Paralleltexthe als Übersetzungshilfe. In: *Der Deutschunterricht I/1990, Seelze*, s. 10–16.
- SPILLNER, B.: Textsorten im Sprachvergleich: Ansätze zu einer Kontrastiven Textologie. In: Kühlwein, Wolfgang/Thome, Gisela/Wilss, Wolfram (Hgg.) *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft: Akten des Internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken*. München: Fink, 1981, s. 239–250.
- SPITZBARDT, H.: *Spezialprobleme der wissenschaftlichen und technischen Übersetzungen*. Halle/Saale: Niemeyer, 1972.
- STOLZE, R.: *Die Fachübersetzung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 1999.

Kontakt:

Mgr. Edita Jurčáková, PhD.

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

Department of Germanics
Faculty of Philosophy
Matej Bel University
Banská Bystrica

Email Address: edita.jurcakova@umb.sk

doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

Katedra jazykovedy
a translatológie
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita
v Bratislave

Department of Linguistics and
Translatology
Faculty of Applied Languages
University of Economics
Bratislava

Email Address: katarina.seresova@euba.sk

Blanco y negro en el lenguaje económico

Mária Spišiaková

Abstract

Black and white in economic language. *The paper deals with the usage and significance of black and white colors in Spanish and Slovak economic language. Through lexical-semantic analysis, the paper aims to find out, what this colors express and in which constructions they occur (collocations, comparisons, figurative constructions, terms, etc.). In the research we have included all lexical units with a chromatic element black and white in their structure that have occurred in the economic context in the Araneum and CREA corpora.*

Palabras claves: blanco, negro, economía, lenguaje, significado, denominación

Keywords: black, white, economic, language, significance, denomination

Introducción

Hay muchos factores que influyen en el desarrollo y en el estado actual de las diferentes culturas y diferentes idiomas. Son, por ejemplo, la evolución de una nación, hechos y acontecimientos históricos, pero también clima, religión, costumbres, etc. La realidad objetiva es percibida en diferentes culturas de diferentes maneras. Lo mismo se puede decir sobre los colores. Su significado, sus connotaciones, lo que expresan, simbolizan o denominan es diferente en sociedades diferentes. Por ejemplo, el color blanco es el símbolo de la pureza e inocencia en las culturas occidentales, pero en la India, China o Japón es el color del luto. El negro en nuestra cultura es el símbolo del luto o de la maldad, impureza, pero en Asia expresa la sabiduría. En Egipto la tristeza se expresa con el color amarillo, mientras que en Europa en la Edad Media el color amarillo se les atribuía a los criminales y herejes.

Los nombres de los colores están presentes en todos los idiomas y en todos los registros: en el lenguaje coloquial (*červený ako repa, rojo como un tomate*), literario (*zlatožlté klasy, los trigales dorados, verde que te quiero verde*), publicitario (*Modré z neba* – nombre de un programa televisivo, *Al rojo vivo* – nombre de un programa publicitario), de especialidad (*čierna*

vdova – viuda negra, čierna ekonomika – economía negra, ľalia žltá, havran čierny, oso pardo, fiebre amarilla – žltá horúčka). Los colores forman parte de los topónimos (*Čierne more – el mar Negro, Čierna Hora – Monte Negro, Červené more – el mar Rojo, Casablanca*) o antropónimos (*Blanka – Blanca, Ružena – Rosa, Violeta, Čierny – Moreno, Černota, Belák, Zeleňaj, Pardo*). Aparecen a menudo como los recursos expresivos y estilísticos en las obras literarias, forman parte de la cultura, arte y de la lengua y por lo tanto también son parte de las diferentes denominaciones, colocaciones, unidades fraseológicas, construcciones lexicalizadas, dichos o proverbios. Se han convertido en el símbolo de diferentes movimientos literarios o políticos, partidos políticos, pero también son símbolos de las universidades o grandes compañías (bancos, empresas), clubes deportivos, etc. En la política se usan como símbolos o signos de la identificación con los partidos políticos, símbolos de los movimientos y tendencias. Así mismo, los colores toman su papel de expresión y denominación en el lenguaje económico.

La lengua es un organismo vivo que no para de evolucionar, desarrollarse y cambiar. En los últimos años podemos observar cambios en el lenguaje causados por el desarrollo de las tecnologías, rápidas y directas formas de la comunicación, la creciente influencia del inglés, etc.

“Gracias a las nuevas formas de comunicación como es el Internet, redes sociales o televisión nos llegan las informaciones en un tiempo récord y sobre todos los temas. Este ritmo del desarrollo se refleja en el idioma de la manera que, por ejemplo, disminuyen los límites entre los diferentes estilos y registros, es decir, en el lenguaje coloquial entra el vocabulario especializado (*balanza, crédito, bolsa, banca, bono, déficit, rentabilidad* del lenguaje económico; *acreedor, finiquito, estafa* del campo de Derecho)¹ y al revés. Y por otro lado, el lenguaje especializado se ve afectado por las formas coloquiales o literarias (metáforas, fraseologismos, locuciones, voces coloquiales)” (Spišiaková 2018).

El lenguaje económico es uno de los lenguajes más dinámicos y creativos de los últimos años. Es un lenguaje que no es tan estrictamente técnico ya que gusta del uso de las metáforas, juegos de palabras, fraseología, es decir, los recursos utilizados en el lenguaje literario o coloquial. El lenguaje económico de hoy día se caracteriza, sobre todo, por la influencia del inglés a todos los niveles. La prensa económica quiere acercarse al lector semiexperto mediante una serie de estrategias léxicas y comunicativas como el uso de términos más generales o incluso coloquiales, metáforas, locuciones, fra-

¹ Ejemplos tomados de Gómez-Pablos (2016)

ses explicativas y aclarativas, etc. Los colores forman parte activa de dichas expresiones, metáforas, construcciones lexicalizadas, colocaciones.

Estudios previos

Con respecto al uso de los colores en el lenguaje y de acuerdo con nuestras investigaciones previas en esta área podemos decir que el color negro y el blanco son los colores más utilizados en el lenguaje. Según Spišiaková (2016), el rojo, el verde y el azul también son colores frecuentes aunque no tanto como el negro y el blanco. Estas afirmaciones coinciden con las de Vasilevič: «En las siguientes etapas del desarrollo de la lengua, a los colores negro y blanco se iban añadiendo los nombres para el color rojo, más tarde verde y azul [...]»² (en Uličná 2019: 51). Algo menos usados y frecuentes son los colores amarillo, marrón, violeta/púrpura, rosa/rosa y naranja. Se han obtenido resultados comparables en el estudio centrado en las unidades fraseológicas con un elemento cromático en español realizado por Mocková (2017). Este resultado se puede observar en la siguiente figura:

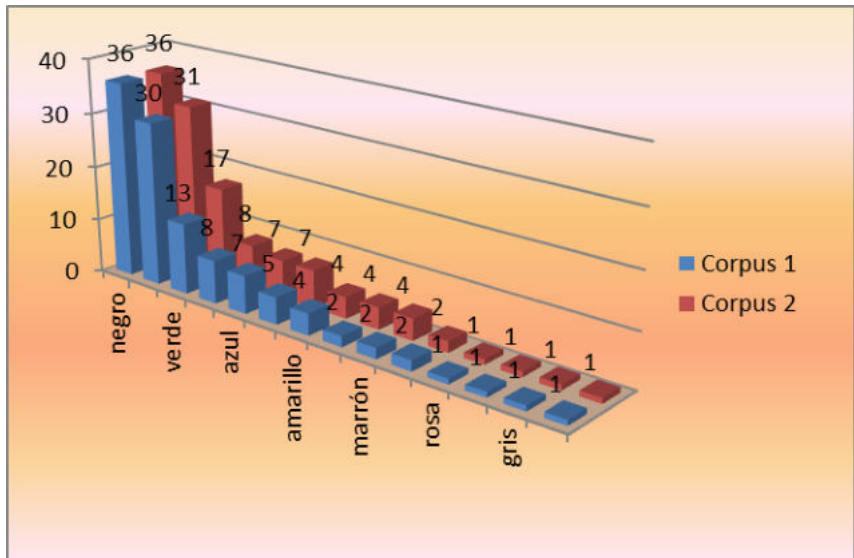


Figura 1. Distribución de colores (Mocková 2017:43)

² Traducción nuestra

Spišiaková (2019) hizo un estudio sobre el uso de los colores en el lenguaje político en España y los resultados los podemos observar en el gráfico 2.

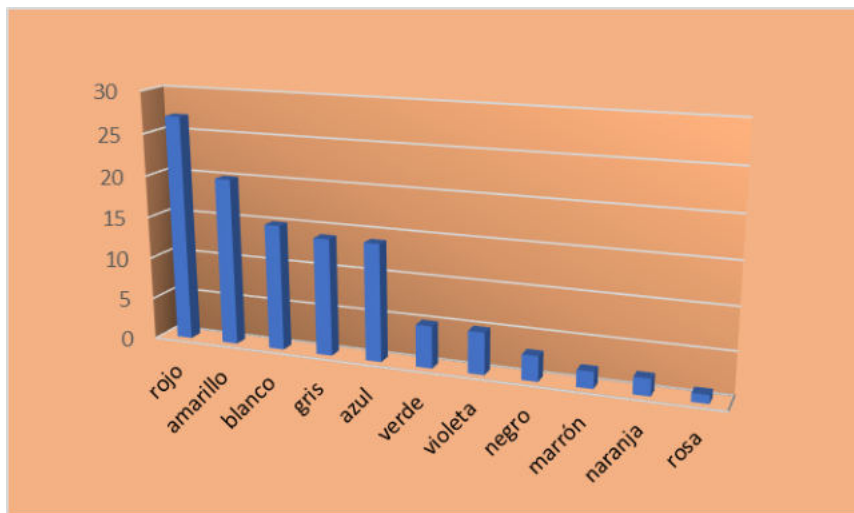


Figura 2. Colores en el lenguaje político español (Spišiaková 2019)

Podemos observar que hay diferencias en el uso de los colores en el lenguaje en general y en el lenguaje político. En cuanto a los colores blanco y negro, en el lenguaje político el color negro solo se encontró 3 veces mientras que en el lenguaje en general es el color más usado.

Objetivos y metodología

En el presente estudio observamos el uso de las unidades léxicas con el componente cromático blanco y negro en su estructura, tanto las unidades denominativas como las figurativas, en el lenguaje económico en eslovaco y en español. El objetivo de nuestra investigación es averiguar a base del análisis léxico-semántico qué significan estos colores en el contexto económico en ambos países, qué expresan, cómo se utilizan, qué construcciones forman (colocaciones, comparaciones, figuras retóricas, términos, etc.) y cuáles son las diferencias en el uso y en el significado de los mismos en Eslovaquia y en España. Nos interesa saber si los colores blanco y negro como los colores más usados en el lenguaje en general se encuentran también en el lenguaje económico. Al final comparamos cuántas expresiones son iguales, es decir, tienen el equivalente total en los dos idiomas, cuántas tienen el equivalente parcial y cuántas no tienen el equivalente y solo se pueden traducir por me-

dio de una descripción. En nuestro corpus hemos incluido también las expresiones coloquiales relacionadas con el dinero, trabajo, etc., por ejemplo, *estar sin blanca – nemať ani fuka, vybieliť účet, trabajar como un negro*, etc.

Los métodos que se han utilizado son: la búsqueda de las unidades léxicas en los corpus, el análisis contrastivo-comparativo de los elementos encontrados, la comparación del uso y los significados de las unidades léxicas y la síntesis de los resultados de la comparación. Nos hemos servido del corpus en línea del Instituto Lingüístico de Ludovít Štúr (Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra), el corpus Araneum y el buscador Google en eslovaco. En español hemos utilizado el corpus de la Real Academia española CREA (versión anotada) y el buscador Google en español. Las unidades léxicas las hemos estudiado en el contexto, las hemos analizado, hemos comparado su significado, uso y connotaciones en eslovaco y español y hemos llegado a las conclusiones del análisis.

En primer lugar, a través del método de selección y del análisis contextual recopilamos todas las unidades con el color blanco y negro en su estructura y determinamos su significado en contextos concretos. Utilizamos el método analítico en las siguientes etapas de la investigación. Las unidades léxicas encontradas las comparamos, buscamos equivalencias y traducciones. El uso del análisis y posteriormente de la síntesis nos permitió sacar las conclusiones de nuestro estudio. Hemos reunido y analizado 76 expresiones en total, 38 en español y 38 en eslovaco. Al final del trabajo presentamos nuestras conclusiones en las tablas.

Con respecto a nuestras investigaciones previas sobre el uso de los colores en el lenguaje (Spišiaková 2016, 2019, Mockova 2017, Kvapil 2012, Uličná 2019, Seresová 2010) y a base de los trabajos comparativos del lenguaje económico español y eslovaco (Spišiaková, Mocková 2020) suponemos lo siguiente:

- el blanco tendrá connotaciones positivas y el negro negativas
- el mayor grupo de las equivalencias serán las equivalencias parciales
- la forma más usada serán las construcciones adjetivo-sustantivas (colocaciones o términos)

Análisis

Hemos dividido las expresiones analizadas en 5 categorías según el grado de la equivalencia. Son las siguientes: a) expresiones equivalentes, es decir el significado y la forma es igual en los dos idiomas, b) expresiones españolas con equivalentes parciales en eslovaco, es decir las expresiones cuyo

significado existe en otro idioma, pero se traducen con una forma diferente, c) expresiones españolas sin equivalentes en eslovaco, es decir, las expresiones que no existen en otro idioma y se tienen que traducir por medio de una descripción, d) expresiones eslovacas con equivalentes parciales en español y e) expresiones eslovacas sin equivalentes en español.

