

LINGUA ET VITA

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

**Fakulty aplikovaných jazykov
Ekonomickej univerzity v Bratislave**

Ročník II.

Číslo 4/2013

Lingua et vita 4/2013

Redakčná rada

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

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.
Doc. PhDr. Dezider Kollár, CSc.
Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD.
Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.
Mgr. Diana Patrícia Varela Cano, PhD.
PhDr. Katarína Strelková, PhD.
Mgr. Sofia Tužinská, PhD.
Mgr. Milada Pauleová

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

Vydavateľ: Vydavateľstvo EKONÓM, december 2013

Náklad: 100 ks

ISSN 1338-6743

Za pravopisnú, gramatickú, lexikálnu a štylistickú stránku uverejnených príspevkov zodpovedajú autori príspevkov.

Adresa redakcie:

Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
Email: casopis.faj@gmail.com

OBSAH

Úvod	5
------	---

JAZYK, KOMUNIKÁCIA, KULTÚRA

<i>Lívia Adamcová</i> Eine Bemerkungen zur deutsch-slowakischen kontrastiven Linguistik	7
--	---

<i>Mária Bláhová</i> Pursuing Happiness through Differences in Cultures	15
--	----

<i>Vesna Dickov</i> La literatura infantil hispanoamericana en Serbia	25
--	----

<i>Ольга Дровникова</i> Аномальные коммуникативные ситуации	39
--	----

<i>Eleonóra Flochová</i> Textová kohézia. Koreláty v podmetových a predmetových vetách	43
---	----

<i>Jiří Chalupa</i> La leyenda negra y la lucha propagandística por la imagen de España	50
--	----

<i>Gabriela Rechteríková</i> Mládežnícky – študentský žargón	60
---	----

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV

<i>María José Latorre Medina</i> Propuesta metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras	74
---	----

<i>Aneta Pawlak</i> La enseñanza del español como lengua extranjera a través de refranes y greguerías	82
--	----

<i>Татьяна Петровна Скорикова</i> Лингвориторический аспект речевой культуры в практике вузовского образования	92
---	----

<i>Mária Spišiaková</i> Krátka konfrontácia učebníc španielskeho jazyka z hľadiska výučby minulých časov	101
---	-----

TRANSLATOLÓGIA

<i>Ladislav Lapšanský</i> Medzi súdnym a všeobecným prekladom	107
--	-----

RECENZIE

Štefan Povchanič

Jiří Šrámek: Panorama francouzské literatury od počátku
po současnost I. – II.

112

Eva Szeherová

Ivica Kolečáni Lenčová: Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov

115

PRIPOMÍNAME SI...

Eleonóra Flochová

Spomienka na Zdenku Kanisovú

117

od počátku po současnost I. – II.

Slovo na úvod

Vážení čitatelia,

do rúk sa vám dostáva v poradí štvrté číslo časopisu *Lingua et vita*. V klasických, nezmenených rubrikách (s výnimkou jednej zmeny) autori jednotlivých príspevkov poskytujú pohľad na čiastkové vedecké a výskumné problémy.

V rubrike *JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA* sa riešia problémy kontrastívnej metódy v súčasnej germanistickej lingvistike, postavenie interkultúrnej komunikácie v modernom globalizovanom svete vo vzťahu k otázkam všeobecnej spokojnosti a šťastia ľudí v rôznych kultúrach, prijímanie hispanoamerických kníh pre mladých čitateľov v Srbsku, anomálie v komunikatívnych situáciách, otázky textovej kohézie a korelátov v podmetových a predmetových vetách, literárnovedné otázky legendy a jej transformácie počas jej historického vývinu a žargónové slová v systéme slovnej zásoby študentov ruských vysokých škôl.

Rubrika *DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV* sa zameriava na nové modely vzdelávania v oblasti cudzích jazykov s preferenciou aktivizujúcich prvkov vo vyučovacom procese, využívanie frazeologických konštrukcií vo vyučovaní španielskeho jazyka, konfrontáciu učebníc španielskeho jazyka z hľadiska výučby minulých časov a aspekty kultúry reči v podmienkach vysokoškolského vzdelávania.

Rubrika *TRANSLATOLÓGIA* sa zaoberá významom a postavením úradného prekladu a jeho terminologickou presnosťou a jednoznačnosťou a problematikou ekvivalentácie a obsahovej presnosti úradného prekladu.

