

LINGUA ET VITA

**vedecký časopis
pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie**

**Fakulty aplikovaných jazykov
Ekonomickej univerzity v Bratislave**

Ročník I.

Číslo 2/2012

Lingua et vita 2/2012

Redakčná rada

Šéfredaktorka časopisu: Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc., mim. prof.

Výkonný redaktor: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Členovia redakčnej rady: Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.
Doc. PhDr. Jana Lenghardtová, CSc.
Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.
Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.
Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.
PhDr. Katarína Strelková, PhD.
Mgr. Milada Pauleová
Dipl. Slaw. Heike Kuban

Recenzenti: Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc., mim. prof.
Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.
Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.
Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD..
PhDr. Katarína Strelková, PhD.
Mgr. Bohdan Ulašín, PhD.
Mgr. Milada Pauleová

Grafická úprava a zlom: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Vydavateľ: Vydavateľstvo EKONÓM, december 2012

ISSN 1338-6743

Toto číslo bolo vydané vďaka finančnej podpore Nadácie na podporu vzdelávania a ekológie Slovenskej obchodnej a priemyselnej komory v Bratislave.

OBSAH

Úvod 5

JAZYK, KOMUNIKÁCIA KULTÚRA

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Multinationales Deutsch in der Auslandsgermanistik 7

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.
De l'enjambement de la civilisation dans le domaine
de la communication interpersonnelle (interculturelle) 18

Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.
La aspectualidad en eslovaco y en español como problema
linguodidáctico 26

PhDr. Roman Sehnal, PhD.
Qualche osservazione sulla traduzione contrastiva
dei nessi fraseologici 36

Mgr. Philipp Strobl
Creating the Market – Die Anfänge der Werbung im 17. und 18.
Jahrhundert 42

Mgr. Tiziano Vita
Altri errori comuni nell'uso parlato e scritto della lingua
ITALIANA, con particolare attenzione alle preposizioni 50

Mgr. Veronika Knapcová
Jazyk, metajazyk a umenie 55

PaedDr. Gabriela Rechteríková, PhD.
Skratky a skratkové slová (na ruskom a slovenskom materiáli) 62

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV

Mgr. Zoltán Bodnár
Didaktische Anwendungsmöglichkeiten von Podcasts
im Fremdsprachenunterricht 69

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.
K problematike komunikácie a komunikačných štruktúr
vo vyučovaní anglického jazyka 77

TRANSLATOLÓGIA

Mgr. Milada Pauleová

Ako prekladať do angličtiny adjektívum odborný? 86

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.

Prekladateľská analýza a jej externé a interné textové faktory 93

SPRÁVY

PhDr. Katarína Strelková, PhD.

Účasť Fakulty aplikovaných jazykov na medzinárodnej spolupráci
s Východnou Európou 99

Slovo na úvod

Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave predkladá širšej odbornej verejnosti druhé číslo časopisu *Lingua et vita*, pri tvorbe ktorého vychádzala zo zadaných koncepcie, poslania a filozofie časopisu.

Časopis podporuje vedeckovýskumné aktivity v oblasti všeobecnej a aplikovanej lingvistiky. Je určený pracovníkom univerzity, širokej odbornej verejnosti a študentom zo Slovenska a zahraničia. Časopis má:

1. disciplinárny charakter na podporu vedy a výskumu v oblasti všeobecnej lingvistiky a teórie na úrovni synchronie a diachronie, porovnávacej lingvistiky, komunikácie a interkultúrnej komunikácie, dejín a kultúry jazykovej oblasti, všeobecnej translatológie, didaktiky a metodiky vyučovacích a cudzích jazykov a učebných štýlov a stratégií vo vyučovacích a cudzích jazykoch;
2. interdisciplinárny charakter na podporu vedy a výskumu v oblasti odborného jazyka na úrovni fonickej, morfolologickej, syntaktickej, lexikálnej a štylistickej v ekonomických vedách a v oblasti prekladu a tlmočenia odborných textov, najmä ekonomických.

Širšia koncipovanosť vedeckého časopisu pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie si vyžaduje dôsledné a systematické triedenie vedeckých poznatkov do istých kategórií. Uvedené kategórie (rubriky) nie sú vzhľadom na poslanie a filozofiu časopisu jediné možné, možno ich kedykoľvek rozšíriť, zmeniť a upraviť tak, aby štruktúra predkladaného časopisu flexibilne reagovala na momentálnu a aktuálnu situáciu v oblasti vedeckej a výskumnej práce prispievateľov.

Rubrika **JAZYK, KOMUNIKÁCIA, KULTÚRA** je venovaná predovšetkým lingvistickým javom na úrovni synchronie a diachronie, porovnávacej lingvistiky, teórii komunikácie a interkultúrnej komunikácie a dejinám a kultúre jednotlivých jazykových oblastí.

Rubrika **DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV** je venovaná najmä didaktike jazykov, metodike výučby jazykov, učebným štýlom a stratégiám v cudzojazyčnej edukácii a testológii v kontexte SERR pre cudzie jazyky.

Rubrika **TRANSLATOLÓGIA** je venovaná najmä teórii a praxi prekladateľstva a tlmočníctva, prekladu a tlmočeniu všeobecného a umeleckého textu z cudzieho jazyka do slovenského jazyka a naopak, prekladu a tlmočeniu odborného textu z cudzieho jazyka do slovenského jazyka a naopak, najmä v ekonomických vedách.

Rubrika **NÁZORY NAŠICH AUTOROV A ČITATEĽOV** je venovaná diskusii o zverejnených príspevkoch alebo iných odborných otázkach so zreteľom na zameranie časopisu.

Rubrika **SPRÁVY A RECENZIE** je určená správam z vedeckých podujatí a podporných vedeckovýskumných aktivít Fakulty aplikovaných jazykov a Ekonomickej univerzity, recenziám vedeckých statí, odborných článkov,

projektových štúdií, publikácií a monografií vytvorených na fakulte, na iných vysokých školách na Slovensku a v zahraničí.

Rubrika *Rôzne* je venovaná najmä významným jubileám univerzity a fakulty, významným výročiam popredných domácich a svetových osobností a inštitúcií jazykovedy, literárnej vedy, dejín a kultúry a prezentácii tvorivej činnosti študentov Fakulty aplikovaných jazykov z oblasti študijného odboru.

Sme presvedčení, že príspevky aj v tomto čísle časopisu *Lingua et vita* prispievajú k obohateniu vedeckého a výskumného bádania v oblastiach jeho zamerania a podnietia odbornú verejnosť k hľadaniu ďalších odpovedí na otázky súvisiace s jazykmi, komunikáciou a kultúrou, lingvodidaktikou, interkultúrnou komunikáciou a translatólogiou.

Druhé číslo časopisu *Lingua et vita* mohlo výjsť aj vďaka finančnej podpore ***Nadácie na podporu vzdelávania a ekológie Slovenskej obchodnej a priemyselnej komory v Bratislave.***

Redakcia časopisu

MULTINATIONALES DEUTSCH IN DER AUSLANDSGERMANISTIK

LÍVIA ADAMCOVÁ

*„Was die Deutschen von den
Österreichern unterscheidet,
ist die gemeinsame Sprache“.*

Abstrakt

Príspevok skúma rôzne formy súčasného nemeckého jazyka zo sociolingvistického hľadiska a jeho postavenie vo vyučovacom procese u nás a v zahraničí. Nemčina ako pluricentrický jazyk má svoje osobitosti v Rakúsku, Švajčiarsku a Nemecku, najmä vo fonologickej, lexikálnej a frazeologickej rovine. Predložená stať analyzuje takéto a iné odchýlky a porovnáva ich s jej kodifikovanou formou.

Kľúčové slová

multilingválnosť, internacionalizácia nemčiny, teoretické základy pluricentrizmu nemeckého jazyka, osobitosti rakúskej nemčiny, spisovný jazyk

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden einige Charakterzüge des multinationalen Deutsch erörtert. Es geht dabei um die Aufdeckung der theoretischen Hintergründe des plurizentrischen Ansatzes im Deutsch und seine Auswirkung auf den Deutschunterricht des Auslandes. Es wird auf terminologische Probleme eingegangen und die sprachlichen Varianten und Sprachschichten kurz beschrieben.

Schlüsselwörter

Sprachnorm, Mehrsprachigkeit, Plurizentrität, Besonderheiten des österreichischen Deutsch, Auswirkungen der Sprachvarietäten auf die Auslandsgermanistik

1. Einleitung – Problemstellung

Die heutige Welt fordert mehr als früher Mehrsprachigkeit. Es ist auch tatsächlich so, dass es auf der Welt mehr multilinguale als monolinguale Menschen gibt. An die Sprecher fremder Sprachen und an den Fremdsprachenunterricht werden dadurch heutzutage höhere Anforderungen gestellt. Durch größere geographische Nähe und Internationalisierung wird eine große Perfektion im Sinne der technischen Beherrschung der fremden Sprache nötig. Im internationalen Verkehr, in der Diplomatie, in der Geschäftswelt, im Tourismus scheint eine reibungslose Kommunikation unabdingbar.

Fremdsprachenunterricht ist heutzutage Verstehensunterricht. Im Beitrag wird darauf hingewiesen, dass die plurizentrische Sprachauffassung des Deutschen auch im Unterricht des Auslandes berücksichtigt werden sollte. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Frage, welche Probleme die unterschiedlichen Existenzformen des Deutschen den Auslandsgermanisten bereiten, in wie weit die nationalen Varietäten bzw. österreichischen und schweizerischen Varianten der deutschen Standardsprache (Austriazismen und Helvetismen z.B. auf phonetisch-phonologischer Ebene) im DaF-Unterricht behandelt werden sollten.

Wir Auslandsgermanisten und Lehrende des Deutschen stehen angesichts der sog. Plurizentrität des Deutschen vor einer besonderen Herausforderung. Wir müssen entscheiden, wie wir mit der sprachlichen Vielfalt der deutschsprachigen Nationen umgehen, wie die nationalen Varietäten der deutschen Sprache im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Die Plurizentrität der deutschen Sprache und ihre Berücksichtigung im Deutschunterricht stellen jedoch nur einen von zahlreichen aktuellen Forschungsschwerpunkten der Auslandsgermanistik dar.

2. Theoretische Hintergründe

Neuerdings konzentrieren sich nicht nur immer mehr Arbeiten von Soziolinguisten auf die Plurizentrität des Deutschen (vgl. z. B. Ammon 1995, Clyne 1984, Muhr 1997, Wiesinger 1987, Lipold 1987, Ebner 1987, Takahashi 1996), sondern es werden auch in Wörterbüchern und Lehrbüchern immer mehr Angaben zu nationalen Varietäten gemacht. Gemäß dieser modernen Sprachauffassung gibt es seit 1994 neben den vom Goethe-Institut ausgestellten Sprachdiplomen Deutsch auch das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), das ein staatlich unterstütztes Prüfungssystem für Deutsch als Fremdsprache ist. Aufgrund der Divergenzen der Sprachnormen ist es gut, dass man die Problematik der Sprachvarietäten diskutiert und die Folgen für den DaF-Unterricht und für die Sprachkodifizierung in deutschsprachigen Ländern erörtert.

In jüngster Zeit wird die Soziolekt-/Sprachvarietätsforschung wieder aktiv aufgenommen. Das hat vielerlei Ursachen. So scheint sich zunehmend eine regionale Emanzipation anzubahnen, die der allzu glatt ausgerichteten Medienwelt entgegensteht und die sich ihren Platz in den sich vergrößernden politischen und ökonomischen Räumen schafft. Zu den Ursachen mag auch die Betonung des Individuellen, des Psychischen und des Differenten in vielen Lebensbereichen gehören. Schließlich ist ganz Europa durch große ethnische Wanderungen vielfältiger geworden – zur `inneren Mehrsprachigkeit` gesellt sich die `äußere` im sprachlichen Binnenraum selbst.

Damit wird es notwendig, Einstellungen aufzubauen und Diskussionen aufzunehmen, die ein funktionales kommunikatives Nebeneinander von Standardsprache, Norm und Sprachvarietäten ermöglichen. Angesichts solcher Tendenzen genügt es nicht mehr, den Weg zur Standardsprache in ihrer geschriebenen und gesprochenen Form zu ebnen und ihr die jeweiligen sozioklektalen Sprachformen zuzuordnen. Diese Tatsache führt zum Bewusstsein, dass „Deutsch“ vielfältig ist. Gerade die Auslandsgermanistik sollte die Gelegenheit bieten, Einstellungen gegenüber dem Vielerlei des Deutschen dadurch zu entwickeln, dass Varianten angeboten, erprobt und diskutiert werden.

Es ist allgemein bekannt, dass im deutschsprachigen Raum unterschiedliches Deutsch gesprochen wird. Was richtiges Deutsch ist, wird seit über 100 Jahren von Siebs (1898) und Duden (1880) in ihren Orthographie- und Orthoepie-Normierungen festgesetzt. Die Variante, die dabei ausgewählt wurde, wird vermutlich irgendwo nördlich des Mains gesprochen, die Menschen, die in anderen Regionen des deutschsprachigen Raums geboren wurden, müssen diese Variante erlernen, wenn sie ein allgemein anerkanntes, richtiges Deutsch sprechen wollen.

Lange gab es die Ansicht, dass in deutschsprachigen Ländern ein gemeinsamer Standard des Deutschen existiere und Deutschland als deren Sprachzentrum gelte. Moser (1962:5) spricht von „regionalen Besonderheiten der deutschen Standardsprache“ und Ebner (1987:149) benutzte den Terminus „Binnendeutsch“ und „Außendeutsch“ mit den Randgebieten wie Österreich und die Schweiz. Der Begriff „Binnendeutsch“ gilt für die Nachfolgestaaten des Bismarckschen Deutschland und gilt als Vorbild für das Erlernen der deutschen Sprache in fremdsprachigen Ländern.

Muhr (1997:44) behauptet, dass die öfter verwendeten Bezeichnungen „österreichische oder schweizerische Besonderheiten“ im Sinne der Abweichungen allerdings abzulehnen sind, weil sie die Deklassierung der österreichischen und schweizerischen Standardvarietäten beinhalten. In der Schweiz ist z. B. in den letzten Jahren der zunehmende Gebrauch der Dialekte zu beobachten, wobei die Mundarten in der Schweiz als Umgangssprachen unter Deutschschweizern fungieren. Offizielle Amtssprache ist in der Schweiz immer noch Deutsch, obgleich es inoffiziell längst nicht mehr gebraucht wird. Früher wechselten die Schweizer aus der Mundart automatisch in die Hochsprache, wenn mit Ausländern kommuniziert wurde. Heute wird das immer öfter entweder vergessen oder absichtlich aus einer Art Trotz nicht mehr getan.

In Österreich und in der Schweiz löste die Dominanz des deutschen „Deutsch“ in der Vergangenheit Unbehagen aus (Clyne 1992:23 spricht über „linguistic interialism“). Die Minderwertigkeitsgefühle den Deutschen gegenüber wurden noch durch die Tatsache verstärkt, dass sie sogar darüber entscheiden konnten, ob sie ihre Muttersprache richtig oder falsch sprechen. Als Ausweg wurden nach dem Zweiten Weltkrieg das "Österreichische Wörterbuch" 1951 und „Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz“ 1957 geschaffen, um sich auch sprachlich von Deutschland zu distanzieren. Diese Wörterbücher sind Wörterbücher der Standardsprache in ihrer Varietät. Mit ihrer Hilfe können Deutschlehrer an Schulen, aber auch Angehörige anderer Berufsgruppen feststellen, was richtig und falsch ist.

Zu Beginn der 90er Jahre des 20. Jh. wurde dieser allgemein akzeptierte Zustand plötzlich ein Problem. Die österreichische Sprache wurde zu einem integralen Bestandteil der österreichischen Identität erklärt. Es gab aber auch andere Ursachen für die Befreiung von den sog. „herrschenden Teutonismen“:

- ein verstärktes Interesse an Fragen der Identität,
- ein verstärktes Selbstbewusstsein,
- Ängste vor der Aufgabe nationaler Souveränität.

Als Resümee dieser Bemühungen kann konstatiert werden, dass gegenwärtig von vielen akzeptiert wird, dass Deutsch eine plurizentrische

Sprache mit nationalen Varietäten ist. Man kann also zwischen Teutonismen, Helvetismen und Austriazismen unterscheiden (vgl. Ammon 1995:6), wobei die bundesdeutsche Variante in den Wörterbüchern meist unmarkiert, die anderen markiert erscheinen. In gemäßigter Form finden wir diesen plurizentrischen Ansatz auch in neuen – in der Bundesrepublik Deutschland herausgegebenen – Lehrwerken. Die Präsentation von Lebensrealitäten aus den verschiedenen deutschsprachigen Ländern ist in diesen Büchern sehr positiv; - gerade bei den Lebensmitteln und Essgewohnheiten zeigt sich deutlich, dass Essen in erster Linie eine regionale und keine nationale Angelegenheit ist und also neben *Kartoffeln*, *Tomaten* und *Brötchen* auch *Erdäpfel*, *Paradeiser* und *Semmeln* existieren. Sinnvoll ist die nationale Dreiteilung bei der Behandlung nationaler Institutionen, wo wirklich klare Grenzen gezogen werden müssen: Ministerpräsidenten gibt es in Österreich keine, Volksschulen aber schon (vgl. dazu Woi 1998).

3. „Österreichisch“ oder „Österreichisches Deutsch“?

Unter den Varietäten der deutschen Sprache nimmt das österreichische Deutsch eine besondere Stellung ein. Dass Deutsch in mehreren Staaten Europas gesprochen wird, wirft es die Frage auf, ob es nur eine einzige deutsche Sprache gibt oder ob man statt von einer deutschen Sprache bereits von mehreren Nationalsprachen reden kann. Diese Frage bezieht sich nur auf die Schriftsprache und ihre mündliche Realisierung als Standardsprache, denn es ist lange bekannt, dass die nur mündlich gebrauchten Sprachschichten der Umgangssprache und des Dialektes eine Vielfalt regionaler Varietäten aufweisen.

Außer dieser Fragestellung gibt es ein terminologisches Problem: Aus kulturhistorischer Sicht werden die drei Hauptvarietäten der deutschen Sprache als Bundesdeutsch (Binnendeutsch, BRD-Deutsch), österreichisches Deutsch, Schweizerdeutsch (vor 1989 auch eine vierte Varietät – das DDR-Deutsch) bezeichnet, während aus nationalpolitischer Sicht für Österreich und die Schweiz die Bezeichnung „Deutsch“ zu unterlassen und statt dessen von „Österreichisch“ und „Schweizerisch“ zu sprechen wäre. *„Wie irreführend die nationalpolitische Einstellung gegenüber Sprache sein kann, lässt sich am besten an der Weltsprache Englisch mit ihren Varietäten vor allem in Großbritannien, den USA, in Kanada, Indien, Australien, Neuseeland usw. demonstrieren, von denen wohl niemand ernsthaft behaupten wird, sie seien jeweils als Britisch, Amerikanisch, Kanadisch, Indisch, Australisch, Neuseeländisch usw. selbständige Sprachen.“* (Wiesinger, 1987:11). Die meisten renommierten Sprachwissenschaftler in Österreich sprechen aus sachlichen Gründen stets von einem „Österreichischen Deutsch“ und wir stimmen dieser Meinung zu.

Die gegenwärtige sprachliche Situation Österreichs ist die, dass jeder Österreicher je nach Herkunft, Alter, Geschlecht, Stand, Bildung, Hobbys, Gesprächspartner und Situation unterschiedliche Formen der gesprochenen deutschen Sprache gebraucht. Trotz Vielfalt regulieren gesellschaftliche Konventionen, welche Sprachformen in bestimmten Kreisen und Situationen angemessen sind.

Für die Beschreibung der komplizierten österreichischen Sprachverhältnisse eignet sich ein fünfstufiges Modell mit der Unterscheidung von:

- Basisdialekt (Landdialekt älterer Dorfbevölkerung),
- Verkehrsdialekt (jüngere Generation der Landbevölkerung, die nach auswärts Stadtkontakte hat),
- Umgangssprache (höher gestellte Stadtpersönlichkeiten),
- Standardsprache (verbindliche Sprache der Öffentlichkeit mit Beibehaltung der regionalen Sprachfärbung),
- Hochsprache – Hochlautung (geschulte Berufssprecher der Bühne und der Medien).

Zur besseren Vorstellung führen wir einen Beispielsatz an:

Hochsprache:	Heute abend kommt mein Bruder nach Hause.
Standardsprache:	Heut åb´nd kommt mein Bruder nåch Haus.
Umgangssprache:	Heit åb´nd kommt mein Bruder z´Haus.
Verkehrsdialekt:	Heit auf d´Nocht kummt mein Bruader ham.
Basisdialekt:	Heint af d´Nocht kimmt mein Bruider hoam.

(vgl. dazu Wiesinger 1987:18).

Grassegger (2003:159) schlägt eine praktische Definition der Austriazismen vor: Austriazismen sind sprachliche und pragmatische Erscheinungsformen, die -

- a) nur in Österreich gelten (spezifische Austriazismen) oder auch in einer anderen Varietät (unspezifische Austriazismen) vorkommen können und
- b) entweder zur kodifizierten Standardsprache oder zur unkodifizierten Gebrauchsnorm (und d.h. – wegen der fließenden Grenzen – fallweise auch zur Umgangssprache) gehören.

Austriazismen gibt es auf allen sprachlichen Ebenen, d.h. also im lautlichen (phonetischen) Bereich, im Wortschatz (lexikalischer Bereich) und etwas seltener – im Bereich der Grammatik. Lautliche Realisierungen sind sehr stark abhängig von der landschaftlichen Herkunft des Sprechers. Diese Herkunft ist auch erkennbar, wenn Hochdeutsch gesprochen wird – das liegt an der kleinräumigen Gliederung der Basisdialekte und den darin gelegten Aussprachegewohnheiten. Es gibt aber auch eine Reihe phonetischer Merkmale, die unabhängig von den einzelnen Basisdialekten für das österreichische Deutsch in seiner Gesamtheit gelten und die daher als phonetische Austriazismen zu sehen sind, z.B.:

- stimmlose Lenisplosive wie in *Kipferl, Kakao, Post, parken, Technik, tun*
- die Aussprache des Suffixes –ig wie [Ik], z.B. *zwanzig, wenig, ledig, ewig*
- r-Realisierungen: zunehmende Reduzierung auch in unüblichen Positionen (*Kern, Dorf, Zwerg, Burg*)
- < b, d, g, v, s > werden auch im Silbenanlaut stimmlos gesprochen (*Bund, daher, Bub, Semmering*) usw.

Gerade die Realisierung von anlautendem < s > ist ein typisches Beispiel für stilabhängige Varianten. Während stimmhaftes < z > wie in *Salat, sicher, Sonne* im gesamten deutschen Sprachgebiet (also auch in Österreich) normgerecht ist, wenn es sich um „künstlerische Texte“ (Kunstgesang, klassisches Drama, Rezitation von Lyrik) handelt, so ist es in anderen Situationen (wie im Unterrichtsgespräch bei Lehrern, Politikerreden oder gar im privaten Sprachgebrauch) in Österreich eine Normabweichung.

Die Differenzen im Wortschatz sind weitaus komplexer. Dabei geht es prinzipiell darum, ob

- a) für den gleichen Inhalt in den nationalen Varietäten verschiedene Ausdrücke verwendet werden oder ob
- b) der in den nationalen Varietäten verwendete gleiche Ausdruck für verschiedene Inhalte steht.

Je nachdem unterscheiden wir in der Lexik echte (*Brathendl, Mistkübel, Nachtmahl, Matura, Spital*) oder unechte Parallelförmigkeiten (*Melange, Golatsche, Sackerl, Palatschinke, Sachertorte, Germknödel, Heuriger*). Bei den unechten Parallelförmigkeiten handelt es sich um landestypische Gegenstände/Einrichtungen ohne direkte sprachliche Entsprechung in einer anderen Varietät, wie z.B. *Trafik, Verlängerter, Einspänner, Fiaker*.

4. Beschäftigung mit den Sprachvarietäten im DaF-Unterricht

Die Variationslinguistik untersucht die komplexen Zusammenhänge der Sprachvariation. Ihren Gegenstand bilden die unterschiedlichen Differenzierungen innerhalb einer Sprache.

Es werden unterschieden:

- a) regional bestimmte Differenzierungen,
- b) sozial bestimmte Differenzierungen,
- c) situativ bestimmte (stilistische, funktionale) Differenzierungen.

Dabei geht es um zwei Problembereiche:

- a) die Sprachstruktur, nämlich die Beschreibung und Erklärung der relevanten inneren Differenzierung des sprachlichen Systems;
- b) die Funktion, nämlich die Leistung und Bedeutung der Variation für die sprachliche Kommunikation, ihre Bewertung und Wirkung.

Im Mittelpunkt der Forschung stehen die Sprachvarietäten, wobei in diesem Rahmen auch die Varianten herangezogen werden. Es wird untersucht, welche Relationen zwischen dem Standarddeutschen und anderer Formen / Arten / Varianten des Deutschen bestehen.

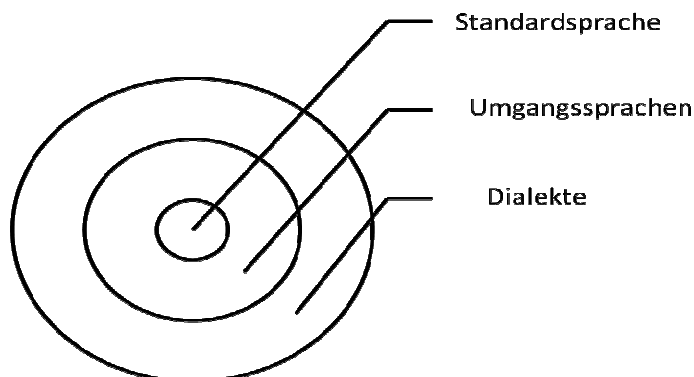


Abb.1 Das Verhältnis zwischen Standard, Umgangssprache und Dialekt

Muhr (1987/90) und König (1991) weisen völlig zu Recht darauf hin, dass es keine einheitliche Begrifflichkeit gibt in Bezug auf Hochsprache (Hochdeutsch), Norm, Standard, Umgangs-, Regionalsprache, Dialekt. Einfache Beobachtungen im Sprachalltag ergeben, dass eine gesprochene regionale Umgangssprache sowie die Dialekte zu den häufigsten Varietäten des Alltags gehören. Dabei kommt es auf die Verwendungssituation an, nicht auf Soziolekte. Fremdsprachenunterricht, besonders im Ausland, kann auf Orientierung an Normen nicht verzichten. Die fremdsprachlichen Lehrer müssen wissen, was „richtig“ ist und orientieren sich an die offiziellen Kodifizierungen (z.B. an die Duden-Bücher).

In den Ländern, in denen Deutsch gelehrt und gelernt wird, orientiert man sich an verschiedenen Standards. In der Vergangenheit war es entweder die bundesdeutsche oder die DDR-Norm, je nach politischem „Einfluss“. Deutschlerner werden sich unter pragmatischen Gesichtspunkten natürlich fragen, mit welchem „Deutsch“ sie am weitesten kommen.

Für die Beschäftigung mit nationalen Varianten des Deutschen im DaF-Unterricht lassen sich vor allem zwei Argumente anführen:

- Überlegungen im Umkreis von Mehrsprachigkeitskonzeptionen und interkulturellen Lernzielen,
- die Bedürfnisse der Deutschlernenden, die auf Grund der intensiven weltwirtschaftlichen Verflechtung die Vermittlung einer gebrauchsfähigen Sprache erwarten.

Dass die nationalen Varietäten heute auch im DaF-Unterricht ein Thema sind, wurde durch die Diskussionen um das Deutsche als „plurizentrische Sprache“ wesentlich begünstigt, wenn nicht sogar ausgelöst. Diese Diskussionen haben wesentlich zur Aufwertung der österreichischen und schweizerischen Nationalvarietäten beigetragen und sie finden ihren Ausdruck nicht nur in einigen wenigen plurizentrisch orientierten Lehrwerken, sondern auch in standardisierten, international bekannten Sprachprüfungen (Beispiel: Österreichisches Sprachdiplom). Dennoch spielt bis heute in der Mehrzahl der Lehrwerke für den DaF-Unterricht deutschländisches Deutsch nach wie vor die Hauptrolle, besonders auch in den Hörtexten und da oft in Form eines „neutralen“ Standards bzw. einer „unauthentischen Standardleseausssprache“. Daran ist, insofern es um die Vermittlung und das Lernen produktiver Sprachkompetenzen geht, nichts auszusetzen. Problematisch wird es aber, wenn im engeren Sinn monozentrische Lehrbuchkonzeptionen und Unterrichtsrealitäten auch den Rahmen für die Entwicklung und das Training rezeptiver Kompetenzen bilden. Unter solchen Bedingungen stellt sich ein asymmetrisches Verhältnis zwischen dem Sprechen und dem Verstehen ein, was die kommunikative Reichweite der Lernervarietäten angeht: Beim Sprechen ist der Kommunikationsradius groß (Lernende können sich im gesamten deutschen Sprachraum verständlich machen, wenn sie eine nationale Standardvarietät beherrschen), beim Verstehen hingegen ist er deutlich kleiner (die Fixierung auf nur eine Standardvarietät kann zur Irritation führen, wenn Lernende mit einer anderen als der gelernten Varietät konfrontiert sind – vgl. Takahashi, 1994).

Auf das Bedürfnis der konsequenten Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht haben bereits mehrere Linguisten und

Theoretiker des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen (vgl. Ammon, 1995; Muhr 1997). Dort wird auf die Einzelprobleme bei der Behandlung der Nationalvarietäten bzw. Nationalvarianten auf verschiedenen Unterrichtsstufen im DaF-Unterricht und in der Germanisten- und Lehrerbildung hingewiesen. Einer Klärung bedarf der Begriff der „Standardvarietät“, der schwer zu definieren ist. Was ist denn Standarddeutsch - früher sprach man auch von Hochdeutsch? Man kann folgende Merkmale nennen:

- a) Diese Varietät gilt für eine ganze Nation.
- b) Sie bildet eine Norm (sie ist kodifiziert) und wird von den Sprachbenutzern als normativ angesehen.
- c) Sie ist Gegenstand und Unterrichtssprache in Schulen.

Seit langem wird in linguistischen und didaktischen Kreisen (vornehmlich im Ausland) die Frage diskutiert, wie die sprachlichen Unterschiede zwischen den Varietäten der deutschen Sprache im Deutschunterricht zu bewältigen sind. *„Der plurizentrische Ansatz ist für den Deutschunterricht im Ausland eine große Herausforderung, der wir uns aber unbedingt stellen müssen, denn er bedeutet einen wichtigen Schritt zur Überwindung der seit eh und je bestehenden Diskrepanz zwischen Deutschstunde in der Schulklassse oder Kursraum im Ausland und der sprachlichen Wirklichkeit der deutschsprachigen Länder“*. (Károlyi 1996:45).

Auf richtige Proportionen achtend, sollten alle Zentren des Deutschen mit ihren Eigenheiten im Unterricht vertreten sein. Es geht dabei aber nicht nur um die Auswahl der Varianten, sondern auch um ihre Aneignung und ihre Praxisrelevanz. Dies erfordert Rücksichtnahme bei der Erstellung der Curricula, bei der Materialauswahl und Zeitplanung. *„Die plurizentrische Sprachauffassung wirkt sich auf den ganzen Unterrichtsprozeß, auf Lehrinhalte und Lehrwerke, auf das didaktisch-methodische Herangehen in den Lehrwerken und im Unterricht selbst, aber auch auf die Lehrerbildung selbst aus“* (Nagy 1996:49).

Ihre konsequente Durchsetzung erfordert Mehrarbeit und zusätzliche Leistungen sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernern. Die Lehrenden dürfen diese Arbeit nicht scheuen, denn sie schulden dies ihren Lernern. Die Lerner müssen verstehen, dass in ihrem eigenen Interesse mehr von ihnen verlangt wird, weil für sie die praktische Anwendbarkeit der Deutschkenntnisse und die Akzeptanz durch die Sprachgemeinschaft auf dem Spiel steht.

In Deutschland und in Österreich gibt es eine Reihe von Publikationen, die sich dem Thema der Plurinationalität des Deutschen widmen (vgl. Ammon 1995, Wiesinger 1987, Takahashi 1994). Ausgangspunkt dieser Untersuchungen war die Tatsache, dass die deutsche Sprache in verschiedenen deutschsprachigen Ländern nicht einheitlich, sondern aus diatopischer Sicht pluriareal ist. Im Ausland dagegen haben viele Lernende und auch Lehrer des Deutschen gegenwärtig noch keine adäquate Vorstellung von der Variabilität der Sprache. Die Praxis im Deutschunterricht an den Schulen und Hochschulen weicht von der konkreten Sprachsituation ab. In den gängigen Sprachlehrbüchern und Materialien sind nur spärliche Hinweise auf die Sprachvarietäten und Varianten zu finden. Der Deutschunterricht im Ausland sollte aber die Tatsache der Plurizentrität des Deutschen reflektieren, um den Lernenden und Studierenden den Schock der Sprachrealität im fremden Land zu ersparen: Nichtverstehen – Missverstehen wären die Folgen.

5. Schlussbemerkungen

Die Analysen von Einführungen in das Fach DaF haben in den letzten Jahren gezeigt, dass die sprachlichen Varietäten viel zu wenig behandelt werden. Dies liegt daran, dass in den Lehrwerken in der Regel eine nicht authentische Aussprache vorgegeben wird und nur wenige oder keine dialektsprachlichen Situationen aufgenommen sind. Diese Feststellungen würden auch auf die Behandlung anderer wichtiger sprachlicher Varietäten in der DaF-Praxis, wie Jugendsprache, Frauen- und Männersprache zutreffen.

Wir sind der Meinung, dass das Germanistikstudium im In- und Ausland den Studierenden fundierte Kenntnisse zur Variation im heutigen Deutsch vermitteln sollte. Wie Untersuchungen zeigen, spielen das Normbewusstsein und die Einstellung der Lehrenden gegenüber Varietäten eine bedeutsame Rolle im Sprachunterricht. Sie sollten größere Normtoleranz zeigen und bereit sein, die österreichische und schweizerische Varietät als gleichrangig anzuerkennen. Das alles bildet die Grundlage eines Wissens, das an den Universitäten häufig nicht vermittelt wird.

Literatur

ADAMCOVÁ, L. (1999): Regionale Aussprachevarianten und ihre Typologie im Deutschen. IN *Sprache und Sprachen*, 1999, 25/26. München : Gessus.

AMMON, U. (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin : de Gruyter.

AMMON, U. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, in der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York : de Gruyter.

CLYNE, M. (1984): *Language and Society in the German-Speaking Countries*. Cambridge.

GRASSEGGER (2003): Anmerkungen zur Kontrastiven Phonetik Slowakisch-Deutsch. IN *Földes/Pongó (Hrsg.): Sprachgermanistik in Ostmitteleuropa*. Wien : Praesens, 153-169.

HESSKY, R. (2003): Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik. IN *Altmayer, C. – Forster, R. (Hrsg.). DaF: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt am Main : Peter Lang, S. 87-108.