BLANCO

En total hemos encontrado 33 expresiones con el cromatismo blanco (19 en español y 14 en eslovaco).

a) expresiones equivalentes (8)

caballero blanco – *biely rytier* (*investor naklonený slabšej firme pri fúzii spoločnosti*)

cheque en blanco – *biely/bianko šek* (*nevyplnený podpísaný šek*)

firma en blanco – *bianko podpis*

firmar en blanco – *podpísať in bianko*

lista blanca – *biely zoznam* (*povolený zoznam priateľských organizácií, kontaktov a pod.*)

trata de blancas – *obchod s bielym mäsom*

profesionales de cuello blanco – *biele goliere*

elefante blanco – *biely slon* (*vysoko stratová investícia alebo majetok*)

b) expresiones españolas con equivalentes parciales en eslovaco (7)

blanquear el dinero – *prať peniaze*

blanqueo de capitales – *prepieranie kapitálu*

carta blanca – *voľná ruka* (*v rozhodovaní a pod.*)

estar sin blanca – *nemať ani fuka, byť bez peňazí*

papel blanco – *nepopísaný/nepotlačený papier*

palo blanco/testafero – *biely kôň*

patente en blanco – *voľná ruka* (*v rozhodovaní, konaní a pod.*)

c) expresiones españolas sin equivalentes en eslovaco (4)

caballo blanco – *osoba, ktorá poskytuje financie na pochybné obchody*

economía blanca – *ekonomika zdravotníckeho sektoru*

jugador blanco – *hráč, ktorý sa nechá ľahko pripraviť o peniaze*

ladrón de guantes blancos – *inteligentný zlodej, ktorý neokráda priamo/násilím*

d) expresiones eslovacas con equivalentes parciales en español (0)

e) expresiones eslovacas sin equivalentes en español (6)

vybielit' účet – robar el dinero de la cuenta
 biela ekonomika – economía legal
 biely rezort – sector de sanidad
 biely kôň – testafarro
 biela mafia – 1. mafia dentro del sector sanitario 2. organización de seguridad en Vaticano que usa prácticas ilegales
 biela technika – aparatos electrodomésticos blancos (lavadoras, lavavajillas, microondas)

NEGRO

En total hemos encontrado 43 expresiones con el cromatismo negro (19 en español y 24 en eslovaco).

a) expresiones equivalentes (14)

caballero negro – čierny rytier
economía negra – čierna ekonomika (súvisí s nelegálnymi aktivitami)
lista negra – čierna listina/zoznam
lunes negro – čierny pondelok (deň krachu na trhoch s akciamim 19. októbra 1987)
martes negro – čierny utorok (deň krachu cenných papierov na burze na Wall Street, 29. októbra 1929)
mercado negro – čierny trh/ nelegálny trh
oveja negra – čierna ovca
viernes negro – Black Friday; finančná kríza na newyorskej burze v roku 1869
trabajo en negro – práca načierno
aguas negras – čierne, odpadové vody
agujero negro – čierna diera (neodôvodnený peňažný deficit)
cisne negro – čierna labuť (nepredvídateľná udalosť, priaznivá aj nepriaznivá)
oro negro – čierne zlato (1. ropa, 2. čierne uhlie)
números negros – čierne čísla

b) expresiones españolas con equivalentes parciales en eslovaco (4)

dinero negro – špinavé peniaze
fuentes negras – ilegálne zdroje
perspectivas negras – nepriaznivé vyhliadky
trabajar como un negro – drieť ako kôň/vól

c) expresiones españolas sin equivalentes en eslovaco (1)

dólar negro – označenie dolára v Argentíne zakúpeného na čiernom trhu

d) expresiones eslovacas con equivalentes parciales en español (7)

čierne fondy – *fondos buitres*

čierny obchod – *negocio ilegal*

čierny pasažier – *polizón*

robiť čiernu prácu – *hacer el trabajo sucio*

robiť niečo na čierne – *hacer algo ilegalmente*

čierna burza – *bolsa ilegal, especulativa*

čierny kôň – *candidato favorito*

e) expresiones eslovacas sin equivalentes en español (3)

očierniť – *acusar injustamente a alguien*

čierna technika – *aparatos electrónicos del color negro (tocadiscos, altavoces)*

čierne prsty – *deseos de robar de alguien*

Conclusiones

En nuestro estudio hemos analizado 74 expresiones en total, de las cuales 37 eran en español y 37 en eslovaco. Hemos encontrado más expresiones con el color blanco en español (19 esp ↔ 14 esl) y más con el color negro en eslovaco (18 esp ↔ 23 esl).

Del color negro son 41 unidades y del color blanco 33, lo cual coincide con los resultados del uso de los colores en general (Spišiaková 2016, Mochková 2017) y está en oposición con el uso de estos colores en el lenguaje político donde el blanco es más usado que el negro (Spišiaková 2019).

Desde el punto de vista semántico, el negro expresa, en la mayoría de los casos, algo turbio, ilegal, sucio. Solo en dos ocasiones tiene el significado positivo (*oro negro, números negros*).

En cuanto al color blanco suele tener connotaciones de algo limpio o vacío (*cheque blanco, firmar en blanco, blanquear dinero, vybieliť účet*). Pero hemos encontrado solo 3 expresiones positivas (*caballero blanco, lista blanca, biela ekonomika*) y 10 negativas (*trata de blancas – obchod s bielym mäsom, elefante blanco – biely slon, estar sin blanca, biely kôň – palo blanco, caballo blanco, ladrón de guantes blancos, jugador blanco, biela mafia*). Así que nuestra primera hipótesis no se ha confirmado.

Es interesante observar las expresiones con la traducción literal en español y eslovaco, pero con el significado diferente: *caballo blanco* (persona que proporciona dinero para las actividades dudosas) – *biely kôň* (testaferro), *economía blanca* (economía del sector de sanidad) ↔ *biela ekonomika* (legal), *blanquear* (dinero, capital – hacer del dinero ilegal el legal) – *vybieliť* (účet – gastar).

En cuanto a nuestra segunda hipótesis de las equivalencias, podemos ver los resultados en la siguiente tabla:

expresiones equivalentes	expresiones españolas parciales	expresiones eslovacas parciales	expresiones españolas sin equivalente	expresiones eslovacas sin equivalente
22	11	7	5	9

Tabla 1. Categorías según las equivalencias

Es sorprendente el hecho de que hasta 22 expresiones tenían el mismo equivalente en los dos idiomas. Con esto no se ha confirmado nuestra última hipótesis ya que las expresiones con la traducción parcial son 18 (en español y eslovaco juntas). Se puede constatar que la mayoría de las expresiones con la equivalencia total son términos económicos (*números negros, mercado negro, elefante blanco, etc.*)

Las construcciones adjetivo-sustantivas en español eran 24 y en eslovaco 32, en total 51. Así que nuestra última hipótesis se ha confirmado. En español se encuentran también construcción genitivas (*trata de blancas, profesionales de cuello blanco, ladrón de guantes blancos, blanqueo de capitales*), construcciones de sustantivo + preposición + sustantivo (*cheque en blanco, patente en blanco, firma en blanco*) o construcciones verbales (*firmar en blanco, estar sin blanca, blanquear dinero*) y una comparación *trabajar como un negro*. En eslovaco la mayoría son las construcciones adjetivo-sustantivas (32), 5 verbales y solo una construcción preposicional (*obchod s bielym mäsom*).

En cuanto a las relaciones semánticas, en eslovaco los términos *bie-la/čierna ekonomika* son opuestos mientras que en español se refieren a realidades diferentes (economía de sanidad e ilegal). Lo mismo pasa con las expresiones *čierny* y *biely kôň* (*caballo negro* y *blanco*) en eslovaco. *Čierny kôň* es candidato favorito para algo y *biely kôň* es testaferrero así que no son opuestos. Las oposiciones las forman construcciones: *caballero blanco/negro – čierny/biely rytier*, donde el *caballero blanco* es un personaje positivo que favorece a una empresa más débil mientras que el *caballero negro* proporciona dinero para hacer una oferta dudosa u hostil, *lista negra/blanca – čierna/biela listina*³ donde la *lista blanca* es una lista de las organizaciones legales, permitidas, amigas y la *lista negra* es la lista de las organizaciones ilegales, prohibidas, enemigas. En eslovaco tenemos

³ Más bien son las expresiones del ambiente político, pero usadas también en el contexto económico.

también oposición de *biela y čierna technika (aparatos electrodomésticos blancos y negros)* aunque en este caso solo es la oposición formal de las palabras y no semántica del significado.

Bibliografía

- CABRÉ, M. T.; GÓMEZ de ENTERRÍA, J. (2006): La enseñanza de los lenguajes de especialidad. Editorial Gredos, Madrid
- DRAE (2013): Diccionario de la Real Academia Española. Available: <http://www.rae.es/>
- DULEBOVÁ, I.; KRYUKOVA, L. (2017): Precedent names of the Russian culture and history in modern Slovak media. In: *Vestník Tomského gosudarstvennogo universiteta*. č. 425, s. 19-25.
- CINGEROVÁ, N.; DULEBOVA, I. (2020): Rock beats the wall? on commemorative practices in post-Soviet Russia. In: *Journal of nationalism, memory and language politics*. Roč. 14, č. 1, s. 71-91. Dostupné na: <https://sciendo.com/article/10.2478/jnmlp-2020-0001>
- GÓMEZ-PABLOS, B. (2011): *Lexicología española actual*. Kirsch-Verlag, Nümbrecht.
- KVAPIL R. (2012): Farba v komunikačnom procese. In: *Forlang. Cudzie jazyky v akademickom prostredí*. Technická univerzita v Košiciach, Košice, s. 333-340.
- MATEO MARTÍNEZ, J. (2007): El lenguaje de las ciencias económicas. In: *Las lenguas profesionales y académicas*. Ariel: Barcelona, str: 191-203
- MEDINA LÓPEZ, J. (1996): El anglicismo en el español actual. In: *Colección de Cuadernos de lengua española*, Arco Libros, Madrid.
- MOCKOVÁ, N. (2016): La comparación de la traducción de los fraseologismos españoles y eslovacos con el componente agua. In: *Filologické štúdie 2*. s. 11-22, Nümbrecht : Kirsch-Verlag, Nümbrecht,.
- MOCKOVÁ, N. (2017): *Unidades fraseológicas con nombres de colores en su estructura (dizertačná práca)*. Univerzita Komenského v Bratislave. Bratislava.
- MOCKOVÁ, N. (2018): Chromatizmy červenej farby v slovenčine a španielčine. In: *Lingua et vita 14, VII/2*, s. 31-41. Ekonóm, Bratislava.
- MOLINER, M. (2007): Diccionario de uso de español, 3ª edición Madrid: Gredos, Madrid.
- MOLINER, M. (1984): Diccionario de uso del español. Editorial Gredos, Madrid

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1999): *Lenguas de especialidad y variación lingüística*. In: *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares, str. 3-14
- OLOŠTIAK, M. (2015): *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Filozofická fakulta prešovskej univerzity v Prešove, Prešov
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española, 23ª edición*. Madrid: Espasa, Madrid.
- REICHWALDEROVÁ, E.; BELKOVÁ, J. (2020): Intercultural aspects in the training of interpreters for public services. In: *EDULEARN20 Proceedings : 12th annual international conference on education and new learning technologies*, Palma de Mallorca, 6st - 7rd of July, 2020 : virtual conference. Valencia : IATED: International Academy of Technology, Education and Development, s. 4469-4475.
- REICHWALDEROVÁ, E. (2015): Traducción de nombres propios en obras audiovisuales : el caso de antropónimos en las películas de proveniencia hispanohablante. In: *Lingua et vita*, roč. 4, č. 8, s. 123-130.
- SERESOVA, K. (2010): Klasifikácia verbo-nominálnych spojení. In *Fórum cudzích jazykov: časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov*. roč. 2, č. 2, - [Sládkovičovo]: Ústav jazykov a odbornej komunikácie, Vysoká škola Visegrádu v Sládkovičove, s. 54-62.
- SPIŠIAKOVÁ, M. (2016): The contrastive analysis of the use, meaning and connotations of the colors in the Slovak and Spanish language. In.: *XLinguae Journal, Volume 9 Issue 3*, s. 104-128, http://www.xlinguae.eu/issue-n_3_2016.html
- SPIŠIAKOVÁ, M. (2018): Súčasný španielsky ekonomický jazyk. In *Lingua et vita : vedecký časopis pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie*, roč. 7, č. 13. Bratislava : EKONÓM, s. 42-54.
- SPIŠIAKOVÁ, M. (2019): Farby v španielskej politike. In: *Jazyk a politika: na pomedzí lingvistiky a politológie IV.. medzinárodná vedecká konferencia*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, s. 548-566
- SPIŠIAKOVÁ, M. , MOCKOVÁ, N. (2020): Charakteristik der Fachsprache im Spanischen. In: *Usuelle Wortverbindungen in der deutschen Wirtschaftssprache und ihre Widerspiegelungen in mehreren Sprachen*. Hamburg : Verlag Dr. Kovač, s. 219-264.
- ŠTEFANČÍK, R. (2016): Politický jazyk. Ako ho definovať? In: *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie*. s. 28-46, Ekonóm, Bratislava
- ULAŠIN, B. (2020): Falošné internacionalizmy. In: *Od textu k prekladu 14 [elektronický dokument] : 1. časť. 1. vyd.* Praha: Jednota tlumočníků a prekladatelů, s. 95-102 [CD-ROM].

ULAŠIN, B. (2016): Etymologické dublety v španielčine a slovenčine. In: *Časopis pro moderní filologii*. Roč. 98, č. 2, s. 254-267.