EBNER, J. (1980): *Wie sagt man in Österreich? – Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten*. (Duden-Taschenbücher 8), 2. vollständig überarbeitete Aufl., Mannheim.

EBNER, J. (1987): *Österreichisches Deutsch*. Information zur Deutschdidaktik 1/2, 1987:149.

KÁROLYI, A. (1996): *Die Bedeutung des plurizentrischen Ansatzes für den Deutschunterricht im Ausland*. IN *ÖDaF Mitteilungen* 1, S. 45 - 48.

- KNIPF-KOMLÓSI, E. – BEREND, N. (2001): *Regionale Standards. Sprachvariationen in den deutschsprachigen Ländern*. Budapest, Pécs : Dialóg Campus Kiadó.
- KÖNIG, W. (1991): *Welche Aussprache soll im Unterricht DaF gelehrt werden?* Deutsche Sprache, 19, 1991, 16-32.
- LIPOLD, G. (1987): Die österreichische Variante der deutschen Standardausprache. IN *Das österreichische Deutsch* (Herausgeber P. Wiesinger). Wien : Böhlau Verlag.
- MOSER, H. (1962): *Sprachliche Folgen der politischen Teilung Deutschlands*. Düsseldorf.
- MUHR, R. U. KOLL. (1995): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien : Hölder-Pichler-Tempsky.
- MUHR, R. (1993): *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien : Hölder-Pichler-Tempsky.
- MUHR, R. (1987/1990): Deutsch in Österreich: Zur Begriffsbestimmung und Normfestlegung der Standardsprache in Österreich. IN *Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich 1*, S. 1-23.
- MUHR, R. (1997): Die Unterschiede zwischen dem Österreichischen und dem Binnendeutschen. Ein vorläufiger Überblick (mit Schwerpunkt BRD). IN *GRADaF*, S. 24 - 27.
- MUHR, R. (1996): Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches DaF. IN *ÖDaF Mitteilungen 1*, S. 31 - 44.
- NAGY, A. (1996): *Deutsch als plurizentrische Sprache – einige Konsequenzen für den Deutschunterricht*. IN *ÖDaF Mitteilungen 1*, S. 48 -51.
- Österreichisches Wörterbuch*. (1985): Hrsg. im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. 35. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. von Erich Benedikt, Maria Hornung und Ernst Pacolt: Wien.
- ŠTEFAŇÁKOVÁ, J. (2003): Nationale Varianten des Deutschen auf phonetisch – phonologischer Ebene und ihre Behandlung im Ausspracheunterricht des Auslandes. IN *Königgrätzer Linguistik und Literaturtage. Hradec Králové : Gaudeamus*, S. 247-253.
- TAKAHASHI, H. (1994): *Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Zeitschrift für angewandte Linguistik, 32, S. 19-33.
- TAKAHASHI, H. (1996): *Orthoepische Austriazismen: Kodizes und Realität. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik*. Hanau /Halle : Werner Dausien
- WIESINGER, P. (1987): *Das österreichische Deutsch*. Wien : Böhlau Verlag.

WIESINGER, P. (1988): *Das österreichische Deutsch*. Wien : Böhlau Verlag.

WOI, H. (1998): Pluri.....Was? *Begegnungen*, 1, 98, S. 9-11. Bratislava.

Kontakt:

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: livia.adamcova@euba.sk

DE L'ENJAMBEMENT DE LA CIVILISATION DANS LE DOMAINE DE LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE (INTERCULTURELLE)

Štefan Povchanič

Abstrakt

Tradičný výklad reálií v podobe juxta pozície jednotlivých zložiek ignoruje ich prejavy, smerujúce do vyššej štruktúry – kultúrneho systému, ktorého poznanie je predpokladom úspešného interkultúrneho dialógu. Autor navrhuje trojstupňový prístup k problematike: rovinu reálií ako kultúrneho substrátu – rovinu manifestácií substrátu (tzv. *žitú kultúru*) – a rovinu systému. Druhá rovina sa prirodzene otvára do priestoru interkultúrnej komunikácie.

Kľúčové slová: kultúrny substrát, žitá kultúra, kultúrny systém, komunikácia

Abrégé

Des cours de civilisation fournissent aux étudiants une simple juxtaposition des données représentant le substrat culturel. On ignore le niveau des manifestations de ce substrat et leur aboutissement à un système culturel cohérent. L'auteur propose une approche à trois niveaux du concept civilisation / culture qui démontre l'enjambement naturel du niveau des manifestations dans le domaine de la communication (interculturelle).

Mots-clés: substrat culturel, culture vivante, système culturel, communication

Constatation

Il est de règle que les cours – de même que les manuels – de civilisation française fournissent aux étudiants un certain nombre de données portant sur la géographie, l'histoire, le paysage politique, l'organisation administrative, le système scolaire, l'économie, la culture, etc.

Il s'agit là, en somme, d'un inventaire encyclopédique des *réalités de civilisation*. C'est le cas de la plupart des manuels de civilisation française. Tout simplement, ils fournissent aux étudiants un *savoir*.

Est-ce assez ou peu ? En fait, à l'époque actuelle, l'accès aux données informatiques étant pluriel, le problème d'élargissement des fonctions des cours de civilisation s'avère imminent.

De nouveaux objectifs sont à viser. Entre autre, celui de la *communication*.

Réserves I

Ceci dit, l'approche traditionnelle accuse de nombreux signes d'imperfection. En premier lieu, ils sont dus à *l'hétérogénéité* et à *l'énormité de la tâche*.

Comment incorporer un tel ensemble hétérogène et énorme dans un cours de civilisation ? Étant donné l'étendue des manuels de civilisation, la tentation de la totalité, l'ambition d'embrasser tous les prétendus composants de la civilisation française font que les auteurs, loin de viser une image exhaustive, se voient obligés de procéder à une réduction considérable de la problématique traitée. Or, cette réduction risque d'être *arbitraire*.

À titre d'exemple, le manuel *Civilisation progressive du français de Ross Steele (1, 2007)*. Le chapitre intitulé *Repères historiques nous propose trois sous-chapitres : L'État – nation, Un pays en révolution (celle de 1789 et le mai 68) et, enfin, La France moderne. Le chapitre consacré aux Grands courants artistiques atteste, lui aussi, une sélection qui laisse à désirer (Renaissance, classicisme, romantisme, surréalisme, l'existentialisme et le Nouveau roman)*.

Réserves II

Or, l'hétérogénéité et l'énormité de la tâche ne représentent pas le seul défaut d'une telle conception.

Le côté faible d'une telle approche consiste au fait que *la simple juxtaposition des éléments hétérogènes nie l'idée de corrélation, d'interdépendance des composants particuliers*.

Géographie Histoire Culture Politique Éducation Économie etc.

Il s'ensuit que la présentation des composants isolés *n'aboutit pas à un système culturel cohérent*.

Et André Reboullet de constater : « ...aucune structure, aucun lien logique ne justifie, limite et ordonne un quelconque regroupement d'éléments aussi hétérogènes. » (2, Reboullet, 1973, p. 10)

Le système ainsi présenté est un *système fermé*. En fait, on ne tient pas compte de ce que chacun des composants ouvre sur l'ensemble, étant partie intégrante d'une structure supérieure, celle de la civilisation / culture.

Pour un concept fonctionnel de la *civilisation / culture*

À l'époque de la mondialisation, les contacts des partenaires de cultures différentes se multiplient. Une formation interculturelle s'avère donc indispensable.

Par conséquent, ce fait demande une *approche fonctionnelle* des éléments de la civilisation / culture. Loin d'embrasser une entité culturelle, ce qui importe, c'est de saisir notamment ceux de ses éléments qui entrent dans l'acte de communication en le déterminant.

Selon Martine Abdallah-Preteceille, « la compétence culturelle reste extérieure à l'acte de communication » (3, 1996, p. 32). Il s'agit donc d'utiliser la culture « en situation de communication ». Voir de quelle manière les éléments de la culture s'acclimatent à des fins de communication au cours d'un processus de réajustement permanent. « En situation de pluralité linguistique et culturelle, on a moins affaire aux cultures, aux entités culturelles globales et stables qu'à des fragments culturels » (ibidem, p. 33) exploités en vue d'une communication réussie.

Par exemple, pour réussir un entretien d'affaires avec un partenaire japonais, on n'est pas obligé de connaître l'arbre généalogique de tous les

empereurs du pays de Soleil levant, mais il faut se préparer psychiquement à de fameux « moments de silence » que les partenaires asiatiques intercalent dans le cours des pourparlers.

La communication interpersonnelle voire interculturelle est réalisée dans un contexte. De ce fait, l'apprentissage d'une culture (notamment de sa version « usuelle ») ne saurait être réalisé sans être lié aux situations ou à un environnement culturel concrets.

Quand un Français vous demande si « ça va ? », il n'attend pas, en général, une réponse, la question s'étant depuis longtemps sémantiquement vidée, ne devenant plus qu'un simple salut. On voit le même phénomène dans le milieu anglo-saxon. Répondre à cette question à la manière slovaque, c'est-à-dire commencer à se plaindre, à raconter longuement vos ennuis passerait pour inopportun voire impoli et attesterait votre manque de sensibilité interculturelle.

Tout cela réduit la proportion des composants culturels qui entrent en jeu. À cet effet, l'étude de la culture revêtira un caractère sélectif et fonctionnel des éléments verbaux aussi bien que des éléments extralinguistiques (para-verbaux et non verbaux).

Pour en rester à la culture japonaise, en accueillant notre partenaire, il convient de savoir que ce n'est pas la poignée de main, mais une courbette qui est de règle au Japon. Le contact physique est donc à éviter.

En commandant un capuccino après le déjeuner avec votre partenaire italien, vous passerez pour un barbare, c'est un ristretto qu'on a à prendre. Arroser, en France, le camembert de vin blanc est un péché cardinal ; etc.

Approche à trois niveaux du concept *civilisation / culture*

Vu ce que nous venons de constater ci-dessus, il s'agit de savoir quelle fonction les manuels et les cours de civilisation traditionnels assument – ils à l'époque de mondialisation que nous vivons.

Dans quelle mesure contribuent-ils à notre formation interculturelle ? Et à celle des partenaires de culture différente ?

Il est paradoxal que les premiers pas dans ce sens, élargissant le concept traditionnel de la civilisation / culture ont été faits il y a une quarantaine d'années.

En effet, en juillet 1970 déjà s'est tenu, à Santiago du Chili, un symposium sur l'enseignement de la civilisation française au niveau universitaire, organisé par les deux universités de Santiago avec le patronage et le concours du ministère de l'éducation nationale et des services culturels français.

Étant donné la complexité de la problématique, les travaux ont abouti à une « vision hiérarchisée » du concept civilisation (4, Reboullet, opus cité, p. 10-12).

On a constaté qu'une civilisation doit être l'objet d'une **analyse à plusieurs niveaux**:

Niveau A : Il est hors de doute qu'il convient de donner aux étudiants un certain nombre de données informatives portant sur la civilisation du pays dont ils apprennent la langue.

Or, la carte physique, l'histoire, le substrat administratif (région, départements, cantons, communes), etc. que nous trouvons dans la plupart des

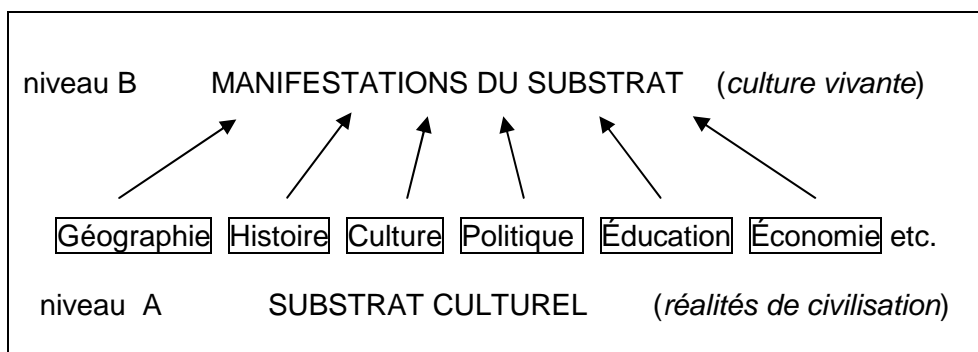
manuels de civilisation traditionnels ne représentent que le niveau de **substrat culturel** qui se prête mal à l'exploitation communicative quelconque. (Voir des exemples ci-dessus.)

Il ne s'agit là que d'une couche de base qui nous donne un certain nombre de données informatiques, loin de nous enseigner bien sur le système culturel du pays en tant que tel.

Nous allons donner à ces unités informatiques de base le nom de « **réalités de la civilisation** », (en slovaque : *realie*).

Niveau B : Il y a un deuxième niveau à cette couche de base, à savoir les **manifestations du substrat culturel**.

Par manifestations on entend des *attitudes concrètes* (en face de la vie, de la tradition ou du changement, etc.), des *habitudes* ou des *comportements* (à l'égard des hommes en général, des concitoyens ou des étrangers, dans le milieu professionnel, en famille, etc.), *l'usage d'un outillage mental* (la notion du temps, la notion de l'espace, etc.).



C'est ce deuxième niveau qui nous fait défaut. Et pourtant, nous y touchons aux éléments constitutifs de la **culture vivante** (usuelle), ce qui nous permet la compréhension en profondeur d'un peuple, d'une *culture*.

Cette zone où l'on peut tâter le poux de la vie elle-même n'est représentée dans les manuels traditionnels que partiellement. L'attention prêtée aux réalités de civilisation ne va pas jusqu'à étudier leurs manifestations verticales voire horizontales.

Le substrat géographique, par exemple, détermine la diversité ethnographique, culinaire, architecturale, vestimentaire, etc. Dans un pays montagneux comme la Slovaquie, il est naturel, en passant d'une vallée à l'autre, de voir une diversité frappante non seulement quant à la manière de se vêtir, quant à la cuisine, etc., mais cette diversité va souvent jusqu'à former des caractères et des comportements des gens de la région donnée

R e m a r q u e : En appliquant une approche diachronique, il est sûr que l'évolution des réalités de civilisation (niveau A) entraîne, à brève ou à longue échéance, une évolution des manifestations (niveau B). (Voir, par

exemple, le changement souvent radical de mode de vie des gens sous l'action de l'industrialisation de leur région.)

Cependant, celle-ci ne sera pas suivie simultanément par tous les groupes sociaux. D'où, par exemple, des ruptures entre générations ou bien entre milieux sociaux, des persistances anachroniques, etc.

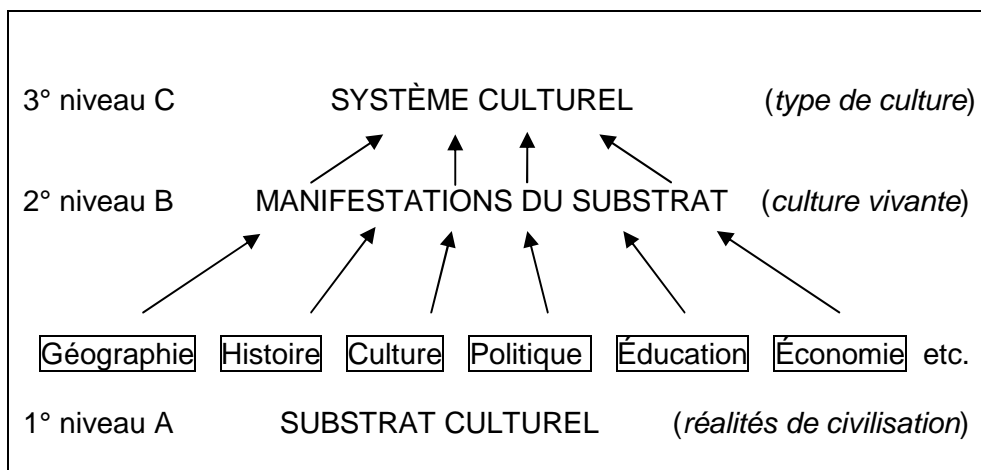
Enfin, le **niveau C**, celui du **système culturel**, est conçu comme un *imaginaire collectif*, propre à chaque communauté, qui pourrait être dégagé à travers les manifestations du substrat et au-delà d'elles.

Bien qu'il s'agisse là, de prime abord, d'une *construction virtuelle*, les théoriciens ont déjà élaboré les concepts de quelques-unes auxquels on pourrait recourir, faute de mieux. C'est, par exemple, la distinction des cultures en cultures à contexte riche et cultures à contexte pauvre, la mise en place de plusieurs attributs référentiels (universalisme vs particularisme, collectivisme vs individualisme, objectivisme vs subjectivisme, etc.).

R e m a r q u e : Aboutir à ce troisième niveau – au système – est une tentation difficile à réaliser. Il s'agit plutôt d'une hypothèse méthodologique à deux voies : Aux yeux des uns (Guy Michaud et des théoriciens du C.R.E.C, par exemple), « une civilisation apparaît comme une structure, c'est-à-dire une certaine harmonie, un certain ordre servant à mettre des éléments composants à leur place et à les solidariser. C'est un ensemble vivant et organisé dans lequel chaque institution est chargée d'assurer une fonction déterminée. » (5 - Reboullet, opus cité, p. 11)

En revanche, Michel Crozier affirme que « dans tous les systèmes vivants que nous connaissons co-existent des éléments théoriquement incompatibles. » (6, Crozier, 1970, p. 22).

Modèle à trois niveaux du concept civilisation / culture



R e m a r q u e : Pour ce qui des termes du concept civilisation / culture, il serait souhaitable de distinguer nettement l'ensemble des niveaux B et C,

rassemblés sous le terme de culture, tout en réservant au niveau A le terme de civilisation (ou bien celui de réalités de civilisation).

Niveau B enjambe dans le domaine de la communication

Il paraît que, pour réussir notre communication interculturelle, la connaissance des *manifestations* du substrat, c'est-à-dire des éléments de la civilisation *vivante* s'avère plus importante qu'une étude exhaustive des *réalités de la civilisation*. Dans cette perspective, ce sont notamment les éléments du niveau B, celui des *manifestations*, qui sont susceptibles d'entrer dans la communication interpersonnelle (interculturelle).

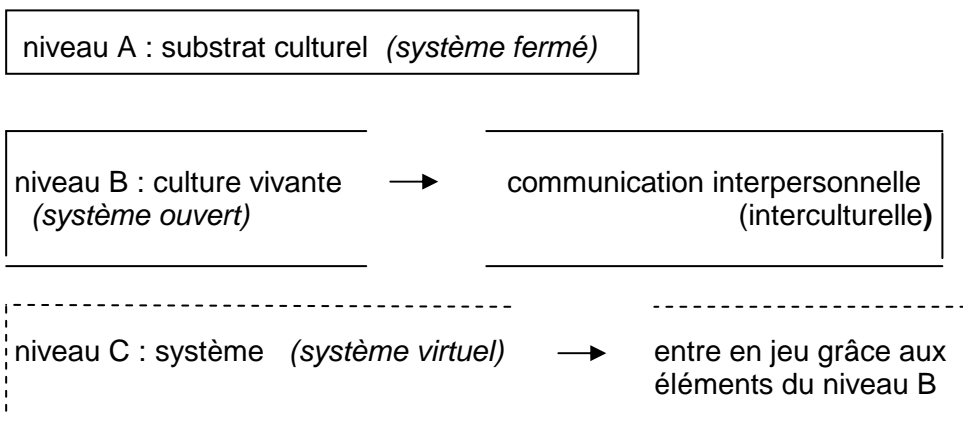
Connaître des attitudes concrètes de notre interlocuteur en face de la vie, ses habitudes ou ses comportements à l'égard des hommes, des concitoyens ou des étrangers, son comportement en famille ou dans le milieu professionnel, sa notion de temps, sa notion d'espace, etc., tout cela peut concourir à la réussite de nos entretiens interpersonnels.

Pour en rester à la réalité japonaise, nous n'avons pas à apprendre les noms de toutes les chaînes de montagnes japonaises. Cependant, pour gagner la sympathie de notre partenaire, il est bon d'en connaître un seul nom, celui de la montagne Figi où chaque Japonais envisage d'entreprendre un pèlerinage au moins une fois de sa vie.

Un professeur des universités espagnol se plaint devant ses collègues : « On a invité un collègue allemand à manger chez nous. Pour vingt heures du soir. Figurez-vous, il a sonné à la porte à vingt heures pile. Une catastrophe ! »

La zone des *réalités de civilisation* s'avérant fermée et inapte, c'est donc la zone B de notre modèle hiérarchisée du concept civilisation / culture, celle de la *culture vivante* (usuelle) qui est susceptible d'entrer dans l'acte de communication (interculturelle).

La zone B enjambe dans le domaine de communication



En guise de conclusion

Apprendre une langue, cela veut dire, à l'époque actuelle, acquérir une triple compétence : linguistique, culturelle et communicative.

L'approche à trois niveaux du concept civilisation / culture nous a aidé à relever la *fonction communicative* du niveau de la culture vivante qui enjambe, d'une manière naturelle, dans le domaine de communication interpersonnelle voire interculturelle.

Or, en poussant plus loin l'analyse de l'acte de communication, on s'aperçoit que celui-ci tend à avoir de l'emprise sur la culture. On est mené à constater que la *compétence culturelle* « reste extérieure à l'acte de communication... En situation de pluralité linguistique et culturelle, on a moins affaire aux cultures, aux entités culturelles globales et stables qu'à des fragments culturels exploités en vue d'une communication réussie. » (Abdallah-Preteuille, opus cité, p. 32-33).

De ce fait, un nouveau secteur, celui de la fonctionnalité pragmatique, s'ouvre. Étant donné que la communication interpersonnelle (interculturelle) est un processus de réajustement permanent des deux partenaires, « l'usage des composants culturels sera pragmatique voire manipulateur, subordonné à des fins de communication. » (Abdallah-Preteuille, ibidem, p. 33).

La formation en communication interpersonnelle (interculturelle) ne repose donc pas sur une connaissance d'une supposée réalité culturelle de notre partenaire, mais dans l'usage pragmatique des éléments de sa culture (de même que de la nôtre).

Remarque: On a trouvé même un terme nouveau susceptible de rendre ces mutations et manipulations des éléments culturels : le terme de **culturalité** et non pas de culture. « La *culturalité* renvoie au fait que la culture est mouvante, fuyante, « tigrée », alvéolaire... » (Abdallah-Preteuille, ibidem, p. 33).

Outre les éléments culturels sélectionnés, la situation de communication, le contexte extérieur et, notamment, le contexte intérieur, peuvent, eux aussi, entrer en jeu (langue, habillement, comportement, objets personnels, etc.) et déterminer l'acte de communication.

C'est à ce niveau que l'approche interculturelle complète et corrige la compétence culturelle.

Renvois

1. Steel R.: *Civilisation progressive du français*, Clé International / SEJER, 2007
2. Reboullet, A.: *Présentation*, in L'enseignement de la civilisation française, Hachette, Paris 1973
3. Abdallah – Preteuille, M.: *Compétence culturelle, compétence interculturelle*, in Le français dans le Monde, EDICEF 1966, p.28 -38
4. À défaut des actes du colloque, nous avons eu recours au livre *L'enseignement de la civilisation française* (voir opus cité ci-dessus) qui en résume les acquis les plus importants.

5. Voir notamment la brochure *Présentation de la civilisation contemporaine*. A. Reboullet en fait mention dans sa *Présentation* au livre cité ci-dessus.
6. Crozier M. : *La société bloquée*, Le Seuil, Paris 1970

Sources bibliographiques

MICHAUD, G. – EDMOND, M.: *Vers une science des civilisations*. Bruxelles : Hachette-Complexe, 1994

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2004

POVCHANIČ, Š.: *Culture et communication interculturelle*. Bratislava : Ekonóm, 2009

POVCHANIČ, Š.: *L'initiation à la communication interculturelle*. Bratislava : Ekonóm, 2011

TROMPENAARS, F.: *L'entreprise multiculturelle*. Paris : Éditions Maxima, 2004

HALL, E. T.: *Le langage silencieux*. Paris : Seuil, 2003

HALL, E. T.: *La danse de la vie*. Paris : Seuil, 1984

HALL, E. T.: *La dimension cachée*. Paris : Seuil, 1978

ZARATE, G. : *Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle, Le Français dans le Monde N° 170*. Paris, 1982, p. 28-32

Kontakt

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska 1,

852 35 Bratislava 5

E-mail: spovchanic@gmail.com

LA ASPECTUALIDAD EN ESLOVACO Y EN ESPAÑOL COMO PROBLEMA LINGUODIDÁCTICO

Mónica Sánchez Presa

Abstrakt

Štúdia je zameraná na problematiku slovesného vidu ako zdroja interferencií medzi slovenčinou a španielčinou. V centre pozornosti je synkretický charakter kategórie času a vidu v jednoduchom minulom čase – aoriste, odčlenenie týchto funkčno-semantických komponentov, vymedzenie ich invariantného významu a opis sémantických parametrov, ktorí sa podielajú na konfigurácii výsledných vidových významov, ktoré tento minulý čas exponuje v reči.

Kľúčové slová: kategória času, kategória vidu, aorist, invariant, interferencia

Abstracto

El presente estudio aborda la cuestión del aspecto verbal como fuente de interferencias entre el eslovaco y el español. La atención se centra en el carácter sincrético de las categorías de tiempo y aspecto en el pretérito perfecto simple o aoristo, el aislamiento de estos componentes semántico-funcionales, la delimitación de su significado invariante y la descripción de los parámetros semánticos que participan en la configuración de los significados aspectuales finales que este tiempo pasado expresa en el habla.

Palabras clave: invariante, aoristo, aspecto, interferencias, sincretismo

Introducción

El objetivo del presente estudio es apuntar la dirección de una investigación lingüística y unas premisas metodológicas que permitan identificar las coincidencias y diferencias semántico-funcionales entre la categoría de aspecto verbal en eslovaco y sus equivalentes en español. Los resultados de esta investigación parcial deberían contribuir a la difusión de los conocimientos sobre esta problemática desde el punto de vista tanto teórico como linguodidáctico.

La riqueza de la bibliografía dedicada a la semántica del aspecto, a sus elementos formales, en el marco del concepto más amplio de aspectualidad en las diferentes lenguas prueba que se trata de uno de los temas más candentes de la lingüística actual.

El interés de los lingüistas por la cuestión de las correspondencias aspectuales entre diferentes lenguas está motivado no solo por el intento de penetrar teóricamente en la propia esencia de esta categoría lingüística, cuyo punto de partida gnoseológico es el reflejo específico de fenómenos universalmente válidos de la realidad objetiva en la conciencia humana y su plasmación semántico-formal específica en la lengua correspondiente, sino

también por el intento de ofrecer a los autores de materiales lingüodidácticos – manuales, gramáticas, diccionarios, etc. - herramientas eficaces con las que superar un obstáculo aparentemente tan insuperable como el de la aprehensión cognitiva de un fenómeno tan complicado como es, sin lugar a dudas, el aspecto y, en general, la aspectualidad.

Una de las tareas fundamentales y acaso más complejas de los lingüistas que centran su atención en esta dirección es la de abstraer de entre todos los conocimientos acumulados hasta el momento acerca del tema de la aspectualidad aquello que resulta esencial para la comprensión de los parámetros semánticos ideoétnicos sobre los que se construye esta categoría en lenguas en contraste y modelar estos parámetros en los materiales de enseñanza destinados a la adquisición de las competencias lingüística y comunicativa en una determinada lengua, de tal forma que eliminen con la mayor efectividad posible la transferencia negativa de la semántica aspectual entre la lengua de partida y la lengua meta.

Basta con hojear cualquier manual de español eslovaco o checo para darse cuenta de que el uso en español del verbo imperfectivo "pit" y su pareja perfecta "vypit" en una frase tan sencilla como "ayer bebí agua" (= včera som PIL vodu) o "ayer bebí un litro de agua" (= včera som VYPIL liter agua) no está explicado por ninguno de los autores de tal forma que el usuario del manual pueda convertirlo en parte integral de su destreza lingüística y comunicativa.

Con este problema se topan también los autores de manuales y otros materiales de español como lengua extranjera (E/LE). Su esfuerzo por incorporar reglas para el aprendizaje de normas para una transferencia gramaticalmente adecuada de significados verbales y sus parámetros aspectuales desde la lengua materna de los estudiantes extranjeros al español como lengua meta se ve obstaculizado sobre todo por una plasmación lingüística diferente de las categorías de aspecto y tiempo en las lenguas de partida, un prisma distinto, una conciencia lingüística estructurada de forma diferente a través de la cual pasa un segmento determinado de la realidad extralingüística y se plasma lingüísticamente hasta alcanzar su forma comunicativa final.

Puesto que los materiales destinados a la enseñanza de E/LE no tienen como destinatarios grupos homogéneos de estudiantes, será seguramente imprescindible completarlos con materiales de carácter tanto teórico como práctico destinados al aprendizaje de la categoría de aspecto (por ejemplo en forma de cuadernos) y dirigidos a todos los interesados en un estudio más profundo del español de una familia de lenguas concreta (eslava, románica, germánica, etc.).

Las experiencias prácticas adquiridas durante los años de enseñanza de español en diferentes tipos de centros – incluidos los institutos bilingües - no hacen sino confirmar la tesis de que la condición para la adquisición de destrezas lingüísticas y comunicativas referentes a la aspectualidad efectivas y aplicables en la práctica es la comprensión cognitiva de las coincidencias y divergencias en su ontología en las lenguas en contraste y su transformación en una herramienta eficaz de autocontrol del usuario en contextos comunicativos y situaciones concretas.

Resulta obvio afirmar que la creación de un conjunto de reglas y normas de carácter contrastivo acerca de las correlaciones aspecto-temporales o

témporo-aspectuales entre el eslovaco y el español no puede llevarse a cabo sin la colaboración de lingüistas de ambos países. Sin embargo, el resultado de esta colaboración superaría por su relevancia el marco de los lugares de trabajo en que dicha obra se llevara a cabo.

Acerca de los intentos por definir la esencia del aspecto y la aspectualidad

El impulso para las investigaciones sobre el carácter del aspecto y la aspectualidad en las diferentes lenguas es el intento de penetrar en la esencia misma, de generalizar de la forma más abstracta posible este fenómeno y sus más diversas manifestaciones. En realidad se trata de la búsqueda de un invariante que, sin embargo, es por regla general tan abstracto que refleja más bien el carácter universal más que idioétnico del aspecto como categoría lingüística. Son ya varias las generaciones de lingüistas que han intentado definir la esencia del aspecto, mejor dicho, de la oposición aspectual básica *aspecto imperfectivo* : *aspecto perfectivo*. Si en la actualidad la existencia de esta categoría en las lenguas eslavas, y por tanto en eslovaco, ya no es puesta en duda por nadie, en la respuesta a la pregunta de cuáles son los parámetros semánticos de un verbo concreto en los que hay que buscar el rasgo definitorio por el que se diferencian imperfectividad y perfectividad en su esencia las opiniones de lingüistas nacionales y extranjeros difieren.

El esfuerzo por encontrar una definición integradora, deducir el mayor grado de abstracción a partir de diversas manifestaciones parciales de estas dos subcategorías del aspecto verbal, ha sido expresado por aspectólogos de renombre mayormente en los siguientes términos:

Perfectividad de la acción	Imperfectividad de la acción
A) + globalidad	- globalidad
B) + totalidad	- totalidad
C) + compleción	- compleción
D) + unicidad	- unicidad
E) + terminatividad	- terminatividad/aterminatividad
F) + finitud	- finitud
G) + limitatividad	- limitatividad/ilimitatividad

Los términos A (+globalidad), B (+totalidad), C (+compleción), D) (+unicidad) son muy cercanos desde el punto de vista del contenido, todos mencionan o designan la acción como un acontecimiento completado en el tiempo, como una fotografía que con un objetivo gran angular capta de forma estática, compleja y sin restos (*globalidad, totalidad, compleción, unicidad de lo captado*) lo que ha ocurrido o captará lo que ha de ocurrir en el segmento de la realidad extralingüística que el fotógrafo ya ha enfocado o enfocará con su cámara fotográfica.

Los términos E (+terminatividad), F (+finitud) y G (+limitativnost) designan una acción que está terminada en el tiempo, pero indican, metafóricamente hablando, que el fotógrafo dirigirá el visor de su cámara más hacia aquella parte de la realidad captada que identifique subjetivamente como conclusión de aquello que ha ocurrido/ha de ocurrir y la capte solo como una instantánea.

Este ejemplo de la instantánea se considera tanto en la teoría como en la práctica como un buen instrumento para definir la perfectividad de la acción, sobre todo en aquellas lenguas en las que esta categoría no se conceptualizó en la conciencia de sus usuarios de una forma tan precisa como en eslovaco o en otras lenguas eslavas.

Todos los términos que van acompañados del signo menos (-globalidad y otros) designan la ausencia del rasgo marcado con el signo más, es decir, del principio de imperfectividad de la acción. En este caso el fotógrafo cogió la cámara de vídeo y captó el acontecimiento extralingüístico en su transcurso, en desarrollo, en movimiento. Cabe añadir, además, que al transferir predicados imperfectivos desde lenguas eslavas a lenguas románicas, en la configuración de la semántica aspectual resultante del predicado en la lengua meta participan, por regla general, varios elementos lingüísticos, por eso este problema es, desde el punto de vista linguodidáctico, más complejo que en el caso de la transferencia de predicados perfectivos (a los que nos referiremos más adelante).

El mencionado abanico de definiciones de lo que hay que entender bajo los conceptos de acción imperfectiva y acción perfecta servirá para su explicación y demostrará su utilidad en el momento en que sea necesario diseccionar (metafóricamente hablando) estos conceptos y explicar a los estudiantes eslovacos de español el papel de la semántica aspectual inherente al verbo español concreto (por ejemplo su telicidad, atelicidad, etc.) y el papel de los elementos que van ligados al mismo desde el punto de vista sintagmático al formar su interpretación aspectual final en el eje de la imperfectividad – perfectividad. Hoy en día el carácter composicional de la semántica aspectual del verbo o el predicado en español es un hecho generalmente aceptado en la hispanística. A la linguodidáctica se le plantea la tarea de describirlo de tal modo que se convierta en parte integral del aprendizaje de la lengua estudiada.

El aspecto verbal y el tiempo como categorías lingüísticas en eslovaco y en español

En general, entre los lingüistas se acepta la opinión de que lo que en la bibliografía lingüística se designa con el término de aspecto, mejor dicho aspectualidad, es un fenómeno que refleja en una percepción más amplia la experiencia humana de valor universal del hombre, reflejada en la conciencia, del transcurrir del tiempo físico, extralingüístico, de sus fases objetivamente discriminables (día – noche – día), de las acciones ordenadas temporalmente desde el punto de vista deíctico (ahora – antes – después) así como aspectos cuantitativos y cualitativos de las mismas como son la incoatividad, evolutividad, duratividad, semelfactividad, etc.

También los estudios más recientes en el ámbito del tiempo y el aspecto lingüísticos en diferentes lenguas confirman la tesis de que “estos no son un reflejo adecuado del tiempo físico (y por tanto tampoco sus posibles modalidades aspectuales), sino que más bien reflejan la actitud egocéntrica y utilitarista del hombre con respecto al tiempo” (1, 1980, p. 44). Por eso los medios lingüísticos para la expresión no solo de las relaciones temporales, sino también de las aspectuales se diferencian sustancialmente de una lengua a otra no solo por su presencia transparente, su forma y contenido, sino sobre todo por la extensión de su gramaticalización.

Tanto en eslovaco como en español el tiempo físico se conceptualizó en forma de conjuntos compactos, formalmente íntegros y morfológicamente homogéneos que se diferencian no solo por su número – el eslovaco tiene tres tiempos gramaticales para abarcar las relaciones temporales mientras que el español tiene diez – incluido el futuro compuesto – sino lógicamente también por sus significados gramaticales, tanto en el eje paradigmático como en el sintagmático. La práctica educativa nos muestra que estas diferencias en el sistema de tiempos entre las lenguas comparadas, encajadas en un sistema simplificado de concordancia temporal, siguen siendo fuente de interferencias entre la lengua materna y la lengua meta tras años de intenso estudio.

Por lo que se refiere a la categoría lingüística de aspecto, la situación, desde el punto de vista contrastivo y, por tanto, linguodidáctico, es todavía más complicada.

En primer plano figura el hecho de que la gramaticalización de la categoría de aspecto es marcadamente diferente en las dos lenguas.

En eslovaco la oposición aspectual básica *imperfectividad* : *perfectividad* se gramaticalizó en el marco de todo el verbo como categoría gramatical. En eslovaco están caracterizados desde el punto de vista aspectual no solo todos los tiempos gramaticales, incluido el futuro, sino también los modos imperativo y condicional y las formas no verbales como el infinitivo *šit'* : *ušit'* (*coser* imperf. : *coser* perf.), el participio *šitý* : *ušitý* (*cosido* imperf. - *cosido* perf.) o el gerundio *šijúc* : *ušijúc* (*cosiendo* imperf. : *habiendo cosido* perf.).

Sin embargo, según varios lingüistas en español el aspecto verbal como categoría morfológica no existe "lo que no significa que no exprese con sus medios la aspectualidad de la acción" (2, 1999, p. 1).

Hay otros lingüistas que consideran que el equivalente de la oposición gramaticalizada de *imperfectividad* : *perfectividad* de la acción en español es la oposición *pretérito imperfecto* : *pretérito perfecto* o *indefinido* que, según su criterio está también señalizada morfológicamente al igual que en otras lenguas románicas. Para esta oposición ha calado en la hispanística el término *aspecto flexivo*. Todas las otras herramientas lingüísticas de aspecto y aspectualidad se engloban en español en el concepto de *aspecto léxico*, al que pertenece también el modo de acción o *aktionsart*. Del diferente nivel o extensión de gramaticalización de la categoría de aspecto en eslovaco y en español da fe además el hecho de que en español al futuro se le atribuye una semántica aspectual neutra y el infinitivo de cualquier verbo no está, desde el punto de vista aspectual, unívocamente definido, como mostraremos más adelante.

Dado que en español no existe el aspecto verbal en la misma forma que en eslovaco, la pregunta que se plantea es con qué medios lingüísticos se expresan en esta lengua las diferentes perspectivas desde las cuales se puede enfocar el desarrollo de una acción, proceso o estado.

La respuesta a la pregunta puede encontrarse en estudios parciales dedicados a esta problemática, sin embargo, es una lástima que la aportación de los mismos haya de buscarse más bien en el ámbito teórico que en el pedagógico. Desde el punto de vista teórico, pero también desde el punto de vista didáctico, más práctico, es importante centrar la atención sobre todo en aquello que a la configuración de un significado aspectual concreto incorporan a/ el significado categorial del tiempo gramatical usado, b/ la semántica del propio verbo, c/ la semántica de su objeto de valencia interno o externo (comer

mucho - comer pan - comerse el pan), y d/ la semántica de compatibilidad/ incompatibilidad de sus complementos temporales. La delimitación funcional sistemática de estos complementos que participan en la constitución del significado aspectual en español será la condición básica para resolver con éxito este tipo de interferencias entre el eslovaco y el español en el ámbito de la aspectualidad y la temporalidad.

El sincretismo de las indicaciones de los significados temporales y aspectuales en los tiempos gramaticales en las lenguas confrontadas

La acumulación de indicaciones temporales y aspectuales en los tiempos gramaticales es una fuente abundante de transferencias negativas entre estas categorías en las lenguas estudiadas, en tanto que estas categorías presentan un alto grado de sincretismo en su plasmación formal (los tiempos gramaticales en ambas lenguas contienen no solo información sobre la ubicación de la acción en el tiempo, es decir, deíctica, sino también sobre su carácter cualitativo, aspectual).

Sin embargo, hay que entender esta constatación solo parcialmente, porque el mencionado sincretismo de las indicaciones de tiempo y aspecto en las lenguas en contraste se diferencia por el grado de su precisión, de su dependencia formal y de contenido. Basta comparar desde estos puntos de vista el nivel de consistencia sincrética del tiempo y el aspecto en el pretérito eslovaco y su análogo (potencial) en español en las frases 2, 3, 2a y 3a. Además, hay que añadir que mencionamos en este punto la potencialidad de las frases españolas 2a y 3a como equivalentes de las frases eslovacas 2 y 3 porque sobre el uso gramaticalmente correcto del pretérito indefinido (comió), del imperfecto (comía), o en algunos casos del pretérito perfecto (ha comido) en las mismas deciden de modo esencial el contexto, la semántica del complemento objeto directo (contable : incontable, determinación : indeterminación) y otros factores.

Comparemos:

2) *Včera jedol chlieb.*

2a) *Ayer comió pan.*

3) *Včera zjedol chlieb.*

3a) *Ayer (se) comió (el) pan.*

	eslovaco				español		
	verbo	tiempo	aspecto		verbo	tiempo	aspecto
	PASADO	IMP.	PERF.		PASADO	IMP.	PERF.
2) <i>jedol</i>	+	+	-	2a) <i>comió</i>	+	+	-
3) <i>zjedol</i>	+	-	+	2b) <i>se comió</i>	+	-	+(!)

Comentario

En ambas lenguas la acción (acontecimiento) *jest'* – *comer* es presentada como pasada y expresada formalmente mediante el tiempo pasado correspondiente.

En eslovaco la perfectividad de la acción *comer* se expresa mediante el prefijo *-z-* *zjedol* (ejemplos 2, 3). Al pasar de la concepción imperfectiva de la acción a la perfectiva el objeto directo *pan* no cambia ni formal ni semánticamente (ejemplos 2,3). El eslovaco, por tanto, expresa la oposición

aspectual mencionada sincréticamente mediante la adhesión del prefijo *z-* a la forma del verbo en aspecto imperfectivo.

Sin embargo, en español el pretérito perfecto simple (aoristo) no participa de ningún modo en el paso aspectual de la concepción imperfectiva de la acción a la perfectiva. El paso de aspecto imperfectivo a aspecto perfectivo lo garantiza, por así decirlo, el cambio de los parámetros semánticos del sustantivo *chlieb* en la posición sintáctica de objeto directo : al añadir el artículo determinado *el* este sustantivo pasa de la categoría de sustantivos incontables a la categoría de sustantivos contables y, al mismo tiempo, también a la categoría de entidades determinadas por el contexto. Como componente perfectivizante se empleó la partícula *se*, al igual que en la perfectivización del verbo *dormir* (*spat'*), *dormirse* (*zaspat'*).

Los ejemplos 2 y 2a muestran la razón por la que un hablante eslovaco cuando tiene que transferir el verbo eslovaco *jest'-comer* en aspecto imperfectivo a un tiempo pasado del español tiende a usar el pretérito imperfecto (ejemplos 2, 2a). En su conciencia lingüística la acción descrita por este verbo en el ejemplo 2 se concibe en una determinada situación como no acabada en el tiempo, es decir, como una acción en curso, en desarrollo. Sin embargo, los manuales de español ofrecen como medio gramatical para la expresión de una acción en curso el pretérito imperfecto y para la expresión de una acción acabada el pretérito perfecto simple (aoristo). El hablante eslovaco, por tanto, percibe la oposición *perfectividad : imperfectividad de la acción* como la oposición

AORISTO : IMPERFECTO
perfectividad : imperfectividad

Desde el punto de vista metodológico nos parece prometedor y útil para los fines pedagógicos el procedimiento en el cual tratamos de separar del sincretismo de las indicaciones temporales y aspectuales aquello que introduce en la configuración aspecto-temporal final del predicado en aoristo este tiempo gramatical como tal y aquello que introduce el verbo (lexia) utilizado en dicho predicado.

El significado invariante del aoristo como herramienta de perfectivización en español

Como hemos apuntado anteriormente, al definir el significado y la función del pretérito imperfecto y pretérito indefinido en manuales, gramáticas y estudios parciales, el estudiante con una conciencia lingüística eslovaca recibe informaciones de hecho contradictorias , como muestran los ejemplos 2 y 2a. El aoristo, definido como un instrumento de perfectividad, es capaz (y está obligado a ello) de expresar también, en circunstancias contextuales específicas, acciones que están acabadas, acciones perfectivas.

Consideramos que, desde el punto de vista metodológico y teórico, puede ser estimulante presentar el aoristo, por así decirlo, en su forma pura como medio de ubicar la acción en el tiempo que se caracteriza, desde el punto de vista aspectual, por las marcas básicas de +anterioridad, +limitatividad y -actualidad de la acción con respecto al momento de habla. En el sistema de los

tiempos pasados entra en oposición con el resto de los tiempos del plano pasado que, sin embargo, no tratamos en este estudio.

El significado invariante del aoristo se expresa en el eje temporal de tal forma que ubica la acción desde el punto de vista deíctico en un tiempo externo delimitado como no actual en el momento de habla.

Los verbos empleados en este tiempo de diferencian desde el punto de vista de las modalidades de su propio tiempo interno, el cual está configurado en ellos antes ya de ser empleados, ubicados en cualquiera de los tiempos externos o deícticos (3, 1969, p. 83).

El tiempo semántico interno de estos verbos es portador de información sobre estos tipos de verbos desde el punto de vista de su relación con el tiempo externo, que en ellos se fijó como su dimensión estática, procesual, pero siempre constitutiva e interna en diferentes modalidades. Uno de los componentes de esta dimensión, la aspectualidad, es siempre únicamente potencial, no está expresada, es un hecho con anterioridad a su incorporación al enunciado, como ocurre en eslovaco. De la potencialidad aspectual de esta dimensión da fe la comparación suficientemente demostrativa de los infinitivos en ambas lenguas: *jest' – zjest'* = comer; *stavat' – postavit'* = construir; *spievat' – zaspievat'* = cantar.

Ciertamente, tanto en eslovaco como en español el uso gramaticalmente correcto de un verbo en su correspondiente forma aspectual – como hemos apuntado anteriormente – está condicionado por factores contextuales y situacionales. El verbo perfectivo eslovaco *zjest'* estará correctamente usado solo si está complementado por el sustantivo del objeto que está afectado por la acción del verbo *jest'* – comer. En la frase española 3a la configuración de la lectura perfectiva está condicionada, por su parte, por los cambios en los parámetros semánticos del complemento directo *pan*.

El aspecto, por tanto, tiene evidentemente en ambas lenguas una dimensión también composicional. Su estudio desde un punto de vista contrastivo es una de las tareas prioritarias de la hispanística eslovaca y sus resultados ofrecerán estímulos útiles para la práctica pedagógica.

La utilidad de la introducción del concepto de significado invariante puede documentarse también sobre los siguientes ejemplos:

4) *P. opravoval svoj voz dva dni*

4a) P. estuvo reparando su coche dos días

En eslovaco para expresar el acontecimiento de que P. estuvo reparando su coche dos días es necesario emplear el tiempo pasado imperfectivo. Así que no sabemos si consiguió repararlo o no.

En español para expresar este mismo contenido hay que emplear el aoristo *estuvo* seguido del gerundio *reparando*, es decir, una perífrasis verbal. Tampoco este equivalente español aporta información acerca de si el coche fue reparado o no.

Al explicar esta perífrasis verbal en la que figura el aoristo, tradicionalmente definido funcionalmente como medio gramático destinado primariamente a expresar un tiempo pasado perfectivo, hay que hacerlo del siguiente modo:

a) Presentar el aoristo del verbo *estar* en la perífrasis verbal *estuvo reparando* como medio gramatical para la ubicación de la acción deíctica en el pasado (+anterioridad con respecto al momento de habla).

b) Subrayar la presencia de la determinación circunstancial de la acción (*dos días*), que limita la existencia de la acción de *reparar* en el tiempo y obliga al hablante a emplear el verbo *estar* en aoristo, por cuanto la capacidad de delimitar una acción pasada en el tiempo externo es un componente constituyente del significado invariante de este tiempo gramatical.

c) Presentar el gerundio del verbo predicativo *reparar* como único portador de información de la no conclusión de esta acción en la construcción perifrástica dada.

d) Realizar un sumario con toda la información sobre el carácter sincrético de la construcción española empleada y la función de los elementos que la constituyen.

Índice de referencias bibliográficas

1. KRUPA, V.: *Jednota a variabilita jazyka*. Bratislava : Veda, 1980, s. 44.
2. URRÁ VARGAS, T.: *El aspecto verbal ruso desde la óptica del sistema temporal español. Tesis doctoral*. La Habana : Universidad de La Habana, 1999, s. 1.
3. ČERNÝ, J.: Sobre la asimetría de las categorías del tiempo y del aspecto en el verbo español. IN *Philologica Pragensia*, n. 12, 1969, p. 83

Bibliografía

BERTINETTO, P. M.: *Tempo, Aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*. Firenze : Accademia della Crusca, 1986.

COMRIE, B.: *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge : Cambridge University Press, 1976.

DAHL, Ö.: *Tense and Aspect Systems*. Oxford : Blackwell, 1985.

DANEŠ, F., Hlavsa, Z.: *Větné vzorce v češtině*. Praha : Academia, 1981.

LENGHARDT, M.: *El Aspecto imperfectivo del verbo eslovaco como fuente de interferencias entre el eslovaco y el español*. IN *Actas del VII Encuentro de Profesores de Español de Eslovaquia*, Bratislava : MŠ SR,

2003, pp. 15-23.

MASLOV, J.S.: *An outline of contrastive aspectology*. In: *Maslov, J.S. (ed.), Contrastive study in verbal aspect in Russian, English, French and German* (Studies in descriptive linguistics 14). Heidelberg : Julius Groos, 1985, pp. 1-44.

SÁNCHEZ PRESA, M.: *En torno a la traducción de los prefijos verbales eslovacos al español*. IN *Studia Romanica Bratislavensia 8 - Jornadas de estudios románicos, Sección de Hispanística, Tomo II: Lingüística*. Bratislava : AnaPress, 2009, s. 241-250.

SEKANINOVÁ, E.: *Sémantická analýza predponového slovesa v ruštine a slovenčine*. Bratislava : SAV, 1980.

SOKOLOVÁ, M.: *Sémantika slovesa genus verbi*. IN *Jazykovedný časopis*, 43, 1992, s. 93-113.

TARABA, J.: *Quelques principes pour l' etude contrastive du temps et de l'aspect*. IN *Acta linguistica 2. Oekonomie und Fremdsprachen EF UMB, Banská Bystrica – Graz*, 1998, s. 305-309.

TARABA, J.: *A propos de la conception guillaumienne du temps et de l'aspect*. IN *Zborník FFUK Philologica Bratislava*, 1999, č. 50, s. 123 – 131.

VENDLER, Z.: *Verbs and times*. IN *Linguistics and Philosophy*. Ithaca – London : Cornell University Press, 1967, pp. 97 – 121.

ŽIGO, P.: *Kategória času v slovenskom jazyku*. Bratislava : UK, 1997.

Kontakt:

*Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
E-mail: monica.sanchez@euba.sk*

QUALCHE OSSERVAZIONE SULLA TRADUZIONE CONTRASTIVA DEI NESSI FRASEOLOGICI

Roman Sehnal

Abstrakt

Štúdium frazeológie sa nevyhnutne spája aj s otázkou transferu frazeologických zvrátov. Mnohé frazeologické jednotky nemožno doslova preložiť ani do typologicky príbuzných jazykov. Napriek tomu existujú mnohé výnimky, pretože veľký počet frazeologizmov má spoločný etymologický základ. Preklad z východiskového do cieľového jazyka znamená konfrontovať prekladateľa s náročnou a dvojitou úlohou: porozumieť skrytý význam východiskového slova a nájsť jeho obrazný ekvivalent v cieľovom jazyku.

Kľúčove slová: frazéma, preklad, ekvivalencia, konvergencia, divergencia

Astratto

Lo studio della fraseologia inevitabilmente porta alla considerazione sulla traduzione dei nessi fraseologici. Molte frasi fatte non possono essere tradotte letteralmente, nemmeno nelle lingue imparentate. Nonostante ciò ci siano molte eccezioni a questa regola, in quanto un grande numero delle frasi fatte è comune a molte lingue. La traduzione da una lingua ad un'altra significa essere confrontati con un difficile e doppio compito: comprendere il senso criptato della lingua di partenza e trovare il suo equivalente figurativo nella lingua d'arrivo.

Parole chiave: fraseologia, traduzione, equivalenza, convergenza, divergenza

Introduzione

La comunicazione di oggi spesso risulta stereotipata, addirittura grigia. I giovani, ma non solo, non coltivano più la lingua, si scambiano i messaggi brevi, sintetizzati, ridotti, per giunta, alle sigle o espedienti grafici. Si limitano, cioè, a comunicare piuttosto in un mondo virtuale che quello reale. E quando escono dalla virtualità e devono comunicare nella vita reale, succede che si sentono mancare la terra sotto i piedi. Non sono convincenti nella eloquenza né verbale né scritta.

Infatti, dal punto di vista stilistico-espressivo i frasemi (o la metafora) offrono una possibilità unica per la variazione stilistica rendendo la comunicazione più vivace, saporita, espressiva. Perciò di tanto in tanto bisogna rendere il nostro modo di esprimersi più poetico, affascinante, enfatico e originale ricorrendo, appunto, all'uso della metafora.

Metafora dal punto di vista traduttologico

Le espressioni idiomatiche rappresentano un aspetto particolare di un sistema linguistico per le loro strutture sintattiche, espressività, particolarità in

quanto rispecchiano l'individualità culturale, storica ed etnica di una comunità linguistica.

Quando un traduttore ha a che fare con i fraseologismi, si trova davanti ad un "dilemma" traduttivo.

Come tradurre i cosiddetti idiotismi? In generale gli studi della fraseologia includono nei frasemi le combinazioni di due o più componenti lessicali, il cui significato è spesso criptato e non immediatamente deducibile dalla somma degli elementi individuali.

Traducibilità versus intraducibilità

In passato, si è sviluppato un duplice ed opposto modo di concepire tali elementi linguistici; da una parte se ne sottolineava la loro intraducibilità, mentre dall'altra si sottolineava che il frasema di una lingua si può trasmettere soltanto utilizzando un frasema equivalente nella lingua d'arrivo. Se questo equivalente non esiste, è intraducibile. Oggi, per quanto riguarda il rapporto tra fraseologia e traduzione si è fatta avanti un'idea che si pone in mezzo a queste due estremità. La corretta traduzione di espressioni idiomatiche è quella che oltre al significato di un nesso fraseologico mantiene le altre proprietà che lo caratterizzano: *espressività, l'aspetto metaforico, la validità stilistica*. Un traduttore dovrebbe sempre tenere in considerazione il suo ruolo principale che è quello di essere un intermediario tra diverse culture, traducendo non le parole ma il significato e adattando la traduzione dalla cultura di partenza alla cultura d'arrivo. Mentre uno slovacco per esprimere la somiglianza di due persone (es. nella famiglia) direbbe *podobajú sa ako vajce vajcu* (si assomigliano come due uova), un italiano invece userebbe l'espressione *essere due gocce di acqua*; oppure nella situazione in cui si cerca di ottenere due cose che si escludono a vicenda un italiano direbbe *non si può avere la botte piena e la moglie ubriaca*, mentre uno slovacco dice *nemôže byť vlk sýty aj ovca celá* (non può essere che il lupo sia sazio e la pecora sia rimasta intera).

Una delle principali difficoltà che un traduttore deve risolvere è quella di riuscire a riconoscere la presenza di una o più frasi idiomatiche all'interno di un testo. Per quanto possa sembrare difficile da credere, accade molto spesso che, all'interno di testi tradotti in lingua straniera, si trovino alcune frasi o espressioni prive di alcun senso per il lettore. Tutto ciò accade quando il traduttore non riconosce l'espressione idiomatica come tale, e interpreta alla lettera il senso delle singole parole, ne fa una traduzione che non ha alcun senso nella lingua d'arrivo.

Traduttori e interpreti i quali vogliono risolvere le trappole della fraseologia italiana devono procedere con estrema cautela. Se no, corrono il rischio di commettere un lapsus translatoologico dovuto alla incomprendimento di un certo netto.

Tradurre il fraseologismo

Una volta riconosciuto e decodificato il significato del fraseologismo si giunge alla fase della traduzione vera e propria. Nei casi più semplici ci si trova a dover tradurre una espressione fraseologica che possiede un esatto equivalente sul livello semantico-stilistico nella lingua d'arrivo, ovvero un fraseologismo basato sulla stessa metafora e per mezzo del quale si comunica lo stesso concetto in entrambe le lingue.

Corrispondenza semantica con convergenza lessico-grammaticale (quasi) totale

Rientrano quindi in questa prima categoria tutti quei fraseologismi in cui la costruzione lessicale ed il concetto fraseologico che si comunica sia nella lingua di partenza che in quella d'arrivo sono talmente simili da risultare direttamente traducibili. Di solito si tratta dei fraseologismi che fanno parte del patrimonio linguistico-culturale europeo, quindi si trovano in molte lingue europee. Oppure si sono diffuse da una lingua in altre lingue. **Riportiamo alcuni esempi paragonandoli con equivalenti di altre lingue.**

Battere il ferro finché è caldo “significa in senso figurato che bisogna intraprendere qualcosa quando la situazione è favorevole ed insistere sfruttando il momento propizio”

- To strike while the iron is hot – куй железо пока горячо – kuť železo, dokial' je horúce – al hierro caliente, batir de repente

Il canto del cigno - l'ultima interpretazione di qu della sua opera definitiva più bella. Secondo un'antica credenza il cigno selvatico prima di morire canta il suo canto più selvatico e commovente.

- swan song – лебединая песня – labutia pieseň – canto del cisne

Quando la gatta non c'è, i topi ballano

- When the cat is away, the mouse will play – Cuando el gato no està, los ratones bailan – где кошки нет, там мыши резвятся

Essere nato in camicia – essere fortunato, avere successo in tutto quello che uno fa

- narodit' sa v košielke – родиться в сорочке – to be born with a silver spoon in one's mouth

Eminenza grigia - personalità molto potente ma occulta, che trama nell'ombra consigliando i potenti di spicco. Coniata in origine per il frate Le Clerc du Tramblay diventato celebre per essere uno dei consiglieri di cardinale Richelieu. Il colore grigio venne scelto per differenziarlo dal rosso del cardinale.

- grey eminence – eminencia gris – sivá eminencia – седая эминенция

Il cane che abbaia non morde. Significa che chi fa molte minacce generalmente non passa ai fatti.

- A barking dog never bites – perro ladrador poco mordedor – собака, которая лает, не кусается.

Mettere una pulce nell'orecchio. Suscitare sospetti in qu. L'espressione proverbiale francese rinascimentale che si riferiva a chi era tormentato da un desiderio amoroso e non poteva dormire, quasi avesse avuto una pulce a un orecchio.

- to put a flea in one's ear – echar a uno la pulga dentro de oreja – nasadiť chrobáka do hlavy

Corrispondenza semantica con divergenza lessicale totale

Questa categoria include espressioni idiomatiche, fraseologismi e modi di dire che si caratterizzano per costruzioni, o concetti completamente diversi utilizzati nella lingua italiana e quella di arrivo. Le espressioni appartenenti a questa categoria sono molto più impegnative rispetto a quelle della categoria precedente per quanto riguarda la loro traduzione in una lingua straniera. Ciò è dovuto al fatto che in questo caso si hanno a disposizione pochi punti di riferimento, proprio per il fatto che lo stesso concetto in un'altra lingua viene espresso per mezzo di un'immagine completamente diversa. Un importante spunto di riflessione per quanto riguarda i fraseologismi classificati all'interno di questa categoria viene fornito dalla semantica cognitiva. Da questo punto di vista, infatti, si potrebbe affermare che nonostante la totale divergenza lessicale, i modi di dire hanno comunque uno sfondo cognitivo comune che fa riferimento ad elementi metaforici analoghi. Tuttavia dal punto di vista morfosintattico, lessicale, stilistico e così via, essi risultano essere totalmente diversi. Anche in questo caso risulta di fondamentale importanza fornire alcuni esempi esplicativi:

Cadere dalla padella alla brace. Cercare di evitare un pericolo e cadere in un male peggiore di quello che si è cercato di fuggire.

- Dostať sa z blata do kaluže – менять кукушку на ястреба – to fall out of the frying-pan into the fire – salir de la sartèn y caer en las brasas

Qui gatta ci cova. C'è di sotto qualcosa poco chiaro.

- v tom je pes zakopaný – вот где собака зарыта – there is something fishy – hay gato encerrado

Acqua in bocca! “è una frase con cui si invita a tacere, a non parlare, a non rivelare un segreto.” Secondo un aneddoto un confessore diede a una donna molto chieccchierona e maldicente una boccetta di acqua del pozzo dicendole che la tenesse sempre presso di sé e quando si sentiva la voglia di mormorare ne mettesse alcune gocce di acqua e ve le tenesse ben chiuse finché non fosse pasata la tentazione.

- jazyk za zuby! – to hold one's tongue – tener la lengua – держать язык за зубами

Prendere due piccioni con una fava. Fare un colpo fortunato ottenendo due vantaggi in una sola volta.

- to kill two birds with one stone – matar dos pàjaros en un tiro /pedrada/ – zabit' jedným úderom dve muchy – убить двух зайцев

Essere un altro paio di maniche. Si dice quando una cosa cambia aspetto, dopo un'informazione più esatta. I poveri usavano cambiare le maniche logore ai loro vestiti i quali, dopo tale operazione, si presentavano in una luce completamente diversa.

Meglio un uccello in gabbia che cento in aria – a bird in the hand is worth then two in the bush – màs vale un pàjaro en mano que ciento volando – lepší vrabec v hrsti ako holub na streche.

Piovere a catinelle – it's raining cats and dogs – лить как из ведра – llueve a càntaros

Equivalenza idiomatica zero

Essa rappresenta una categoria fraseologico-contrastiva molto più complicata all'interno della quale rientrano tutti quegli idiomatismi, locuzioni,

modi di dire o proverbi per i quali non sembra esistere un vero equivalente idiomatico nella lingua d'arrivo. Per questa ragione, spesso, tali fraseologismi danno origine a traduzioni artificiali, parziali, troppo letterali, desuete ed anche al fenomeno del "traduttorese" che consiste nel fornire delle traduzioni approssimative, imprecise e a volte anche erranee.

La percezione della metafora diventa ancora più complessa quando il simbolo in essa nascosto differenzia dalla lingua d'arrivo. Particolarmente frequenti in tutte le lingue sono metafore con i nomi di animali le cui qualità fisiche o psicologiche, vere o presunte, vengono trasferite agli esseri umani.

Ad esempio, il simbolo della *civetta* nella tradizione italiana è diverso dalle altre lingue europee. Nelle lingue slave la civetta simbolizza la saggezza. Il lento scuotere con la testa tipico per le civette simbolizza ragionamento e prudenza che precedono una decisione ragionevole.

Civetta – wise as an owl – мудрый как сова – múdry ako sova

In italiano, invece, la civetta appare in tre locuzioni idiomatiche diverse dall'immagine cognitiva delle lingue soprannominate.

Il movimento di scuotere il capo ha trovato il suo riscontro nella locuzione **Far civetta** = abbassare il capo per schivare un colpo. Proviene da un gioco dei giovani.

Fare la civetta – civettare – si dice di una donna che con atteggiamenti provocanti stuzzica l'interesse degli uomini. Perché nella tradizione popolare la civetta serve per attirare gli altri uccelli.

Traduzione: flirtovat' – to flirt – coquetar

Fare come la civetta. Essere un egoista. Secondo l'interpretazione popolare, nel suono della civetta sarebbero riconoscibili le parole *tutto mio! tutto mio!*. Invece nella tradizione popolare il grido della civetta è malaugurio della morte.

Conclusioni

Oggi, il livello di apprendimento di una lingua straniera viene valutato in base al livello di conoscenza degli idiomi della lingua in questione. Per lo straniero che vuole servirsi della lingua per conoscere il popolo italiano, il suo modo di comportarsi, di pensare, di vivere, la fraseologia costituisce una parte da non sottovalutare. A livello culturale la fraseologia costituisce un patrimonio di tradizioni ed esperienze di vita attraverso cui si manifesta la saggezza del popolo, facendo riferimento anche agli avvenimenti storici, religiosi che caratterizzano ogni cultura. Un ruolo particolarmente importante nel salvare e diffondere la ricchezza popolare rispecchiata nella fraseologia spetta ai traduttori.

Literatura

SWIERCZYNSKI, A. – SWIERCZYNSKA, D: *Slovník přísloví v devíti jazycích*. Euromedia Group, 2008

TRUP, L.: *Slovenské frazémy v angličtine, nemčine, francúzštine, španielčine*. Bratislava : Letra, 1998.

DUBROVIN, M. – KOŠŤÁL, A.: *Ruské frazeologizmy v obrázkoch*. Moskva :
Russkij jazyk, 1980

SEHNALOVÁ, Z. – SEHNAL, R.: *Veľký taliansko-slovenský frazeologický
slovník*. Bratislava : Kniha-spoločník, 2005.

SNOPKOVÁ, J.: *Modi di dire: il dilemma traduttivo*. Diplomová práca. Bratislava,
2011.

Kontakt

PhDr. Roman Sehnal, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

E-mail: sehnalroman@yahoo.com

CREATING THE MARKET – DIE ANFÄNGE DER WERBUNG IM 17. UND 18. JAHRHUNDERT

Philipp Strobl

Abstrakt

Téme reklamy sa vo vedeckom diskurse z historického pohľadu venuje len málo pozornosti. Cieľom predloženého príspevku je poukázať na faktory, ktoré prispeli k jej vzniku. Rozmanité príklady demonštrujú „archaické“ formy reklamy, vysvetľujú ako vznikla a koho má osloviť. Reklama v dnešnej podobe neexistuje tisícročia. Hodnota príspevku tkvie v tom, že poukázal na hlboké zmeny, ktoré spôsobila priemyselná revolúcia od 17. storočia, ktorá položila základy pre reklamu.

Kľúčové slová: reklama, priemyselná revolúcia, vedecký diskurz, historická perspektíva

Abstract

Bei dem wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Werbung spielt die historische Perspektive zumeist eine sehr geringe Rolle. Sehr wenige Untersuchungen haben geschichtliche Aspekte des Phänomens Werbung zur Grundlage. Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Auseinandersetzung mit jenen Faktoren, die maßgeblich für den Entstehungsprozess der Werbung verantwortlich waren. Anhand verschiedener Beispiele wird ein Einblick gegeben in „archaische“ Frühformen der Werbung. Ebenso wird dargestellt, wann und warum Werbung entstanden ist und wer damit angesprochen werden sollte. Eine wichtige Erkenntnis der Arbeit ist, dass Werbung in der heute geläufigen Form keineswegs seit Jahrtausenden besteht. Vielmehr wurde aufgezeigt, dass die bedeutenden, alle Bereiche des Lebens umfassenden Umbrüche der kommerziellen und industriellen Revolution ab dem 17. Jahrhundert die Grundlage für die Entstehung von moderner Werbung schufen.

Schlüsselwörter: Werbung, Aspekte des Phänomens Werbung, industrielle Revolution Entstehungsprozess der Werbung

Einleitung:

„It may not be of great value to devote a large amount of space to analyzing and discussing the history of a subject when we are primarily interested in the practical problems of the present day”

(Starch, 1923)

[Wenn man vordringlich an aktuellen Fragen interessiert ist, erscheint es zumeist nicht notwendig, der Analyse und Diskussion geschichtlicher Aspekte eines Themas allzu große Aufmerksamkeit zu widmen. (Übersetzung des Autors)]

Solche und ähnliche Meinungen stellen gängige Vorstellungen im wissenschaftlichen Umgang mit Werbung dar. Nur wenige Untersuchungen konzentrieren sich auf geschichtliche Aspekte. Der Amerikanische Journalismus Professor Vincent P. Norris untersuchte in einer Studie Lehrbücher zum Thema und kam dabei zu interessanten Erkenntnissen. Von 17 Büchern mit mehr als 600 Seiten, beschäftigten sich sechs gar nicht mit dem Thema Geschichte. Drei widmeten dem Thema weniger als 10, fünf zwischen 10 und 20 Seiten (Norris, 1980, S. 3). Nur drei Bücher befassten sich zumindest etwas eingehender mit der Geschichte der Werbung und brachten dafür mehr als 20 Seiten auf (Norris, 1980, S. 3).

Geschichte spielt also keine große Rolle bei der wissenschaftlichen Behandlung des Themas Werbeanzeigen. So verwundert es nicht, dass viele der stiefmütterlichen Betrachtungen des Gegenstandes in Zeiten ansetzen, in denen es überhaupt keine Werbung in der uns geläufigen Form gab. Der Bereich Geschichte wird schnell zu einem lieblos behandelten Nebenschauplatz, in den zahlreiche haltlose Mythen und Gerüchte hineininterpretiert werden. Hans Buchli, beispielsweise lässt seine Geschichte der Wirtschaftswerbung und der Propaganda in den Gebieten der Sumerischen Stadtstaaten im Jahre 4000 vor unserer Zeitrechnung beginnen (Buchli, 1962). Andere Autoren verorten den Ursprung der Werbung sogar noch früher. „Advertisement in some shape or form has existed not only from time immemorial, but almost for all time,“ (Mandell, 1974) findet man beispielsweise in einem Textbuch zu lesen [Werbung, in irgendeiner Form, existiert nicht nur seit Menschengedenken, sondern nahezu seit eh und je (Übersetzung des Autors)].

Diese Arbeit soll jene Faktoren aufzeigen, die für die Entstehung von Werbung verantwortlich waren. Es wird dargestellt, wann und warum Werbung entstanden ist und wer damit angesprochen werden sollte. Dies kann helfen, das Wesen der Werbung und ihre Funktionsweise besser zu verstehen.

Der erste Teil geht auf die Situation vormoderner Gesellschaften ein und beschreibt, warum Werbung hier etwas Ungewöhnliches, etwas Fremdes war.

Das zweite Kapitel widmet sich den gesellschaftlichen Umbrüchen der kommerziellen und industriellen Revolution im siebzehnten beziehungsweise achtzehnten Jahrhundert. Hier werden jene Faktoren beschrieben, die verantwortlich für die Entstehung der ersten modernen Werbekampagnen waren. Anschließend soll auf die Werbung an sich eingegangen werden. In diesem Teil werden Beispiele für frühe Werbung analysiert und untersucht, für welche Produkte von wem geworben wurde.