VARELA CANO, D. P. (2018): Volksbefragung 2016 in Kolumbien und ihre Sprache. In: *Heiße Wahlen und Referenden in Europa und Amerika - Kampf mit Wörtern um Wörter - Hamburg (Nemecko) : Verlag Dr. Kovač*, s. 177-193

VARELA CANO, D. P. (2017): Equivalentes fraseológicos entre el español de Colombia y el idioma eslovaco. In: *Fórum cudzích jazykov, politológie, a medzinárodných vzťahov*. vol. 9, no. 2, s. 106-120

<http://aranea.juls.savba.sk/aranea>

<http://web.frl.es/CREA/view/inicioExterno.view;jsessionid=09EAF0665548D746281752AB961B9213>

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA/*Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov 1/0107/18*

Kontakt:

doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

Katedra románskych a slovanských jazykov	Department of Romance and Slavic Languages
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave	University of Economics Bratislava
Email Address: maria.spisiakova@euba.sk	

Učenie sa cudzieho jazyka podľa zmyslových preferencií

Lucia Šukolová

Abstract

Learning a foreign language according to sensory modalities. *The concept of lifelong learning of foreign languages and the ability to learn to learn are now becoming important competencies of educational systems. The aim of the paper is to indicate the possible benefits in teaching foreign language, which a student could acquire if he knew his learning style based on sensory modalities. Learning style according to sensory modalities VARK (Visual, Aural, Read / Write, Kinesthetic) builds on the ability to use sensory modalities for better and easier learning.*

Kľúčové slová: kognitívny štýl, učebný štýl, zmyslové preferencie VARK/VAK, cudzí jazyk.

Keywords: cognitive style, learning style, sensory modalities VARK/VAK, foreign language.

Úvod

Podľa súčasných požiadaviek by sa malo vytvárať pre študentov také edukačné prostredie, ktoré rešpektuje aj ich individuálne postupy učenia sa s ohľadom na ich preferované učebné štýly. Problematika učebných štýlov je relatívne nová. V článku sa opierame o poznatky a práce slovenských autorov I. Tureka, E. Petláka, L. Kaliskej a J. Bajtoša. Zo zahraničných autorov najmä N. D. Fleminga a C. Millsa, ktorí v edukačnom prostredí presadzujú využívanie učebného štýlu podľa zmyslových preferencií študenta pre lepšie a jednoduchšie učenie sa.

Výber učebného štýlu si v edukačnej praxi vyžaduje rozvinutú kompetenciu učiteľa dokázať identifikovať a vytvárať podmienky vyučovania, ktoré rešpektujú učebné štýly študentov, aby vedel pomôcť študentom naučiť sa učiť, nájsť efektívne a pre študenta zrozumiteľné stratégie učenia sa.

Súčasný stav

Multilingvizmus je jednou z hlavných oblastí záujmu Európskej únie (EÚ). Jednotlivé štáty EÚ hľadajú možnosti, ako vyučovať cudzie jazyky, aby sa naplnil cieľ politiky EÚ – ovládať okrem materinského jazyka minimálne dva cudzie jazyky, tzv. politika 1+2. Osvojenie a znalosť cudzieho jazyka predstavuje zdĺhavý a náročný proces, preto sa hľadajú cesty a spôsoby ako tento proces čo najviac uľahčiť a skvalitniť (Šukolová 2020; Ondrušová 2018; Čiefová 2020). Pozitívny dopad na vytvorenie podmienok pre rozšírenie jazykových znalostí študentov môžu priniesť rôzne metódy zamerané na proces učenia sa študenta, ako sú integratívny multilingvizmus (Janík 2017; Šukolová 2019) alebo metóda zmyslových preferencií VARK (Fleming, Mills 1992; Turek 2014).

V článku pod multilingvizmom rozumieme nielen viacjazyčnosť študentov, ale aj metódu vyučovania, ktorá sa zaoberá tým, ako znalosť jedného cudzieho jazyka môže pomôcť pri vyučovaní druhého a prípadne ďalšieho cudzieho jazyka a tým podporiť multilingvizmus študentov (Janík 2017). Integratívny multilingvizmus stavia na schopnosti využiť znalosti z už naučeného alebo učeného sa jazyka a procesov učenia sa pri učení sa cudzieho alebo ďalšieho cudzieho jazyka. Metóda núti učiaceho sa nielen učiť sa cudzí jazyk používať, ale aj znalosti získané učením sa materinského alebo prvého cudzieho jazyka využiť pri učení sa ďalšieho cudzieho jazyka. Núti učiaceho sa uvedomovať si proces osvojovania si cudzieho jazyka, vytvorí si tzv. procedurálne znalosti, na ktoré potom môže študent nadviazať aj po skončení školskej dochádzky, lebo učenie sa cudzieho jazyka je celoživotný proces. Z tohto dôvodu sú efektívne metódy výučby (z pohľadu učiteľa – edukátora) a učenia sa (z pohľadu študenta – edukanta) aktuálnymi témami v každom veku, v každej spoločnosti a najmä v univerzitnom vzdelávaní (Seresová, Breveníková 2018). Metóda zmyslových preferencií sa zameriava na učenie sa študenta, nie ako integratívny multilingvizmus podľa procedurálnych znalostí, ale podľa jeho zmyslových preferencií. V príspevku sa venujeme možnosti ako identifikovať a aplikovať učebný štýl podľa zmyslových preferencií vo vyučovaní cudzích jazykov, napríklad nemeckého jazyka, ktorý sa na slovenských školách vyučuje ako druhý cudzí jazyk.

Kognitívny a učebný štýl – definícia a rozdiely

Každý študent v triede je iný a v poznávaní a učení sa preferuje vlastný štýl – kognitívny aj učebný (Rovňanová 2015). Napriek intenzívnemu výskumu

nie je problematika učebných štýlov úplne vyriešená. V názoroch na ňu badať nejednotnosť a rozpory (Turek 2014; Petlák 2012; Kaliská 2013). Termín učebný štýl sa v praxi často zamieňa s termínom kognitívny štýl (Turek 2014). Rozdielnosť týchto dvoch pojmov sa vyvodzuje z porovnania pojmov kognícia a učenie sa.

Kognícia (poznatie) predstavuje poznávanie – procesy vnímania, zapamätávania, predstavivosti, usudzovania, myslenia a reči, prijímania a spracovávaní informácií.

Kognitívny štýl je spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií. Je prevažne vrodený, ťažko sa mení a je základom pre postupný rozvoj individuálnych učebných štýlov študenta.

Učenie sa predstavuje proces, v ktorom si človek osvojuje individuálnu skúsenosť, aktívne sa prispôsobuje prostrediu (prírodnému a sociálnemu) zmenou svojho správania, rozvíja si osobnosť a novozískané vedomosti ovplyvňujú jeho následné chovanie. Učenie môžeme chápať ako opak vrodených dispozícií, vyplýva zo skúseností (Rovňanová 2015).

Učebný štýl môžeme definovať ako súhrn postupov, ktoré jednotlivci v určitom období preferuje pri učení sa. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje. Kaliská (2013) ho vymedzuje ako správanie typické pre študenta v procese osvojovania si učiva, v procese edukácie. Je to spôsob postupu študenta v konkrétnej učebnej situácii. Učebný štýl sa vyvíja pod vplyvom pôsobenia rôznych vonkajších a vnútorných faktorov ako sú napr. študentov prístup k učeniu sa, jeho motivácia, študijné ciele a osobitosti sociokultúrneho prostredia, z ktorého študent pochádza. Učebný štýl sa dá meniť a tiež diagnostikovať.

Učebný štýl podľa zmyslových preferencií VARK

N. D. Fleming a C. Mills (1992) sú iniciátormi učebného štýlu podľa zmyslových preferencií. Pre svoj projekt našli podporu v neurolingvistickom programovaní (NLP). Ide o psychoterapeutickú metódu vyvinutú matematikom, programátorom a psychológom R. Bandlerom a lingvistom J. Grindrom, ktorá pojednáva o rôznych perцепčných modalitách. Učebný štýl podľa zmyslových preferencií začal najprv s tromi zmyslovými preferenciami VAK (vizuálna, sluchová a kinestetická) (Barbe, Milone 1981). Fleming (2001) zistil, že tri preferencie sa javia ako nedostatočné na zohľadnenie podrobnejších rozdielov, ktoré boli identifikované medzi študentmi, preto doplnili aj štvrtú čítať/písať.

Učebný štýl podľa zmyslových preferencií VARK alebo VAK, akronym VARK/VAK predstavujú prvé písmená štyroch/troch anglických slov – Vi-

sual (vizuálny, zrakový), Aural (auditívny, sluchový), Read/write (čítať/písať, verbálny, slovný len pre VARK) a Kinesthetic (Kinaesthetic, pohybový) rozdeľuje študentov podľa toho, ktorý zmysel pri učení sa preferujú. Zmyslové preferencie podrobnejšie analyzujú Fleming a Mills (1992) a Turek (2014).

Študenti preferujúci pri učení zrak uprednostňujú učivo v obrazovej podobe – obrázky, diagramy, grafy, mapy, fotografie, filmy, rôzne symboly. V texte si vyznačujú dôležité časti farebne a graficky (šípky, bloky, kružnice...). Majú radi bohato ilustrované a štruktúrované texty, pri vysvetľovaní sami používajú schémy a pojmové mapy. Učivo si dokážu predstaviť. Učitelia by mali pri výklade študentom s vizuálnym, neverbálnym učebným štýlom zvýrazňovať hlavné myšlienky napr. na tabuľu, prezentovať učivo aj v podobe schém, vývojových diagramov, čo najviac používať názorné učebné pomôcky a multimédiá (Turek 2014). Študent by si pri príprave na hodinu cudzieho jazyka mal pomáhať prácou s obrázkami. Napr. zoradiť obrázky a porozprávať príbeh, popísať obrázok a porozprávať, čo sa stalo predtým alebo potom, sledovať filmy v cudzom jazyku, robiť si obrázkový prípravu. Nové slová a frázy by sa mal učiť videním a počúvaním v simulovaných situáciách. Text, ktorý si má zapamätať by si mal dopĺňať obrázkami, sledovať videá s titulkami, využívať vizuálne pestré texty.

Študenti preferujúci pri učení sluch sa najlepšie učia počúvaním a verbálnou komunikáciou, diskutovaním, preto sú pre nich vhodné skupinové formy práce. Dobre si zapamätajú počuté. Títo jedinci majú často aj dobrý hudobný sluch a predpoklady úspešne si osvojovať cudzie jazyky, s dobrou intonáciou a prízvukom. Pri učení im neprekážajú zvukové kulisy v pozadí, naopak, hudba podporuje ich procesy učenia sa. Študenti, ktorí uprednostňujú zvukové formy šírenia informácií, uvádzajú, že najlepšie sa učia na prednáškach, cvičeniach a diskusiách. Učitelia by mali pomáhať týmto študentom najmä tak, že jednotlivé časti svojho rečového prejavu zvýraznia zmenou hlasu, pomlčkami, intonáciou. Vyučovanie by mali spetriť rozhovormi a diskusiami, používať verbálne analógie. Pomaly diktovať definície a poučky. Študent by si mal na hodine cudzieho jazyka učivo nahlas opakovať. Používať audio nahrávky, precvičovať si dialógy sám, vo dvojiciach alebo v skupinách, diskutovať o preberaných témach. Opakovať texty na základe vypočutého, zachytiť a napísať slová alebo obsah vypočutého textu, rozhovoru, dialógu alebo scény. Mal by využívať nahrávky textov a ostatné druhy aktivít na počúvanie s porozumením, vykonávať aktivity zamerané na čítanie nahlas a nahrávanie vlastného čítania.

Študenti preferujúci pri učení zrak v spojení so slovom uprednostňujú prácu s písaným textom. To, čo si prečítajú, si dokážu premietnuť do pamäti a následne identicky z pamäti vybaviť. Počuté si zapisujú, dokážu pracovať samostatne, majú dobre rozvinuté abstraktné myslenie. Učiteľ podporuje tento štýl aj prácou s pracovnými listami, dostatočnými zdrojmi rôznych študijných materiálov. Učiteľia by mali pri výklade učiva pomáhať študentom s vizuálno-verbálnym štýlom najmä tým, že hlavné prvky napíšu napr. na tabuľu, rozdadajú študentom sylaby alebo pripravia učivo v podobe vyučovacích listov. Informujú študentov o kvalitnej študijnej literatúre. Študent by sa mal pripravovať na hodinu cudzieho jazyka tak, že využíva sylaby a vyučovacie listy z hodiny, svoje písané poznámky ako aj rôzne iné zdroje z internetu a študijné materiály. Prípravu by mal zamerať najmä na čítanie a zapisovanie si textu.

Študenti preferujúci pohybový (kinestetický) učebný štýl potrebujú fyzickú činnosť, pohyb, manipuláciu s predmetmi a pomôckami. Niektorí autori tento štýl nazývajú haptický. Nevydržia dlho sedieť, radi sa učia pri chôdzi. Ak na to nemajú priestor, potrebujú častejšie prestávku na krátke pohybové rytmické cvičenie, potom dokážu pokračovať v učení (tzv. eurhythmia – waldorfská pedagogika). Majú dobrú motorickú koordináciu a s ľahkosťou si rozvíjajú psychomotorické spôsobilosti. Žiakom s týmto učebným štýlom vyhovujú laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie, inscenačné metódy, rolové hry a projektové vyučovanie. Učiteľia by pri výklade mali dbať na uplatňovanie didaktickej zásady prepojenia teórie a praxe, školy so životom. Mali by umožniť študentom aktívnu činnosť, trojrozmerné učebné pomôcky s ktorými môžu manipulovať. Tieto typy sa vyskytujú v čistej vyhranenej podobe len zriedkavo. Na hodiny cudzieho jazyka by sa mali pripravovať praktickými cvičeniami a prácou na rôznych projektoch. Učiť sa hraním rolí, simuláciou komunikačných aktivít s pohybom podľa inštrukcií, znázorňovať činnosti, pohyb, gestikuláciu podľa popisu. Čítať nahlas alebo potichu, doplniť čítanie znázorňovaním daného deja. Platia tu rovnaké aktivity ako pri počúvaní, ale inštrukcie si študent musí prečítať sám (Lojová, Vlčková 2011).