Frühe Gesellschaften und der Mythos der Werbung

Entgegen den gängigen Meinungen vieler Lehrbücher ist Werbung in der uns bekannten Form keineswegs tausende von Jahren alt. Erzählungen, welche die Ursprünge in den Sumerischen Stadtstaaten oder im alten Ägypten verorten, basieren meistens auf vagen Interpretationen antiker Funde. Bei deren Analyse begibt man sich zwangsläufig in Gefahr zu viel „heutiges“ hineinzudeuteln. Schnell werden so Wandinschriften im Tempel von Uruk zur Zeit des Hammurabi zu frühen Beispielen einer Art öffentlichen Schwarzen Bretts. Der altägyptische Stein der Rosetta kann auf diese Weise auch schon einmal als antikes Poster interpretiert werden (Johnson, 1978, S. 5).

Viel wahrscheinlicher ist, dass es sich bei den meisten angeblichen „Beweisen“ für frühe Werbung eher um religiöse oder politische Identifikationszeichen handelte (Norris, 1980, S. 4).

Norris streicht eindeutig hervor, dass im Werbebereich die eindeutige Regel gilt, dass Werbung in direkter Verbindung mit der Erschaffung eines freien Handelsmarktes, sowie der freien Marktwirtschaft an sich, steht - und bis vor kurzen gab es weder das eine, noch das andere – zumindest nicht in ausgeprägter Form (Norris, 1980, S. 4).

Prinzipiell muss sich jede Kultur mit zwei Grundfragen beschäftigen. Die erste ist die Frage der Ressourcenbeschaffung/–verteilung und die zweite die der Verteilung des erzeugten Überschusses. Nach Norris begegneten die meisten Gesellschaften diesen Problemen mit der Entwicklung klarer Verhaltensnormen und Ordnungsprinzipien, den Prinzipien der Gegenseitigkeit (reciprocity), der Umverteilung (redistribution), sowie der Hauswirtschaft (householding) (Norris, 1980, S. 4).

Bei dem Ordnungsprinzip der Gegenseitigkeit handelt es sich um eine Form der freiwilligen Umverteilung durch Geschenkvergabe, die nach traditionellen, klar definierten Vorgaben funktioniert. Jedes Mitglied der Gesellschaft kannte dabei seine Rolle in der Gesellschaft und wusste um seine Rechte und Pflichten. Auf diese Weise kam es zu einer freiwilligen, privaten Umverteilung von Einkommen. Dies sicherte breiten Schichten zumindest das materielle Überleben. In diesem Fall hatten weder Geber noch Empfänger einen Anlass für etwas zu Werben (Norris, 1980, S. 5).

Bei der Organisationsform der Umverteilung akquirierte eine mehr oder weniger starke Autorität einen bestimmten Teil der, von der Gesamtbevölkerung produzierten, Waren. Ein Teil davon wurde dann wieder zurückgegeben (in Form von Dienstleistungen, Armenfürsorge, oder Festen) (Norris, 1980, S. 5). In diesem Fall gab es ebenfalls keine Notwendigkeit zur Werbung.

Im Organisationsmuster der Hauswirtschaft bestand auch kein Bedarf an Werbung. Dabei wurde so viel wie möglich am eigenen Hof oder innerhalb kleiner Gruppen produziert. Es gab wenig oder keinen Gütertausch mit anderen Gruppen und daher auch keine Notwendigkeit das Produzierte durch Werbung anzubieten.

Werbung benötigt also einen freien Markt sowie genügend Käufer. Beides gab es vor dem Einsetzen der sogenannten kommerziellen Revolution im späten siebzehnten Jahrhundert nahezu gar nicht. Kurz gesagt, die meisten Menschen hatten davor einfach nicht genügend Mittel, um sich an einem konsumorientierten, freien, großräumigen Handelsmarkt zu beteiligen (Stearns, 2001, S. 1), da im Schnitt mehr als 90% der Bevölkerung vormoderner Gesellschaften von Subsistenzwirtschaft lebten (Strobl, 2010, S. 190).

Start frei für die Werbung – Die Anfänge im siebzehnten Jahrhundert

Die kommerzielle Revolution des siebzehnten Jahrhunderts, sowie die Industrielle Revolution die im achtzehnten Jahrhundert einsetzte, ermöglichten nicht nur den Aufstieg der Werbung in der uns heute geläufigen Form, sie veränderten auch alle Bereiche der Wirtschaft sowie des Lebens im Allgemeinen. Die drei oben genannten Organisationsformen menschlichen Zusammenlebens wurden nun zunehmend von einer, mehr und mehr Menschen betreffenden, freien Marktwirtschaft verdrängt. Norris schildert diese

Veränderungen sehr eindrücklich: „From a society in which more than nine out of ten families lived substantially [...], America became in only two lifetimes a society in which only one family in 25 lives on a farm.“ (Norris, 1980, S. 5) Diese dramatischen Umbrüche in den Lebensgewohnheiten und -umständen der Menschen wirkten sich direkt auf die Entstehung der Werbung aus.

Der Ausbau der Handelsbeziehungen sowie die Vernetzung aller Regionen der Erde erlaubten erstmals eine weltweite Arbeitsteilung. Güter waren zunächst in den Welthandelszentren (und später auch in anderen Gebieten) auf einmal in großen Mengen vorhanden. Dadurch sank der Preis dramatisch. Ehemalige Luxusprodukte wie Zucker, Rum, Tabak, Stoffe und viele andere mehr wurden im Verlauf des siebzehnten Jahrhunderts in England, Frankreich, den Niederlanden und Teilen Deutschlands und Italiens zu Massengütern, die von breiten Teilen der Bevölkerung käuflich erworben werden konnten (Stearns, 2001, S. 17). Die Bedeutung der Händler nahm dramatisch zu. Dies führte zu einem vermehrten Wettbewerb unter den Anbietern. Vor allem der dramatische Ausbau des Kolonialwarenhandels brachte im siebzehnten Jahrhundert immer mehr Güter in die Handelszentren (Stearns, 2001, S. 18).

Auf der anderen Seite wuchs die Zahl der Menschen, die von der Versorgungsform der Subsistenzwirtschaft (Hauswirtschaft) abkamen und begannen, Teil eines Marktes zu werden. Durch den Umstieg von der „wenig produktiven“ Landwirtschaft in andere „produktivere“ Gewerbe oder Handelssparten wurden immer mehr Menschen zu Lohnempfängern, die ihr Einkommen nun am Markt verwenden konnten. Im Londoner Hafen und der Schifffahrtsindustrie beispielsweise war im Jahr 1700 bereits mehr als ein Viertel der gesamten Stadtbevölkerung beschäftigt (Boulton, 2000, S. 320). Die westeuropäischen urbanen Gebiete in Südengland, Nordfrankreich, Belgien und Holland, sowie Teile Deutschlands und Italiens waren im siebzehnten Jahrhundert besonders stark von dieser Entwicklung betroffen. Hier gab es bereits sehr früh hohe Verstädterungsraten, die auf eine hohe Marktpräsenz hindeuten.

Der Beginn der Werbung ist also in diesem Kontext zu sehen. Zum einen kam es zu einer vermehrten Konkurrenz auf der Seite der Anbieter, zum anderen wuchs eine immer größer werdende Schicht von Personen heran, die über ein regelmäßiges Einkommen verfügten, das sie auch ausgeben konnten. Erst mit dieser sogenannten „consumer revolution“, als Unternehmer zu realisieren begannen, dass menschliche Bedürfnisse beliebig erweiterbar waren, begann Werbung für Anbieter und Konsumenten Sinn zu machen (Stearns, 2001, S. 18).

Wie sah die erste Werbung aus

a) Formen der ersten Werbung

Erste Formen der Werbung waren zunächst sehr stark akustisch ausgeprägt. Es dauerte noch recht lange, bis sich die Werbung auch der Druckkunst bediente (Buchli, 1962, S. 264). Sehr häufig verwendeten Werber sogenannter Ausrufer um ihre Produkte einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren. Diese standen dabei an belebten Plätzen und lasen Werbeinserate laut vor (Buchli, 1962, S. 264). Diese Form der Werbung war

lange Zeit sehr beliebt. Zum Teil lag dies an der noch sehr geringen Alphabetisierungsrate der potentiellen Kunden. Günstige Alltagsprodukte dürften häufig so beworben worden sein. Werber wollten damit so viele Kunden wie möglich erreichen. Dabei waren der Phantasie keine Grenzen gesetzt. Zeitgenössische Berichte aus England beschreiben einen Zahnarzt, der für sich und seine Dienstleistungen warb, in dem er auf einen rosa gefärbten Pony durch die Strassen ritt (Stearns, 2001, S. 19). Ein Bild aus dem Jahre 1747 zeigt einen Kaufmann, der sich als Frau verkleidet hatte, um so die Aufmerksamkeit auf seine Waren zu lenken (Stearns, 2001, S. 19).

Es sollte auch nicht lange dauern bis Unternehmer eigene Kataloge, Bücher und Almanache mit Abbildungen ihrer Waren druckten, die auch immer mehr für „gewöhnliche Personen [ordinary people]“ konzipiert waren (Stearns, 2001, S. 19). Im Bereich Mode gab es sogenannte „fashion dolls“, Puppen, die nach der neuesten Mode gekleidet waren und diese potentiellen Kunden schmackhaft machen sollten (Stearns, 2001, S. 19).

Eine weitere sehr beliebte Art der Werbung waren Plakate und Flugblätter. Die Buchhändler begannen bereits sehr früh, sich dieser Form der Werbung zu bedienen. Im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert folgten schließlich die Berufsgruppen der Papierfabrikanten, Tabakproduzenten, Weinhändler und viele weitere (Buchli, 1962, S. 264).

Aus dem Jahre 1754, beispielsweise, stammt ein frühes Fremdenverkehrsplakat. In diesem warb ein Basler Hotel bereits in drei Sprachen für seine Dienste (Buchli, 1962, S. 265). Daneben begannen Produzenten auch, sich immer mehr von ihren Konkurrenten durch gezieltes „branding“ abzuheben. Viele Hersteller versahen ab dem siebzehnten Jahrhundert, ihre Verpackungsmaterialien (Fässer, Ballen, Kisten) mit ihrer Handelsmarke. Diese Kennzeichnungen waren zumeist künstlerisch gestaltet und wiesen auf die gehandelten Produkte hin (Buchli, 1962, S. 265).

Seit dem siebzehnten Jahrhundert erschienen die ersten regelmäßigen Zeitungen und Zeitschriften. Diese boten Werbern weitere ungeahnte Möglichkeiten, ihre Produkte einem breiten Publikum zu präsentieren. Dies war die Geburtsstunde der Werbeanzeige. Die nachweislich erste, in England geschaltete Anzeige, stammte aus dem Jahre 1652 und warb für Kaffee. In allen größeren Städten Europas entstanden zu dieser Zeit Nachrichtenmedien, die zumeist auch gut gefüllt mit Werbung waren (Stearns, 2001, S. 19). Die Auswirkungen der zunehmenden Werbeschaltung in Zeitungen waren besonders im dramatisch zunehmenden Umfang der Printmedien zu spüren (Buchli, 1962, S. 265). Zur selben Zeit entstanden, von Frankreich ausgehend, die ersten Modemagazine, in denen bereits für die neueste Mode geworben wurde (Stearns, 2001, S. 19).

Die typischen Werbeanzeigen des siebzehnten Jahrhunderts bestanden zumeist aus sehr viel Text. Sie waren häufig einzelne Paragraphen, die aussahen wie Zeitungskolumnen. Die sehr spärliche Verwendung von Bildern lässt sich auf die begrenzten technischen Möglichkeiten der Zeit zurückführen (Stearns, 2001, S. 19). Eine typische zeitgenössische Anzeige findet sich beispielsweise in einer Ausgabe der *London Morning Post* aus dem Jahr 1783:

„In the celestial bed no feather is employed..... springy hair mattresses are used ... in order that I might have fort he important purposes, the strongest and most

springy hair, I procured at vast expense, the tails of English stallions, which when twisted, baked and then untwisted and properly prepared, is elastic to the highest degree. But the chief elastic principle of my celestial bed is produced by artificial lodestones. About fifteen houndret pounds' weight of artificial and compound magnets are so disposed and arranged as to be continually pouring forth in an ever-flowing circle inconceivably and irresistibly powerfull tides of magnetic effluxion, which is well known to have a very strong affinity with electric fire... fully impregnated moreover, with the balmy vivifying effluvia of restorative balsamic medicines..." (Stearns, 2001, S. 19). [In diesem himmlischen Bett wurde keine einzige Feder verarbeitet.... es wurden elastische Haare verwendet... Ich verarbeitete für die höchsten Ansprüche nur das stärkste und besonders elastische Haar englischer Hengste. Wenn dieses auf das Sorgfältigste verarbeitet wird, ist es äußerst dehnbar. Aber der Hauptgrund für die besondere Elastizität meines himmlischen Bettes ist der Einsatz künstlicher Magnete. Künstliche und verbundene Magnete mit einem Gewicht von ungefähr 1.500 Pfund, wurden so verteilt, dass sie sich in einem ständig fließenden magnetischen Kreislauf befinden, der eine große Ähnlichkeit zu dem elektrischen Feuer hat... [die Matratze] wurde vollständig in den sanften und anregenden Essenzen erholsamer balsamischer Pharmaka getränkt... (Übersetzung des Autors)].

An dieser Anzeige sieht man, dass aufgrund der fehlenden technischen Möglichkeiten zum Abdruck von Bildern sehr intensiv mit Worten geworben wurde. Der Werber beruft sich dabei immer wieder auf die technische Ausgereiftheit seines Produktes und versucht, so viele Kunden wie möglich anzusprechen.

Die Aussagen von reichen, adligen, oder berühmten Personen wurden auch schon in der Anfangszeit der Werbung genutzt, um den Absatz zu steigern (Stearns, 2001, S. 20). Ein englischer Hersteller von Rasiergeräten warb beispielsweise mit der Aussage, dass „zahlreiche Adlige ihn aufgefordert hätten bekannt zu machen, dass „that ease, with which my beard was taken away entirely resulted from the virtue of PACKWOOD's newly invented Strops“ (Stearns, 2001, S. 20). [Die Leichtigkeit mit der mein Bart abrasiert wurde, war einzig und allein das Ergebnis der Kraft von Packwood's neu erfundenen Rasiermesserklängen, (Übersetzung des Autors)]

b) Was wurde von wem beworben

Im Laufe des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts wurde für immer mehr Produkte geworben. Wichtig war, dass auch zunehmend Güter angepriesen wurden, die nicht zum Überleben notwendig waren. Um das Bild nicht zu verfälschen sollte man jedoch auch betonen, dass die Zahl der beworbenen Produkte im Vergleich zu heute verschwindend gering war (Stearns, 2001, S. 20).

Am häufigsten wurde Kleidung beworben. Besonders gefragt waren Hüte, Perücken, sowie weite Röcke (Stearns, 2001, S. 21). Im achtzehnten Jahrhundert erfreuten sich schließlich auch bedruckte Baumwollstoffe aus Indien immer größerer Beliebtheit (Komoloso, 2004, S. 103).

Weitere beliebte Werbeartikel waren Körperpflegeprodukte. Speziell Parfumhersteller begannen immer mehr, sich durch Werbung von Konkurrenten abzuheben. Weitere neue Konsumgüter, die beworben wurden, waren Haushaltsartikel. Gläser, Porzellan, Messer und Gabeln, Tee- und Kaffeeservice, und Tischdecken wurden ebenfalls über Werbekampagnen bekannt gemacht (Stearns, 2001, 22). Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert die Liste der als lebensnotwendig erachteten Güter stark zunahm (Stearns, 2001, S. 22). Dies ist nicht zuletzt auf den dramatischen Anstieg an Werbekampagnen zurückzuführen, welche potentiellen Kunden den enormen Alltagswert der beworbenen Produkte vor Augen führten.

An dieser Stelle sollte auch erwähnt werden, wer verantwortlich für die dramatische Zunahme der Werbeaktivitäten während des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts war. Zu dieser Zeit kam es in den wirtschaftlich weiterentwickelten Gebieten Westeuropas zu einer Zunahme der großgewerblichen Massenproduktion (Mathis, 2007). Zunächst tauchten immer mehr sogenannte Manufakturen und später dann auch Fabriken auf, die immer mehr Güter in immer kürzerer Zeit produzierten. Dies führte unweigerlich zu einer größer werdenden räumlichen Trennung von Produzenten und Konsumenten. Produzenten waren zunehmend von Zwischenhändlern abhängig. Um ihre Position gegenüber den Händlern zu stärken, mussten die Hersteller nun beginnen ihre Produkte und nicht zuletzt die von ihnen produzierten Marken zu bewerben. In dem sie die Einzigartigkeit ihres Produktes hervorhoben, konnten sie auch allzu große Preiskämpfe vermeiden (Norris, 1980, S. 6). Es waren also vornehmlich die Produzenten der ersten Massengüter, die an großräumigen Werbekampagnen interessiert waren.

Fazit

Ziel dieser Untersuchung war die Beleuchtung der Anfänge der Werbung. Bei näherer Betrachtung wurde zunächst klar, dass das Thema Geschichte der Werbung im wissenschaftlichen Diskurs zumeist viel zu kurz kommt. Vielen Fachleuten erscheint es anscheinend nicht sinnvoll, innerhalb einer Studie allzu viel Raum der Geschichte eines Themas zu widmen, wenn man hauptsächlich an praktischen aktuellen Problemstellungen interessiert ist.

Eine wichtige Erkenntnis dieser Untersuchung war, dass Werbung, in der uns heute geläufigen Form, keineswegs bereits seit tausenden von Jahren existiert. Vielmehr wurde aufgezeigt, dass die bedeutenden, alle Bereiche des Lebens umfassenden Umbrüche der kommerziellen und industriellen Revolution ab dem siebzehnten Jahrhundert die Grundlage für die Entstehung von moderner Werbung schufen. Davor gab es zumeist keine Notwendigkeit für Werbung, da sich die meisten Menschen selbst versorgten. Sie hatten gar nicht die Mittel, um als Käufer aufzutreten. Viele Beispiele für antike Werbung sind daher zumeist Fehlinterpretationen religiöser oder politischer Erkennungszeichen.

Erst das siebzehnte und achtzehnte Jahrhundert brachte in manchen Regionen der Erde erste wirkliche Veränderungen. Durch die Vernetzung der Welt durch immer günstigere Transportmöglichkeiten, sowie Preissenkungen durch Massenproduktion wurden ehemalige Luxusgüter zum einen mehr und mehr für die breite Masse erschwinglich, zum anderen fanden allerdings auch immer mehr Menschen Arbeit in Transport-, Handels-, oder Produktionsbetrieben. Dadurch kamen sie von der unproduktiven Wirtschaftsform der autarken

Hauswirtschaft ab und wurden zu Lohnempfängern, die mit ihren Gehältern am Wirtschaftsgeschehen teilnehmen konnten.

Für die Produzenten von Gütern entstand somit erstmals in der Geschichte der Bedarf, ihre Produkte bei einer breiten Kundenschicht zu bewerben.

Frühe Werbung war zunächst stark akustisch dominiert, da viele Menschen noch nicht Lesen konnten und Unternehmen so viele Personen wie möglich erreichen wollten. Werber begannen dann allerdings auch bald die Kunstform des Druckes für ihre Zwecke zu verwenden.

Literaturverzeichnis

BOULTON, J.: London 1540-1700. IN *Peter Clark (ed.), The Cambridge Urban History of Britain. Volume II. 1540-1840.* Cambridge : University Press, 2000, p.315-346.

BUCHLI, H.: *6000 Jahre Werbung – Geschichte der Wirtschaftswerbung und der Propaganda.* Band I. Altertum und Mittelalter. Berlin : Walter de Gruyter&Co, 1962.

JOHNSON, D.: *Advertising Today.* Chicago : Sciences Research Associates, 1978.

KOMOLOSY, A.: Chinesische Seide, indische Kalikos, Maschinengarn aus Manchester. Industrielle Revolution aus globalgeschichtlicher Perspektive. IN *Margarether Grandner and Andrea Komolasy (eds.), Vom Weltgeist beseelt. Globalgeschichte 1700-1815.* Wien: Promediaverlag, 2004, pp. 103-134.

MANDELL, M.: *Advertising 2nd edition.* New Jersey : Prentice Hall, 1974.

MATHIS, F.: *Unter den Reichsten der Welt – Verdienst oder Zufall. Österreichs Wirtschaft vom Mittelalter bis heute.* Innsbruck : Studienverlag, 2007.

NORRIS, V. P.: *Advertising History According to the Textbooks.* Journal of Advertising, 9 ,1980, S. 3-11.

STARARCH, D.: *Principles of Advertising.* Chicago : A.W. Shaw, 1923.

STEARNS, P. N.: *Consumerism in World History. The Global Transformation of Desire.* New York : Routledge, 2001.

STROBL, P.: Creating Consumers. Globalgeschichte der Teilzahlung bis 1939. IN *Historia Scribere 2, 2010, S. 190.*

Kontakt

Mag. Phil. Philipp Luis Strobl
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
E-mail: p.strobl@student.uibk.ac.at

ALTRI ERRORI COMUNI NELL'USO PARLATO E SCRITTO DELLA LINGUA ITALIANA, CON PARTICOLARE ATTENZIONE ALLE PREPOSIZIONI

Tiziano Vita

Abstrakt

Táto krátka reflexia o bežne prítomných chybách v používanom hovorenom i písanom talianskom jazyku je prirodzeným pokračovaním publikovaného článku z minulého roka o rovnakej problematike, prechádza však od všeobecných argumentov na špecifikovanejšiu tematiku ako napríklad používanie predložiek, konjunktívu, či pomocných slovies byť a mať. Sú to stále frekventovanejšie prípady chybného používania jazyka v každom regióne, či oblasti Talianska.

Kľúčové slová: téma, predložky, použitie, pomocné sloveso, spôsob-modus

Estratto

Questa riflessione sugli errori comunemente ricorrenti nell'uso della lingua italiana parlata e scritta, altro non vuole essere che il prosieguo naturale di una precedente pubblicazione dell'anno passato sulla stessa problematica. Mentre in quest'ultima veniva trattato l'argomento in generale, ora ci siamo soffermati piú su temi specifici, come ad esempio quello dell'utilizzo delle preposizioni o del modo congiuntivo, oppure dei verbi essere e avere come ausiliari, casi nei quali gli errori si commettono in maniera sempre piú frequente in ogni regione e zona d'Italia.

Parole chiave: tema, preposizione, utilizzo, ausiliare, modo

Introduzione

In una precedente pubblicazione avevamo affrontato la problematica del ricorrente uso scorretto parlato e scritto della lingua italiana; in questa pubblicazione continueremo, anche avvalendoci di precedenti analisi fatte da illustri italianisti, ad analizzare aspetti specifici dell'argomento in questione. Si é già parlato di errori di grammatica, di pronuncia, errori che, in determinati casi, sono talmente entrati nell'uso comune dell'italiano, che diventa ormai difficile, se non impossibile, cercare di eliminare o almeno di limitare. In questa riflessione cercheremo di soffermarci soprattutto su alcune tipologie precise di errori, cioè quelli riguardanti le preposizioni, i verbi ausiliari e il congiuntivo.

Le preposizioni

Ho già accenato ai cosiddetti puristi, i quali sostengono che „l'unica vera lingua italiana sia solamente quella del Trecento“, ragionamento sicuramente da non condividere, ma non si può nemmeno accettare qualsiasi tipo di innovazione, solamente per il gusto di apportare cambiamenti, di sentirsi al passo coi tempi, se non persino di considerare „evoluzione“ storpiamenti della

lingua italiana, che sarebbe invece ormai ora di eliminare dal linguaggio comune. È necessario quindi cercare di selezionare ciò che veramente potrebbe essere ritenuto, appunto, un'innovazione e ciò che al contrario rappresenta una modifica o una consuetudine errata.

Troviamo, senza alcun dubbio, una vasta gamma di errori riguardanti l'utilizzo delle preposizioni; gli esempi da citare sono tantissimi, ma ci limiteremo ai più importanti, tralasciando, ovviamente, quelli di cui si è già scritto nella precedente pubblicazione sull'argomento. Va aggiunto che questo tipo di errori, spesso, possono essere differenti a seconda della regione di cui si parla, ma nelle pagine seguenti, tratteremo solamente quelli comuni a tutto il territorio della penisola.

Iniziamo dalla preposizione *a*, che in diversi casi viene usata in maniera sbagliata. Infatti, spesso, ci capiterà di sentire „mano a mano“, „poco a poco“, „spalla a spalla“, „goccia a goccia“, invece delle forme corrette „a mano a mano“, „a poco a poco“, „a spalla a spalla“, „a goccia a goccia“, espressioni nelle quali viene quindi, erroneamente, tralasciata la preposizione. Oppure possiamo ricordare le seguenti forme errate; „riguardo a una questione“, giocare a calcio“, „a questo modo“, „a mezzo posta“, „a gratis“; è infatti corretto dire „riguardo una questione“, „giocare al calcio“, „in questo modo“ „per posta“ e „gratis“.

Per finire citiamo un errore che è ormai talmente frequente nella lingua parlata, che da molti non viene considerato più come tale, ma viene definito come un esempio, come si è detto

precedentemente, di quell'evoluzione di cui tanto si parla, si scrive, si legge: quante volte vi sarà capitato di sentire le espressioni „un gelato alla crema“, oppure „spaghetti al burro“. In realtà sono certamente più corrette le forme „gelato di crema“ oppure „spaghetti col burro“; la seconda, infatti, rientra nel caso del complemento di mezzo, che si esprime, appunto, attraverso la preposizione „con“ e non „a“.

Continuando ad analizzare la preposizione „con“, più precisamente la relativa preposizione articolata, vanno ricordate alcuni vocaboli, i quali sono considerati accettabili: „col pneumatico“, „col psichiatra“. Le formule „con lo“ e con la“ sono preferibili a „collo“ e „colla“, per il doppio significato delle stesse.

Passiamo alla preposizione „da“, che anche presenta diverse situazioni interessanti, le quali potrebbero essere causa di errori abbastanza frequenti; la prima regola da non dimenticare è che essa non si elide, al contrario della preposizione „di“. Riportando un esempio classico, si può dire „canone d'affitto“, ma è assolutamente scorretta la forma „appartamento d'affittare“, in quanto la giusta espressione è „appartamento da affittare“; Non mancano, ovviamente, le solite eccezioni, come le seguenti locuzioni, „d'altra parte“, „d'ora in poi“, „d'altronde“ oppure „fin d'allora“.

Altro problema che viene discusso da tempo infinito è quello dell'uso di questa preposizione per definire la finalità, lo scopo, l'impiego, l'utilizzazione; teoria molto diffusa fra i grammatici è quella che reputa corretta questa formula solamente in un caso, cioè quando „da“ è seguita da un nome e non da un verbo che riveli l'azione. Facciamo un esempio pratico, è corretto dire „scarponi da sci“ oppure „auto da corsa“, è invece scorretto „macchina da scrivere“, in quanto si dovrebbe dire „macchina per scrivere“, anche se è consuetudine adoperare le suddette formule inesatte.

E proprio per questo motivo esse possono essere considerate ammissibili, facendo attenzione alle circostanze nelle quali si potrebbero generare dei dubbi; se noi utilizzassimo il termine „macchina da caffè, oppure „macchina per il caffè, non vi è alcun dubbio a che cosa ci riferiamo, ma se noi dicessimo invece „macchina per verniciare“ o „macchina da verniciare“, i due vocaboli avrebbero significati completamente diversi, perché si riferiscono a due oggetti differenti. È qui che va quindi riposta l'attenzione quando adoperiamo la preposizione „da“ per questa finalità.

Pasiamo ad esaminare la preposizione „di“, che non raramente è fonte di diverse interpretazioni e dubbi. Prendiamo in esame, ad esempio, le seguenti formule: „di altri“ e „d'altri“, „il 20 maggio“ ed „il 20 di maggio“, „andare via di casa“ oppure „andare via di casa“, „oggetto di legno“ o „oggetto in legno“, quale espressione è più corretto usare? In questi casi tutte e due, anche se si può affermare che la prima è preferibile.

Per quanto riguarda „in“ non ci sono molte formule errate adoperate comunemente, ma bisogna sottolineare, in riferimento alla preposizione articolata, che c'è una tendenza ad utilizzarla sempre meno, il che non vuol certo dire che sia errato usarla, ma ci riferiamo ad una semplice, come già detto, consuetudine.

Anche „su“ presenta diverse formule che danno adito a dubbi od inesattezze: per esempio è scorretta la comunissima forma „su denuncia“, poiché sarebbe più corretto dire „in seguito a denuncia di...“; oppure non si dice „su invito di“, ma più esattamente „per invito di:“

Ci sono poi incertezze che riguardano le forme „su me, su te, ecc.“ oppure „su di me, su di te...“; possiamo sostenere, senza ombra di dubbio, che tutte e due sono corrette.

I verbi ausiliari

Ora lasciamo da parte le preposizioni, nonostante la questione non si possa certo esaurire nelle poche righe di questo articolo, ma potrebbe essere affrontata in maniera più approfondita, nella speranza di aver comunque contribuito a chiarire alcuni dubbi e incertezze del lettore.

Occupiamoci invece di altri errori grammaticali, nei quali si incorre abitualmente nell'uso della lingua italiana, altrettanto importanti ed interessanti, iniziando dall'utilizzo scorretto dei verbi essere ed avere. Iniziamo accennando ai frequenti errori che si commettono adoperandoli come verbi ausiliari; può capitare di sentire formule tipo „mi ho vestito in fretta“, che è un modo assolutamente scorretto di utilizzare l'ausiliare avere, poiché è esatto dire „mi sono vestito in fretta“. Non è scorretto invece „ha nevicato“, anche se, secondo i grammatici, sarebbe preferibile la forma col verbo essere „è nevicato“. Effettivamente, nel linguaggio ricorrente, non c'è una delle due forme citate che viene preferita all'altra, ma sono utilizzate entrambe con la medesima frequenza.

Per ciò che riguarda l'utilizzo dei verbi ausiliari con i verbi servili, si può asserire con assoluta certezza che è consigliabile avvalersi dell'ausiliare essere e non avere nei seguenti casi: „sono potuto tornare“ e non „ho potuto tornare“, „sono potuto andare“ e non „ho potuto andare“, poiché tornare, venire, andare, ecc., richiedono l'utilizzo dell'ausiliare essere. Sono comunque considerate

altrettanto corrette, ma non preferibili, le forme „ho potuto tornare“, „ho potuto andare“, ecc., anche perché sono ormai molto radicate nella lingua parlata.

Il modo congiuntivo

Passiamo ora all'analisi di errori abituali nella lingua parlata, attinenti l'uso dei tempi e dei modi corretti, con attenzione particolare al modo congiuntivo. Infatti, sono frequenti le formule „penso che Mario é a casa“, „penso che Mario é simpatico“, „voglio che tu vai in Italia“, „spero che tutto va bene“, „non sono sicuro che lui é a casa“, „sono felice che tu vieni di nuovo a casa“, ecc.; esse sono chiaramente scorrette, poiché, nelle frasi subordinate successive a verbi che esprimono opinioni o considerazioni personali, speranza o paura, dubbi o incertezze o irrealità, volontà o desiderio oppure stati d'animo, va usato il modo congiuntivo, in questo caso presente. Le frasi corrette saranno quindi le seguenti: „penso che Mario sia a casa“, „penso che Mario sia simpatico“, „voglio che tu vada in Italia“, „spero che tutto vada bene“, „non sono sicuro che lui sia a casa“, „sono felice che tu venga di nuovo a casa.“

Lo stesso discorso va effettuato relativamente a locuzioni o congiunzioni come „nonostante/malgrado/sebbene/“, „purché“, „a patto che“, „nel caso che“, „prima che“, „senza che“, „affinché/perché“, „é facile che“, „é ingiusto/giusto che“, „é possibile/impossibile che“, „é probabile/improbabile che“, „é bello/brutto che“, „é meglio/peggio che“, „é un peccato che“, „é ora/tempo che“, „é una vergogna che“, „é bene/male che“, o anche con le forme impersonali come „puó darsi/essere che“, „si dice che“, „si racconta che“, „sembra che“, ecc.

Differente il discorso che va fatto per il periodo ipotetico, a proposito del quale, infatti, é consuetudine usare delle forme che, anche se non correttissime, vengono ormai considerate accettabili nella lingua parlata; „se partivo per l'Italia, venivo sicuramente da te“, é una formula che si adoperava frequentemente nell'italiano parlato e viene considerata ammissibile, anche se é sicuramente piú opportuno ed esatto dire „se fossi partito per l'Italia, sarei certamente venuto da te“.

É invece grave errore, sempre relativamente al periodo ipotetico, utilizzare, nel caso di dubbio, incertezza, possibilità, il modo condizionale sia nella frase principale, che in quella subordinata. Ad esempio é assolutamente scorretto dire „Verrei/sarei venuto da te, se partirei/sarei partito per l'Italia“; in questi casi, nella frase subordinata, va necessariamente usato il modo congiuntivo (imperfetto), „verrei/sarei venuto da te, se partissi/fossi partito per l'Italia“.

Un'altra forma errata riguardante il modo congiuntivo é quella relativa alla concordanza dei tempi, tematica indiscutibilmente piú complicata delle altre affrontate finora. Ad esempio é inesatta la formula „pensavo che venivi prima“, oppure „credevo che andavi domani in Italia; le espressioni corrette sono con l'uso del congiuntivo imperfetto nella frase subordinata e cioè „pensavo che tu venissi....“ e „credevo che tu andassi....“. Va comunque ricordato che quest'ultima forma, seppure scorretta, „viene adoperata in maniera molto frequente nella lingua parlata, soprattutto nelle regioni dell'Italia centrale e meridionale.

Come si evince da questo seppure breve articolo, seconda parte di una riflessione generale sugli errori frequenti nella lingua italiana, sia scritta, che parlata, l'argomento é alquanto complesso ed ampio e non si esaurirá certo con

gli argomenti trattati nell'articolo stesso, anche se la speranza dell'autore é quella di aver, possibilmente, chiarito alcuni dubbi o incertezze che potrebbero sopraggiungere, soprattutto, nel caso di studenti stranieri, i quali volessero avvicinarsi all'apprendimento della lingua italiana. Mi riprometto, dunque, in un futuro prossimo, di continuare ad approfondire la questione, magari riprendendo proprio dal modo congiuntivo, che é fonte inesauribile di innumerevoli errori, i quali sono presenti quotidianamente e, in particolar modo, nell'utilizzo della lingua parlata.

Literatúra

CESANA, G.: *I 3,000 piú comuni errori di italiano*. Milano : De Vecchi, 1965

MAGINI, M.: *Dizionario degli errori di italiano*. Torino : Specola, 1990

<http://www.sanferdinando.org/modules.php?name=News&file=article&sid=1251>

http://www.grammaticaitaliana.eu/errori_piu_comuni_in_italiano.html

http://www.grammaticaitaliana.eu/errori_piu_comuni_in_italiano.html

Kontakt

Mgr. Tiziano Vita

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemská cesta 1

852 35 Bratislava

Email: tiziano.vita@euba.sk

JAZYK, METAJAZYK A UMENIE

Veronika Knapcová

Abstrakt

Jazykom a metajazykom ako takým, ale aj ich využitím vo vzťahu k literatúre a umeniu sa zaoberajú mnohí autori. Objavil sa však i názor, že v momente, keď sa literatúra prostredníctvom jazyka začína zaoberať sama sebou ako objektom, ukazuje tak na seba prstom a vedie to k jej záhube. Môže byť takýto názor pravdivý a aké má opodstatnenie? Článok vymedzuje základné pojmy, poskytuje podrobnejší pohľad do problematiky a čitateľovi tak dáva možnosť zodpovedať si položenú otázku.

Kľúčové slová: Jazyk, metajazyk, poznanie, významy, konotácie, literatúra, autoreferencia, film, umenie, dielo

Abstract

Studies of several authors are dedicated to language and metalanguage itself but also its use in literature and art. There also appeared an idea of destruction of literature in the moment, when it starts to deal with itself by means of language and thus point the finger out at itself. Is it possible that such an opinion may be true and what is its justification in that case? The article gives basic terms and in a manner provides the reader with a more detailed insight to the issue and a possibility to answer the given question.

Key words: Language, metalanguage, cognition, meanings, connotations, literature, autoreference

Umenie sa nám privráva odšadiaľ i bez toho, aby sme ho úmyselne vyhľadávali. Za vznikom diel stoja zámery, ktoré môžu byť vyjadrené explicitne alebo menej. Umenie je tajomné. Nemáme mu rozumieť, má nás osloviť. Niečo nám povedať, dotknúť sa nás svojím špecifickým jazykom. Prihovára sa nám a my, ktorí ho netvoríme, o ňom rozprávame. Pomenúvame slovami veci, ktorých autormi sú iní. Čo ak sa ale tvorca literárneho diela rozhodne hovoriť o jazyku jazykom? Znižuje to hodnotu umenia alebo potrebu ľudí vytvárať ho? Znižuje sa tým záujem spoločnosti? Sú obavy o jeho zániku opodstatnené?

V *Základoch semiológie* Barthes charakterizuje metajazyk ako „systém, ktorého plán obsahu je tvorený systémom označovania“ (1, 1967, s. 124); inými slovami ide o semiotiku, ktorá hovorí o semiotike. V čase, keď vyšla jeho publikácia, konotácie neboli ešte systematicky skúmané, no autor tvrdí, že konotácia je sama osebe systémom, obsahuje označujúce, označované a proces, ktorý navzájom spája oba elementy. V konotačnej semiotike sú podľa neho označujúce druhého systému tvorené znakmi prvého, no v metajazyku to je presne naopak: označované druhého systému sú tvorené znakmi prvého.

Hjelmslev vymedzil pojem metajazyka nasledovne: „*ide o operáciu, ktorá je popisom založeným na empirickom princípe, teda nekontradikčným, koherentným, vyčerpávajúcim a jednoduchým, pričom vedecká semiotika alebo metajazyk je jazykom, zatiaľ čo konotačná semiotika ním nie je*“ (2, 1967, s. 125). Je zrejmé, že napríklad semiológia je metajazyk, pretože sa zaoberá systémom reči, jazyk je teda predmetom štúdia. Pojem metajazyka sa však nemôže obmedzovať len na reč vedy.

Podľa Barthesa a jeho štúdie *Literatúra a metajazyk* je „*jazyk predmetom logického skúmania. Oproti tomu je metajazyk umelý jazyk, v ktorom sa uskutočňuje naše logické skúmanie*“ (3, 1964, s. 160) Vďaka tomuto rozlíšeniu môžeme *symbolickým jazykom*, teda metajazykom, vyjadrovať štruktúru a *vzťahy reálneho jazyka* (jazyka - objektu).

Ak ide o literatúru, tá je podľa autora pomerne novým termínom. Spisovatelia si dlho nevedeli predstaviť, že by bolo možné pokladať ju za jazyk, ktorý rovnako ako iné jazyky možno tomuto *logickému rozlíšeniu* podrobiť. Zaoberala sa napríklad básnickými figúrami, nie však svojou podstatou, nikdy teda neuvažovala *sama o sebe*. Nikdy sa nerozdvojovala zároveň na predmet pozorujúci a pozorovaný, čo znamená, že vždy hovorila, nie však o sebe ako o literatúre. Neskôr sa začali otriasať základy maloburžoázneho vedomia, preto zrejme i literatúra začala pociťovať svoju *podvojnú*: Začala sa chápať ako predmet, prehovor o prehovore, ako objekt a zároveň ako metaliteratúra.

Dejiny sebauvedomovania literatúry majú podľa Barthesa svoj počiatok u Flauberta vo vedomí remeselného spracovania literárnej tvorby, ktoré hraničilo so snahou dosiahnuť nemožné v otázke *formy*.

Neskôr sa u Stéphana Mallarmé prejavila snaha v jednom texte spojiť literatúru a myslenie literatúry.

Zakladateľ moderného románu, Marcel Proust, prejavuje nádej, že sa v literatúre vyhneme tautológii, ak budeme „odkladať literatúru na zajtra“ a dlho prehlasovať, že budeme písať, čím už zo samotného prehlasovania vytvoríme literatúru.

V surrealizme sa ďalej prejavuje poctivý literárny postup, ktorý systematicky donekonečna zmnožuje zmysel *slova – objektu* bez toho, aby sa zastavil na nejakom konečnom zmysle, signifikáte. V kontraste s ním potom stojí Alain Robbe-Grillet, ktorý hovorí o *bielom rukopise*, čo však neoznačuje jeho nevinnosť. Ide tu o snahu zriedňovaním a oddiaľovaním možných významov jednotlivých slov vyzískať jazyku literatúry jeho bytie.

Posledné storočie Barthes označuje za storočie večnej otázky: „Čo je literatúra?“ Sartre (1964) na ňu odpovedá zvonka, čo hovorí o jeho nejasnom postavení v literatúre. Literatúra sa na seba pýta nie zvonka, ale zvnútra, z asymptotického priestoru. Tu literatúra zaniká ako jazyk – objekt, ale nie ako metajazyk. Hľadanie metajazyka sa napokon stáva novým jazykom – objektom. Ďalej hovorí, že sto rokov bola literatúra nebezpečnou hrou so smrťou, resp. sa stala prežitkom tejto smrti.

V Základoch semiológie hovorí, že „*nič v zásade nebráni tomu, aby sa metajazyk stal predmetom nového metajazyka, čím by sa stala napríklad i semiológia, ak by o nej hovorila ďalšia veda*“ (4, 1967, s. 125). Každá nová vedecká disciplína by teda mohla byť novým metajazykom, predmetom ktorého by bol predchádzajúci metajazyk. História ľudskej vedy by sa tak v istom zmysle

stala diachroniou metajazykov a každá veda by obsahovala svoj vlastný zánik v podobe reči, ktorá o nej bude hovoriť.

Takisto i literatúra tu pripomína racinovskú hrdinku, ktorá zomiera v okamihu sebapoznania, ale žije hľadaním samej seba. Barthes tvrdí, že sa tak naša spoločnosť dostáva do tragickej situácie, do slepej uličky dejín. Táto situácia podľa jeho slov povoľuje oidipovskú otázku par excellence: kto som? Naopak však zakazuje otázku: Čo robiť?

Na záver dodáva, že pravdivosť literatúry nie je v ráde konania, ale nie je ani v ráde prirodzenosti: je maskou, ktorá na seba ukazuje prstom, čo je svojím spôsobom predtuchou, súhrou okolností. Ako u Oidipa by položená otázka mala viesť k zúfalému vypichnutiu si očí a zničiť tak sama seba. O pravdepodobnosti takéhoto tvrdenia by sa však dalo diskutovať, predovšetkým pre skutočnosť, že vylučuje svoju pravdepodobnosť už spôsobom a absolútnosťou, akým je podané.

Otázku o literatúre posúva k samotnej činnosti produkujúcej literatúru román Rainera Maria Rilkeho s názvom Zápisky Malteho Laurdisa Briggeho z roku 1910 vo vzťahu k písaniu ide teda o snahu o prechod a stále zotrvanie vo svojom vnútri: Čo znamená písať? Čo sa deje s písaním, ktoré robím? Kto som, keď píšem?

Literatúra a umenie ako také sú jedným z prostriedkov komunikácie, v ktorom sa uskutočňuje vzťah medzi vysielajúcim a prijímajúcim, pričom v niektorých prípadoch sa obaja spájajú v jednej osobe. Jurij Lotman v časti práce s názvom Umenie ako jazyk hovorí, že „každý systém, ktorý sa používa na komunikáciu medzi dvoma alebo viacerými jednotlivcami, možno pokladať za jazyk.“ (5, 1990, s. 17) Ako o jazykoch podľa neho môžeme hovoriť nielen o ruskom, francúzskom alebo hindskom jazyku, teda nielen o systémoch umelo vytvorených rôznymi vedami a používaných na opis určitých skupín javov, ktoré sa nazývajú *umelými* jazykmi alebo metajazykmi daných vied, ale aj o zvykoch, rituáloch, obchode, či náboženských predstavách. Práve v tomto zmysle možno hovoriť o *jazyku* divadla, filmu, výtvarného umenia, hudby a umení vcelku ako o jazyku organizovanom zvláštnym spôsobom.

Ak teda umenie chápeme ako jazyk, znamená to, že rovnako ako každý jazyk používa znaky, ktoré istým spôsobom tvoria jeho slovník, má svoje pravidlá na spájanie týchto znakov a rovnako ako ostatné jazyky je sám osebe určitou štruktúrou, ktorá je hierarchizovaná. K umeniu sa tak dá pristupovať z dvoch rôznych hľadísk. V umení sa dá vymedziť to, čo ho spája s každým jazykom a tieto stránky opísať vo všeobecných termínoch teórie znakových systémov. Na druhej strane sa dá vymedziť v umení to, čo ho odlišuje od ostatných systémov a čo mu je vlastné ako zvláštnemu jazyku.

Podľa Lotmana uvedené chápanie jazyka v sebe spája:

- a) prirodzené jazyky (ruský, anglický, estónsky, slovenský);
- b) umelé jazyky: jazyky vedy (metajazyky vedeckých spisov), jazyky dohovorených signálov (napr. dopravných značiek) a pod.
- c) druhotné jazyky (druhotné modelujúce systémy) - komunikatívne systémy tvoriace vyššiu úroveň nad rovinou prirodzených jazykov (mýty, náboženstvo). Umenie je druhotný modelujúci systém. Druhotný vo vzťahu k jazyku, nie však len v zmysle „používajúci prirodzený jazyk ako materiál“, pretože to by neumožňovalo

zaradovať sem neslovesné umenia, akými sú výtvarné umenie, hudba a pod. (6, 1990, s. 19)

Prírodný jazyk je nielen jeden z najstarších, ale aj jeden z najsilnejších systémov komunikácií v ľudskom kolektíve. Už svojou štruktúrou silno pôsobí na ľudskú psychiku a mnohé stránky sociálneho života. Umenie možno opísať ako druhotný jazyk a umelecké diela ako texty tohto jazyka.

Lotman vidí zákon umeleckého textu v nasledovnom: „o čo viac zákonitostí sa pretína v danom štruktúrnom bode, o to sa zdá individualizovanejší, a predovšetkým preto sa výskum neopakovateľného v umeleckom diele môže realizovať len cez odhalenie zákonitého s trvalým pocitovaním nevyčerpatel'nosti toho zákonitého“ (7, 1990, s. 97). V závere štúdie s názvom *Šum a umelecká informácia* hľadá odpoveď na otázku, či presné poznanie zabíja umelecké dielo. Cesta kvždy približnému poznaniu mnohotvárnosti umeleckého textu nevedie cez lyrické výlevy o neopakovateľnosti, ale cez skúmanie neopakovateľnosti, individuálneho ako funkcie zákonitého. Myšlienku uzatvára slovami, že po tejto ceste možno len ísť, ako vždy v skutočnej vede. Prísť až na koniec po nej nemožno. Ale to je podľa neho nedostatkom iba pre tých, ktorí nechápu, čo je poznanie.

Keď sa v súvislosti s poznaním vrátíme späť napríklad k literatúre začiatku sedemnásteho storočia, podľa Barthesa autori stále usilujú o poznanie prírody a nie o vyjadrenie ľudskej podstaty. Neskôr, okolo roku 1850 dochádza k spojeniu troch veľkých nových historických faktov - k prevratu v európskej demografii; k nahradeniu textilného priemyslu metalurgickým, teda k zrodu moderného kapitalizmu; k rozštiepeniu francúzskej spoločnosti do troch tried. Buržoázna ideológia sa stáva už len jednou medzi inými možnými, nie je viac univerzálna, neprekračuje sa a spisovateľ sa stáva obeťou dvojzmyselnosti, pretože jeho svedomie sa už neprekryva s jeho postavením. „*Takto sa rodí tragika literatúry.*“ (8, 1967, s. 42)

Práve v tomto čase sa začínajú šíriť rukopisy, neutrálne, hovorové, chcú byť počiatočným aktom, ktorým sa spisovateľ priznáva k buržoáznemu postaveniu alebo si ho zhnusuje. Barthes diela týchto autorov nazýva len „*pokusmi o odpoveď na orfeovskú problematiku modernej formy a o spisovateľoch hovorí, že sú bez literatúry*“ (9, 1967, s. 42). Išlo počas celého storočia autorom o integráciu, neutralizáciu alebo rozpad literárnej reči? Barthes pokračuje, že zakaždým, keď spisovateľ načrtne komplex slov, do pochybnosti sa stavia samotná existencia literatúry a to, čo vtedajšia doba ponúkala na čítanie prostredníctvom svojich rukopisov, bolo len slepou uličkou jej vlastnej histórie. Rukopis si hľadá alibi a úžitková hodnota rukopisu sa nahrádza hodnotou práce, ktorú stojí a vďaka nej aj bude podľa jeho slov zachránený. Táto hodnota práce čiastočne nahrádza hodnotu génia. Barthes takýto spôsob písania nazýva aj *remeselným rukopisom*, na druhej strane však tvrdí, že tento súhrn cvikov vzťahujúcich sa k lopote rukopisu udržuje istú múdrosť (10, 1967, s. 44). Veď napokon, spisovateľ dáva spoločnosti umenie a spoločnosť ho za to môže prijať alebo odmietnuť.

Čo sa týka metajazyka v literatúre a v umení ako takom, ak hovoríme o príkladoch, odkazoch na určité historické situácie a okolnosti, môžeme spomenúť fotografie, grafy, tabuľky používané na ilustráciu, či prirovnanie. Nezáleží napríklad, či je fotografia čiernobiela alebo farebná, vždy bude len

metajazykom, odkazom na skutočnosť. Niektorí hovoria aj o „recyklácii nápadov“, ktorá je prirodzenosťou, zrejmou vo všetkých kultúrach.

Často v jazyku, literatúre a v umení vo všeobecnosti dôležitú úlohu zohráva autoreferenčnosť, ktorá je schopnosťou alebo vlastnosťou poukazovať či odkazovať na samého seba. Pre ilustráciu uvediem niekoľko najzákladnejších príkladov autoreferenčných viet z diela Gödel, Escher, Bach (11, 1979, s. 495):

- 1) Táto veta obsahuje päť slov.
- 2) Táto veta nemá zmysel, lebo je autoreferenčná.
- 3) Veta bez slovesa.
- 4) Táto veta nie je pravdivá. (Epimenides paradox)
- 5) Veta ktorú práve píšem je vetou, ktorú práve čítate.

Takmer v každej z uvedených viet možno nájsť slovné spojenie „táto veta“, poukazujúce na autoreferenčnosť, pričom celý tento mechanizmus nie je ani zďaleka taký jednoduchý, akým sa javí. Hofstadter tieto vety prirovnáva k ľadovcom, z ktorých vidíme len ich špičky. Inými slovami, vo väčšine prípadov je význam vyjadrený implicitne, nie explicitne. Preto človek musí dobre poznať daný jazyk, aby bol schopný autoreferenciu v danej situácii dešifrovať. Ak hovoríme o autoreferencii nielen v jazyku, ale v širšom zmysle slova, často je potrebné mať komplexnú vedomosť o danej problematike, situácii, v ktorej problém riešime.

Aby napríklad film, či divadelná hra mohla predvídať príbeh, ktorý bude mať nejaký zmysel, mali by byť *autoreferenčné* a semioticky tak byť schopné vysvetliť sami seba: všetko, čo sa vo filmovom príbehu stane, malo by mať svoju príčinu dať sa objasniť v kontexte tohto príbehu. V bežnej realite sa často dejú veci, o ktorých nič nevieme alebo nepoznáme ich príčinu, dokonca sa nám môže zdať, že nemajú nijaký zmysel. Vo filme by všetko malo mať zmysel, dokonca aj zdánlivo náhodná udalosť by mala mať svoj význam a opodstatnenie v príbehu. Každá postava logicky plní nejakú funkciu, hlavné postavy majú pred sebou určitý cieľ, motiváciu. Pokiaľ film nie je autoreferenčný, t. j. vyžaduje od diváka, aby dopredu poznal určité fakty, ktoré sa vo filme nevyskytujú, môže stratiť na svojej výpovednej hodnote, preto je v istých konkrétnych prípadoch dôležitá schopnosť ľudí pozerať film a rozumieť mu, ktorá predpokladá istý stupeň vizuálnej gramotnosti. Podobných prípadov je, samozrejme, mnoho, uviedla by som napríklad len divadelnú hru Tonyho Kushnera s názvom Anjeli v Amerike (Angels in America), ktorá bola i sfilmovaná vo forme televízneho miniseriálu. Seriál je pre bežného diváka pochopiteľný i bez informácií o pozadí a okolnostiach, v ktorých sa dané udalosti odohrávali. Až po hlbšom exkurze do situácie v USA v osemdesiatych rokoch 20. storočia a podrobnejšom preštudovaní súvisiacich dokumentov sa dozvedáme podstatne viac nielen o komplexnosti celého diela, ale aj prehľade, vedomostiach a popudoch autora, ktoré ho viedli k vytvoreniu takého brilantného diela.

Záver

Každý umelecký znakový systém je textom, ktorý vytvára ilúziu reality, modeluje vymyslený, viac či menej pravdepodobný svet. Michael J. Reddy (1979) zistil a pomocou konceptuálnej metafory dokázal, že jazyk, ktorým hovoríme o jazyku je do veľkej miery konceptualizovaný a štruktúrovaný. Ide tu

o figúry využívané pri opise komunikácie samotnej, ktoré sa spúšťajú vždy, keď osoba píše alebo hovorí, čím sa snaží vložiť myšlienky, pocity, či významy do takzvaných *nádob* – slov, slovných spojení, či viet. Ich obsah si potom adresát akoby sám vyberal. Jazyk sa tak stáva akýmsi kanálom, ktorý medzi ľuďmi prenáša isté mentálne obsahy.

Či už nazeráme na jazyk v jeho prvotnom alebo druhotnom význame, teda či ho vnímame ako jazyk v pravom zmysle slova alebo v jeho metaforickej podobe, v ktorej zastupuje iné druhy dorozumievania, iné komunikačné kanály, akými môže byť literatúra, hudba, film, či divadlo, neodpierajme mu právo hovoriť samému o sebe. Závery o záhube literatúry z dôvodu, že píše o sebe ako o objekte považujem za prehnané a storochie, ktoré opisuje Barthes v štúdiu *Literatúra a metajazyk* (1959) zrejme možno označiť za isté obdobie transformácie.

Divadelný majster, akým bol Shakespeare, využíva napríklad v jednom zo svojich diel s názvom *Skrotenie zlej ženy* motív hry v hre. Je mnoho ďalších príkladov diel, masiek ktoré ukazujú prstom samé na seba, doposiaľ sa však žiadnemu z nich nepodarilo priviesť literatúru ani umenie ako také do záhuby. Možno však povedať, že to je istota, ktorá nám zabezpečí, že sa to žiadnemu ani nepodarí? Odhliadnuc od postoja a vývojových štádií spoločnosti sa umenie a väčšia či menšia potreba jednotlivcov nielen k tvorbe tejto hodnoty, ale aj k jej recepcii v rôznych obdobiach života človeka líši. Otázka zániku istého druhu umenia je v takomto prípade teda skôr reflexiou istej konkrétnej osobnosti, než spoločenskou tendenciou.

Zoznam citovanej literatúry

1. BARTHES, R.: *Základy sémiologie*. Praha : Československý spisovateľ, 1967, s. 124
2. BARTHES, R.: *Základy sémiologie*. Praha : Československý spisovateľ, 1967, s. 125
3. BARTHES, R.: *Literatúra a metajazyk*. Paríž : Gallimard, 1959, 1964, s. 160
4. BARTHES, R.: *Základy sémiologie*. Praha : Československý spisovateľ, 1967, s. 125
5. LOTMAN, J. M.: *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava : Tatran, 1990, s. 17
6. LOTMAN, J. M.: *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava : Tatran, 1990, s. 19
7. LOTMAN, J. M.: *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava : Tatran, 1990,, s. 97
8. BARTHES, R.: *Nulový stupeň rukopisu*. Praha : Československý spisovateľ, 1967, s. 42
9. BARTHES, R.: *Nulový stupeň rukopisu*. Praha : Československý spisovateľ, 1967, s. 42

10. BARTHES, R.: *Nulový stupeň rukopisu*. Praha : Československý spisovatel', 1967, s. 44
11. HOFSTADTER DOUGLAS, R.: *Gödel, Escher, Bach: an eternal golden braid (a metaphorical fugue on minds and machines in the spirit of Lewis Carroll)*. London : Penguin, 1979, s. 495

Zoznam použitej literatúry

BARTHES, R.: *Literatúra a metajazyk*. 1959. Reprinted in: *Essaiscritiques*. Paris : Gallimard, 1964, s. 160-107

BARTHES, R.: *Nulový stupeň rukopisu*. Praha : Československý spisovatel', 1967.

BARTHES, R.: *Základy sémiologie*. Praha : Československý spisovatel', 1967, 145 s.

BREZŇAN, P.: Písanie smerujúce „za“ nás (Niekoľko poznámok k románu R.M. Rilkeho *Zápisky Malteho Lauridsa Briggeho*). IN *Feelart*, 1, 2011, 2. Dostupné aj na: http://feelart.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=95:breznan&catid=30:literatura&Itemid=25

HJELMSLEV, L.: *Essais Linguistiques. Travaux du Cercle Linguistique*, zv. XII Kodaň : Nordisk Sprog-og Kulturforlag, 1959. 276 s.

HOFSTADTER, Douglas R.: *Gödel, Escher, Bach. An eternal golden braid (a metaphorical fugue on minds and machines in the spirit of Lewis Carroll)*. London : Penguin, 1979. 777 s.

LOTMAN, J. M.: *Semiotika filmu a problémy filmovej estetiky*. Bratislava : Vysoká škola múzických umení, 1984.

LOTMAN, J. M.: *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava : Tatran, 1990. 370 s.

REDDY, M. J.: The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. IN *Andrew Ortony (ed.), Metaphor and Thought*. Cambridge : Cambridge University Press, 1979, s. 284-324

SARTRE, J. P.: *Štúdie o literatúre*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1964. 246 s.

Kontakt:

*Mgr. Veronika Knapcová
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra ruského jazyka a literatúry
Gondova 2, 811 02 Bratislava
E-mail: vknapcova@gmail.com*

SKRATKY A SKRATKOVÉ SLOVÁ (NA RUSKOM A SLOVENSKOM MATERIÁLI)

Gabriela Rechteríková

Abstrakt

Autorka upozorňuje na skratky a skratkové slová v systéme slovnej zásoby potrebnej študentom vysokých škôl, aby boli schopní porozumieť písanému textu a dorozumieť sa v cudzom jazyku v priebehu vysokoškolského štúdia so svojimi rovesníkmi, ale aj po absolvovaní VŠ štúdia vo svojej odbornej praxi. Ide o skratky a skratkové slová frekventované či už v hovorovom prejave alebo v písomnom styku. Snaží sa ich zatriediť a zjednodušiť ich percepciu. Ďalej sa zaoberá novými skratkami, ktoré vznikajú v súvislosti s používaním informačných technológií (IT) alebo v rámci mládežníckeho slangu.

Ключовые слова: skratky a skratkové slová, spôsoby a účel tvorenia, používanie v praxi

Абстракт

Автор обращает внимание на аббревиации и сокращённые слова в лексической системе студентов вузов, необходимые им для понимания письменного текста и возможности договориться на иностранном языке в течение учебно-воспитательного обучения языку со своими ровесниками, но также и после окончания вуза в своих профессиональных областях. Речь идёт об аббревиатурах и сокращённых словах, часто имеющих место как в разговорной речи, так и письменном контакте. Автор старается распределить их по группам и облегчить их понимание. Далее он занимается новыми аббревиациями, возникающими в процессе применения ИТ, или же в молодёжном жаргоне.

Ключевые слова: аббревиатуры и сокращённые слова, способ и повод возникновения, употребление на практике

Tvorba skratiek a skratkových slov je nevyhnutný proces, ktorý má predovšetkým zjednodušovať používanie zložitých názvov a dlhých slovných spojení vyjadrujúcich jeden pojem. Nedá sa mu teda zabrániť, lebo má svoje opodstatnenie v snahe za kratší čas získať alebo odovzdať čo najviac informácií. V dobe, keď sa všetko zrýchľuje, sa zdá stratou času používanie resp. opakovanie dlhších pojmov, snaha o efektívnosť jazykového prejavu je neodmysliteľne spätá s vytváraním lexikálnych skratiek.

Zhodne sa o význame skratiek vyjadruje aj V. A. Beľajevová, keď uvádza: „Аббревиатуры в системе любого языка занимают значительное место, носители языка активно пользуются ими. Данный класс слов

является уникальным, так как аббревиатуры возникли в языке не естественным путём в результате исторического развития, а как искусственные образования, созданные человеком для коммуникативных целей.“¹

Znalosť takýchto skratiek je nevyhnutná, a to nielen v písomnej podobe, kde sú skratky veľmi časté a fakt, že ich študent, či neskôr absolvent nevie identifikovať a dešifrovať by značne komplikoval porozumenie textu, ale aj v ústnej komunikácii, kde na dekódovanie nemáme dost' dlhý časový úsek, a ak sa na prevzatú informáciu nereaguje dostatočne promptne, narušuje to proces nenúteného rozprávania, spontánnosti, a nadobúda istú ťažkopádnosť a zdĺhavosť. Odporúčame preto, aby sa študenti na vyšších úrovniach výučby cudzieho jazyka zoznamovali aj s frekventovanými skratkami a vedeli ich v písomnej či ústnej podobe aj adekvátne používať.

D. I. Alexejev vyjadruje názor, že: „*Abreviácia ako určitá tendencia k jazykovej ekonómii síl, ako snaha pri minimálnom vynaložení nevyhnutných prostriedkov a energie odovzdať a prijať maximum informácií, sa rozšírila na lexikálne jednotky.*“² Tieto sú v menšej či väčšej miere zostručňované vynechávaním jednej či viacerých slabík niekedy až na úroveň, keď sa napr. celé slovo nahradí len jedným písmenom a viacslovné pomenovanie sa potom skladá len z adekvátneho počtu písmen.

Bežné sú skratky najmä v zdravotníctve (*TBC, RTG, SONO, EKG, EEG, MR* hovorovo aj *emerko*), v automobilizme (*TIR, BMW, LPG* – tankovanie plynu, *STK* hovorovo aj *estékáčka, EK*), v oblasti práva (napr. *BVM* – bezpodielové vlastníctvo manželov, alebo v minulosti názov Policajného zboru - *ZNB, ŠTB*) a v ďalších sférach (z angličtiny prevzaté *K.O.*, ktoré sa už používa nielen v boxe, veľmi frekventované *O.K.* ,v ruštine *О'кей, CD*, hovorovo aj *cédéčko* a pod.).

Aj jednotlivé odborné odvetvia si tvoria (kvôli zostručneniu) svoje skratky, ktoré však nemusia byť zrozumiteľné ľuďom, pracujúcim mimo tejto sféry, napr.: *ПМДЦ* – Подростково-Молодёжный Досуговой Центр, *ГУП* – **государственное унитарное предприятие**, *МРОТ* – Минимальный размер оплаты труда, *ВЦЦБ* – Всемирная Церковь Царство Божие, *ЦКАД* – **Центральная Кольцевая Автомобильная Дорога**, *УКВ* – **Ультракороткие волны**, *ЦБ* – **Центральный банк**, *ДБ* – Децибел, *ДСП* – **Древесно-стружечная плита** (*LDTD* – Laminované **drevotrieskové** dosky – drevotrieska) a pod.

Zostručňovanie ako jazyková tendencia sa prejavuje aj v iných jazykoch. Pri prvej návšteve nemecky hovoriacich krajín spôsobí cudzincovi, ktorý nevie po nemecky, problém skratka *PKW* – osobné auto a *LKW* – nákladné auto.

A. Sopira charakterizuje proces skracovania slov nasledovne: „*Súčasná abreviácia je ako spôsob, typ derivácie, ktorej základom nie je živlosť, ale uvedomelý, cieľavedomý proces, regulovaný rozumom a vôľou človeka, ktorej všeobecná podstata slúži naliehavej úlohe komunikácie: pri minimálnom vynaložení úsilia, spojeného s jazykovou činnosťou, odovzdať a prijať maximum informácie.*“³

Skratky sa vytvárajú rôznym spôsobom a je aj evidentný rozdiel v ich používaní v hovorovom a písomnom prejave a ruština sa vyznačuje ešte väčšou snahou o úspornosť vyjadrovania než slovenčina.

Z hľadiska pôvodu rozlišujeme ruské skratky, vytvorené:

1. *skrátением русских слов*: ОАО – открытое акционерное общество, ООО – организация с ограниченной ответственностью, ФИО – фамилия, имя, отчество;

2. *преписом до азбуки международно používaných skratkových slov typu*: ОПЕК – ОPEC (Organization of the Petroleum Exporting Countries), НАТО – NATO (**North Atlantic Treaty Organization**) a pod.;

3. *наподобением английских скратiek*:

a) kalkovaním: používatelia počítačov často tvoria skratky ako ППКС – Подписываюсь Под Каждым Словом (*BSIP*), ППП – Повсеместно Протянутая Паутина (*WWW*), ЧАВО ЧАсто – задаваемые ВОпросы (*FAQ* Frequently asked questions, slov. doslova „často kladené otázky“), atď.;

b) prevzatím v latinke: napr.: SMS – **Short Message Service**, PR – Public Relations, ISO – International Organization for Standardization, CV – curriculum vitae...;

c) *преписом до азбуки*: ПМ (PM) – личное сообщение, ФАК – (*FAQ – Frequently Asked Questions*),

d) *преписом английских скратiek на ruskej klávesnici*: napr.: ЦЦЦю – www., ЗЫ – P.S.

Čo sa týka spôsobu tvorenia ruských skratiek a skratkových slov, najčastejšie sú tvorené len zo začiatočných hlások (iniciálové skratky) alebo slabík (akronymy).

1. V prípade dlhých slovných spojení dochádza k ich skracovaniu použitím len začiatočných písmen jednotlivých slov. Tie sa píšu buď malými písmenami – вуз, заес alebo veľkými písmenami НТО – Научно-техническое общество, ГЭС – Гидроэлектростанция, ГОЭЛРО – Государственная комиссия по электрификации России, МГУ – **Московский государственный университет** имени М. В. Ломоносова, МИД – **Министерство иностранных дел**, ВВС – **Военно-воздушные силы**, ПВО – Противовоздушная оборона, ДТП – Дорожно-транспортное происшествие. Okrem starších skratiek sa čoraz častejšie vyskytujú skratky nové, predovšetkým v oblasti počítačovej terminológie, ako napr. ПО – программное обеспечение, ПК – персональный компьютер, ОЗУ – Оперативное запоминающее устройство.

2. Ďalšou možnosťou tvorenia skratkových slov je kompozícia slov:

a) z prvých slabík prvého slova a celého druhého slova зарплата, хозрасчёт, профсоюз, прір. v príslušnej väzbe – замдиректора, замдекана, завкафедрой;

b) len z prvých slabík slov, napr.: – журфак – Факультет Журналистики, resp. z viacerých slabík tvoriacich prvú časť kompozita:

общепит – общественное питание, теплоход, ледокол, вертолёт, универмаг, луноход, **resp. prvej slabiky prvého slova a prvých písmen ďalších slov**: завуч – **заведующий** учебной частью a pod.

3. Skratky sa však tvoria aj:

a) tzv. useknutím slova: фак – факультет, проф – профессор, комп – компьютер;

b) spojením skrátenej prvej (adjektívnej) časti slovného spojenia a slovotvornej prípony jeho druhej časti (substantíva), tzv. univerbizáciou, ako napr.: *грузовик* z dvojslovného – *грузовой автомобиль*, *легковик* – *легковой автомобиль*, *подъёмник* – *подъёмный кран*, *мобильник* – *мобильный телефон*, *меняльня* – *меняльная контора*;

с) skrátením viacslabičného slova a pridaním príslušnej slovotvornej prípony, napr.: *клава* – клавиатура (*klávesnica*, *klávesy*), *конфа* – конференция, (*konferencia*, *konfera*), *прога* – программа (*program*), *депра* – депрессия a pod.

Osobitnú skupinu tvoria slová mládežníckeho a študentského slangu, svojou štruktúrou blízke skupine B), typu: *общага* – общежитие, *телик* – телевизор, *велик* – велосипед, *дискач* – дискотека.

Veľmi rýchlo sa vyvíja počítačová lexika a s ňou súvisiace skratky a skratkové slová sa dostávajú do bežnej slovnej zásoby nielen „IT“ odborníkov.