Pri kinestetickom učebnom štýle nejde o jeden zmysel, pretože skúsenosť a prax môžu byť vyjadrené alebo prevzaté pomocou všetkých perцепčných zmyslov – zrak, hmat, chuť, vôňa a sluch. Kinestetická pedagogická skúsenosť je však definovaná ako taká, v ktorej sú všetky alebo ktorýkoľvek z týchto režimov vnímania, ktorý sa používa na prepojenie študenta s realitou, a to buď prostredníctvom skúseností, príkladu, praxe alebo simulácie.

Študent, u ktorého dominuje určitý učebný štýl preferuje nielen prijímanie informácií v podobe, ktorá zodpovedá jeho učebnému štýlu, ale aj vý-

stup z učenia, ktorý vyhovuje jeho učebnému štýlu. Podľa Fleminga (2001) môže byť prirodzených učebných štýlov u študenta aj viac, v takom prípade ide o zmiešaný učebný štýl, zložený z dvoch, troch alebo aj všetkých spomenutých učebných štýlov. Až 50% stredo- a vysokoškolských študentov preferuje zmiešaný učebný štýl, čo môže byť aj výsledkom edukačného procesu.

Využitie zmyslových preferencií pri učení sa cudzieho jazyka u študentov v univerzitnom vzdelávaní

V tejto časti by sme chceli zdôrazniť, že neexistuje žiadny dobrý alebo zlý učebný štýl, lebo nikto sa neučí výlučne len jedným spôsobom. Rovnako, v každom učebnom štýle nájdeme prvky iných učebných štýlov. Výskyt vyhranených preferencií v reálnom živote je obmedzený. Existujú študenti s rôznymi zmiešanými štýlmi alebo medzištýlmi. Dospievaním, učením a skúsenosťami sa učebné štýly zdokonaľujú a môžu sa meniť. Iný učebný štýl uprednostňuje tá istá osoba ako dieťa, iný učebný štýl v procese edukácie na strednej a vysokej škole. Učebný štýl konkrétneho študenta môže byť výrazne ovplyvnený aj vyučovacím štýlom učiteľov, ktorí ho formujú a formovali v súčasnom a predchádzajúcom edukačnom procese. Vo väčšine prípadov si študenti môžu osvojiť aj viac učebných štýlov. Niekedy môže nastať problém, že študent v používaných štýloch nevyužíva svoj preferovaný učebný štýl, lebo preň neboli vytvorené vhodné podmienky v procese edukácie a dôsledkom toho študent nedosahuje takú edukačnú úspešnosť, na akú má predpoklady. Preto dôležitým aspektom môže byť aj diagnostikovanie zmyslových preferencií študenta alebo jeho štýlov učenia sa (Fleming, Mills 1992; Turek 2014).

Máme pocit, že napriek rozsiahlemu výskumu zameranému na zvýšenie efektívnosti výučby a učenia sa všetkých študentov, je pomerne málo informácií ako učebné štýly podľa zmyslových preferencií ovplyvňujú jazykové vzdelávanie. Preto navrhujeme takéto zisťovanie u študentov učiacich sa nemecký jazyk v kurze Všeobecná nemčina pre mierne pokročilých I a II. Kurzy prebiehajú na Fakulte medzinárodných vzťahov, vždy v zimnom semestri. Študenti sa nemecký jazyk učia ako druhý cudzí jazyk. Výučba pokračuje ešte niekoľko ďalších semestrov. Témy výučby v týchto kurzoch sú všeobecného charakteru.

Postup ako zistiť zmyslové preferencie študentov cudzieho jazyka, ktorých má učiteľ vo svojej skupine, by sme mohli rozdeliť na nasledujúce kroky:

- oboznámiť študentov s učebným štýlom o zmyslových preferenciách,
- nechať študentov, aby sa označili do ktorej skupiny podľa svojich doterajších učebných skúseností patria,
- otestovať študentov dotazníkom a vyhodnotiť ich podľa odporúčanej klasifikácie (Turek 2014; Fleming, Mills 1992),
- podľa zmyslových preferencií VARK pripraviť jednu až dve vyučovacie hodiny s domácimi zadaniami,
- v následnej diskusii si poznačiť ku každému študentovi, ktorá z častí prezentačného štýlu učiteľa, a ktorá z častí domáceho zadania mu najviac vyhovovala,
- v záverečnej diskusii oboznámiť študentov s výsledkami zistení.

Pozitíva

- Študent porozumie vlastnému procesu učenia sa a začne si vytvárať/formovať preferovaný štýl učenia sa, čo by mohlo podporiť rozvoj celej jeho osobnosti. Je dôležité naučiť študentov uvedomovať si vlastné procesy učenia sa aj cez zistenie si zmyslových preferencií.
- Poznanie vlastných preferencií môže zvýšiť motiváciu študenta, ak si uvedomí zodpovednosť za svoje učenie, čo môže mať vplyv na efektivitu učenia.
- Učiteľ spozná preferenčnú rozmanitosť študentov vo svojej skupine, ich potreby a môže lepšie diferencovať výučbu – plánovať, riadiť a organizovať, formulovať úlohy a činnosti, vytvárať príbuzné skupinky, kontrolovať, skúšať a hodnotiť splnenie/nesplnenie úloh aj podľa zmyslových preferencií.
- Zisťovanie a evaluácia zmyslových preferencií u študentov sa dá realizovať pomerne jednoduchou technikou a tou je Dotazník. Je charakteristický stručnosťou, dá sa modifikovať a implementovať aj pre naše použitie (Fleming, Mills 1992; Turek 2014). Pre evaluáciu Dotazníkom sú definované aj evaluačné procesy.

Negatíva

- Stále existuje možnosť, že študent nie je celkom správne vyhodnotený a zaradený. Mohol zle pochopiť proces evaluácie alebo jeho subjektívne pocity ho oklamali pri označení preferencií.
- Študent sa sám zaškatulkuje a neuvedomí si, že v procese celoživotného vzdelávania sa aj jeho preferencie môžu meniť a vyvíjať, prípadne pre rôzne predmety by nemal využívať vždy rovnakú zmyslovú preferenciu.

- Limitujúce možnosti učiteľa zohľadniť vo výučbe a skúšaní rôznorodosť zmyslových preferencií v porovnaní s tradičným chápaním výučby – transmisívne, frontálne učivo vysvetliť a preskúšať.
- Problematika metaučenia – ako pomôcť študentom spoznať vlastné možnosti a spôsoby lepšie sa učiť a tým dosahovať aj lepšie výsledky v edukačnom procese, nie je zaradená do školských kurikúl ani na stredných, ani na vysokých školách, preto tieto časovo náročné aktivity je potrebné spraviť na úkor vyučovacej hodiny a ochoty študentov kooperovať.
- Pripraviť učebné texty v cudzom jazyku podľa zmyslových preferencií je náročné a vyžaduje si ďalšie materiálne náklady a aktivity zo strany učiteľa.

Záver

V príspevku sme chceli poukázať na skutočnosť, že je dôležité zosúladiť vyučovacie metódy učiteľov so štýlmi učenia sa študentov, avšak aj toto zladenie sa dá len do istej miery. Rozsah študijných štýlov a aj kombinácie, ktoré by sa mohli vyskytnúť v jednej konkrétnej skupine študentov je pravdepodobne tak rozsiahly, že učitelia nemôžu byť schopní rozšíriť svoj repertoár vyučovacích metód tak, aby ich učebný štýl zahŕňal všetky kombinácie, aj keď dokážu určiť povahu a rozsah rozmanitosti učebných štýlov u svojich študentov.

Najrealistickejší prístup k prispôbeniu učebných štýlov vo výučbových programoch by mal zahŕňať oboznámenie študentov s ich vlastnými učebnými štýlmi, aby oni prispôbili svoje učebné správanie sa učebným programom s ktorými sa stretávajú. Tento záver neznamená, že učitelia pri príprave a realizácii učebného/prezentačného programu nebudú brať do úvahy štýly učenia. Najväčší prínos metódy zmyslových preferencií bude v pomoci študentom spoznať samých seba a orientovať ich, aby začali pracovať metakognitívnym spôsobom a upravili svoje správanie pri učení sa.

Záverom je potrebné povedať, že existuje veľa faktorov, ktoré ovplyvňujú to, ako sa študent najlepšie učí a z toho vyplýva aj množstvo učebných štýlov. Zameraním sa na štýly učenia sa nesmie odvieť pozornosť od základu a účelu učenia a učenia sa.

Literatúra

- BARBE, W. B.; MILONE, M. N. (1980): "Modality." Instructor 89, <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198102_barbe.pdf> [6. 4. 2021].
- BREVENÍKOVÁ, D.; SERESOVÁ, K. (2018): Innovative Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen in der Slowakei. In: *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 11-22.
- ČIEFOVÁ, M. (2020): Intercultural Education as a Tool for Migrants' Integration. In: *Ekonomické rozhlady*, roč. 49, č. 2, s. 142-161.
- FLEMING, N. D.; MILLS, C. (1992): Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. In: *To Improve the Academy*, Vol. 11, s. 137-155.
- FLEMING, N. D. (2001): *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Christchurch, New Zealand.
- JANÍK, M. (2017): *Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka*. Masarykova univerzita, Brno, Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe. Svazek 5.
- KALISKÁ, L. (2013): *Vyučovanie zamerané na učebné štýly*. Banská Bystrica: PF UMB.
- LOJOVÁ, G.; VLČKOVÁ, K. (2011): *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- ONDRUŠOVÁ, T. (2018): Výučba cudzích jazykov v kontexte Európskej únie. In: KUNOVSKÁ, I. a kol.: *Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno:Tribun EU, s.r.o., s. 224-239.
- PETLÁK, E. (2012): *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- ROVNANOVÁ, L. (2015): *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- ŠUKOLOVÁ, L. (2019): Multilingvizmus – cieľ, ale aj jedna z metód vyučovania druhého cudzieho jazyka. In: ŠTEFANČÍK, R. a kol.: *Pohľady do výskumu aplikovaných jazykov*. Trnava: SSRP, s. 163-172.
- ŠUKOLOVÁ, L. (2020): Deutsch als Fremdesprache auf dem Hintergrund der Sprachsituation in der Europäischen Union und der Slowakei. In: KUCHAROVÁ, J.: *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač GmbH, s. 25-40.
- TUREK, I. (2014): *Didaktika*. Bratislava: IURA EDITION.

Kontakt:

PhDr. Lucia Šukolová, PhD.

Katedra nemeckého jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave

Department of German Language
Faculty of Applied Languages
University of Economics Bratislava

Email Address: lucia.sukolova@euba.sk

Símbolo de la sirena en la novela *El silencio de las sirenas*

Sofia Tužinská

Abstract

Syrens symbol in the novel *The Silence of the Sirens*. *The novel *The Silence of the Sirens* is based on metatexts, ancient beliefs, Hasidism, numerology and symbolism. The symbols as such, have a strong position in the work and are closely linked with the key themes of the story: love, loneliness, creation, inability to communicate through words or voluntary death. The most important symbol is that of the siren that we are trying to analyze.*

Kľúčové slová: mytológia, symbol, Siréna, tvorba

Keywords: mitology, symbol, siren, creation.

Introducción

A pesar de las dificultades evidentes que presentaba el ambiente sociocultural de la posguerra española, se inició en esa época el movimiento de la “novela femenina”, que llegó a florecer aún más después de la muerte de Franco, con tal resultado que hoy ha llegado a ser uno de los géneros más dinámicos y exitosos de la literatura contemporánea española. Las novelas de este tipo suelen ser narraciones autobiográficas en primera persona que tratan de la formación de la identidad de la misma narradora. En este sentido comparten también la autorreferencialidad, porque el texto que leemos es el resultado de la formación artística representada en el texto mismo: la femenina tradicional (mujer como objeto del texto ajeno) y la artística (mujer como sujeto del texto propio).

Sin dudas, Aldelaida García Morales, es una de las autoras más destacadas dentro de lo que denominamos la “literatura femenina”. Esta escritora fue galardonada con varios premios literarios de gran importancia, como por ejemplo, el Premio Heralde de la Novela, el Premio Ícaro, los que obtuvo por la novela *El silencio de las sirenas*, la que es el objeto de nuestro trabajo.

El la novela aparece una amplia gama de temas: el silencio, la muerte, el aislamiento, la soledad, el amor irreal, la magia, la reencarnación, la creación, la fuerte mujer independiente, etc.

La historia de *El silencio de las sirenas* transcurre en las Alpujarras, concretamente en la Capileira, la aldea que se extiende justo debajo del pico más alto de la Sierra Nevada, el Mulhacén. Elsa, la protagonista, vive allí una apasionante y fatal historia de amor hacia un hombre, Agustín, que reside en la lejana Barcelona y al que apenas conoce.

Este amor platónico, no realizable, la lleva poco a poco a una angustia profunda, a la autodestrucción y a una muerte voluntaria. La muerte es para ella la vía de salvación, la fusión con lo misterioso de la naturaleza, el suicidio como medio de redimir nuestro deseo de amar es la solución. La muerte es sagrada, y marcharse a la eternidad, a todas partes para siempre, es el desenlace más positivo para Elsa.

La novela *El silencio de las sirenas* está repleta de los símbolos, tanto universales, como personales, que están en una relación estrecha con la interpretación no solo de la protagonista, sino también de otros personajes y temas principales.

Definición del símbolo

Hay numerosas definiciones del símbolo que, por lo general, varían solo en unos matices. Según Antas García, el símbolo es una figura literaria que consiste en referirse a un objeto material que, por representación o semejanza, sugiere otra realidad distinta, por lo común sentimentoso anímico o idea abstracta. En literatura los símbolos poéticos no guardan una única y firme dependencia con la realidad que evocan, sino que connotan una gama más o menos amplia de significados afines, relacionados entre sí por su carga emotiva (carácter polisémico) (Antas García 2005: 90). Es decir, el símbolo es una figura literaria similar a una metáfora (metonimia) o alegoría. Un símbolo es un signo que se ha fusionado con su significado en la unidad interior. Un símbolo es un objeto, imagen, palabra escrita, sonido o carácter específico que representa algo más sobre la base de cierta similitud, asociación (lógica, histórica, emocional) o puramente de acuerdo.

Si nos remontamos a la etimología griega, símbolo significa reunir, juntar, asociar. Para los griegos el símbolo implicaba una complementación racional que solo era posible por la capacidad cognoscitiva del ser humano, con todas sus facultades de inducir, deducir, intuir e imaginar.

El lenguaje, en cuanto sistema simbólico, no se limita a reflejar el mundo: de hecho, ningún sistema simbólico lo hace. Su relación es más compleja y dinámica, puesto que cualquier representación es también una recreación de lo representado. El carácter poético del símbolo reside en su propia naturaleza: si el símbolo ha de ser símbolo de algo diferente de él, lo ha de

ser en la medida en que es otra cosa de lo que representa, pero que no obstante nos presenta como real. Esa es la «recreación» simbólica. Esa es la relación paradigmática que tiene cualquier sistema de símbolos con la realidad: nos la hace presente mediante otra realidad que nos permite sentir aquélla, acceder a ella como realidad representada.

Símbolos en El silencio de las sirenas

En la novela *El silencio de las sirenas* aparece una amplia gama de símbolos, los que podríamos clasificar en dos categorías según su origen o la similitud semántica:

1. según su origen: greco-latinos, cristianos, hasidistas, personales/personalizados...
2. según la similitud semántica: numerológicos (el número tres), cronotópicos (umbral, sortija, cartas de Elsa) elementos tomados de flora (la flor azul llamada *El amor en la niebla*), animales (águila, ave nocturna, cabra, gato), seres fantásticos (**sirena**, dragón), elementos arquitectónicos (calle, casa), elementos constitutivos de la realidad cósmica (agua en sus tres estados químicos)...

Sirena

La sirena es el símbolo clave en la novela representado por la figura de Elsa, la protagonista, que se ve como este ser mitológico.

La palabra sirena, etimológicamente, se relaciona con la voz griega *seirá*, que significa *cuerda*. Y es que las voces de las sirenas resultan hipnóticas y encantadoras como las cuerdas vocales. Las sirenas, según la mitología greco-latina fueron unos demonios femeninos marinos representados con cabeza y pecho de mujer, pero el resto de su cuerpo fue de ave de rapiña. En otras culturas, en Medio Oriente, en las Islas Británicas, en China o también en la Península Ibérica nos encontramos con la imagen de la sirena como un ser fantástico híbrido: una mujer hermosa con cola de pez en vez de piernas.

Estas criaturas se ligaban al mundo de los muertos por lo que con su voz encantadora embrujaban a los navegantes que pasaban cerca de sus costas y los conducían hacia la muerte.

El primer testimonio escrito que se tiene de las sirenas es su mención en la *Odissea* de Homero, pero ya figuraban en representaciones artísticas de antigüedad mucho mayor, a menudo en monumentos y ofrendas funerarios.

Aunque el símbolo de la sirena viene de la mitología greco-latina, García Morales en su novela recurre al cuento de Franz Kafka que lleva el mismo título de *El silencio de las sirenas*. El silencio de las sirenas es una aliteración que al mismo tiempo evoca uno de los temas centrales de la novela: el silencio, ese silencio que reina en el ambiente en el que se desarrolla la historia, el silencio con el que responde Agustín (el hombre del que está enamorada la protagonista) al canto amoroso de Elsa, el silencio que queda después de su muerte entregando su cuerpo a las nieves de los picos de la Sierra Nevada. Según Kafka, el arma más potente de las sirenas era su silencio, supuestamente porque, al ser famosas por su hermosa e irresistible canción, al ser confrontados con su silencio, los marineros se acercarían cada vez más, para ver si podían triunfar sobre ellas por su propia fuerza, que forzosamente les llevaría a la perdición. Explica también que cuando Odiseo, que se había tapado los oídos con cera, navegó cerca de las sirenas, ellas no cantaron, o bien porque pensaban que ese enemigo sólo se podía derrotar con silencio, o porque la mirada de felicidad en la cara de Odiseo les hizo olvidar su canción. En la novela de García Morales, Agustín simbólicamente se tapa sus oídos igual que Ulises para no escuchar el canto de Elsa. Rechaza sus cartas y sus llamadas telefónicas, porque no se siente el destinatario de su sentimiento amoroso y este rechazo lleva a Elsa a una depresión profunda, al decaimiento físico y finalmente a la muerte voluntaria.

Elsa se ve por primera vez como una sirena en uno de sus sueños. Esa imagen le causa una angustia profunda y a continuación se dirige hacia Agustín en una de sus cartas: “Tú y yo nos abrazábamos inmersos en un mar que no tenía más límites que el vacío del cielo. Supe que te amaba con una intensidad desconocida. Pero, de repente, descubrí un águila gigante que se cernía sobre nosotros... Me apresionó entre sus garras separándome de tus brazos que se esforzaban en retenerme. Al dolor de perderte se unió entonces el miedo a que descubrieras mi monstruosidad: yo no era en realidad una mujer, sino una sirena. Cuánto tiempo duró aquel angustioso vuelo hacia el vacío de lo alto, exhibiendo ante tus ojos mi cuerpo monstruoso, signo, quizá, de una fatal prohibición de nuestra unión” (García Morales 1993: 81). En la imagen la protagonista como una sirena destacan dos elementos: la monstruosidad y el rechazo de la feminidad: Elsa no se ve ya como una mujer.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra “monstruosidad” tiene las siguientes explicaciones:

1. desorden grave en la proporción que deben tener las cosas, según lo natural o regular
2. suma fealdad o desproporción en lo físico o en lo material

De tal manera, si Elsa es una sirena, no tiene ningún punto común con la visión arquetípica de la mujer a lo largo de la historia humana: mujer vista como una virgen, madre, ama de casa, amante... La sirena es un ser híbrido, monstruoso, mitad mujer y mitad animal. La parte inferior de su cuerpo no carece solo de las extremidades sino también de los caracteres sexuales primarios. ¿Es Elsa, entonces, una mujer, un hombre o un hermafrodita y no solo en el sentido físico sino también el espiritual? En la mitología griega muchos de los monstruos femeninos llevan en su interior las huellas de la barbarie, de la violencia irracional y destructora y del Caos primordial. La eliminación física de estos monstruos puede simbolizar el establecimiento de un orden nuevo, más armonioso, civilizado, humano, justo, menos peligroso, caótico y destructor. Es, en esencia, el triunfo de la inteligencia y la Razón sobre las fuerzas más brutales del Instinto. Y la Razón en la historia de la humanidad era considerada una cualidad esencial masculina, frente al concepto tradicional de la mujer que consistía en pura naturaleza irracional. Las sirenas, por lo tanto, representaban nuestros deseos y temores más ocultos y profundos.

Elsa es sin duda alguna una mujer. Como ya hemos mencionado, está enamorada de Agustín, un hombre al que apenas conoce, pero eso no le importa. Ella se dirige a él mediante su diario personal y las cartas y poco a poco va creando en su mente a un Agustín ideal, platónico, incorpóreo, pero esta imagen no corresponde al hombre físico y real: “La verdad es que nunca me ha parecido que Elsa estuviera sufriendo... No puedo entenderlo. Y, además, no me siento destinatario de sus cartas” (García Morales 1993: 141). Agustín no se identifica con el ser al que ha creado Elsa en su interior y cuando a continuación rechaza el contacto con ella, Elsa se da cuenta de su destino trágico: su mente está consumida por completo por Agustín. Cuanto más él está creciendo, tanto más ella decae física y psíquicamente. Agustín fictivo poco a poco aumenta en unas dimensiones monstruosas: “Huyo de ti pero tú estás en todas partes. Y ahora sé que no hay un rincón en este mundo donde yo pueda esconderme de esa sombra tuya que ya tanto me entristece” (García Morales 1993: 117). “Tú eres solo una sombra y ese es mi mal, pues las sombras no pueden morir” (García Morales 1993: 130). Cuando Agustín rechaza el contacto con Elsa, ella pierde el último contacto con la realidad y comprende que para el ser fictivo que va creciendo en su mente no tiene un cuerpo carnal con el que identificarlo o en el que ubicarlo. En otras palabras, Agustín es como un muérdago que está creciendo en el árbol y que se alimenta de su savia. Y el resultado es que

cuendo consigue unas dimensiones demasiado grandes, el árbol pierde la fuerza y se muere. Esta metáfora nos puede servir para explicar la situación de Elsa y su representación como sirena. Finalmente Elsa, ese ser “hermafrodita”, en el sentido espiritual, rechaza el instinto y opta por la razón. Su suicidio no es un acto contra el Dios, sino un camino de salvación de su identidad e integridad. El acto de deshacerse del cuerpo que habitan dos mentes distintas, la de ella y la de Agustín, es el acto de la salvación de ambas a nivel espiritual.

Elsa es una sirena, un ser monstruoso, por lo que con el acto de crear y permitir que crezca y aumente en su propia mente un hombre fictivo, deja consumir por él la gran parte femenina de sí misma. Esa autodeformación la lleva a la autodestrucción.

Conclusión

El silencio de las sirenas es una obra repleta de los símbolos que tienen mucho que ver con los temas tratados en la novela: la creación, la vida y la muerte, el amor carnal y el amor espiritual, la reencarnación, la búsqueda de un ser humano de su propia identidad a pesar de que tenga que ir contra todas las normas establecidas por la sociedad. Aunque García Morales no es una escritora esencialmente feminista, los problemas que establece en la novela dan por descubrir la intimidad más profunda del mundo femenino.

Literatúra

ANTAS GARCÍA, D. (2005): *Auxiliar para el comentario de los textos literarios*. Madrid: OCTAEDRO-E.U.B., p. 90, 141, 117, 130

GARCÍA MORALES, A. (1993): *El silencio de las sirenas*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., p. 81

Kontakt:

Mgr. Sofia Tužinská, PhD.

Katedra románskych a slovanských jazykov Department of Romance and Slavic Languages

Fakulta aplikovaných jazykov Faculty of Applied Languages

Ekonomická univerzita v Bratislave University of Economics Bratislava

Email Address: sofia.tuzinska@euba.sk

Pomenovania farieb v porovnávej analýze slovanských jazykov

Martina Uličná

Abstract

Color naming in comparative analysis of Slavic languages. *The search for parallels and differences in the use of color names in Slovak and Russian presupposes the definition of a certain basic group of such names, which can serve as a starting point for comparative research. The theory of basic colors by B. Berlin and P. Kay defines the basic colors valid for any language, as well as the criteria which, according to its authors, should meet the names for these colors. After comparing the basic colors in both languages and the interrelationships of the names of these colors, we can not only draw conclusions about the symmetry of Slovak and Russian basic colours terms, but also assess in more detail the repertoire of semantic features that these basic colors express.*

Kľúčové slová: sémantický príznak, viacvýznamovosť lexémy, teória základných farieb, porovnávací analýza slovanských jazykov

Keywords: semantic feature, multi-meaning of lexeme, theory of basic colours, comparative analysis of Slavic languages

Úvod

Problematika kolorizmov je v ruskej jazykovednej literatúre pomerne populárna a je jej venovaných množstvo štúdií i monografických diel, ktoré často túto problematiku predstavujú v porovnávacom pláne (napr. Solodilova, Ščerbina 2011; Zavjalova 2011). Opis využitia kolorizmov pri tvorení viac-slovných pomenovaní predovšetkým frazeologického charakteru tiež súvisí s problematikou rôznorodosti farebnej charakteristiky sveta v rôznych jazykoch. Slovensko-ruskému porovnaniu viac-slovných pomenovaní obsahujúcich kolorizmy práve v súvislosti s vytváraním farebnej mapy sveta sa venuje napr. i Markova (2016: 73 – 74).

Hľadanie paralel a rozdielov vo využití kolorizmov – teda názvov farieb – v slovenskom a v ruskom jazyku predpokladá vytvorenie istej základnej skupiny týchto pomenovaní v oboch jazykoch slúžiacej ako báza komparatívneho výskumu. Takéto východisko môže ponúknuť teória základných farieb B. Berlina

a P. Kaya. Táto teória definuje základné farby, pre ktoré má vlastné názvy ktorýkoľvek jazyk, a tiež kritériá, ktoré podľa jej autorov majú tieto názvy spĺňať. Na jej základe môžeme v ruskom a slovenskom jazyku vyčleniť kolorizmy, na ktoré by sme sa v porovnávacom slovensko-ruskom kontexte mali sústrediť. Po porovnaní spektra základných farieb v oboch jazykoch a vzájomných vzťahov názvov týchto farieb môžeme nielen vysloviť závery o symetrii slovenských a ruských kolorizmov, ale tiež detailnejšie posúdiť repertoár sémantických príznakov spojených s lexémou reprezentujúcou farbu v jazyku. Zároveň porovnaním sémantických príznakov pomenovaní farieb v oboch jazykoch môžeme doplniť zoznam kolorizmov, ktoré pri medzijazykovej komparácii vstupujú do vzťahov synonymie a môžu poukázať na skryté alebo zriedkavo využívané sémantické príznaky týchto názvov základných farieb.

Teória základných farieb

Ako vysvetľuje Vasilevič vo svojej monografii (2010: 15 – 17), vo vývoji názvoslovia farieb musí podľa teórie základných farieb B. Berlina a P. Kaya (Berlin, Kay 1969) každý jazyk prejsť procesom formovania jadra tejto slovnej zásoby – skupiny slov, ktoré možno nazvať „základnými“ pomenovaniami farieb (basic color terms). Vytvorenie tejto skupiny slov je dlhodobý proces, ktoré má univerzálne zákonitosti.

Centrálnou témou teórie Berlina a Kaya je termín základná farba a postupnosť vzniku názvov základných farieb v jazyku. Na základe štúdia desiatok európskych jazykov a celého radu primitívnych kultúr autori formulovali evolučný zákon, podľa ktorého existuje 7 stupňov rozvoja terminológie farieb a každý stupeň reflektuje jednotlivé fázy obohatenia tejto terminológie pridaním pomenovania ďalšej farby alebo niekoľkých ďalších farieb v jazyku.