Uvedieme niekoľko takýchto skratiek: „*ПО* – программное обеспечение (*programové zabezpečenie*), *ПК* – персональный компьютер (*osobný počítač*), *ОЗУ* – Оперативное запоминающее устройство, оперативная память, Мозги, (*operatívna pamäť*, *ramka*), *Айпи*, *айпишник* – *IP-адрес*, (*IP adresa*, *adresa významnej osoby*, *ipечка*), *Ака* – («Also Known As» также известен как...) указатель на псевдоним человека, (*alias*, *nick*), *Аська*, *тётя Ася* – интернет-пейджер, программа для мгновенного обмена сообщениями, *ICQ* (*[Ajsikju]*).“⁴

Z hľadiska predmetu pomenovania iniciálové skratky predstavujú:

a) pomenovania *ludí*: *БОМЖ* „*БОМЖ*» (варианты — «б/о м. ж.», «*БОМЖиЗ*», «*БОМЖиР*»). Данным сокращением обозначались лица **Без** Определённого **Места** **Ж**ительства (и **З**анятий/**Р**егистрации), то есть бездомные.⁵ *ЧП* – **Чрезвычайное происшествие**, *Частный предприниматель*, *Ф.И.О.* – фамилия, имя, отчество; доц., проф;

b) názvy podnikov: *ВАЗ* – Волжский автомобильный завод, Автоваз Автомобильный завод, *ИТАР-ТАСС* – Информационное телеграфное агентство России, *КамАЗ/КАМАЗ* – Камский автомобильный завод, *ЗИЛ* – Завод имени И. А. Лихачёва, *МАЗ* – **Минский автомобильный завод**, *ГАЗ* – Горьковский автомобильный завод, *СМИ* – Средства массовой информации, *АО* – **Акционерное общество**, *ОАО* – **Открытое акционерное общество**, *ООО* – **Общество** с ограниченной ответственностью, *К°* – **компания**;

с) názvy štátov a zoskupení: *РФ* – **Российская Федерация**, *СНГ* – Содружество Независимых Государств, *США* – Соединённые Штаты Америки, *СССР* – Союз Советских Социалистических Республик (Советский Союз), *ЕС* – Евросоюз, Европейский Союз;

d) názvy orgánov a organizácií: *ЮНЕСКО* – UNESCO, *НИИ* – **Научно-исследовательский институт**, *НАТО* – NATO, *ООН* – Организация Объединённых Наций, *ВВЦ* – Всероссийский выставочный центр, *ВДНХ* – **Выставка достижений народного хозяйства**, *ЦБ* – **Центральный банк**, *ЦУМ* – **Центральный Универсальный Магазин**, *ГУМ* – **Главный универсальный магазин**, *МВД* – **Министерство внутренних дел**, *МИД* – **Министерство иностранных дел**, *Р И Н К Ц Э* – Республиканский исследовательский научно-консультативный центр экспертизы,

V písomných materiáloch sa môžeme stretnúť s tzv. *textovými skratkami*: v slovenčine napr. v podobe r., t. r., o. i., atď., ap., a pod., t. j., tzv., napr., resp., v. r.; v ruštine: и др., и т.д., напр., с.г., ст., до н.э., гл., т.е., ул. – улица, торг. – торговля, род. – родился, ktoré sa píšu vždy (okrem výnimiek з-д – завод, ф-ма – фирма, х-во – хозяйство...) s bodkou, a pri ktorých môže dôjsť aj k homonýmii, teda identifikácia ich tvaru a znenia závisí od kontextu, ako napr.: т. – телефон, товарищ, том, тысяча; г. – год, город, господин; в. – век, восток, выпуск a pod. Ďalšou zaujímavosťou tohto druhu skratiek je v niektorých prípadoch variantnosť ich podoby т./тов. – товарищ, о./о-во/об-во – общество, ж.д./ **ЖД** – **железная дорога**, г./г-н – господин, фак./фак-т, загс/Загс, т.н./т.наз. – так называемый, т/с, resp. т/счѐт – текущий счѐт, resp. tvorenie množného čísla reduplikáciou, ako napr. гг. (годы, города, господа), №№ (номера), 12 чч. (часов).

Treba však rozlišovať textové skratky a značky (písané kurzívou a bez bodky), napr.: г – грамм, гекто-; м – метр, милли-; в – вольт, т – тонна, a pod.

V internetových hrách sa veľmi často môžeme stretnúť so „skratkami“, ktoré nahrádzajú celé vety a sú zostručnenou, zhutnenou svojráznou komunikáciou, typickou pre toto spoločenstvo ľudí. Týmto typom skratiek, rovnako ako ani problematikou klávesových skratiek, najpoužívanejšieho textového editora Wordu, ktorý používa napr. skratku ALT + F4 na ukončenie aplikácie, F7 na kontrolu pravopisu, pokynom Ctrl + C označenú časť skopíruje do schránky a pod., sa však v našom článku bližšie nezaobráame.

O internetových skratkách píše napr. J. Ďurajka vo svojej práci na tému Internetový slang, leetspeak a skratky toto: „Slovná zásoba bežného hráča pozostáva zo všeobecnej zásoby skratiek (akronymov), niekoľkých základných anglických slov (zámena, spojky, základné slovesá atď.) a z výrazov špecifických pre danú hru. Práve vďaka nízkemu vekovému priemeru hráčov sa tieto výrazy ďalej prenášajú aj do bežnej komunikácie, kde sa ďalej formujú. Typickým príkladom je skratka GL & HF, ktorá v preklade znamená veľa šťastia a zábavy (good luck & have fun) a pôvodne ňou hráči strategických online hier priali veľa šťastia svojmu súperovi. Dnes sa táto skratka používa medzi mladistvými aj v reálnom živote, pred akoukoľvek ťažkou životnou skúškou.“⁶

Skratky, ktoré vznikli dávnejšie a ich používanie je veľmi časté a bežné, sa prestali pociťovať ako abreviatúry, napr. кино, метро, зоо, зачетка, физкультура, хозрасчет, загс a tie, ktoré je možné skloňovať, podľa zásad ruského tvaroslovía, sa ohýbajú (в вузе, в журфаке) a vytvárajú odvodeniny (вuz вузовский, ГАИ гаишник a pod). Frekventované slovo Интернет (**Internet** – International Network - medzinárodná sieť) už vôbec nie je považované za skratku a je plnohodnotným slovom so všetkými atribútmi, hoci jeho písanie s veľkým „И“ svedčí o tom, že nie je ešte považované za všeobecné podstatné meno, na rozdiel od slovenčiny.

Rod skratiek a skratkových slov sa určuje prevažne podľa koncového písmena. Zakončenie na spoluhlásku je charakteristické pre maskulína ГУМ (в ГУМ-е), вуз (в вузе), zatiaľ čo feminína majú koncovku –а прога – (о проге), neutrá sa končia na –о, napr. кино, метро, зоо a sú nesklonné.

Podľa podstatného mena, ktoré sa v danej skratke vyskytuje, sa riadia skratky typu КамАЗ – Камский автомобильный завод, физкультура – физическая культура, универмаг – универсальный магазин.

Pre ruštinu sú typické aj (slabičné skratky) skratkové slová typu: Минстрой – Министерство строительства, Минфин – Министерство финансов, Минобразования – Министерство образования, Минмясомолпром – Министерство мясной и молочной промышленности, Минпромторг – Министерство промышленности и торговли, Евросоюз – Европейский Союз, автозапчасти – автомобильные запасные части, Мосгоргидрострой – Московский государственный трест по строительству городских и гидротехнических сооружений а под., ktoré skracojú dvoj i viac slovné pomenovania a slúžia v jazyku na úspornú a stručnú komunikáciu. Treba poznamenať, že skratka nie vždy plne zodpovedá dešifrovanej podobe názvu inštitúcie, napr. Главлеском – Главный комитет лесной промышленности.

Takto vytvorené slová majú rôznu frekvenciu použitia v súvislosti s úrovňou – štýlom komunikácie. V bežnej hovorovej reči je však veľmi vysoká, čo môže cudzincovi komplikovať porozumenie. S frekvenciou používania skratkových slov je spojený aj proces prechodu takýchto slov do spisovného jazyka, keď prestávajú byť pociťované ako skratky, a stávajú sa plnohodnotnými slovami toho-ktorého jazyka.

Úsilie nositeľov jazyka o úsporné vyjadrovanie, t.j. snaha za krátky čas povedať, resp. na malej ploche napísať čo najviac údajov, myšlienok, pocitov, vedie k zostručňovaniu prejavu či textu, čo sa prejavuje v rôznych jazykoch v rôznej intenzite. Je to však jav, ktorý je prirodzený a nedá sa mu zabrániť aj keď spisovná jazyková norma mu nie je naklonená.

Bibliografické odkazy

1. БЕЛЯЕВА, В. А.: *Когнитивный подход к изучению аббревиации*. Фундаментальные исследования, 2007, 9, с. 95-97.
URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7778327
2. АЛЕКСЕЕВ, Д. И.: *Социальные корни русской аббревиатуры в советскую эпоху*. Материалы научно-теоретической конференции профессорско-преподавательского состава Куйбишевского педагогического института. Куйбишев, 1967, с. 19-22
3. SOPIRA, A.: *Skratky v ruštině a slovenčine, SÚV ZČSSP*. Prešov : Obzor, 1975, s. 51
4. RECHTORÍKOVÁ, G.: *IT paralely - Ruský a slovenský internetový slang*. Vystúpenie na vedeckom seminári s medzinárodnou účasťou Cudzíe jazyky v Európskej únii III. na APZ v Bratislave 2012)
5. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BE%D0%BC%D0%B6>
6. ĎURAJKA, J.: *Internetový slang, leetspeak a skratky*. Stredoškolská odborná činnosť, 3. D, 2005/2006

Literatúra

ĎURAJKA, J.: *Internetový slang, leetspeak a skratky*. Stredoškolská odborná činnosť, 3. D, 2005/2006

CHOVANEC, M.: *Skratky v súčasnej ruskej publicistike ako etnokultúrne jednotky a prostriedok vyjadrenia expresívnosti*. IN Jazyk a kultúra, 1, 2010

RECHTORÍKOVÁ, G.: *IT paralely - Ruský a slovenský internetový slang*. Vystúpenie na vedeckom seminári s medzinárodnou účasťou Cudzíe jazyky v Európskej únii III. na APZ v Bratislave 2012.

SOPIRA, A.: *Skratky v ruštine a slovenčine, SÚV ZČSSP*. Prešov : Obzor, 1975, s. 51

STRELKOVÁ, K. et al: *Sprevodca ekonomickou lexikou*. Bratislava : Ekonóm, 2011, s. 129,141. ISBN 978-80-225-3153-5

АЛЕКСЕЕВ, Д. И.: *Социальные корни русской аббревиатуры в советскую эпоху*. Материалы научно-теоретической конференции профессорско-преподавательского состава Куйбишевского педагогического института. Куйбишев, 1967, с. 19-22

БЕЛЯЕВА, В. А.: *Когнитивный подход к изучению аббревиации*. Фундаментальные исследования, 2007, 9, с. 95-97.

URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7778327

ШАНСКИЙ, Н. М.: *Очерки по русскому словообразованию*. Москва : Изд. МГУ, 1968, с. 289-290

ШАПОВАЛОВА, А. П.: *Опыт построения общей теории аббревиации* (На материале французских сокращенных лексических единиц). Дис. д-ра филол. наук, 10. 02. 19. Ростов н/Д, 2004, 421 с. РГБ ОД, 71:05-10/39

<http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BE%D0%BC%D0%B6>

Kontakt:

PaedDr. Gabriela Rechteríková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava

E-mail: g.rechterikova@zoznam.sk

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV

DIDAKTISCHE ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN VON PODCASTS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Zoltán Bodnár

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť didaktické využitie podcastu vo vyučovacom procese cudzieho jazyka. Na začiatku článku je krátko predstavený pojem podcast, vznik podcastingu ako aj technické predpoklady, ktoré umožňujú a zároveň aj automatizujú jeho príjem pomocou počítača a internetu. Ťažiskom článku sú didaktické možnosti nasadenia audio a videopodcastov pred, počas a po počúvaní s porozumením v rámci vyučovania cudzieho jazyka. Tiež sú spomenuté niektoré výhody a nevýhody prepisu počúvaného textu, ktorý môže byť východiskom pre vhodné formy cvičení, pričom sa nezabúda ani na stratégie a štýly počúvania s porozumením.

Kľúčové slová: podcast, cudzí jazyk, počúvanie s porozumením, autenticita, interaktivita, DaF

Abstract

Der vorliegende Artikel stellt kurz den Begriff „Podcast“ dar und schildert die notwendigen technischen Voraussetzungen, mit denen der Empfang von Podcasts ermöglicht und automatisiert werden kann. Als Schwerpunkt befasst sich der Beitrag mit didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Audio- bzw. Video-Podcasts, während und nach dem Hören im Sprachunterricht. Es werden einige Vor- und Nachteile der Transkription von Hörtexten erwähnt, die für Podcasts geeignete Übungsformen aufzeigen. Dabei wird natürlich auch die Rolle der Hörstrategien und -stile betont, wobei die Integration der Fertigkeiten eine wichtige Rolle spielt.

Schlüsselwörter: Podcast, Fremdsprache, Hörverstehen, Authentizität, Interaktivität, DaF

Vorwort

Mit der Entstehung des Web 2.0¹ hat sich die Verwendung des Internets grundsätzlich verändert. Eine traditionelle Nutzung reicht nicht mehr aus, die Anwender wollen aktiv sein und produktiv mitgestalten. Interaktivität ist zum Schwerpunkt geworden und bezieht sich auf eine veränderte Nutzung und Wahrnehmung des Internets. Die Benutzer projektieren, erstellen und bearbeiten Themen und Inhalte selbst, die von interaktiven Anwendungen unterstützt werden. Die Inhalte werden nicht mehr nur zentralisiert von großen

Medienunternehmen erstellt und über das Internet verbreitet, sondern auch von einer Vielzahl von Nutzern, die sich mit Hilfe sozialer Software zusätzlich untereinander vernetzen. In diesem Veränderungsprozess spielen neue Medien wie Wikis, Blogs oder Audio- und Video-Podcasts² eine wichtige Rolle. Diese Medien können auch im Fremdsprachenunterricht effektiv und vorteilhaft eingesetzt werden. Sie bereichern den fremdsprachlichen Unterricht sowohl produktiv, indem die Lernenden eigenständig Web 2.0-Inhalte erstellen, als auch rezeptiv, indem der Fertigungsbereich Hörverstehen auch mit im Netz frei verfügbaren Texten oder audiovisuellen Medien erweitert wird.

Eine sinnvolle Anwendung der Audio- und Videodateien ist nur durch eine vorausgehende Didaktisierung für den jeweiligen Unterrichtskontext zu erreichen und bedeutet dementsprechend einen zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand für den Lehrenden. Dafür ermöglicht die Didaktisierung eine Anpassung an die Ansprüche, das Alter, Niveau und Lerntempo der jeweiligen Lerngruppe sowie eine Individualisierung der Progression und der Lernziele. Das macht den besonderen didaktisch-methodischen Wert des Einsatzes von Podcasts aus.

Der vorliegende Beitrag charakterisiert kurz den Begriff Podcast, stellt als Schwerpunkt seine didaktischen Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht dar und beschreibt, welche geeigneten Übungstypen nach dem richtigen Hörtextauswahl vor, während und nach dem Hören eingesetzt werden können und wie sie mit den Hörverstehensstrategien und -stilen eng zusammenhängen, wobei die Integration der Fertigkeiten nicht vernachlässigt werden darf. Es wird auch die Wichtigkeit der Transkription von Podcast-Hörtexten und ihre Aufgabe im Zusammenhang mit der Lerneffektivität dargestellt.

Begriffserklärung: Podcasting

Als Podcasting wird allgemein das Produzieren und Anbieten von online verfügbaren Audiodateien (Podcast) bzw. Videodateien (Videocast) im Internet bezeichnet und baut auf die mündliche Form der Wissensweitergabe. Diese Dienstleistung erfolgt in der Regel kostenlos und ermöglicht dem Internet-Nutzer, die von Zeit und Ort unabhängigen Medieninhalte zu nutzen. Der Begriff Podcasting setzt sich dabei aus iPod³ und Broadcasting⁴ zusammen. Ein einzelner Podcast bezeichnet somit das Beziehen einer Serie von Medienbeiträgen über einen Feed⁵ (meist RSS⁶). So werden kostenlose Radio- oder Fernsehsendungen heruntergeladen, die sich jederzeit nach eigenem Belieben anschauen lassen. Streng genommen bezeichnet Podcast eine Serie von Medienbeiträgen⁷ zu einem bestimmten Thema und wird als ein Produktmedium (Jung 2002) angesehen, weil die Hörtexte mehrfach gehört werden können.

Podcasting-Empfang

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man Podcasts empfangen kann: Einerseits das direkte Anhören oder Herunterladen über die Website des jeweiligen Erstellers. Andererseits können durch Abonnieren der Podcasts neue Episoden durch RSS-Feeds im Browser verlinkt werden.

Eine weitere Möglichkeit stellen Softwares dar, welche die abonnierten Podcasts nicht nur über RSS-Feeds automatisch herunterladen sondern auch archivieren: Die so genannten Podcatcher (auch Podcasting-Clients genannt).

Sie überprüfen vom Nutzer abonnierte RSS-Feeds automatisch daraufhin, ob neue Beiträge veröffentlicht wurden. Über eine von der Software angelegte Playlist können die Inhalte mit portablen MP3-Playern synchronisiert, und so auf das Gerät geladen werden. Der einfachste Weg, sich einen Überblick über vorhandene Podcasts zu machen, führt derzeit über Apples Musiksoftware iTunes, welche sowohl für Windows als auch für Mac OS X kostenlos geladen werden kann.

Von Vorteil dieser Programme ist, dass der Nutzer keine Auswahl bezüglich der einzelnen Episoden treffen muss und jederzeit auf eine vollständige Audiodatenbank zurückgreifen kann. Beim Abonnieren vieler Feeds hingegen kann eine große und schnell unüberschaubar werdende Datenmenge entstehen.

Von Podcasts unterstützt

Authentizität: Podcasts weisen authentische Charakteristika der gesprochenen Sprache zu jedem gewünschten Thema auf und tragen so dazu bei, die Lernenden an Merkmale und Anforderungen realer Hörbedingungen im Alltag der Zielsprache heranzuführen und ihnen so eine authentische Lernumgebung zu erzeugen.

Austausch: Podcasts eignen sich zum Austausch von Sprach- und Videobotschaften. Das gesprochene Wort kann nun über das Internet ausgetauscht, angehört und beantwortet werden.

Hörverstehensaufgaben: Was bisher fast nur in der Schule möglich ist, nämlich Schüler/-innen fremdsprachige Texte inklusive Hörverstehensaufgabe anhören zu lassen, kann nun über das Internet geschehen. Per Podcasting ist es nun möglich, Schülern den Hörtext über das Internet zur Verfügung zu stellen. Der Lehrer erstellt nur noch eine MP3 Datei, die die Schüler dann zu Hause anhören können. Die Schüler/-innen bestimmen ihr Lerntempo selbst - und jeder Schüler bekommt die Chance, Hörverstehen zu üben.

Sprachproduktion: Über ein Audiobloggingssystem⁸ wie Loudblog ist es nun möglich, Schüler ihre Hausaufgaben aufnehmen und als Podcast veröffentlichen zu lassen. Hierzu wird die Kommentarfunktion der Bloggingsoftware genutzt. Die Schüler müssen ihre Hausaufgaben hier nicht mehr aufschreiben, sondern aufsprechen. Ein weiterer Vorteil: Dadurch, dass Loudblog die Kommentare mit einem eigenen RSS-Feed versieht, kann der Lehrer die Kommentare „abonnieren“ und wird automatisch benachrichtigt, sobald ein Schüler die Aufgabe gelöst und ins Internet geladen hat.

Differenzierung: Inzwischen gibt es auch eine Reihe von Podcasts, die speziell auf Fremdsprachenlernende zugeschnitten sind und zum Teil didaktisiert und mit Zusatz-materialien (z. B. Deutsche Welle) angeboten werden. Diese Angebote eignen sich je nach Niveau hervorragend zur individuellen Förderung von leistungsschwächeren oder besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern.

Autonomes Lernen: Podcasts ermöglichen Lernenden das Hörverstehen auch eigenständig zu trainieren. Sie machen ihnen möglich, selbstständig und

unabhängig von Zeit und Ort kostenloses Hörmaterial zu nutzen. Die vielfältigen Themenbereiche stellen sowohl Schülern, die mit Hörverstehen Schwierigkeiten haben und mehr Übungsmaterial brauchen, als auch Lehrenden zur Verfügung, die sich auf spezielle Themen (z. B. Prüfungsanforderungen) vorbereiten wollen.

Didaktisierungsmöglichkeiten und -vorschläge

Hörtextauswahl: Die Auswahl des Hörtextes spielt eine zentrale Rolle. Der Lehrende muss genau wissen, was das Ziel und Thema des Sprachunterrichtes ist, für wen er ihn braucht (Altersgruppe) usw. Vor der Erstellung von Materialien zur Entwicklung der Hörverstehenskompetenz müssen also Kriterien zum Hörtextauswahl im Fremdsprachenunterricht erarbeitet werden:

- präzise Zielsetzung
- Einbeziehen vom Podcast in den gesamten Lernkontext
- Variationen in der Themen- und Hörtextauswahl
- Authentizität und Sprechgeschwindigkeit der Hörtexte
- vorhandene Sprachbestände und Vorwissen der Lernenden
- Textaufbau und Anteil unbekannter Wörter
- Schwierigkeitsprogression der Hörtexte (Textlänge, Sprechtempo, Menge der Sprachvarianten, unbekannte Wörteranzahl)
- Internetquellen von geeigneten Podcasts

Transkription: Besonders für die Didaktisierung im Fremdsprachenunterricht bieten Podcast eine Reihe von vielfältigen Möglichkeiten. Bei der Didaktisierung von Hörtexten sind grundsätzlich zwei unterschiedliche Herangehensweisen zu unterscheiden:

- die Didaktisierung über den Hörtext selbst
- die Didaktisierung auf der Grundlage der Transkription.

Die zweite Möglichkeit bietet freilich eine bedeutende Zeitersparnis, weil Einzelheiten des Textes immer wieder nachgelesen werden können. Von Nachteil ist aber einerseits, dass eine Transkription sowieso nur bei einer kleinen Anzahl der vorhandenen Podcasts zur Verfügung steht, andererseits geht durch die Konzentration auf den schriftlichen Text auch das Wissen um den Hörkontext (Sprechgeschwindigkeit, Störgeräusche, phonetische Besonderheiten, Inszenierungsmerkmale) vollständig verloren, was aber für die präzise Aufgabestellung zum Hörtext einen unentbehrlichen Wert darstellt. Daher sollte die jeweilige Aufgabenstellung immer im Kontext mit Hörtext und nicht bloß mit der Transkription erfolgen. Das Vorhandensein der Transkription kann natürlich für die Didaktisierung unterstützend und behilflich sein, sollte aber nicht die ausschließliche Grundlage und Quelle der Aufgabenformulierung sein.

Beim Nichtvorhandensein der Transkription zu einem Podcast-Hörbeitrag kann der Lehrende diesen selbst transkribieren. Diese Aufgabe ist gar nicht leicht, bedeutet einen zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand für den Lehrenden, wobei er auf mehrere Probleme stoßen kann. Meistens ist es die grammatisch unkorrekte Umgangssprache, welche die Lernenden verunsichern kann, oder einfach verschluckte Worte oder sogar Satzteile, wo selbst der Muttersprachler nicht weiterkommt.

Ein weiteres Hindernis stellt die Länge des Podcasts dar, und dass sein ganzer Inhalt oft nicht zur geplanten Unterrichtseinheit passt, was sich aber mit dem Gratis-Tonstudio Audacity⁹ leicht beheben lässt. Es ist nur eine Frage des

Interesses und der Anstrengung von Lehrenden oder eine Zusammenarbeit mit ihren Lernenden in diese Richtung wäre auch gar keine schlechte Idee.

Hörverstehensstrategien: Den Lehrenden muss vor dem Einsetzen des Podcasts klar sein, welche Hörstrategien bei Lernenden aktiviert werden sollten. Je nach Lernziel und Unterrichtskontext sowie abhängig von dem Schwierigkeitsgrad des Podcasts und dem Kenntnisstand der Lernenden können die folgenden Hörverstehens-strategien trainiert werden (Dahlhaus 1996; Stork 2010):

- Konzentration auf das Bekannte bzw. das Überhören von Unbekanntem,
- Nutzen von akustischen Erschließungshilfen, Stimmen und Geräusche interpretieren,
- Antizipieren von thematisch gebundenen Wortfeldern,
- W-Fragen-Raster als Hilfe beim Notieren (wer, was, wo etc.),
- Selektieren von Schlüsselwörtern zur Erschließung der gesamten Textbedeutung,
- Analysieren und Kombinieren von Sinnzusammenhängen und Kernstrukturen,
- Hypothesenbildungen zu den handelnden Personen,
- Wahrnehmung und Interpretation der Sprache (Emotionen, Stimmung etc.),
- Kennenlernen , Erkennen oder Zuordnen von Dialekten,
- Rezeption des Hörtextes,
- Präsentationsart des zu rezipierenden Hörtextes,
- verschiedene Hörstile nacheinander verwenden.

Hörstile: Je nach Hörinteresse sind unterschiedliche Hörstile geeignet. Die wichtigsten Typen sind:

- globales Hören: allgemeines Textverständnis sichern, ohne dem Text einzelne, spezifische Informationen zu entnehmen,
- selektives Hören: Verstehen konkreter, spezifischer Informationen innerhalb des Gesamttextes,
- detailliertes Hören: Verstehen von Detailinformationen und Textbeziehungen als Voraussetzung für die Verständnissicherung des Gesamttextes.

Integration der Fertigkeiten: Beim Hörverstehen im Deutschunterricht muss darauf geachtet werden, dass das Hörverstehen eigentlich nie isoliert geübt werden darf, sondern immer mit anderen Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Schreiben) eng verknüpft werden sollte. Das gilt auch für die Podcasting-Hörtexte. Für die Integrierung der einzelnen Fertigkeiten im Unterricht sprechen einige wichtige Gründe. Zu den wichtigsten gehören (Dahlhaus 1996):

- kommunikative (bei den Kommunikationsübungen entsteht fast immer ein Zusammenhang zwischen zwei oder mehr Fertigkeiten),
- lernpsychologische (zwischen Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibzentren gibt es intensive Wechselwirkungen),
- motivationale (ein Sprachunterricht ist motivierender, wenn mehrere Fertigkeiten geübt werden) und

- unterrichtspraktische Aspekte (die Übungsformen sind nicht nur beim Hörverstehen, sondern auch bei anderen Fertigkeiten verwendbar).

Aufgabenformen: Bei der Didaktisierung von Podcasts haben die von den Lehrenden gesetzten Lernziele eine zentrale Funktion. Die folgenden Fragetypen, die in Aufgabenstellungen vor, während und nach dem Hören auf unterschiedliche Weise modifiziert, kombiniert und den jeweils trainierenden Hörstrategien angepasst werden können und zu gewöhnlichen Fragetypen fast keinen Unterschied aufweisen, lassen sich zum Erreichen der festgesetzten Lernziele einsetzen (Kluckhohn 2009; Dahlhaus 1996):

Aufgaben vor dem Hören:

- Mind Maps und Assoziogramme
- Erarbeiten eines gemeinsamen thematischen Vokabulars
- inhaltliche Hypothesenbildung anhand des Podcast-Titels
- thematisch orientierte Rechercheaufgaben während des Hörens:
- Fragen nach dem Muster richtig/falsch
- Multiple-Choice-Fragen
- offene Fragen zum Inhalt
- fehlende Informationen ergänzen (Grafiken beschriften, Lückentexte ergänzen, Satzanfänge vervollständigen, Tabellen ausfüllen)
- Zuordnungsübungen (Bildern Texte zuordnen, die richtige Reihenfolge von Textteilen bestimmen, Textabschnitten Überschriften zuordnen,)
- vorgegebene Informationen korrigieren
- globale Textzusammenhänge formulieren (Themen zu einem Text finden, Situationen benennen, Überschriften zu Textabschnitten formulieren, Informationen des Textes mit einigen Worten zusammenfassen)
- Wortschatzübungen (Synonyme/Antonyme finden, neuen Wortschatz aus dem Kontext erschließen) Aufgaben nach dem Hören
- Fragen zur eigenen Meinung
- Fragen zur Situation im Heimatland
- Lerner autonomes Erstellen von Fragen zum Hörtext
- vorgabenorientierte Textproduktion
- Vorträge, Referate und Präsentationen
- Umfragen
- Rollenspiele
- weiterführende Wortschatzarbeit

Fazit

Podcasting, also eine weitere Form und Möglichkeit des Sprachenlehrens und -lernens, ist eine interaktive Anwendung für prozessorientierte, projektbasierte und autonome Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht, die auf die authentischen Inhalte und das Lernen selbst bezogen ist.

Der vorliegende Beitrag hat versucht, einen kurzen Überblick über die Problematik und den Einsatz von Podcasts im Fremdsprachenunterricht zu geben. Es wurde aufgezeigt, welche Möglichkeiten neue Medien für Lehrende und Lernende bieten und wie sie den Sprachunterricht bereichern können. Es wird täglich genug Hörmaterial im Rundfunk produziert. Die Lehrenden müssen nur das Geeignetste finden und didaktisieren. Dabei steht und fällt freilich alles mit der Kreativität und Eigeninitiative der Lehrer.

Literatur

- [1] KLUCKHOHN, K.: *Podcast im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin : Langenscheidt, 2009.
- [2] HORN, D., FIENE, D.: *Das Podcast-Buch*. Poing : Franzis, 2007.
- [3] DORK, S., J. *Podcasting im Unterricht*. Lehrer-Online, Unterrichten mit digitalen Medien, 2006. [on-line], www.lehrer-online.de/podcasting.php. [cit. 2009-11-30].
- [4] KLEM, U.: *Podcast im Fremdsprachenunterricht*. Lehrer-Online, Unterricht mit digitalen Medien, 2005. www.lehrer-online.de/podcasts-fsu.php?sid=97107151829119924826045004512500. [cit. 2011-12-30].
- [5] FRANK, D., WELSKOP, P.: *Web 2.0 – aktiv im Netz*. Lehrer-Online, Unterricht mit digitalen Medien, 2007. [on-line], www.lehrer-online.de/web20aktiv.php?sid=97107151829119924826045004509320. [cit. 2011-11-25].
- [6] *Podcasting*. Wikipedia. [on-line], <http://de.wikipedia.org/wiki/Podcasting>. [cit. 2011-11-25].
- [7] *Podcasting im Fremdsprachenlernen & Interkulturellen Lernen*. Wikipedia. [on-line], http://wiki.uni-due.de/ang/index.php/Podcasting_im_Fremdsprachenlernen_&_Interkulturellen_Lernen. [cit. 2011-11-25].
- [8] DAHLHAUS, B.: *Fertigkeit Hören*. Berlin : Langenscheidt, 1996.
- [9] STORK, A.: Didaktisch-methodische Einsatzmöglichkeiten von Podcasts in der DaF-Lehrerbildung. In *Deutsch als Fremdsprache 2/2010*, 91-97.
- [10] JUNG, U.: Medien im Fremdsprachenunterricht – Wozu braucht man sie eigentlich? In *Fremdsprachen und Hochschule 66*, 7-44.

Anmerkungen

¹ „... der Begriff beschreibt eine in sozio-technischer Hinsicht veränderte Nutzung des Internets, bei der dessen Möglichkeiten konsequent genutzt und weiterentwickelt werden. Es stellt eine Evolutionsstufe hinsichtlich des Angebotes und der Nutzung des World Wide Web dar, bei der nicht mehr die reine Verbreitung von Informationen bzw. der Produktverkauf durch Websitebetreiber, sondern die Beteiligung der Nutzer am Web und die

Generierung weiteren Zusatznutzens im Vordergrund stehen.“
(<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/web-2-0.html>)

² Seit das Wort Podcast im Jahr 2005 zum Wort des Jahres gewählt und 2006 auch in den Duden aufgenommen wurde, nimmt die Bekanntheit des Begriffs in der Bevölkerung schnell zu. Mit 3,1 Millionen Nutzern von denen 1,3 Millionen den Service regelmäßig in Anspruch nehmen, sind Podcasts schon heute erfolgreicher als das viel länger existierende „E-Book“.

³ Die iPods (i für Internet bzw. Information, „pod“ engl. für Hülse) des Unternehmens Apple sind eine Serie von tragbaren digitalen Medienabspielgeräten, den sogenannten Portable Media Playern. Sie sind die meistverkauften tragbaren Musikabspieler der Welt. Seit Einführung der fünften iPod-Generation ist auch die Wiedergabe von Videodateien möglich.

⁴ Übertragung von Rundfunksendungen

⁵ auch News-Feed oder speziell RSS-Feed genannt. Das Wort stammt vom englischen Begriff „feed“ ab, was übersetzt so viel wie Einspeisung oder Fütterung bedeutet. Wenn der Benutzer sich ein Feed abonniert, dann versorgt („füttert“) es ihn automatisch mit neuen Nachrichtenmeldungen zu den gewünschten Themen.

⁶ RSS ist ein elektronisches Nachrichtenformat, das ausgewählte, aktualisierte Webinhalte anzeigt, und ursprünglich für Nachrichtenseiten verwendet wurde. Sie stellen einen elementaren Bestandteil des Podcasting-Prinzips dar, da sie die schnellstmögliche Verbreitung der Podcasts gewährleisten.

⁷ Der Begriff wird im allgemeinen Sprachgebrauch auch für einen einzelnen Beitrag einer solchen Serie verwendet.

⁸ Audioblogging liegt die Idee zugrunde, dass man Logbucheinträge nicht mehr mit einem Texteditor schreibt und dann veröffentlicht, sondern über ein Headset einen Beitrag einspricht, den man dann als mp3-Datei hochladen kann.

⁹ Audacity ist ein kostenloser Audio-Editor, der mit den bekanntesten Audio-Formaten zurechtkommt (MP3, Ogg/Vorbis, WAV, MIDI, AIFF). Sie können Musikstücke mixen und schneiden, Klangeffekte hinzufügen oder die Abspielgeschwindigkeit verändern. Die Aufnahmefunktion erlaubt es, sämtliche Audio-Signale festzuhalten und auf der Festplatte abzuspeichern. Und mit dem mitgelieferten Lärm- und Rauschfilter können etwaige Störungen rasch herausgefiltert werden.

Kontakt

Mgr. Zoltán Bodnár

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava

Email: zoltan.bodnar@euba.sk

K PROBLEMATIKE KOMUNIKÁCIE A KOMUNIKAČNÝCH ŠTRUKTÚR VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA

Martina Šipošová

Abstrakt

Autorka sa v článku zaoberá špecifickosťou komunikácie vo vyučovaní anglického jazyka, ktorá spočíva v tom, že komunikácia v tomto jazyku je nielen prostriedkom, ale aj cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu a je realizovaná so zreteľom na osobitosť diskurzu cudzojazyčnej triedy. Autorka predstavuje typológiu komunikačných štruktúr a vlastné zistenia z výskumu ich uplatňovania vo vyučovaní anglického jazyka v 3. ročníkoch gymnázií Žilinského kraja.

Kľúčové slová: pedagogická komunikácia, komunikácia vo vyučovaní anglického jazyka ako cudzieho jazyka, diskurz cudzojazyčnej triedy, komunikačná štruktúra

Abstract

The article deals with the essence of EFL classroom communication which is determined by the fact that EFL verbal communication is not only the pedagogical tool but also the goal of EFL teaching-learning and it takes place in the specific classroom discourse. The author introduces the taxonomy of communication structures and her own research findings from the third grade of grammar schools in the town of Žilina.

Key words: pedagogical communication, EFL classroom communication, EFL classroom discourse, communication structure

Špecifiká komunikácie v cudzojazyčnej edukácii

Dominantnosť vplyvu komunikácie v predmete anglický jazyk vyplýva predovšetkým z povahy tohto predmetu, v ktorom komunikovanie (ústne i písomné) vystupuje nielen ako prostriedok – transformácia učiva anglického jazyka do realizačnej podoby, ale jeho reálne zvládnutie na úrovni sekundárnych zručností a rozvíjania celkovej komunikatívnej kompetencie žiakov sa v tomto predmete stáva cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Je známe, že výchovno-vzdelávacie cieľ, obsah a metódy nevystupujú vo vyučovaní priamo, ale sprostredkovane – realizujú sa prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľa a žiakov. Učiteľ musí v súvislosti s dosahovaním cieľa vyučovacej hodiny nielen vybrať adekvátne metódy, techniky, vhodnú organizačnú formu hodiny, ale hlavne musí zvážiť, čo má okrem realizácie svojej stratégie verbálne vyjadriť, ako to má vyjadriť a komu to má vyjadriť. O špecifickosti komunikácie v cudzojazyčnom vyučovaní hovorí R. Choděra (2006), pričom v didaktickom zmysle rozlišuje: **cudzojazyčnú pseudokomunikáciu** vo forme tzv. komunikatívnych (rečových) cvičení (na rozdiel od jazykových cvičení), **autentickú učebnú cudzojazyčnú**

komunikáciu, keď učiteľ riadi proces výučby pokynmi v cudzom jazyku a sprostredkúva kontakt žiaka s rodenými hovoriacimi a **autentickú cudzojazyčnú neučebnú komunikáciu** (mimo kurikula, teda v praxi). Najčastejším prípadom komunikácie vo vyučovaní cudzieho jazyka je teda tzv. cudzojazyčná pseudokomunikácia na rozdiel od autentickkej komunikácie v praxi/mimo kurikula. Rozdielnosť týchto dvoch diametrálne odlišných typov komunikácie nachádzame predovšetkým v neautentickosti rôznych sociálnych rolí pri nácviku komunikatívnych cvičení (napr. role-plays), nakoľko partneri komunikácie (učiteľ – žiak/žiaci) iba zastávajú a hrajú tieto rozdielne sociálne roly (napr. rola predavačky a kupujúceho, zákazníka a čašníka v reštaurácii, neznámeho v meste pýtajúceho sa na smer cesty či kupujúceho si lístok na dopravný prostriedok atď.). Ďalej je potrebné poukázať aj na fiktívnosť prostredia danej komunikácie (imaginárnosť obchodu, reštaurácie, ulice v meste, pokladnice na stanici atď.), keďže komunikácia sa odohráva v reálnom prostredí školskej triedy, a nie v prirodzenom prostredí obchodu, reštaurácie, ulice v meste či pokladnice na stanici. V neposlednom rade treba poukázať aj na kognitívnu zložku informácií, ktoré sú v danom type nácviku komunikatívnych cvičení na hodine iba sekundárne, nakoľko vo väčšine typov cvičení sú tieto informácie poskytnuté v zadaní úlohy a obaja partneri komunikácie sú s nimi vopred oboznámení, navyše učiteľovou úlohou je minimálne monitorovať, či bola obsahová zložka (t. j. informácie) prezentovaná v správnej forme (jazyková presnosť). I napriek množstvu prvkov pseudokomunikácie vo vyučovaní cudzieho jazyka je nespochybniteľné, že z didaktického hľadiska je táto komunikácia funkčná, pretože jej cieľom je predovšetkým nácvik a zdokonaľovanie zručností a kompetencií, ktoré žiak môže neskôr využívať v už spomínanej autentickej cudzojazyčnej neučebnej komunikácii (v praxi).

Diskurz cudzojazyčnej triedy

Je množstvo protichodných názorov na to, akým spôsobom charakterizovať špecifickosť diskurzu vo vyučovaní cudzieho jazyka, nakoľko väčšina z nich berie do úvahy prevažne autentickú komunikáciu a komunikatívne správanie v prostredí mimo školskej triedy a vyučovacej hodiny. Žiaľ, pri takejto simplifikácii by však nevyhnutne dochádzalo k ignorovaniu špecifických znakov prostredia školskej triedy a jej typického diskurzu, ktorý reprezentuje aj nasledujúca dvojica dialógov.

<i>Dialóg v reálnom živote</i>	<i>Dialóg v prostredí školskej triedy, vo vyučovaní AJ</i>
A: What time is it, Denise?	A: What time is it, Denise?
B: 2:30	B: 2:30
A: Thank you, Denise.	A: Very good, Denise.

Tabuľka 1 Odlišnosť dialógu v reálnom prostredí a v prostredí školskej triedy
Zdroj: H. H. Mehan (1979, s. 285)

Táto dvojica dialógov poukazuje na zásadný rozdiel v diskurze každodenného života a vyučovacej hodiny cudzieho jazyka. Položenie otázky v reálnom živote je založené na tzv. „**information gap**“ (**informačnej medzere**), ktorú musí pýtajúci sa prekonať práve získaním potrebnej odpovede. Následne po získaní potrebnej chýbajúcej informácie pýtajúci vyjadrí opýtanému poďakovanie. V druhom dialógu, ktorý je charakteristický pre prostredie školskej triedy a vyučovacej hodiny anglického jazyka je evidentné, že otázku položil učiteľ. Z reakcie učiteľa na získanú odpoveď je jasné, že položenie otázky nezáviselo od informačnej medzery, nakoľko je v reakcii učiteľa prítomný hodnotiaci aspekt odpovede („Very good“). Je potrebné zdôrazniť, že práve tento hodnotiaci aspekt zásadne odlišuje konverzáciu v reálnych životných situáciách od konverzácie v cudzojazyčnej edukácii, nakoľko je jasné, že v druhom prípade učiteľ poznal odpoveď na svoju otázku už dávno predtým, ako ju položil. H. H. Mehan (1979, s. 286) označuje v didaktike anglického jazyka sled participácií učiteľa a žiaka pojmom **IRE** (initiation/iniciácia – reply/replika – evaluation/evaluácia) alebo v novšej terminológii podľa R. Cartera – M. McCarthyho (1997, s. 124) **IRF interchange** (initiation/iniciácia – response/replika – feedback/spätná väzba). H. H. Mehan (1979) pokladá učiteľovu otázku za určitú elicitáciu, ktorá vyvoláva u žiaka potrebu poskytnutia repliky a následne učiteľovu formu evalvácie žiakovej repliky. Elicitácia a evalvácia sú kľúčové na pochopenie rozdielov komunikácie vo vyučovaní a komunikácie v prirodzenom sociálnom prostredí.

Napriek tomu, že sa sled participácií IRE alebo IRF zdá byť pomerne obmedzujúci žiakovu interakčnú schopnosť na hodine anglického jazyka, je potrebné žiaka aktivizovať otázkami, aby mohol vzhľadom na rozvoj svojej komunikatívnej kompetencie v cudzom jazyku využívať svoj celkový jazykový potenciál. Práve v dialógu sa žiak môže stať aktívnym používateľom cudzieho jazyka. V krajine, kde anglický jazyk nie je národným jazykom, ale v súčasnosti jedným z povinných vyučovacích cudzích jazykov, záleží na učiteľovi, aby vytvoril a navodil žiakom na hodine situácie, v ktorých by sa mohli ocitnúť pri pobyte v anglicky hovoriacich krajinách i napriek tomu, že prostredie triedy má svoj osobitý diskurz a typické komunikačné štruktúry.

Komunikačné štruktúry – typológia a výskumy

Komunikácia vo vyučovaní sa okrem iných charakteristík vyznačuje svojimi typickými komunikačnými štruktúrami. P. Gavora a kol. (1988) uvádza, že **komunikačná štruktúra** je vyjadrením spôsobu alebo typu usporiadania komunikantov v komunikácii. Zároveň odráža vzťahy medzi prvkami štruktúry. Komunikačná štruktúra nám umožňuje poznať: kto s kým komunikuje; kto začal komunikáciu (t. j. kto je iniciátorom komunikácie); akým smerom ide informácia k jednotlivým komunikantom; koľkokrát sa uskutočnilo komunikačné spojenie medzi komunikantmi; aké vzťahy existujú medzi komunikantmi. Podľa smerovania informácie rozlišujeme **jednosmerné štruktúry**, v ktorých ide tok informácie len jedným smerom a **dvojsmerné štruktúry**, keď informácia prúdi oboma smermi medzi komunikantmi. Podľa vzťahu naderadenosti medzi komunikantmi rozlišujeme **vertikálny tok informácie**, t. j. informácia ide od učiteľa k žiakovi alebo od žiaka k učiteľovi a **horizontálny**, napr. medzi žiakmi navzájom. O tom, aká komunikačná štruktúra sa bude práve realizovať na

vyučovaní, rozhoduje vo veľkej väčšine prípadov učiteľ. Podľa J. Mareša – J. Křivohlavého (1995, s. 48) rozdielne vyučovacie metódy môžu mať obdobnú, dokonca zhodnú komunikačnú štruktúru.

M. Samuhelová (In: Gavora, P. a kol., 1988, s. 62-66) na základe metódy deskriptívnej analýzy rozpracovala **typológiu komunikačných štruktúr (KŠ)** a ich stručné charakteristiky:

1. **U → Ž.** Učiteľ komunikuje s jedným žiakom (dáva príkaz, otázku). Ide o KŠ jednosmernú, vertikálnu, tok informácie smeruje od učiteľa k žiakovi.
2. **U → ŽŽ.** Učiteľ komunikuje so žiakmi (skupinou žiakov, triedou). Podáva súvislý výklad učiva, oslovuje ich, prikazuje im, obracia sa na nich otázkami, na ktoré väčšinou nečaká odpoveď. Je to KŠ jednosmerná, vertikálna.
3. **U ⇄ Ž.** Učiteľ verbálne komunikuje so žiakom, žiak verbálne odpovedá na učiteľov podnet. KŠ je dvojsmerná, vertikálna. Dialóg . Učiteľ môže v dialógu vystriedať mnoho partnerov. Môže mať i viac komunikačných spojení.
4. **U ⇄ ŽŽ.** Učiteľ komunikuje so žiakmi (triedou), oni mu verbálne odpovedajú na jeho podnet jeden raz alebo i niekoľkokrát. Používa sa pri orientačnom skúšaní, overovaní si naučeného, pri zisťovaní mienky triedy a pod.
5. **Ž → U.** Žiak začína hovoriť sám bez učiteľovho verbálneho pokynu. Je iniciátorom verbálnej komunikácie. Učiteľ však nereaguje verbálne na jeho prejav. Napr. vyvolá iného žiaka. Je to KŠ jednosmerná, vertikálna.
6. **ŽŽ → U.** Viacero žiakov bez priameho podnetu učiteľa verbálne komunikuje s ním. Učiteľ však verbálne nereaguje na ich prejav. Je to KŠ jednosmerná, vertikálna.
7. **Ž ⇄ U.** Žiak je iniciátorom komunikácie. Je to KŠ dvojsmerná, vertikálna, učiteľ reaguje na žiakov verbálny prejav.
8. **ŽŽ ⇄ U.** Žiaci sami komunikujú s učiteľom, ktorý reaguje na ich podnet. KŠ dvojsmerná, vertikálna.
9. **Ž → Ž.** Žiak komunikuje verbálne so žiakom, avšak bez spätnej väzby. Na hodinách s tradičnou organizáciou sa vyskytuje napr. pri našepkávaní v lavici, alebo žiakovi pri tabuli. Je to KŠ horizontálna, jednosmerná.
10. **Ž → ŽŽ.** Žiak bez verbálneho podnetu komunikuje niečo žiakom (triede), ktorí verbálne nereagujú na jeho prejav. Je to KŠ horizontálna, jednosmerná.
11. **Ž ⇄ Ž.** Žiak sám začína komunikovať so žiakom, ktorý reaguje verbálne na jeho prejav. Je to KŠ horizontálna, dvojsmerná. Vyskytuje sa napr. v skupinovom vyučovaní, v individualizovanom vyučovaní.
12. **Ž ⇄ ŽŽ.** Žiak sám komunikuje so žiakmi, ktorí reagujú verbálne na jeho prejav, napr. pri referáte, pri skupinovej práci. Je to KŠ horizontálna, dvojsmerná.
13. **ŽŽ → Ž.** Žiaci (skupina žiakov, trieda) komunikujú s jedným žiakom. Verbálne reagujú na verbálny prejav jedného žiaka. Je to KŠ horizontálna, jednosmerná.

14. **ŽŽ** \approx **Ž**. Žiaci (skupina žiakov, trieda) verbálne komunikujú s jedným žiakom. Žiak verbálne reaguje na žiakov. Vyskytuje sa napr. v skupinovom vyučovaní a pod. Je to KŠ horizontálna, dvojsmerná.
15. **ŽŽ** \rightarrow **ŽŽ**. Žiaci (skupina žiakov) komunikujú s ďalšou skupinou žiakov. Je to KŠ horizontálna, jednosmerná.
16. **ŽŽ** \approx **ŽŽ**. Žiaci komunikujú navzájom so žiakmi (skupinou žiakov). Je to KŠ horizontálna, dvojsmerná.
17. **UP** \rightarrow **ŽŽ**. Žiaci komunikujú na vyučovaní s učebnými pomôckami, napr. sledujú meotar, diapojektor, film, počúvajú nahrávku. Je to KŠ jednosmerná.
18. **X** \approx **U**. Iná osoba (napr. iný učiteľ, žiak, riaditeľ, rodič a pod.) vstúpi do učebne a komunikuje s učiteľom. Je to KŠ jednosmerná alebo dvojsmerná.

Výskumom komunikačných štruktúr sa významne zaoberala práve M. Samuhelová (In: Gavora, P. a kol., 1988). Jej výskumná vzorka pozostávala z 22 vyučovacích hodín (slovenský jazyk a literatúra, matematika, prírodopis, dejepis, zemepis) odučených na 2. stupni ZŠ v Bratislave. Z jej výsledkov vyplynulo, že zo všetkých komunikačných štruktúr bola s najväčšou frekvenciou zastúpená komunikačná štruktúra $U \approx \check{Z}$ (42,0%). Je to dvojsmerná vertikálna komunikačná štruktúra, typická pre dialóg učiteľa so žiakom. V rámci tejto komunikačnej štruktúry dochádzalo v jej výskume k viacerým komunikačným spojeniam (pozn. **komunikačné spojenie** nastáva vtedy, keď jeden komunikant vyšle informáciu druhému komunikantovi, ktorý ju prijme). Najčastejšie to boli tri komunikačné spojenia, ale vyskytli sa štruktúry tohto typu aj s dvadsiatimi komunikačnými spojeniami v rámci jednej identifikovateľnej štruktúry. Ako negatívum tejto štruktúry autorka uvádza zameriavanie sa len na jedného žiaka, pričom ostatní žiaci neboli verbálne aktivizovaní, navyše učiteľ bol takmer vždy iniciátorom komunikácie a rozhodoval o začatí, ukončení, type štruktúry, ako aj o počte komunikačných spojení v rámci nej. Žiak bol len málokedy iniciátorom komunikácie.

Vlastný výskum

Fenomén uplatňovania komunikačných štruktúr vo vyučovaní sa stal cieľom nášho vlastného výskumného šetrenia, ktoré sme realizovali v mesiacoch október 2009 – jún 2010. Celkovú výskumnú vzorku tvorili štyri vyučujúce anglického jazyka a 168 študentov (1. – 4. roč., resp. kvinta – oktava osemročného štúdia) zo štyroch gymnázií Žilinského kraja. Mená učiteliek a žiakov sú fiktívne vzhľadom na zachovanie anonymity výskumnej vzorky. Učiteľka Ľubica (dĺžka praxe 3 roky), učiteľka Marika (dĺžka praxe 6 rokov), učiteľka Lenka (dĺžka praxe 15 rokov) a učiteľka Karolína (dĺžka praxe 25 rokov). Všetky učiteľky sú kvalifikované vo svojom odbore, na daných školách vyučujú len predmet anglický jazyk. Za negatívum považujeme obmedzený rozsah vzorky vyučujúcich, nakoľko po oboznámení vyučujúcich s faktom, že na hodinách sa bude robiť videozáznam, iba uvedené štyri vyučujúce (vzhľadom na to, že sme potrebovali rozdielne dĺžky praxe) súhlasili s realizáciou nášho výskumu.

Zber a analýza dát – postup, metódy a interpretácia dát

Výskum prebiehal v mesiacoch október 2009 – jún 2010. Počas týchto deviatich mesiacov sme postupne zrealizovali videozáznam 12 vyučovacích hodín anglického jazyka, pričom u každej zo štyroch vyučujúcich sme zaznamenávali 3 hodiny anglického jazyka. Pred uskutočňovaním videozáznamu sme v triedach strávili u každej z vyučujúcich ďalšie dve hodiny z toho dôvodu, aby si žiaci aj vyučujúce zvykli na prítomnosť pozorovateľa i videokamery a počas nahrávania nedošlo k predstieraniu či neobjektívnosti. Po zrealizovaní videonahrávok sme hodiny prepisovali do textového súboru, aby sme mohli identifikovať komunikačné štruktúry na základe typológie, ktorú vypracovala podľa metódy deskriptívnej analýzy M. Samuhelová (1998, s. 62-66). Z videonahrávok a prepisu 3 vyučovacích hodín u každej zo štyroch vyučujúcich (spolu 12 vyučovacích hodín) sme identifikovali tieto **komunikačné štruktúry**:

Kód	Grafický zápis	Ľubica		Marika		Lenka		Karolína	
		Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
1	U → Ž	76	22,9%	13	5,2%	46	16,1%	15	8,2%
2	U → ŽŽ	7	2,1%	15	6,0%	4	1,4%	17	9,2%
3	U ⇌ Ž	94	28,3%	85	33,9%	111	38,8%	99	53,8%
4	U ⇌ ŽŽ	50	15,1%	84	33,5%	54	18,9%	20	10,9%
5	Ž → U	1	0,3%	0	0,0%	3	1,0%	3	1,6%
6	ŽŽ → U	0	0,0%	2	0,8%	3	1,0%	1	0,5%
7	Ž ⇌ U	13	3,9%	18	7,2%	12	4,2%	0	0,0%
8	ŽŽ ⇌ U	0	0,0%	0	0,0%	4	1,4%	0	0,0%
9	Ž → Ž	3	0,9%	4	1,6%	1	0,3%	0	0,0%
10	Ž → ŽŽ	0	0,0%	0	0,0%	1	0,3%	0	0,0%
11	Ž ⇌ Ž	2	0,6%	10	4,0%	1	0,3%	9	4,9%
12	Ž ⇌ ŽŽ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
13	ŽŽ → Ž	0	0,0%	1	0,4%	0	0,0%	0	0,0%
14	ŽŽ ⇌ Ž	0	0,0%	1	0,4%	0	0,0%	0	0,0%
15	ŽŽ → ŽŽ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
16	ŽŽ ⇌ ŽŽ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
17	UP → ŽŽ	0	0,0%	2	0,8%	0	0,0%	6	3,3%
18	UP → Ž	59	17,8%	11	4,4%	30	10,5%	10	5,4%
19	UP ⇌ Ž	27	8,1%	5	2,0%	16	5,6%	4	2,2%
	Spolu	332		251		286		184	

Tabuľka 2 Zastúpenie komunikačných štruktúr vo vyučovaní anglického jazyka
Zdroj: vlastné spracovanie

Vo výskumnej vzorke štyroch kvalifikovaných vyučujúcich anglického jazyka sme z celkového počtu 12 vyučovacích hodín u štyroch vyučujúcich identifikovali celkom 1053 komunikačných štruktúr. Z tohto počtu na jednu vyučovaciu hodinu v našom výskume pripadalo priemerne 87, 8 štruktúr. Na vzorke skúmaných vyučovacích hodín sme vylúčili výskyt komunikačnej štruktúry $X \supseteq U$, ktorá reprezentuje komunikáciu učiteľa s inou osobou (iný učiteľ, rodič atď.), nakoľko k takémuto prípadu komunikácie nedošlo ani v jednom prípade. Pozoruhodným zistením analýzy vyučovacích hodín anglického jazyka bola identifikácia dvoch nových typov komunikačných štruktúr $UP \rightarrow \check{Z}$ a $UP \supseteq \check{Z}$. V prípade komunikačnej štruktúry $UP \rightarrow \check{Z}$ išlo o prácu jedného žiaka s textom učebnice v zmysle prečítania inštrukcie alebo zadania precvičovanej úlohy v cudzom jazyku pre svojich spolužiakov. Výskyt takejto komunikačnej štruktúry si vysvetľujeme faktom, že prečítanie zadania či inštrukcie v cudzom jazyku, ktoré žiaci triedy následne realizujú, istým spôsobom reprezentuje tzv. autentickú cudzojazyčnú učebnú komunikáciu, t. j. riadenie procesu výučby pokynmi v cudzom jazyku. V prípade komunikačnej štruktúry $UP \supseteq \check{Z}$ taktiež išlo o prácu žiaka prečítaním otázky či zadania v cudzom jazyku z učebnice a následne žiakovu vlastnú odpoveď na zadanú otázku či stanovený problém, ktorý treba jazykovo riešiť. Výskyt týchto dvoch komunikačných štruktúr je najfrekventovanejšie zastúpený u učiteľky Ľubice. Táto učiteľka je najmladšia zo všetkých vyučujúcich (dĺžka praxe 3 roky) a z pozorovaných hodín bolo evidentné, že práca s textom učebnice je na jej hodinách častá.

Vyššie uvedená tabuľka podáva prehľad o výskyte komunikačných štruktúr v rámci výskumnej vzorky. Z tabuľky evidentne vyplýva, že zo všetkých komunikačných štruktúr bola **s najväčšou frekvenciou zastúpená komunikačná štruktúra**, ktorá je graficky vyjadrená zápisom $U \supseteq \check{Z}$. Jej percentuálne zastúpenie bolo u jednotlivých vyučujúcich nasledovné: Ľubica (28,3%), Marika (33,9%), Lenka (38,8%) a Karolína (53,8%). Je to dvojsmerná vertikálna komunikačná štruktúra, typická pre dialóg učiteľa so žiakom. V rámci tejto komunikačnej štruktúry dochádzalo k viacerým komunikačným spojeniam. U učiteľky Lenky sme identifikovali najčastejšie jedno, dve a tri komunikačné spojenie s jedným žiakom. V troch prípadoch do dialógu učiteľa so žiakom iniciatívne sám vstúpil ďalší žiak, pričom vo všetkých troch prípadoch to bol ten istý žiak – Dušan. Učiteľka Ľubica taktiež najčastejšie používala jedno, dve a tri komunikačné spojenia. V jej dialógoch s jedným žiakom došlo v 19 prípadoch k tomu, že do dialógu iniciatívne vstúpil ďalší žiak, pričom v 11 prípadoch to bol rovnaký žiak – Jozef. Dialogická komunikácia učiteľky Karolíny sa taktiež vyznačovala najčastejšie jedným, dvoma a troma komunikačnými spojeniami v rámci komunikačnej štruktúry. U tejto učiteľky však ani v jednom prípade do dialógu s vyvolaným žiakom iniciatívne nevstúpil iný žiak. Vo všetkých 99 komunikačných štruktúrach išlo o typickú komunikáciu učiteľa s vyvolaným žiakom. Túto „čistotu“ dodržiavania pravidiel komunikácie vo vyučovaní si vysvetľujeme tým, že uvedená učiteľka má 25 rokov praxe a v rámci jej hodín sme pozorovali, že žiaci akceptujú jej autoritatívnejšie komunikačné pravidlá, t. j. odpovedajú až vtedy, keď im učiteľka dá slovo. Dialogická komunikácia učiteľky Mariky s jedným žiakom sa taktiež vyznačovala najčastejšími jedným, dvoma a troma komunikačnými spojeniami, avšak až v 44 prípadoch do dialógu

s jedným žiakom vstúpil iný žiak. Na hodinách učiteľky Mariky si žiaci sami brali slovo, vstupovali do konverzácie spontánne, bez vyzvania. Z pohľadu uplatňovaných komunikačných pravidiel na hodinách tejto vyučujúcej bolo zjavné, že v triede dominujú viac než liberálne komunikačné pravidlá.

Záver

Napriek tomu, že škola 21. storočia v plnej miere reflektuje všetky inovatívne prostriedky výučby, ako napríklad uplatňovanie informačno-komunikačných technológií, je dôležité zdôrazniť, že „živá komunikácia“ si stále udržiava svoje dominantné miesto vo výchovno-vzdelávacom procese. V prípade cudzojazyčnej edukácie je komunikácia nielen prostriedkom, ale aj prioritným cieľom v súlade s triádou cieľov podľa P. Gavoru (1987), R. Repku (2005) a R. Choděru (1999), ktorí zhodne rozlišujú tieto ciele: jazykový (komunikatívny), vzdelávací (informatívny/poznávací/kognitívny) a výchovný (formatívny). Na úspešné dosahovanie týchto cieľov je nepochybne potrebná spoločná činnosť učiteľa, ako aj žiakov, ktorých učiteľ počas vyučovacej hodiny efektívne aktivizuje.

Napriek množstvu revolučných techník je vo vyučovaní cudzieho jazyka (v prípade nášho výskumu – anglického jazyka) stále prítomný model výučbového dialógu, t. j. komunikácie učiteľa so žiakom, graficky vyjadrený komunikačnou štruktúrou U ⇌ Ž. Je to dvojsmerná vertikálna KŠ, typická pre dialóg učiteľa so žiakom, t. j. učiteľ sa pýta, žiak na otázku reaguje/odpovedá. Predložené výskumné zistenia by mali byť určitým podnetom na to, aby si učitelia CJ uvedomili, aká dôležitá je miera aktivizácie žiakov formou vedenia dialógu so žiakom/žiakmi, nakoľko táto sebareflexia práce učiteľa cudzích jazykov môže prispieť k možnému progresu v plánovaní, riadení a realizácii cudzojazyčnej edukácie.

Leitmotívom súčasnej školy by mal byť to, že cudzí jazyk nie je predmetom ukončeným hodnotovým stupňom získanej známky v záverečnej klasifikácii, ale predmetom, ktorý vedie žiaka k autonómii a sebazdokonaľovaniu v akomkoľvek cudzom jazyku. Znalostná spoločnosť kladie na každého z nás nové nároky a zručnosť komunikovať minimálne v jednom cudzom jazyku je nevyhnutnou súčasťou portfólia každého z nás.

Zoznam použitej literatúry

CARTER, R. – McCARTHY, M. (1997). *Exploring Spoken English*. Cambridge : Cambridge University Press.

GAVORA, P. a kol. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : VEDA.

GAVORA, P. – REPKA, R. (1987). *Didaktika angličtiny*. Bratislava : SPN.

HURT H.T., SCOTT M.D. a McCROSKEY J. C. (1978). *Communication in the classroom*. Reading, M.A: Addison – Wesley.

CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha : ACADEMIA. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, R. – RIES, L. (1999). *Výuka cizích jazyků I*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-157-6.

MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno : MU v Brně. ISBN 80-210-1070-3.

McCROSKEY, J. C – RICHMOND, V. (1983). Power in the classroom I. In *Communication Education*, Vol. 32. April, 1983.

MEHAN, H.H. (1979). "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. In *Theory into Practice*, Vol. 18, 1979, No. 4. 1979, s. 285-294.

REPKA, R. (2005). Systémovo-funkčná jazykoveda a jej vplyv na vznik a rozvoj komunikatívneho prístupu. IN *Jazyk a komunikácia. Príprava učiteľa cudzích jazykov v 21.storočí*. Bratislava : UK, Pedagogická fakulta. ISBN 80-89113-22-2, s. 17-24.

SAMUHELOVÁ, M. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. IN GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988, s. 55-75.

Kontakt:

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka a literatúry

Račianska 59, 831 34

e-mail: martina.siposova@fedu.uniba.sk

AKO PREKLADAŤ DO ANGLIČTINY ADJEKTÍVUM ODBORNÝ

Milada Pauleová

Abstrakt

Základné delenie literatúry na umeleckú a odbornú je dnes nedostačujúce. V príspevku si rozoberieme definície i súčasnú problematiku tohto pojmu. V ďalšej časti príspevku rozoberáme problém prekladu slovného spojenia odborná literatúra a iné adjektívno-nominálne väzby odvodené od prídavného mena odborný do angličtiny, čo si vyžaduje konkrétnejšie či bližšie určenie typu textu a dobrú znalosť obsahu pojmu.

Kľúčové slová: odborná literatúra, vedecký text, literatúra faktu, neliterárny text, preklad

Abstrakt

The basic division of literature in fiction (belles-lettres) and non-fiction (professional literature) is not sufficient today. The paper deals with the definition found in various English dictionaries, and focuses on various types of texts in detail, including scientific literature and other specialized texts. We present examples of non-fiction, non-literary texts that include user manuals, research papers, company letters, textbooks, research papers, etc.

Keywords: specialist text, professional text, scientific literature, non-fiction, technical translation

Úvod

Adjektívum odborný sa v textoch vyskytuje v rozličných kontextoch. V translatológii sa pri delení literatúry hovorí o dvoch základných typoch, o umeleckej a odbornej. Toto jednoduché delenie, ako ho uvádza pod heslovým slovom literatúra aj najnovší Slovník súčasného slovenského jazyka H – L (Veda, 2011), dnes už nie je jednoznačné ani dostačujúce.

Odborný text a preklad

Pod umeleckú literatúru najčastejšie zaraďujeme prózu, poéziu a drámu. Pod odbornou literatúrou zas rozumieme vedecké, odborné, populárno-náučné texty či literatúru faktu bez ohľadu na odbor, teda či ide o spoločenskovedné texty, technické, ekonomické alebo prírodovedné. Ten istý slovník uvádza pod heslovým slovom literatúra definíciu „všetky druhy písaných a tlačených textov (informačné, umelecké, odborné)“ (tamže, s. 999). Znamená to, že v praxi sa dnes pod odbornú literatúru zaraďuje vlastne takmer všetko, ak nie všetko, čo

nepatrí do umeleckej literatúry. Podľa toho je odborným každý text, ktorý nepatrí do beletrie (román, poviedka, novela atď.), nie je básňou ani divadelnou hrou.

Nie všetky odborné texty sú však literárne. K odborným textom, ktoré sa prekladajú, zaraďujeme aj preklady legislatívy, noriem a iných závažných materiálov. Patria sem napríklad všetky preklady administratívy EÚ (inštitucionálno-právne a administratívno-právne dokumenty Európskej únie) a iných medzinárodných i našich orgánov, organizácií a inštitúcií, ktoré sa prekladajú do cudzích jazykov, aby boli k dispozícii aj ostatným členom. V Európskej únii platí pravidlo, že všetky zainteresované zložky členských štátov EÚ musia mať materiály k dispozícii v materinskom jazyku. Na druhej strane musia posilať do cudzích jazykov preložené materiály (napr. správy a rozličné hodnotenia) naše orgány a inštitúcie, ktorým to vyplýva z povinnosti člena EÚ či inej medzinárodnej organizácie.

V dnešnom globalizovanom svete, kde je neobmedzený pohyb tovaru a osôb, prekladajú sa aj iné neliterárne texty, ktoré možno nazvať pragmatickými, ako ich pomenovala E. Gromová (Gromová, 2009). Sú to úžitkové, komerčné texty určené spotrebiteľom, merkantil, kam patria formuláre, faktúry, firemná korešpondencia, vysvedčenia a iné obchodné či priemyselné tlačoviny. Ďalej sú to reklamy (slogany reklám), rozličné označenia, informačné a propagačné materiály, príležitostné tlačoviny, účelové texty (napr. turistické brožúry, rozličné návody, príbalové letáky, informačné a informatívne materiály, konferenčné príspevky a pod.). A. Keníž si pri ich pomenovaní pomohol označením, aké im dal francúzsky spisovateľ M. Butor, ktorý ich nazval „sivou literatúrou“ (Keníž, 2005).

Hoci sa niektorí prekladatelia umeleckej literatúry vyjadrujú o zaradení takýchto textov do sféry odborného prekladu priam s dešpektom, nevieme si predstaviť, aký negatívny dosah by mohol mať zlý preklad napríklad na príbalovom letáku lieku. Stačí, keď prekladateľ umiestni čo len omylom zle desiatinnú čiarku pri odporúčanej dávke (žiaľ, našli sme pri redigovaní istého prekladu medicínskeho textu pri dávkovaní miligramy namiesto mikrogramov), respektíve, ak si nevšimne zápor pri nejakom odporúčaní, alebo prečíta zle predložku (užiť pred jedlom či po jedle), nehovoriac o textových lapsusoch, a je jedno, či z nepozornosti, alebo z dôvodu nepochopenia. Myslím, že každá dobre vykonaná práca si zaslúži úctu a zlá kritiku. Prístup prekladateľa k prekladu je vecou jeho osobnej zodpovednosti, prístupu a profesionálnej cti. Je pravda, že dnes prekladá takmer hocikto, kto si myslí, že ovláda cudzí jazyk. Žiaľ, nie vždy aj materinský, do ktorého prekladá, nehovoriac o absencii akéhokoľvek teoretického prekladateľského zázemia či kompetencie. To je však už iná téma, do ktorej sa v tomto príspevku nebudeme púšťať.

Pri odbornom preklade môže ísť o bilaterálnu dvojjazyčnú komunikáciu odborníkov (čo je vyššia, vedecko-náučná úroveň odbornej komunikácie), alebo je adresátom neodborník, človek, ktorý sa z rozličných dôvodov zaujíma o tú-ktorú problematiku a siaha po populárno-vedeckej či populárno-náučnej literatúre (v anglickom preklade non-fiction, pričom rovnako sa do angličtiny prekladá aj termín literatúra faktu).

Pre súčasnosť je príznačné nielen to, že dnes sa preklad posúva aj do elektronických médií, ale aj to, že sa prekladá rýchlo, veľa, veľmi široká škála typov textov a veľmi často aj anonymne. Najmä pri voľne dostupných

prekladačoch (možno ich nazvať dôstojne slovníkmi?) na internete niekedy vychádzajú nezmysly.

Anglické ekvivalenty pre slovné spojenie odborná literatúra

Keď sa v roku 1990 zakladala Slovenská spoločnosť prekladateľov odbornej literatúry (SSPOL), stačil tento názov, neskôr si však realita vynútila zmenu v podobe pridaného adjektíva vedecký a zmenila sa na Slovenskú spoločnosť prekladateľov odbornej a vedeckej literatúry. Problém nastal, keď sa názov inštitúcie išiel prekladať do angličtiny. Návrhy na preklad prívlastku odborný boli rozličné, konzultovalo sa aj s rodenými používateľmi. Napokon sa do anglického oficiálneho názvu dostal návrh rodenej používateľky The Slovak Society of Translators of Scientific and Technical Literature. Aj podľa angličtinárov v Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra sa adjektívum odborný v zásade prekladá ako *technical* či *specialized* a kolokácia odborný poradca ako *consultant*. Írsky prekladateľ J. Byrne tiež používa pre slovné spojenie odborný preklad ekvivalent *technical translation* (a prekladateľ odbornej literatúry je *technical translator*). Pri definícii takýchto textov je už presnejší, lebo pod ne zahŕňa „príručky, návody, sprievodcov, alebo ešte presnejšie, texty súvisiace s technickými odbormi, kde sa prakticky aplikujú vedecké a technické informácie. Kým odborná terminológia (*specialized terminology*) je charakteristická pre technické texty, sama osebe nestačí, aby sme text klasifikovali ako technický (*technical*), pretože mnohé disciplíny, ktoré nie sú technické, nesú v sebe prvky odbornej (*specialized*) terminológie“ (Byrne, 2006; preklad citácie autorka príspevku).

Angličtina pozná kolokáciu *scientific literature*, ktorá podobne ako jej slovenský preklad vedecká literatúra zahŕňa vedecké teoretické práce z oblasti prírodných a spoločenských vied. Druhým zdrojom takejto literatúry sú publikácie s výsledkami vedeckých výskumov uverejnené aj vo vedeckých a recenzovaných časopisoch a patria sem aj patenty, technické správy a počítačové softvéry. Tretím zdrojom môžu byť encyklopédie a podobné diela.