V prvom štádiu vývinu jazyk obsahuje len dve základné farby, ktoré pomenúvajú bielu a čiernu. V druhom štádiu sa k nim pridáva slovo na pomenovanie červenej farby. Tretie až piate štádium obohacuje jazyk o pomenovania modrej, zelenej a žltej farby. Šieste štádium prináša pomenovanie pre hnedú a posledné siedme hnedé štyri pomenovania – pre ružovú, oranžovú, fialovú a sivú farbu.

Každé pomenovanie základnej farby musí podľa Berlina a Kaya spĺniť nasledujúce podmienky (Vasilevič 2005: 15 – 17):

1. nesmie to byť odvodené či zložené slovo,
2. jeho význam nesmie byť užší než význam iného kolorizmu, ktorý pomenúva nejaký podobný odtieň,
3. musí mať širokú spájatelnosť,
4. musí mať jednoznačný a stabilný význam známym všetkým používateľom jazyka.

Ako uvádza Vasilevič, v ruskej tradícii sú to pomenovania achromatických farieb *черный, белый, серый* a ďalej zvyčajne *красный, синий, голубой, оранжевый, желтый, зеленый, фиолетовый, розовый* a *коричневый*. V slovenčine im zodpovedajú kolorizmy *čierny, biely, sivý, červený, modrý (a belasý), oranžový, žltý, zelený, fialový, ružový a hnedý*. Tento zoznam základných kolorizmov sa v ruštine oproti iným indoeurópskym jazykom rozšíril z jedenástich na dvanásť členov pridaním kolorizmu *голубой* (slov. *belasý*). Dôvodom je rozdielna konotácia dvoch pomenovaní pre modrú farbu v ruštine (viac k argumentácii napr. Vasilevič 2005: 42 – 50). V slovenskom jazyku síce existuje dvojica adjektív *modrý – belasý*, výrazne preferovaný je však kolorizmus *modrý*, čo ilustruje aj Frekvenčný slovník slovenčiny: absolútny výskyt adj. *modrý* 18158 v písomných textoch Slovenského národného korpusu oproti *belasý* s frekvenciou 3661 výskytov. Z porovnania sémantických príznakov, ktoré oba kolorizmy pomenúvajúce odtiene modrej farby vyjadrujú, vyplýva, že postavenie kolorizmu *belasý* je veľmi okrajové a jeho výskyt vo viacslovných pomenovaniach sa prakticky obmedzuje len na zoologické či botanické názvy. Kolorizmus *belasý* v slovenčine teda na rozdiel od ruského *голубой* nepatrí medzi základné pomenovanie farieb. Keďže kolorizmu *sivý* v hovorovom slovenskom jazyku konkuruje adj. *šedý*, zahrnuli sme posledné menované adjektívum ako alternatívu k *sivý*.

Problematike kolorizmov v ruskom jazyku sa venuje množstvo štúdií i monografických diel, ktoré často túto problematiku predstavujú v porovnávacom pláne (napr. Solodilova, Ščerbina 2011; Zavjalova 2011).

Základné farby v slovenčine a v ruštine

Z porovnania frekvencie slovenských a ruských názvov základných farieb (Tabuľka 1) vyplýva viacero záverov.

- Poradie farieb podľa frekvencie je v oboch jazykoch veľmi podobné, výraznejší rozdiel je len v pozícii adj. *ružový* v slovenčine (č. 7) a *розовый* v ruštine (č. 9).

- Pri hodnotení frekvencie kolorizmov si treba uvedomiť i ďalšie súvislosti ich pomerného výskytu. Napríklad zatiaľ čo v ruštine sa frekvencia pomenovaní modrej farby delí približne rovnakým dielom medzi adj. *синий* a *голубой* (č. 7 *синий* a č. 8 *голубой* – spolu 68,70 výskytov na milión lév), v slovenčine sa i vo frekvencii potvrdzuje dominancia kolorizmu *modrý* (79,7 na milión) nad inými pomenovaniami odtieňov modrej farby vrátane adj. *belasý* (relatívna frekvencia 6,70). Adj. *belasý* v tabuľke nemá samostatnú pozíciu, keďže nejde o samostatné pomenovanie základnej farby spektra.

- V slovenčine sa na úkor adj. *sivý* (frekvencia 18,58) v hovorovom jazyku používa adj. *šedý* (frekvencia 16,42), súčet ich výskytov (35,00) je blízky frekvencii kolorizmu *серый* v ruštine (frekvencia 41,00).

- Kolorizmy, ktoré sa nachádzajú v dolnej časti rebríčka: slov. *hnedý, oranžový, fialový* a ich ruské ekvivalenty *коричневый, оранжевый, фиолетовый* pomenúvajú konkrétny farebný odtieň, ale na rozdiel od najfrekventovanejších kolorizmov v tomto zozname zvyčajne nevyjadrujú iné sémantické príznaky než pomenovanie farby objektu a nevyskytujú sa vo viacslovných pomenovaniach frazeologického charakteru, čo ovplyvňuje i ich výskyt v textoch korpusov.

Ak sa zameriame na paralelné pomenovania základných farieb v slovenčine a v ruštine, väčšina kolorizmov, ktoré sú zahrnuté medzi základné pomenovania farieb, tvorí po priradení ekvivalentov symetrické dvojice, napr. *biely – белый, čierny – чёрный, zelený – зелёный* a pod. Asymetria existuje len v spomínanom prípade pomenovaní modrej farby: v slov. *modrý* – v ruštine *синий/голубой*.

	kolorizmus v slovenskom jazyku	frekvencia na milión lém v korpuse Araneum Slovacum V Maximum (Slovak, 20.01)
1.	<i>biely</i>	193.30
2.	<i>čierny</i>	177.70
3.	<i>červený</i>	145.50
4.	<i>zelený</i>	116.40
5.	<i>modrý</i> (<i>belasý</i>)	79.70 (6.70)
6.	<i>žltý</i>	49.10
7.	<i>ružový</i>	40.10
8.	<i>sivý</i> <i>šedý</i>	18.58 /16.42
9.	<i>hnedý</i>	30.80
10.	<i>oranžový</i>	15.90

	kolorizmus v ruskom jazyku	frekvencia na milión lém v korpuse Araneum Russicum III Maximum (Russian, 19.03)
1.	<i>белый</i>	180.30
2.	<i>чёрный</i>	160.40
3.	<i>красный</i>	149.87
4.	<i>зеленый</i>	95.10
5.	<i>желтый</i>	41.20
6.	<i>серый</i>	41.00
7.	<i>синий</i>	38.20
8.	<i>голубой</i>	30.50
9.	<i>розовый</i>	27.10
10.	<i>коричневый</i>	17.10

11.	<i>fialový</i>	13.80	11.	<i>оранжевый</i>	14.70
			12.	<i>фиолетовый</i>	9.10
Tabuľka 1: Základné farby vo frekvencii (podľa údajov Frekvenčného slovníka slovenčiny a korpusov ARANEA)					

Ak však porovnáme vzťahy slovenských a ruských kolorizmov pri vzájomnom preklade, okrem pomenovaní základných farieb zahrnutých v tabuľke si musíme všimnúť i ďalšie kolorizmy, ktoré záber porovnania rozširujú i mimo rámca spomínaných názvov základných farieb, napr.

slov. *červený* – rus. *красный, алый*;

okrem vzťahu slov. *modrý* a rus. *синий/голубой* pri preklade z ruštiny do slovenčiny: *синий* – *modrý, sinavý*;

slov. *sivý (šedý)* – rus. *серый, седой, сивый, сизый*;

slov. *hnedý* – rus. *коричневый, бурый, карий, гнедой*.

Pomenovania červenej farby

V kontexte slovanských jazykov treba spomenúť, že pomenovanie červenej farby sa v slovenčine koncentruje na kolorizmus *červený*, no v rámci rodiny slovanských jazykov môže byť situácia rôzna. Uvažovať o ďalšom kolorizme na pomenovanie červenej farby a jej odtieňov môžeme napr. na pozadí češtiny, v ktorej okrem adj. *červený* existuje i adj. *rudý*. Z porovnania sémantických príznakov, ktoré tieto dve lexémy môžu v českom jazyku vyjadrovať, vidno, že adj. *rudý* môže byť synonymné v prakticky všetkých použitíach s českým adj. *červený* (lexikografické heslá podľa Slovníka spisovného jazyka českého, <https://ssjc.ujc.cas.cz>):

- **červený:** príd.

1. mající barvu krve, květu vlčího maku ap.; rudý;

2. socialistický, komunistický, rudý: *červený tisk; nejčervenější republikán*.

- **rudý:** príd.

1. mající barvu krve

2. mající tuto barvu jako symbol revoluce, socialismu, komunismu; vztahující se k (socialistické) revoluci, k socialismu, ke komunismu;

3. mající žlutou n. hnědou barvu s temně červeným odstínem: *rudé vlasy*.

Adj. *rudý*, ako vidno z prehľadu významov tohto adjektíva, okrem červenej farby objektu i asociácie s komunistickou symbolikou pomenúva i farbu kože či vlasov človeka (v slovenčine *ryšavý* o vlasoch resp. *červený* o pokožke).

V slovenskom jazyku:

- **červený** príd.

1. majúci farbu krvi, vlčieho maku: *červená ruža; červená repa; červené víno*

2. symbolizujúci socializmus, komunizmus; syn. socialistický, komunistický: *červená zástava, šatka; červená totalita.*

Ďalšie kolorizmy – *ruměný* v češtine a *rumenný* v slovenčine – pomenávajúce červenú farbu objektu i pokožky človeka – sú vzhľadom na ich frekvenciu na okraji slovnej zásoby, v češtine ide o knižné slovo, v slov. je kolorizmus *rumenný* hodnotený ako básnický:

- **ruměný**: príd., kniž.

červený 1, červenavý, začervenalý; řidč. ruměncem pokrytý: ruměné tváře; ruměná záře zapadajícího slunce;

- **rumenný**, príd. bás.

zafarbený na červeno, červený: *rumenné líčko* (J. Král'); *r-á zora* (Jes-á); *r. mok* (Čaj.) o víne.

Ak uvažujeme o základnom kolorizme na pomenovanie červeného farebného odtieňa, z hľadiska frekvencie v korpusoch i využitia vo viacslovných pomenovaniach (neutrálnych, odborných i frazeologických) je situácia jednoznačne v prospech adj. *červený*, pre porovnanie v českom jazyku (Araneum Bohemicum IV Maximum (Czech, 20.03): adj. *červený* absolútny výskyt v korpuse: 867,061 (122.10 per million); adj. *rudý* 178,695 (25.20 per million) a *ruměný* 187 (0.03 per million). V slovenčine (Araneum Slovaccum V Maximum (Slovak, 20.01): *červený* 588,210 (145.50 per million), *rumenný* 87 (0.02 per million).

Ak toto porovnanie rozšírime o ruštinu ako ďalší slovanský jazyk, v ruskom jazyku pri vyjadrovaní červenej farby dominuje predovšetkým adjektívum *красный* (podľa výkladového slovníka ruského jazyka Bolšoj tolkovyj slovar russkogo jazyka):

- **красный** (2,964,205 (frekvencia v Araneum Russicum III Maximum (Russian, 19.03: 149.90 per million), príd.

1. majúci farbu krvi: *красный галстук; красный коралл.; красное вино;*

2. začervenaný od prílivu krvi do kože: *красное от водки лицо; красный от смущения;*

3. vzťahujúci sa k revolučnej činnosti, revolučný, spojený so sovietskym zriadením, Červenou armádou: *красные полки, части; красный угол;*

4. *zast.* najlepší, najvyššej kvality: *К. дичь (poľov. vysoká zver); красный лес (odb. ihličnatý les);*

5. *folk.*: krásny, nádherný: *красные девицы, девушки;*

6. *trad.*: parádny, určený na vyjadrenie pocty, na počesť. *красное крыльцо;*

7. radostný, šťastný: *Не красна изба углами, а красна пирогами* (príslovie);

8. *folk.* jasný, ostrý, svetlý: *красное солнышко.*

Ďalším adjektívom, ktoré v ruštine pomenúva červenú farbu, je kolorizmus *алый* (frekvencia v Araneum Russicum III Maximum (Russian, 19.03): 114,640 (5.80 per million):

- *алый* príd.

jasnočervený: *алая лента; алые маки; folk. алые розы; алые щёки* (symbol zdravia a krásy spravidla ženy).

V prípade adj. *красный* schopnosťou vyjadriť lexikálne príznaky ‚krásny, nádherný‘ a ďalšie súvisiace s jasom či pozitívnymi emóciami sa toto prídavné meno pomenúvajúce červenú farbu značne líši od svojich ekvivalentov v slovenčine a v češtine. Čiastočné synonymum *алый* je zriedkavé, vyskytuje sa predovšetkým v ľudovej slovesnosti ako stály epiteton (*алые щёки*).

Napokon môžeme i v ruštine spomenúť ekvivalent slov. *rumenný*:

- *румяный* (frekvencia v Araneum Russicum III Maximum (Russian, 19.03): príd.

1. pokrytý červeňou, rumencom na lícach, na tvári: *румяное лицо; бела и румяна лицом* (folkl.);

2. jasnočervený, tmavoružový. *румяные губы; румяное яблоко; румяный закат; румяная заря* (nár. poet.);

3. so zlatohnedým odtienkom (o farbe pečených a pražených jedál); *румяный пирожок; рыба с румяной корочкой*.

Adj. *рудý* a *алый* vo svojich jazykoch nepatria medzi základné pomenovania farieb, pri komparatívnom opise adj. *červený* v slovenčine a ruštine však vstupujú s týmto adjektívom do vzájomného vzťahu. Na jednej strane je tu kolorizmus *рудý*, ktorý v češtine reprezentuje komunistické hnutie paralelne s adj. *červený*, na druhej strane adj. *алый*, ktoré síce pomenúva jasnočervenú farbu, symbolom socializmu a komunizmu však v ruštine nie je.

Zaujímavá je paralela medzi českým a ruským jazykom v použití adjektív *рудý* a *алый* v terminológii stratégie modrého oceánu (*Blue Ocean Strategy* v ruskom a českom preklade). V dvoch slovanských jazykoch, ktoré disponujú týmito relatívne málo frekventovanými kolorizmami pomenúvajúcimi jasnočervenú farbu, sa paralelne s terminologickým pomenovaním *červeného oceánu* (konkurenčného prostredia) v slovenčine vyskytujú termíny *рудý oceán* v češtine a *алый океан* v ruštine s akcentovaným sémantickým príznakom konkurencie a súťaže. Vzhľadom na výber kolorizmov tento sémantický príznak vyjadrujú *рудý* a *алый* výraznejšie než adj. *červený* v češtine a *красный* v ruštine.

Kolorizmu *рудý* a *алый* nadobúdajú dôležitosť v spomínanej opozícii k slov. *červený*, keďže sa do popredia dostáva lexikálny príznak, ktorý v slov. jazyku vyjadruje len základná lexéma na pomenovanie červenej farby objektu. Výber kolorizmov v terminologizovaných viacсловных pomenovaniach v preklade anglických termínov teórie modrého oceánu v ruskom a českom jazyku dávajú

slov. adjektívum *červený* do opozície so spomínanými lexémami v ďalších slovanských jazykoch. Tieto kolorizmy však v češtine a v ruštine nie sú symetrické: ukazuje to i symbolika revolučného socialistického a komunistického hnutia, v ktorej sa na rozdiel od českého *rudý* ruské adj. *алый* nevyskytuje, ale i napr. perifrastické *rudá planeta* (v slov. *červená planéta*) oproti rus. *красная планета*, geograf. termín *Rudé more*, v ruštine *Красное море* (v slov. *Červené more*) a pod.

Adj. *румяный*, ktorý v prvom rade pomenúva farbu ľudskej pokožky, sa v ruštine využíva i na pomenovanie dočervena upečených alebo upražených jedál a v slovenčine mu korešponduje príslovka *dočervena* (*упечь* – *upečený dočervena/doružova*), odvodená od kolorizmu *červený*. V ruštine ďalej existuje odvodené verbum *зарумяниться*, ktoré korešponduje so slovenským *упечь sa dočervena/doružova*. Vo význame *červenat' sa od hanby* je aj v ruštine preferované *краснеть*, zatiaľ čo získanie červenej farby pokožky od zimy vyjadrujú v ruštine slovesá *краснеть* i *алеть*.

Možno teda zhrnúť, že kolorizmus *červený* vstupuje v najväčšej miere do vzťahu k rus. *красный*, no okrajovo i s adj. *румяный* (vo vzťahu k farbe jedla) a tiež s adj. *алый* ako kolorizmom pomenúvajúcim nielen jasnočervenú farbu, ale vyjadrujúceho i sémantický príznak nebezpečenstva či konkurencie.

Pomenovania modrej, hnedej a sivej farby

Terminológia stratégie modrého oceánu zároveň dobre demonštruje vzťah kolorizmov *голубой* a *синий* v ruštine v porovnaní s kolorizmami *modrý* a *belasý* v slovenskom jazyku. V tejto stratégii modrý oceán pomenúva taký trhový priestor, ktorý v súčasnosti ešte neexistuje alebo nie je známy. V ruštine sémantický príznak niečoho nereálneho, vysnívaného vyjadruje kolorizmus *голубой*, ktorý je tiež použitý v preklade. Čeština, v ktorej sa na pomenovanie modrej farby objektu používa len lexéma *modrý*, nemá možnosť výberu kolorizmu na vytvorenie viacslovného termínu. Slovenčina, ktorá disponuje dvojicou kolorizmov *modrý* a *belasý*, na rozdiel od ruštiny siahla po pomenovaní *modrý*.

Vzťah kolorizmov *modrý* a *belasý* v slovenčine nereprezentuje taký tradičný kultúrny vzťah, ako existuje v ruštine medzi kolorizmami *голубой* a *синий*. Na základe analýzy kolokácií, vzájomnej vymeniteľnosti a synonymie kolorizmov *modrý* a *belasý* a z nich vyplývajúcich nevýrazných rozdielov v konotáciách spomínaných kolorizmov pri pomenovaní svetlého odtieňa modrej farby môžeme konštatovať centrálnu pozíciu adj. *modrý* pri pomenovaní farebného odtieňa v slovenskom jazyku a doplnkovosť použitia ďalších kolorizmov, ako je *belasý*, *blankytý*, *azúrový* i *sinavý*. V tomto ohľade sú západoslovenské jazyky – čeština, ktorá nedisponuje ďalším adjektívom na pomenovanie svetlej modrej

farby, a poľština, v ktorej sú vzťahy pomenovaní modrej farby *niebieski* a *blekitny* v istej distribučnej rovnováhe a vo viacslovných pomenovaniach sa uplatňujú oba prvky opozície, i napriek svojej genetickej blízkosti veľmi rozdielne. Slovenčina, ako vidno z použitia adj. *belasý* vo viacslovných pomenovaniach a tiež z frekvencie kolorizmov pomenúvajúcich modrú farbu, sice má k dispozícii adj. *belasý* a ďalšie z radu adjektív, vo viacslovných pomenovaniach však preferuje výhradne adj. *modrý* ako základný člen tohto lexikálneho radu.

Kolorizmy *modrý* a *синий* dobre demonštrujú situáciu, keď v prípade jazykov so spoločným pôvodom môže ako východisko porovnávacej analýzy poslúžiť i etymológia kolorizmov. Ako vidíme pri slovensko-ruskom porovnaní, etymológia môže byť súčasťou slovensko-ruských paralel a asymetrií, napr. rus. *синий*, vyjadrujúce i sémantický príznak nezdravej farby pokožky človeka korešponduje i so slov. adj. *modrý* (pery modré od zimy) i s adj. *sinavý*, ktoré vzniklo z rovnakého psl. základu ako ruské *синий*, a využíva sa predovšetkým na pomenovanie nezdravej farby pokožky. I rozdiely v rozsahu sémantických príznakov vyjadrovaných slovenským adj. *červený* a ruským adj. *красный* sčasti vyplývajú z odlišností v etymológii týchto adjektív. Naproti tomu ruské *красный* má rovnaký pôvod ako slov. *krásny* a do istej miery významy týchto adjektív korešpondujú i v súčasných jazykoch.

Podobne slov. adjektívum *hnedý* ako základný kolorizmus na pomenovanie hnedej farby je etymologicky príbuzné s ruským adj. *гнедой*. V ruštine však *гнедой* pomenúva len odtieň farby srsti zvierat (koní), pričom základným pomenovaním hnedej farby v ruštine je kolorizmus *коричневый*.

Pre kolorizmus *hnedý* (ak neberieme do úvahy odvodené adjektívum *gaštanový*) možno v ruštine nájsť i ďalšie ekvivalenty, ktoré sú málo frekventované a ich kolokabilita je nesporne oveľa nižšia než spájateľnosť adj. *коричневый* patriaceho v ruštine k pomenovaniam základných farieb. Ako vidno i z prehľadu v Tabuľke 1, frekvencia rus. ekvivalentu *коричневый* je nižšia než výskyt jej slovenskej paralely *hnedý*. Jedným z dôvodov je práve používanie viacerých názvov pre túto farbu v ruštine. Kým v slovenčine sa na pomenovanie tohto farebného odtieňa používa len kolorizmus *hnedý*, v ruštine sa v istých kontextoch okrem *коричневый* používajú i ďalšie pomenovania: *бурый* (výskyt 5,10 na milión) o farbe so sivastým odtienkom predovšetkým v odborných pomenovaniach – *бурый медведь*; *бурая почва*; *бурый уголь*, ďalej spomínané *гнедой* (0,10 na milión), *гнедая лошадь*, o farbe srsti koňa, a tiež *карий* (frekvencia 1,90 na milión) o farbe (ľudských) očí alebo i srsti koňa.

Niektoré sémantické príznaky vyjadrované v ruštine lexémou *серый* sa v slovenčine vyjadrujú pomocou lexémy *šedivý* a nie *sivý*. Lexémy *sivý* i *šedivý* vyjadrujú sémantický príznak jednotvárnosti, nevýraznosti, na rozdiel od ruštiny

sa vo význame ‚banálny‘ či ‚nevzdelaný, nekultúrny‘ však v slovenčine nepoužíva žiadne z pomenovaní farieb, čo sa iste prejavuje i na nižšej frekvencii slov. lexémy *sivý* v porovnaní s jej ruským ekvivalentom.

Na základe frekvencie je tiež zjavné, že v slovenskom jazyku nespisovná lexéma *šedý* sa nesprávne ale pomerne často používa namiesto adjektív *sivý* (i *šedivý*). Ani v ruštine lexéma *серый* nie je jediná na pomenovanie sivého odtieňa. Ruský jazyk má tiež adj. *сизый* (tmavosivý, modrosivý, v korpuse 0.70 na milión) a *сивый* (sivý, popolavosivý o koni, šedivý o vlasoch i človeku, zošednutý, 0.30 na milión), ktoré sú však z hľadiska výskytu veľmi zriedkavé a jazyk ich nevyužíva ani vo frazeologických viacslavných pomenovaniach.

Záver

Pri analýze kolorizmov v dvoch alebo viacerých jazykoch sa môžeme zamerať na porovnanie diapazónu sémantických príznakov, ktoré sú jednotlivé kolorizmy schopné pomenovať a ktoré môžu s významom farby súvisieť len sprostredkovaním, prenesením významu v súlade s psychologickými či spoločensko-kultúrnymi konotáciami, alebo sa naopak môžeme striktne sústrediť na farebné spektrum a jeho odtiene, pričom medzijazykové paralely a asymetrie nutne rozšíria počet lexém, ktoré tieto farebné odtiene pomenúvajú. Oba smery analýzy sú obohacujúce nielen pre poznanie medzijazykových vzťahov, ale i pre definovanie súboru sémantických príznakov, ktoré tieto kolorizmy vyjadrujú, a ktoré sa stávajú lepšie uchopiteľnými práve z komparatívneho a kontrastívneho uhla pohľadu.

Ako vidno z porovnania pomenovaní červenej, modrej, sivej a hnedej farby v slovenčine a v ruštine, jednotlivé lexémy môžu disponovať v porovnávaných jazykoch rôznym počtom sémantických príznakov, ktoré vyjadrujú, napr. slov. *červený* a ruský kolorizmus *красный*; môžu tiež vstupovať do vzájomných distribučných vzťahov, ktoré sú výsledkom kultúrneho vývoja konkrétneho národa a preto sa v druhom z porovnávaných jazykov nevyskytujú – napr. *синий* a *голубой* v ruštine oproti vzťahu *modrý* – *belasý* v slovenčine; alebo môže v jazyku existovať viacero kolorizmov na pomenovanie istej farby, pričom ich použitie môže byť obmedzené na istú vrstvu slovnej zásoby – napr. pomenovania hnedej farby alebo sivej farby v ruštine v porovnaní so slovenskými ekvivalentmi.

Rozdielna frekvencia niektorých lexém v ruštine a v slovenčine preto môže súvisieť s popularitou istých farieb, s rozsahom sémantických príznakov, ktoré názvy farieb vyjadrujú, ale i s využitím kolorizmov vo viacslavných pomenovaniach či s lexikálnymi vzťahmi, do ktorých názvy farieb vstupujú v konkrétnom jazyku. Pri opise sémantických príznakov, nositeľmi ktorých sú pomenovania

farieb, synonymických vzťahov, v ktorých sa navzájom dokážu nahradiť, ale aj ich využitia vo viacslovných pomenovaniach je potrebné všetky tieto východiská zvážiť a zakomponovať do synchronného opisu kolorizmov.

Ako vidno z príkladu červenej farby, môže nastať situácia, že kolorizmy s periférnym postavením v systéme sa dostávajú do popredia pri porovnaní konkrétnych vybraných lexém a ich konotácií v dvoch a viacerých jazykoch. Zvyčajne korešpondujú len s jedným zo sémantických príznakov lexém v iných jazykoch. Štruktúra týchto vzťahov v širšom kontexte však upozorňuje na kolokácie so zriedkavo uplatňovanými sémantickými príznakmi centrálnych členov systému.

V prípade pomenovaní základných farieb nevzniká spätne pochybnosť o výbere základných kolorizmov, ktoré sú zvyčajne najfrekventovanejšie a najkomplexnejšie pomenúvajú nielen farbu objektu, ale často i ďalšie, kultúrne či historicky ovplyvnené významy. Dopĺňa sa však repertoár sémantických príznakov, ktoré tieto kolorizmy explicitne či implicitne vyjadrujú, a štruktúra vzťahov, do ktorých zjavne alebo skryto vstupujú v rámci jedného jazyka alebo v porovnaní s podobnou slovnou zásobou v inom jazyku.

Literatúra

<https://ssjc.ujc.cas.cz/>

<http://aranea.juls.savba.sk/>

Bolšoj tolkovyj slovar ruskogo jazyka. Gl. red. KUZNECOV, S. A. Sankt Peterburg, Norint, 1998

Frekvenčný slovník slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu. Hl. red. Garabik R.; Šimková, M. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, 2017

MARKOVA, E. M. (2016): Cvetovaja kartina mira: schodstva i različija vosprijatija cveta v raznyh etnokul'turach. In: *Universitas Catholica Rosenbergensis, Studia Russico-Slovaca*. Ružomberok: VERBUM — vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 73-85

SOLODILOVA, I. A, ŠČERBINA V. E. (2011): *Lingvokognitivnye i liskursivnye aspekty sovremennoj frazeologii*. Orenburg: IPK GOU OGU.