K odbornej literatúre patrí aj literatúra faktu a populárno-náučná či populárno-vedecká literatúra. Jej anglický ekvivalent *non-fiction* uvádzajú jednotne slovníky Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary aj Longman Advanced American Dictionary ako literatúru (knihy, články, texty), ktorá sa zakladá na reálnych faktoch, ľuďoch a udalostiach. Naša umelecká literatúra či beletria je *fiction*, ktorá sa zakladá na autorovej invencii, fantázii a ich umeleckom stvárnení. Termínom *non-fiction* angličtina označuje okrem literatúry aj populárno-náučné filmové dokumenty založené na faktoch. Z písaných textov sem patria eseje, odborné časopisy, konferenčné príspevky, životopisy, učebnice, cestovní sprievodcovia, cestopisné články, plány, technická dokumentácia, listy, príručky, manuály (návody) pre používateľov, predpisy a pod. Vyznačujú sa jednoduchosťou, zrozumiteľnosťou a priamočiarosťou. Ich nosným prvkom je informatívna funkcia.

Problém prekladania kolokácie odborný preklad

Problém s prekladom slovného spojenia *odborný preklad* do angličtiny spôsobuje prívlastok odborný, teda aj v iných kolokáciách, napríklad odborný text, alebo v názvoch inštitúcií či oddelení, napríklad už spomínaná Spoločnosť prekladateľov odbornej a vedeckej literatúry, Sekcia pre odborný a vedecký

preklad pri Literárnom fonde a pod. Pri slovnom spojení „prekladateľ odbornej a vedeckej literatúry“ vidíme, že všeobecnejšie pomenovanie „odborný“, ktoré sa donedávna používalo, už nie je dostačujúce a v súčasnosti sa delí na „odborný“ a „vedecký“, pričom sa podľa toho rozlišuje aj typ textov. Znamená to, že každý text, ktorý sa zaoberá nejakým odborom, alebo vychádza z nejakého odboru, je odborný, ale nie každý odborný je aj vedecký. Nejde teda o delenie v závislosti od konkrétneho odboru, ale od úrovne, pričom vedecký je v systéme postavený vyššie.

Slovník slovenského jazyka uvádza pri hesle odborný spojenia *odborná literatúra* a *odborný výraz* čiže termín. Adjektívum odborný vysvetľuje ako „týkajúci sa istého odboru“ (KSSJ, 2003). Toto zovšeobecnené prídavné meno sa teda viaže na všetky odbory, ale môže sa priamo konkretizovať na jediný odbor. Ak ho najprv zovšeobecňujeme, tak ho môžeme konkretizovať až na mikroúrovni, teda priamo pri konkrétnom texte, kde sa špecifikuje, o aký odbor ide. V angličtine pojem odborná literatúra sa priamo spája s konkrétnym odborom (napr. medical, legal a pod.).

Slovné spojenia s adjektívom odborný v preklade

Podľa nášho najväčšieho, aj keď z translátologického hľadiska nie najlepšie spracovaného, elektronického prekladového slovníka Lingea (Lingea, 2008) nájdeme heslo *odborný* v spojeniach s nasledujúcimi anglickými prekladmi: technical, expert (expertný), special(ist) (osobitý, osobitný, špeciálny), professional (odborný, profesijný, profesionálny), specialized (špecializovaný), skilled (kvalifikovaný).

Ako príklady slovník uvádza nasledujúce slovné spojenia:

odborná kompetencia – professional competence
odborná literatúra – professional literature
odborná príprava – special training/preparation, profesijná príprava – professional training
odborná príručka – reference book
odborná publikácia – technical publication
odborná rada – professional/specialist advice
odborná slovná zásoba – technical vocabulary
odborná spôsobilosť – professional qualification, competence
odborná terminológia – technical terminology
odborná verejnosť – the experts
odborné nakladateľstvo – specialist publisher
odborné názvoslovie – special(ized) terminology
odborné vedomosti – specialist/technical knowledge
odborné znalosti – expert knowledge
odborné vyjadrenie – expert's opinion
odborný časopis – professional journal
odborný lekár – (medical) specialist
odborný poradca (consultee – odb. poradca konzultant) – special(ist) adviser
odborný technický poradca – consulting engineer
odborný posudok – expert opinion
odborný predmet – special subject
odborný slovník – technical dictionary
odborný výcvik – professional training

odborný výraz – technical term; neodborný termín/názov – non-technical term

Konkretizuje však odborný výraz v spojeniach lekársky (medical) a právny (legal).

Fronekov Česko-anglický slovník prekladá adjektívum odborný nasledovne: technical, specialist, expert a kolokácie:

odborná komisia – expert committee

odborná literatúra – technical books, specialized literature

odborné znalosti – technical/expert knowledge, expertise, know-how

odborný časopis – professional/technical journal

odborný názov – technical term

odborný poradca – consultant

odborný posudok – expert opinion

odborný preklad – technical translation

(Fronek, 2000)

Spisovateľ odbornej literatúry sa však neprekladá „professional writer“, pretože znamená profesionálny spisovateľ, t. j. povolaním spisovateľ.

Definícia pojmu odborná literatúra v anglických zdrojoch

Stručné definície termínu, ktorý by sme v slovenčine nazvali odborná literatúra, nájdeme v rozličných v anglických slovníkoch pod heslovým slovom literature približne podobne. Uvádzame niekoľko príkladov:

Americký slovník Webster vysvetľuje pod spomínaným heslovým slovom v bode 2 a), že literatúra sú „all writings in prose or verse, esp. those of an imaginative or critical character...; often distinguished from scientific writing, news reporting, etc.“, v bode 2 d) „all the writings dealing with a particular subject [the medical *literature*]“ a v bode 4 „[Colloq.] printed matter of any kind, as advertising, campaign leaflets, etc.“ (Webster's New World Dictionary, 1989)

Slovník Oxford Advanced Learner's Dictionary definuje literatúru v bode 1 ako umelecké diela, predovšetkým romány, divadelné hry a poéziu, za čím uvádza v hranatej zátvorke vysvetlivku „[in contrast to technical books and newspapers, magazines, etc.]“ (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2005)

Slovník Cambridge Advanced Learner's Dictionary je podrobnejší, pod heslovým slovom literatúra uvádza verzálami odlíšené „SPECIALIST TEXTS 2 all the information relating to a subject, especially information written by specialists“, ďalej to vymedzuje ešte na „INFORMATION 3 printed material published by a company which is intended to encourage people to buy that company's products or services... 4 material that an organization publishes in order to persuade people to agree with its opinions“. (Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 2008)

Longman Advanced American Dictionary po definícii literatúry v bode 1, že sú to „books, plays, poems, etc.“, teda knihy, hry a básne, v bode 2 do nej zaraďuje „works such as these that are studied as a subject“, v bode 3 „all the books, articles etc. on a particular subject: *medical literature*“ a v bode 4 „printed information produced by organizations that want to sell something or tell people about something: *sales literature*“. (Longman Advanced American Dictionary, 2000)

Ako sme už spomínali, v angličtine sa pri práci s odborným textom priamo spomína oblasť, z ktorej text čerpá, alebo ktorej sa týka, preto pri hľadaní v anglických zdrojoch zväčša nenájdeme všeobecné spojenie odborné texty či

odborná literatúra, ale členenie na konkrétne odbory, alebo odkazy na ne. Napr: specialized texts on fisheries terminology, science-fiction; specialized texts, e. g. legal documents; specialized texts such as dictionaries, poetry, or texts for children.

Pri elektronickej vedeckej bibliografickej databáze PASCAL nájdeme upresnenie: „PASCAL covers the core scientific literature in science, technology and medicine scientific literature (in science, technology and medicine)“. [[http://en.wikipedia.org/wiki/PASCAL_\(database\)](http://en.wikipedia.org/wiki/PASCAL_(database))]

Pri bibliografickej norme ISO/TC 37 sa píše o kľúčovej úlohe terminológie všade, kde sa pripravujú odborné informácie, napr. v oblasti výskumu a vývoja, kde sa používajú: „in specialized texts“ (http://en.wikipedia.org/wiki/ISO/TC_37).

Záver

Preklad je dnes neodmysliteľnou súčasťou jazykovej praxe, preto je nanajvýš dôležité vedieť sa orientovať v terminológii. Z uvedeného príspevku vyplýva, že v tomto prípade treba pri preklade do angličtiny uvážlivo narábať s anglickým ekvivalentom slovenského termínu odborná literatúra či odborný text a iné adjektívno-nominálne kolokácie odvodené od prídavného mena odborný. Kým zvolíme najvhodnejší anglický ekvivalent v závislosti od konkrétneho odboru, ktorý je predmetom textu, treba detailne poznať anglický obsah pojmu.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BYRNE, J.: Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation. Dortrecht : Springer, 2006, s. 3
2. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2008, s. 837
3. FRONEK, J.: Česko-anglický slovník. Praha : Leda, 2000, s. 596
4. GROMOVÁ, E.: Preklad pragmatických textov. In: Studia Translatologica Bratislavensia 17. Bratislava : Anapress, 2009, s.111
5. KENÍŽ, A.: Vzťah súmerateľnosti východiskového a cieľového textu. In: Letná škola prekladu 3: Cieľový verzus východiskový jazyk. Bratislava : Anapress, 2005, s. 45
6. Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava : Veda, 2003, s. 416
7. LINGEA Lexicon 5: Veľký slovník anglicko-slovenský, slovensko-anglický. Verzia pre MS-Windows 98. Bratislava : Lingea, 2008
8. Longman Advanced American Dictionary, Harlow, 2000, s. 838
9. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2005, s. 898

10. Slovník súčasného slovenského jazyka, H – L. Bratislava : Veda, 2011, s. 999
11. Webster's New World Dictionary, New York 1989, s. 789
12. http://en.wikipedia.org/wiki/ISO/TC_37
13. <http://en.wikipedia.org/wiki/Non-fiction>
14. [http://en.wikipedia.org/wiki/PASCAL_\(database\)](http://en.wikipedia.org/wiki/PASCAL_(database))
15. http://en.wikipedia.org/wiki/Scientific_literature
16. http://en.wikipedia.org/wiki/Technical_translation

Kontakt:

Mgr. Milada Pauleová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: pauleova@euba.sk

PREKLADATEĽSKÁ ANALÝZA A JEJ EXTERNÉ A INTERNÉ TEXTOVÉ FAKTORY

Katarína Seresová

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike prekladateľskej analýzy, ktorú zaraďujeme do oblasti translatológie. Prekladateľská analýza textových externých a interných faktorov prispeje k znalosti externých a interných textových faktorov východiskového textu a umožní prekladateľovi lepšie pochopiť samotný text, jeho funkciu a cieľ, ktorý chce objednávateľ prekladu dosiahnuť a tak bude v plnej miere zodpovedať prekladateľskej objednávke.

Kľúčové slová: preklad, prekladateľská textová analýza, externé textové faktory, interné textové faktory

Abstract

Dieser Beitrag wird der Problematik der Übersetzungsrelevanten Textanalyse gewidmet. Die Übersetzungsrelevante Textanalyse der textinternen und textexternen Faktoren trägt zur Kenntniss der textinternen und textexternen Faktoren des Ausgangstextes bei und ermöglicht dem Translator den Text, seine Funktion und Ziel, den er erreichen möchte, besser zu begreifen und somit einen Zieltext zu erstellen, der dem Übersetzerauftrag völlig entspricht.

Úvod

„Prosím Vás, mohli by ste mi preložiť do nemčiny jednu kratučkú vetu? Nič odborného, len takú maličkosť. Keby som mala čas, preložím si to sama. Potrebovala by som to ešte dnes.....“

Takýmto spôsobom často oslovujú potencionálni zákazníci prekladateľov. Keď sa však prekladateľ pozrie na text podrobnejšie, zistí, že sa nejedná o „kratučkú vetu“, ale napríklad o reklamný slogan určený domácim majstrom, plný slovných hračiek, ktorý vôbec nie je jednoduchý a jeho preklad bude pomerne dosť časovo náročný.

Cieľom tohto príspevku je pokázať na veľký význam a dôležitosť prekladateľskej textovej analýzy východiskového textu a jeho externých, či interných textových faktorov. Bez takejto analýzy prekladateľ nemôže k prekladu pristúpiť zodpovedne a následne zhotoviť cieľový text, ktorý funkčne a obsahovo zodpovedá textu východiskovému.

Prvá fáza prekladu – úvodná analýza

Profesionálny preklad sa vždy vypracúva pre potreby iného človeka, to znamená, že prekladateľ musí vždy dostať najprv objednávku. V tejto objednávke musia byť vždy podrobne dohodnuté všetky náležitosti, t. j., zadávateľ objednávky musí svoje požiadavky presne špecifikovať. Z tohto

dôvodu zohráva pri preklade významnú úlohu aj zadávateľ zákazky, teda prekladu, ktorý by mal v zmluve s prekladateľom bližšie určiť cieľ a funkciu, ktorým má preklad slúžiť, prípadne bližšie charakterizovať adresáta textu, teda recipienta, aby prekladateľ vedel, ako má cieľový text formulovať, aby neprišlo k nedorozumeniu, aby cieľový text zodpovedal požiadavkám, nárokom a schopnostiam cieľového recipienta, ako aj spĺňal funkciu, na ktorú je určený. Proces prekladu teda začína vtedy, keď zadávateľ zákazky, v našom prípade prekladu, osloví prekladateľa a zadá mu na preklad z jazyka A (východiskového) do jazyka B (cieľového) konkrétny text, ktorý je určený pre recipienta (cieľovú skupinu) cieľovej kultúry. Týmto recipientom môže byť aj samotný zadávateľ zákazky. Vo veľkej väčšine prípadov prekladateľ nepozná recipienta, pre ktorého bol pôvodný východiskový text určený. V istom zmysle môže byť táto skutočnosť na škodu, pretože každý autor tvorí svoj text s ohľadom na jeho recipienta, na jeho záujmy, znalosti a schopnosti.

Z tohto dôvodu je mimoriadne dôležité vždy uviesť začlenenie do konkrétnej komunikačnej situácie, účel, na ktorý má cieľový text slúžiť (Kautz 2002).

Funkcia textu úzko súvisí so zámerom autora. Závisí však aj od zámeru objednávateľa prekladu, teda od toho, čo objednávateľ s prekladom zamýšľa, na aký účel má preklad pôvodného textu slúžiť. V takomto prípade môže byť funkcia textu buď totožná alebo nie. Pri prekladoch však najčastejšie ide o jednotnosť funkcie východiskového a cieľového textu, to znamená, že východiskový text vyvoláva u recipienta tie isté predstavy ako u recipienta cieľového textu. Ak má objednávateľ s prekladom iný zámer, dochádza k narušeniu komunikačnej ekvivalencie a v takom prípade predstavy recipientov, vyvolané východiskovým a cieľovým textom nie sú zhodné.

Vzhľadom na všetky vyššie uvedené skutočnosti je pre prekladateľa mimoriadne dôležité, aby svoju prekladateľskú činnosť vždy začal textovou analýzou, to znamená, že musí urobiť analýzu východiskového textu z hľadiska funkčného, sémantického, pragmatického a štylistického. Prvým krokom prekladateľa je dôkladne si text prečítať. Proces pochopenia východiskového textu by mal teda u prekladateľa prebiehať tak, že najprv musí identifikovať slová a ich vzájomnú súvislosť. Najprv vo vetách, potom v jednotlivých častiach textu a nakoniec v celom texte. Potom tieto poznatky spojí s mimojazykovou realitou, ktorú text odráža a ku ktorej patria aj autor východiskového a prijímateľ cieľového textu. Veľmi dôležitú úlohu pri preklade zohráva aj intuícia prekladateľa, pretože pochopenie textu prebieha čiastočne uvedomelo a čiastočne nevedomky. A práve v druhom prípade mu v tom pomáha intuícia.

Ďalším krokom pri preklade východiskového textu je nutnosť zodpovedať niekoľko otázok. Viacerí autori, napr. Nordová, Hönig, Kautz, sa vo svojich prácach zamýšľali nad správnu formuláciu otázok, ktoré by si mal prekladateľ v prvej fáze práce s prekladom položiť. Otázky znejú nasledovne:

- Rozumiem textu?
- Ako text pôsobí na mňa a ostatných východiskových adresátov?
- Pre koho bol text napísaný?
- Aká je jeho komunikatívna funkcia?
- Ako je text členený?
- Pochopili by tento text potencionálni recipienti, keby nebol napísaný v cudzom jazyku?

- Je tento text vhodný na preklad a zodpovedá cieľu, ktorý si stanovil objednávateľ?
- Treba v texte urobiť obsahové či formálne zmeny, aby text zodpovedal požiadavkám, ktoré na preklad kladie objednávateľ?
- Môžem vzhľadom na špecifikáciu zákazky, termín odovzdania a možnosti rešerže preklad prevziať? Ak áno, za akých podmienok? Ak nie, prečo?(Kautz 2002)

Pri poslednej z otázok sa prekladateľ zase vracia do východiskového bodu, musí dôkladne zvážiť, či je vzhľadom na konkrétnu situáciu schopný pochopiť text tak, aby bol schopný vyhotoviť kvalitný cieľový text, ktorý bude zodpovedať nárokom a požiadavkám zadávateľa objednávky. Táto otázka zohľadňuje nielen schopnosť prekladateľa východiskový text pochopiť, ale aj charakteristiku textu, predpokladané očakávania cieľového recipienta; a toto všetko v súvislosti s dostupnosťou informácií a lexikálnych prostriedkov, potrebných na zostavenie adekvátneho cieľového textu. Toto všetko treba ďalej vnímať v spojitosti s časom, ktorý bude prekladateľ na svoju prácu potrebovať.

Odpovede na vyššie uvedené otázky umožnia prekladateľovi dívať sa na svoju úlohu v širších súvislostiach. Súčasne si plne uvedomí svoju prekladateľskú zodpovednosť. Tento prvý krok, ktorý prekladateľ musí urobiť, môže viesť k rôznym záverom:

V prvom prípade môže prekladateľ zákazku odmietnuť, pretože pozná svoje individuálne hranice a v rámci času, vymedzeného na preklad, ich nemôže rozšíriť. To znamená napríklad, že prekladateľovi chýbajú odborné a vecné znalosti, ktoré by pri preklade východiskového textu nevyhnutne potreboval a počas časového obdobia, vymedzeného na vyhotovenie cieľového textu, by tieto znalosti nemohol nadobudnúť, či už z vlastnej viny alebo v dôsledku absencie potrebných technických pomôcok. V takomto prípade je lepšie zákazku odmietnuť. Nejedná sa však o znak nekompetentnosti prekladateľa, práve naopak, týmto krokom dá prekladateľ jasne najavo svoj zodpovedný prístup a prekladateľskú kompetenciu.

V druhom prípade prekladateľ vie, že kvalitnému prekladu východiskového textu nestoja v ceste žiadne objektívne alebo subjektívne prekážky, objednávku teda prijme. Týmto sa naplnila prvá časť textovej analýzy - prekladateľ pozná situáciu, do ktorej je východiskový text zakonponovaný, pozná výpovednú hodnotu tohto textu a aký účinok má dosiahnuť a taktiež si je vedomý postupov, ktoré pri preklade východiskového textu použije. Ďalej si prekladateľ stanoví makrostratégiu prekladu. Táto stratégia zohľadňuje komunikačné predstavy autora východiskového textu a adresáta cieľového textu, ako aj individuálnu situáciu prekladateľa. Takto bude zaručené, že výsledkom prekladu bude jednotný a koherentný text, ktorý bude zodpovedať požiadavkám zadávateľa objednávky.

Druhá fáza prekladu – analýza externých textových faktorov

V druhej fáze prekladu musí prekladateľ doplniť, prípadne modifikovať svoju makrostratégiu prostredníctvom mikrostratégií, aby mohol zmyslupne narábať so znakmi východiskového textu a vyriešiť jednotlivé prekladateľské problémy. Pod týmito znakmi sa chápu predovšetkým textové interné a externé charakteristické znaky, z ktorých následne vyplývajú faktory, ktoré treba

analyzovať. Postup pri analýze, ktorým sa stanovujú tieto mikrostratégie sú platné pre všetky jazyky a sú nezávislé od jednotlivých translatologických smerov. Christiane Nordová (1995), známa nemecká translatologička, vypracovala súhrn najdôležitejších textových externých faktorov, ktoré charakterizujú komunikačnú situáciu textu a textových interných faktorov, ovplyvňujúcich charakter východiskového textu. Ide o nasledovné faktory: Pod otázkou *kto?* sa myslí sa autor textu, prípadne objednávateľ prekladu, *načo?* sa pýta na zámer autora, prípadne zadávateľa objednávky, na to, aký zámer sa textom sleduje, napríklad reklamný materiál o hoteli má za úlohu podporiť záujem klientov o pobyt v tomto hoteli.

Komu? predstavuje recipienta, adresáta cieľového textu. Skutočnosť, pre koho je text určený, významne ovplyvňuje to, ako bude prekladateľ s východiskovým textom pracovať. Text určený pre dospelého človeka sa bude totiž podstatne odlišovať od textu určeného pre deti, tak ako sa bude líšiť text pre odbornú verejnosť od textu pre laikov. Prekladateľ musí pri koncipovaní cieľového textu zohľadniť taktiež kultúrne špecifiká recipienta, ako aj jeho znalosti z danej oblasti.

Otázkou *prostredníctvom akého média?* sa myslí kanál, prostredníctvom ktorého sa preklad dostane k recipientovi, tento faktor vo veľkej miere ovplyvňuje formu a metódy prekladu. Výber média v prevažne veľkej miere určuje spôsob komunikácie (komunikácia ústna/písomná, akustická/vizuálna), preto musí prekladateľ vedieť, či preklad vyjde v podobe knihy, článku v časopise, či v novinách, ako leták, či ako list. Text určený pre ústny prednes sa bude značne líšiť od textu písaného a pod.

Kde? a kedy? bude text recipovaný má taktiež vplyv na obsah a formu textu. Toto sa týka predovšetkým ukazovacích zámen ako *tento, tu, tam, včera, dnes* a pod., ktoré zakotvujú text do istej komunikačnej situácie. Táto sa však v mnohých prípadoch pri preklade zmení, pretože cieľový text vzniká na inom mieste a v inom čase ako pôvodný východiskový text.

Na podnet pre vznik východiskového textu, prípadne jeho sprostredkovanie ďalším recipientom sa pýtame otázkou *prečo?*

Zodpovedaním vyššie uvedených otázok získa prekladateľ obraz o funkcii textu a o prekladateľskej zákazke. Aj keď tieto otázky nevyplývajú explicitne z textu, to znamená, že tieto otázky nemôžeme zodpovedať po prečítaní a pochopení textu, odpovede na tieto otázky patria k dôležitému zdroju informácií, ktoré majú pre prekladateľa mimoriadny význam.

Tretia fáza prekladu – analýza interných textových faktorov

Ak získa prekladateľ prehľad o externých textových faktoroch, mal by následne pokračovať analýzou interných textových faktorov, aby získal kompletný obraz východiskového textu. Nordová (1995) hovorí o interných textových faktoroch, ktoré podstatne ovplyvňujú charakter východiskového textu. Ide o tieto: otázkou *o čom?* sa pýtame na tematiku textu, teda čo je hlavnou myšlienkou východiskového textu, o čom text pojednáva. Otázka *čo?* sa vzťahuje na obsah textu, teda čo autor textu v texte uviedol, čo je jeho konkrétnym obsahom. *Čo nie?* Je presupozícia implikovaná autorom textu. Otázka *v akom poradí?* objasňuje členenie informácií v texte, teda makroštruktúru celého textu a mikroštruktúru častí textu. *S akými neverbálnymi prostriedkami?* sa pýtame na neverbálne prostriedky, teda aká bude úprava

textu, aké písmo sa použije, ako bude text opticky delený, aké farby sa použijú, či bude text doplnený ilustráciami atď. Otázka *akými slovami?* sa zaoberá lexikálnymi vlastnosťami textu, vrátane morfológických vlastností slov a úlohou jednotlivých slovných druhov ako nositeľov informácií. Otázkou *akými vetami?* zisťujeme charakteristické syntaktické prostriedky, ktoré sú v texte použité, teda druh viet, vzťah hlavná veta – vedľajšia veta, atď., a včlenenie osôb do textu, myslí sa osoba autora, prípadne recipienta, teda či sa autor sám do textu začleňuje, prípadne, či vtiahne do textu recipienta. Poslednou otázkou je otázka *aký tón?*, ktorá sa vzťahuje na suprasegmentálne znaky textu, to znamená akcent, intonácia, rytmus.

Záver

Prekladateľská analýza textových externých a interných faktorov prispieva k znalosti externých a interných textových faktorov východiskového textu a umožní prekladateľovi lepšie pochopiť samotný text, jeho funkciu a cieľ, ktorý chce objednávateľ prekladu dosiahnuť tak, aby v plnej miere zodpovedal prekladateľskej zákazke. Prekladateľ si v priebehu analýzy vytvorí prehľad o východiskovom texte a nadobudne jasnú predstavu o tom, ako má a bude vyzeráť cieľový text. Prekladateľská analýza otvorí prekladateľovi oči v mnohých ohľadoch a všimne si skutočnosti, ktoré by bez tejto analýzy prehliadol. Umožní mu rozhodnúť sa, ktoré faktory východiskového textu sú relevantné, ktoré by mohol prípadne v cieľovom texte vynechať a ktoré informácie musí v cieľovom texte doplniť, aby bol pre recipienta jednoznačne zrozumiteľný.

Obzvlášť prekladatelia, ktorí iba so svojou profesiou začínajú, by sa mali prekladateľskej textovej analýze venovať veľmi dôkladne a podrobne, pretože sa ešte nemôžu dostatočne spoľahnúť na svoju intuíciu a schopnosť asociovať. Pomocou analýzy môže prekladateľ odôvodniť svoje prekladateľské postupy a teda robiť správne prekladateľské rozhodnutia.

Poznanie vyššie uvedených faktorov ovplyvní prekladateľa v tom zmysle, že nadobudne v rámci textu schopnosť rozlíšiť dôležitosť jednotlivých častí a údajov v texte, vytvorí si takzvanú hierarchiu, podľa ktorej môže určiť, ktoré faktory sú pre daný text dôležité, ktoré menej a ktoré možno prípadne z textu vynechať, aby nebola funkcia, ktorú má preklad spĺňať nijako obmedzená. Výhodou analýzy externých a interných textových faktorov pre prekladateľa je skutočnosť, že po čase, keď prekladateľ získa vo svojej práci istú prax, pristupuje k všetkým textom rovnako, čo mu zjednodušuje jeho prácu.

Literatúra

BARCZAITIS, R.: Kompetenz der Übersetzerischen Textproduktion. IN *BEST, J., KALINA, S.: Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen, Basel, Francke, 2002. ISBN 3-7720-2985-X

EHRGANGOVÁ, E., KENÍŽ, A.: *Kapitoly z prekladu a tlmočenia*. Bratislava : Ekonóm, 1999. ISBN 80-225-1057-2

HÖNIG, H. G. : *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen, 1995.

HORECKÝ, J.: O prekladaní terminologie. IN *Antologie teorie odborného překladu. Výběr z prací českých a slovenských autorů*. Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta : E. Gromová, M. Hrdlička, V. Vilímek, 2007. 244 s. ISBN 978-80-7368-383-2

KAUTZ, U.: *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München : Ludicium, 2002. 643 s. ISBN 3-89129-449-2

NORD, CH.: *Textanalyse und Übersetzen*. Tübingen : Julius Groos Verlag, 1995

REIß, K.; VERMEER, H. J.: *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1991

SERESOVÁ, K.: *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava : Ekonóm, 2010. 99 s. ISBN 978-80-225-2970-9

Kontakt:

*Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
E-mail: katarina.seresova@euba.sk*

ÚČASŤ FAKULTY APLIKOVANÝCH JAZYKOV NA MEDZINÁRODNEJ SPOLUPRÁCI S VÝCHODNOU EURÓPOU

Katarína Strelková

V súčasnosti Ekonomická univerzita v Bratislave poskytuje študentom veľké možnosti zapájať sa do vzdelávacích medzinárodných programov. V rámci programu LLP/Erasmus a ďalších európskych vzdelávacích programov, ktoré financuje Európska únia, študenti majú možnosť absolvovať študijné pobyty na európskych univerzitách.

Ekonomická univerzita v Bratislave má však okrem týchto medzinárodných vzdelávacích programov možnosť vyslať študentov na zahraničné stáže a rôzne formy študijných pobytov vďaka rámcovým zmluvám o partnerskej spolupráci.

S univerzitami a vysokými školami krajín Spoločenstva nezávislých štátov Ekonomickú univerzitu v Bratislave spájajú dlhoročné partnerské vzťahy. Za zmienku stojí dlhoročná spolupráca s Ruskou univerzitou G. V. Plechanova v Moskve, ktorá sa začala v roku 1998. O niečo neskôr sa rozvinula spolupráca s Petrohradskou štátnou univerzitou, konkrétne s Fakultou medzinárodných vzťahov a Ekonomickou fakultou. Veľmi aktívne sa rozvíja spolupráca s Moskovskou štátnou univerzitou potravinárskych technológií, s Fakultou ekonomiky a biznisu a Centrom rečovej komunikácie. Moskovský štátny inštitút ruského jazyka A. S. Puškina prijíma študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave na letné kurzy ruského jazyka. Výmenný program – odborné stáže – sú súčasťou zmluvy o spolupráci s Povolžským inštitútom P. A. Stolypina v Saratove. Bola podpísaná zmluva o partnerstve a spolupráci s Eurázijskou štátnou univerzitou L. Gumil'ova v Astane, novom hlavnom meste Kazachstanu, s Inštitútom sociálnych a humanitárnych vied v Kazani (administratívne centrum republiky Tatarstan).

Okrem spolupráce na základe podpísaných partnerských zmlúv Ekonomická univerzita v Bratislave spolupracuje s ďalšími vzdelávacími inštitúciami, napríklad s Dagestanským štátnym inštitútom národného hospodárstva v meste Machačkala, s Rostovským štátnym inštitútom dopravy a spojov.

Fakulta aplikovaných jazykov (ďalej FAJ), predtým Ústav jazykov, pokladá spoluprácu so zahraničnými vysokými školami a vzdelávacími inštitúciami za veľmi významnú súčasť svojej činnosti, preto nadviazala na medzinárodnú spoluprácu rozvíjanú v rámci Ustavu jazykov a plánuje v nej pokračovať.

Spolupráca so zahraničnými univerzitami sa rozvíja:

- v oblasti vzdelávacej,
- v oblasti vedecko-výskumnej,

- v oblasti akademickej mobility a študentských mobilit.

Vo vzdelávacej oblasti spolupráca vyústila do

- spolupráce pri tvorbe učebných pomôcok,
- prednáškových pobytov vedecko-pedagogických pracovníkov partnerských vysokých škôl.

V oblasti vedecko-výskumnej činnosti spolupráca dosiahla značné úspechy v podobe

- niekoľkých ročníkov zborníka vedeckých prác (*Sociolingvistické problémy vedy a kultúry*);
- účasti na medzinárodných vedeckých konferenciách učiteľov a študentov.

Prezentácia 7. ročníka zborníka sa uskutočnila v októbri 2011 na FAJ za prítomnosti vedeckej pracovníčky docentky Galiny A. Balykinovej z Povolžského inštitútu P. A. Stolypina. V Povolžskom inštitúte P. A. Stolypina sa 24. mája 2012 uskutočnil Okrúhly stôl *Sociolingvistické problémy jazyka a kultúry*. Na tomto podujatí sa zúčastnila vedúca oddelenia slovanských jazykov Katedry románskych a slovanských jazykov FAJ PhDr. Katarína Strelková, CSc., ktorá vystúpila s príspevkom *Medzikultúrna komunikácia vo výučbe ruského jazyka slovenských študentov-budúcich ekonómov*. Podujatie moderovala vedúca Centra medzikultúrnej komunikácie profesorka Jelena J. Strigankovová, CSc. a docentka katedry anglického jazyka Galina A. Balykinová. Predmetom diskusie Okrúhleho stola boli problémy medzikultúrnej komunikácie a perspektívy ďalšej medzinárodnej spolupráce. Príspevky, ktoré odzneli v diskusii, budú publikované v 8. ročníku zborníka *Sociolingvistické problémy jazyka a kultúry*.

Významnou formou medzinárodnej spolupráce je účasť študentov na medzinárodných videokonferenciách, ktoré organizuje Ústav medzinárodných programov Ekonomickej univerzity v Bratislave – Centrum pre východnú Európu v spolupráci s Fakultou aplikovaných jazykov. Odznené príspevky sú publikované v zborníku *Informačné technológie v ekonomike a vzdelávaní I., II. (2011, 2012)*.

V oblasti akademickej a študentskej mobility treba spomenúť výmenné pobyty študentov na zahraničných vysokých školách a zahraničných študentov na FAJ.

FAJ sa aktívne zapája do medzinárodnej spolupráce vysokých škôl, a to nadviazaním veľmi tesnej a konkrétnej spolupráce s Povolžským inštitútom P. A. Stolypina v Saratove: v rámci študentskej mobility a výmenného programu FAJ prijala študentov saratovskej univerzity, ktorí podľa vlastného výberu navštevovali celouniverzitné prednášky v anglickom jazyku, ako aj predmety, ktoré ponúka FAJ. A recipročne študenti FAJ absolvovali študijný pobyt v saratovskej univerzite. Tieto programy umožňujú študentom oboznámiť sa výučbou odborných predmetov na zahraničných vysokých školách, dávajú im možnosť prehĺbiť si znalosť cudzieho jazyka, v konkrétnom prípade, ruského, ale tiež oboznámiť sa s kultúrou a mentalitou tejto krajiny, čo prispieva k formovaniu návykov interkultúrnej komunikácie.

Za významné treba pokladať pobyty výskumných pracovníkov a prednášky vysokoškolských učiteľov z partnerských univerzít, prof. Maisy Sejfullajevovej z Ruskej ekonomickej univerzity G. V. Plechanova, prof. Jeleny Strigankovovej a docentky Galiny Balykinovej zo Saratova študentom FAJ v anglickom a ruskom jazyku.

V oblasti akademickej mobility nemožno opomenúť letné kurzy ruského jazyka na Moskovskej univerzite potravinárskych technológií. V lete 2012 sa uskutočnil piaty, jubilejný, štvortýždenný kurz ruského jazyka, kde pod vedením profesorky Larisy Ponizovskej, Maríny Bibikovovej a Janiny **Senachovovej** si študenti nielen prehľbovali vedomosti z bežnej ruskej konverzácie, ale získavali tiež skúsenosti z interkultúrnej komunikácie.

Fakulta aplikovaných jazykov má ambície rozvíjať v budúcnosti spoluprácu so zahraničnými vzdelávacími inštitúciami, vypracúvať a realizovať spoločné vzdelávacie programy a výskumné projekty, zvyšovať študentskú mobilitu, ako aj mobilitu vedecko-výskumných pracovníkov.

Kontakt:

PhDr. Katarína Strelková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: katarina.strelkova@euba.sk