VASILEVIČ, A. P.; KUZNECOVA, S. N.; MIŠČENKO S. S. (2005): *Cvet i nazvanija cveta v ruskom jazyke*. Pod obšč. red. A. P. Vasileviča. Moskva: KomKniga, 2005

ZAVJALOVA N. A. (2011): *Frazeologičeskie jedinicy s kolorativnym komponentom kak sostavljajuščaja diskursa povsednevnosti Japonii, Velikobritanii i Rossii*. Jekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 320 s.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA/Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov 1/0107/18.

Kontakt:

Mgr. Martina Uličná, PhD.

Katedra románskych a slovanských jazykov	Department of Roman and Slavonic Languages
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave	University of Economics Bratislava

Email Address: martina.ulicna@euba.sk

Perspectives of Native and Non-Native Teachers of English

Katarína Zamborová

Abstract

Perspectives of Native and Non-Native Teachers of English. *Non-native teachers (non-NESTs) teaching the English language has become very common all over the world in the last decades. The Slovak Republic is not an exception, especially after the Fall of the Communist regime in 1989 when Russian prevailed as a compulsory foreign language in schools. Language teachers had to undergo transformation to teach the English language. This change has prompted questions about the readiness, preparedness, and life-long learning of non-NESTs. This article examines the advantages and drawbacks of being a NEST and non-NESTs from a linguistic, behavioral, and didactic approach. It features a qualitative study of one NEST and one non-NEST and their approaches to teaching English. The article summarizes their perspectives through the comparative analysis of the interview of both types of teachers.*

Kľúčové slová: NESTs, non-NESTs, angličtina, výhody, nevýhody, komparatívna analýza

Keywords: NESTs, non-NESTs, English, benefits, drawbacks, comparative analysis

Introduction

English language is the lingua franca of trade and business all over the world and impacts education in the sense that we have a tremendous number of *non-native teachers* (non-NESTs). Slovakia is not an exception bearing in mind the transformation of Russian language teachers to English language teachers. With the n.245/2008 Coll. act the English language starting in the 3rd grade became the first compulsory foreign language since 2011. It has led to many discussions among professionals and common people regarding the preparedness of English teachers who did not have the qualifications to teach English at the primary level. Therefore, there were many national projects and seminars for teachers to become qualified to teach English. A few years later due to liberalization in learning languages,

pupils could choose which foreign language they wanted to study first; however, English became compulsory to those who did not choose it first, had it as a second foreign language starting in the seventh grade. English still prevails as a choice for a foreign language (ISTP, 2019; MINEDU, 2019).

Nevertheless, English is perceived as a must when applying for a job in Slovakia. Slovak teachers of English are in demand as English is popular for students at all levels of education. In this article, we present the perspectives of NESTs, one Canadian teacher, and non-NESTs, a Slovak teacher, in regard differences and similarities when teaching second/foreign students from linguistic, behavior, and didactic approaches. We also offer their recommendations and an ideal scenario for the English language classroom.

Exploring NESTs vs. non-NESTs

NESTs and non-NESTs worldwide have been explored regarding by various scholars over the last two decades (Mahboob, 2004; Snow, 2007; Moussu, Llurda, 2008). Under the spotlight of linguistic research, Magyar (2017:11-12) explored and at the same time doubted certain renowned criteria by which we distinguish a native speaker. Some are being born in an English speaking country, acquiring English during childhood, speaking English as his/her first language, having a native-like command of English, producing fluent and spontaneous discourse in English, using the English language creatively, and having reliable intuitions to distinguish right and wrong forms in English. On the other hand, some non-NESTs are distinguished by one aspect of their linguistic repertoire: in addition to English, they speak at least one other language. They bring multilingualism, multinationalism, and multiculturalism as a starting point of diversity (Agudo, 2017). Non-NESTs have been language learners themselves, so they may understand the challenges of their learners better. As Snow (2007) suggests, non-NESTs present a role model to learners that they can be successful English speakers as well. They empathize the learners and bring the best strategies for learning a language. However, they may fight with insecurities (pronunciation, intonation, stress, and right context for a given word) and develop an inferiority complex as Magyar (2017) notes.

Research on the perception of students on NESTs and non-NESTs have found that NESTs are perceived to be best in teaching oral skills, vocabulary, and culture. On the other hand, students consider NESTs weak in teaching grammar and answering their questions (mostly grammar). NESTs are usually not second language learners and may fail in teaching

students with the right methodology. On the contrary, non-NESTs were favoured when teaching literary skills, grammar and used the right methodology in explaining the matter. When it comes to personal factors, students viewed them as hard-working and provided them with affective and emotional support. On the other hand, non-NESTs were criticized for the inability to teach oral communication skills. The same applies to pronunciation, which is deeply rooted in students who favour natives to do that better. In summary, students in the USA did not have preferences when it came to these types of teachers. Data suggest that the collaboration of both NESTs and non-NESTs can provide a better learning environment for ESL students (Mahboob, 2004). Üstünluoglu (2007) found that both NESTs and non-NESTs possess certain qualities; however, students claimed that non-NESTs fulfill in-class teaching and in-class management roles better than NESTs while NESTs are better at communication skills. Further, research by Sierra and Lasagabaster (2010) showed that students preferred non-NESTs or a combination of NEST and non-NESTs in their classes.

As we can see, there is a tendency for students to favour natives for oral and communication skills, while non-NESTs seem to have better management and methodological skills with a facilitating ways of grammar explanation. It is because, as Swon (2007) claims, non-NESTs are life-long learners of English, and ideally, they work on it daily. They develop the language by certain strategies they can pass on to their learners. Research suggests collaboration, so students take advantage of both of their attributes in teaching.

Interview with NEST and non-NEST

We have chosen the method of a structural interview with open-ended questions whose aim, according to Gavora (2006), is to have the first source of information from people who have experience with the given topic. We investigated perceptions, reflections, and opinions of one NEST and one non-NEST teacher. The interviews took 30 minutes with each of the teachers and were transcribed. Besides basic demographical questions, the following questions were asked:

- As a native/non-native teacher of English, which benefits do you provide your students with when you teach them the English language?
- What are your drawbacks as a non-native teacher of English when you teach English learners?
- How do you behave to/treat your students in a class?

- What are your teaching methods, principles, and strategies when you teach English learners?
- What is your perception of native/non-native English teachers?
- How do you see the future of teaching English when it comes to native and non-native English teachers?

Analysis of the interview

The following chart describes the basics and demographical information of each of the teachers. For the purpose of this study, we will call the native teacher Lucy and the non-native teacher Zuzka.

Name/type of a teacher	Lucy (NEST)	Zuzka (non-NEST)
Gender	Female	Female
Age	35	40
Nationality	Canadian	Slovak
Languages spoken	English, German, Spanish, Japanese	Slovak, English, German
Qualification	Bachelor of Education; CELTA	PhD. in Educational Psychology; PaedDr. in Pedagogy MA in Psychology and English
Years of teaching	7	15
Teaching load	20-25 classes/week	10-14 classes/week

Tab. basic and demographical information of NEST/non-NESTs

When analyzing *benefits and drawbacks*, Lucy pointed out that as a native speaker, English comes naturally to her and she doesn't need to think about it, which is not just a benefit but also a drawback as students need to know certain grammatical structures explicitly. She referred to her own specific English – Canadian and talked about differences in British English of certain words (e.g. trash can – US and Canada, bin – British). Also, because she was born and raised in Canada, she brings cultural understanding to the class, especially on the example when having a conversation. In English, there is a certain "cultural tennis" when a person serves a ball to you and you hit it back. She compared it to the Japanese culture where they have "conversational bowling" in which everyone nods and appreciates. Another

cultural thing she brings to the class is a well-known peanut butter-jelly example that is so typical for Canada, whereas in Germany they dislike it. On the other hand, Zuzka, as a non-native teacher, brings her knowledge of the mother tongue of her students and can use it for clarification of vocabulary or grammar. However, she pointed out this to be suitable for pre-intermediate students rather than advanced. She called it a comparative approach to language learning and emphasized the current popularity of plurilingualism by using more languages in a class. Furthermore, she brings ideas of the drawback of lacking some aspects of language mastery in comparison to a native teacher. It is true, especially for comprehension of various accents and slang in oral communication.

Looking at *treating their students*, Lucy perceived herself as warm, friendly, and patient when she realized that she is also a language learner in other languages she is trying to acquire, so she is understanding. Her responsibility is to make a lesson engaging and fun, and she reflects on when her learners don't understand certain aspects of her teaching. She tries to be flexible and understanding. Zuzka also tried to be a friendly coach and mentor to her students, however, with some degree of awaited respect on both sides.

When it comes to *principles and strategies* used in an English class, Lucy went for fun, tricks, and games of learning structures. She tried to be authentic (e.g. going to the store, making delivery call) and concentrates on the goals of the learners. What is more, she disliked and criticized the excessive use of worksheets and books. Interestingly, Zuzka liked a combination ranging from traditional teaching to interactive techniques. She wanted to make lessons more fluent and interesting.

Speaking of *perception of non-NESTs*, Lucy did not consider it bad. She emphasized that certain cultural things and the common language of learners can help. On the other hand, when a teacher and learner do not have a language in common, based on her experience, learners try harder to come up with a description of a word in English. Zuzka, on the other hand, emphasized the benefits of being a native in fluency, accuracy, and better orientation in culture and civilization studies. However, NESTs may miss a comparative approach, especially on a lower level of a language. Zuzka pointed out that if a native teacher has command of any foreign language, NESTs can provide learners with a more complex approach to language learning.

Looking to the *future*, Lucy saw more non-NESTs being in charge, which is actually happening as school's employ more non-NESTs. However, she saw a difference in the abundance of worksheets and books by non-NESTs. In addition, Zuzka saw an interface of NESTs and non-NESTs to be

diminished by using modern technologies in education. She thought that the application of methods and techniques suitable for particular students depended on the students' needs. It is also because the role of any teacher is being shifted from the role of a pure instructor of knowledge to a role of a trainer, mentor, and coach.

Based on the comparative analysis, the following chart describes the linguistic, behavioral, and didactic approaches to teaching English learners by these NEST and non-NEST teachers.

Type of a teacher	Lucy (NEST)	Zuzka (non-NEST)
Linguistic approach	Natural acquisition of a language	Comparative approach when learning a language
Behavioral approach	Development of interpersonal skills by being warm, friendly, understanding; emphasis on patience	Development of interpersonal skills such as friendliness and mutual respect
Didactic approach	Experimental and authentic teaching; limited usage of worksheets and textbooks	Teacher acting as a mentor, coach; interactive techniques with frontal teaching

Tab. linguistic, behavioral and didactic analysis of NEST and non-NEST teachers based on the interview

Conclusion

Currently the trend is in favor of a combination of NEST and non-NEST teachers based on their strengths with NESTs being good at oral skills and teaching about the culture and non-NESTs as language learners themselves bringing the comparative approach to a class. Our analysis proved that NESTs from the linguistic approach are good at providing learners with a natural acquisition of a language, while non-NESTs take advantage of knowing both language systems (mother tongue and foreign language). Both teachers tried to develop interpersonal connections with the learners based on friendliness and understanding. When it comes to the didactic approach, the NEST pays attention to experimental and authentic teaching, while the non-NEST uses interactive techniques and traditional teaching. It is important to note that each of the teachers utilized their skills in a new environment – online teaching, which needs closer inspection in further studies. Generally, we can say that both teachers liked teaching and it was

their passion; therefore, they tried to find ways to adjust to the current situation and make learning a foreign language interesting and attractive. Further study may concentrate on non-NESTs (such as their self-esteem) on a larger scale.

Bibliography

- AGUDO, J. de D.M. (Ed.) (2017): *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter Inc.
- ISTP (2019). Od školského roka 2019/2021 dôjde k liberalizácii výučby jazykov, <<https://www.istp.sk/clanok/14455/od-skolskeho-roka-2019-2020-d-jde-k-liberalizacii-vyucby-jazykov>> [7.4. 2021].
- MAHBOOB, A. (2004): Native or Non-Native: What do the students think? In L. D. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and Teaching from Experience*. Michigan: University of Michigan Press, pp. 1-31.
- MEDGYES, P. (2017): *The non-native teacher*. UK: Swan Communication Ltd.
- MINEDU (2019). Najväčšou zmenou vo vzdelávaní bude v novom školskom roku uvoľnenie výučby cudzieho jazyka, <<https://www.minedu.sk/najvacsou-zmenou-vo-vzdelavani-bude-v-novom-skolskom-roku-uvolnenie-vyucby-cudzioho-jazyka/>> [7.4. 2021].
- MOUSSU, L.; ILURDA, E. (2008): Non-Native English-speaking English Language Teachers: History and Research. In: *Lang. Tech.*, Vol. 41, No. 3, pp. 315 – 348, doi: 10.1017/S0261444808005028.
- ŮSTUNLUOGLU, E. (2007). University Students' Perceptions of Native and Nonnative teachers. In: *Teachers and Teaching*, Vol. 13, No. 1, pp. 63-79, doi: 10.1080/13540600601106096.
- SIERRA, J. M.; LASAGABASTER, D. (2010). University Students' Perceptions of Native and Non-native Speaker Teachers of English. In *Language Awareness*, Vol. 1, No. 2, pp. 132-142, <https://www.researchgate.net/publication/233135035_University_Students'_Perceptions_of_Native_and_Non-native_Speaker_Teachers_of_English> [7. 4. 2021].
- SNOW, D. *From Language Learner to Language Teacher. An Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. USA: Tesol press
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov – 245/2008 Z.z. <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20160901>> [7. 4. 2021].

Contact:

Mgr. Katarína Zamborová, PhD.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Email Address: katarina.zamborova@euba.sk

Department of English Language

Faculty of Applied Languages

University of Economics Bratislava

© Vydavateľstvo EKONÓM, 2021

ISBN 978-80-225-4813-7