Predmetom rubriky *RECENZIE* sú publikácia Jiřího Šrámka *Panorama francouzské literatury od počátku po současnost I. – II.* a publikácia Ivce Kolečáni *Lenčovej Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov – Vybrané kapitoly s praktickými ukázkami z nemeckého jazyka*.

Rubriky časopisu *Lingua et vita* nie sú pevne stanovené. Časopis chce pružne reagovať na potreby vedy, výskumu a praxe v oblasti cudzích a vyučovacích jazykov a interkultúrnej komunikácie. Otázka typov a počtu rubriek je vždy otvorená a vychádza z naznačených potrieb. V tomto čísle preto otvárame ďalšiu rubriku, rubriku *PRIPOMÍNANIE SI...*, námetmi ktorej môžu byť nielen rôzne

výročia narodenia popredných dejateľov v oblasti jazykovedy, literárnej vedy, pedagogiky, národnej, európskej a svetovej kultúry a dejín, ale aj vedecké, výskumné a učiteľské osobnosti našej univerzity a fakulty. V tomto čísle časopisu sme takýto priestor venovali Zdenke Kanisovej.

Rok 2013 bol rok, v ktorom sme si pripomenuli minimálne tri významné okrúhle výročia. Rok 863 – príchod Konštantína na Veľkú Moravu, rok 1863 – vznik Matice slovenskej, rok 1993 – vznik samostatnej Slovenskej republiky. Nie je ani tak dôležité, o aké a koľké výročie danej udalosti ide. Je dôležité, aby sme nachádzali zmysel toho, prečo si niečo pripomíname, prečo to má pre nás a ďalšie generácie význam. Veríme, že aj rok 2014 bude rokom, v ktorom nám ostane čas, miesto a pochopenie v našich myšliach nielen na tvorivé bádanie v oblasti vedy, výskumu a vyučovacieho procesu, ale aj na aktivity, ktoré nás spájajú a posúvajú o krok ďalej.

Všetkým našim prispievateľom a čitateľom prajeme v roku 2014 veľa zdravia, optimizmu a tvorivej pracovnej atmosféry.

Redakcia časopisu

EINIGE BEMERKUNGEN ZUR DEUTSCH-SLOWAKISCHEN KONTRASTIVEN LINGUISTIK

Lívia Adamcová

Abstrakt

Cieľom príspevku je upozorniť na nezastupiteľné miesto kontrastívnej metódy v súčasnej germanistickej lingvistiky a porovnať niektoré dôležité elementy slovenčiny a nemčiny. Sú to predovšetkým fonologická, morfosyntaktická a lexikálna oblasť, ktoré najviac podliehajú interferencii a zapríčiňujú najväčšie problémy v procese osvojovania si nemeckého jazyka.

Kľúčové slová: kontrastívna lingvistika, fonetika a fonológia nemeckého jazyka, gramatické kategórie, ekvivalencia slovenskej a nemeckej lexiky, interferencia

Abstract

Die kontrastive Linguistik nimmt in der gegenwärtigen Germanistikforschung eine wichtige Stelle ein. Der Beitrag stellt anhand der Fehleranalyse einige wichtige Phänomene des Slowakischen und des Deutschen vor und zeigt, wie diese Phänomene den Spracherwerbsprozess beeinflussen beziehungsweise erschweren.

Schlüsselwörter: kontrastive Linguistik, das Phonemsystem des Deutschen und des Slowakischen, sprachliche Interferenz, Genussystem, lexikalische Interferenz

Einleitung – Begriffsbestimmungen

Derzeitig ist die Komparation eine bevorzugte Methode der Sprachanalyse. Eine Konfrontation von Ausgangssprache und Zielsprache unter linguistischem Aspekt kann wesentlich dazu beitragen, das komplexe Bild einer Sprache verständlicher und durchschaubarer zu machen. Die bisher bekannten und benutzten Methoden – die konfrontative und kontrastive – fördern den Prozess der Sprachaneignung in positiver Weise, obwohl die kontrastive Vorgehensweise in der letzten Zeit stärker in den Vordergrund tritt. Beide können dazu beitragen, die zu vergleichenden Sprachen in ihrer Komplexität zu erlernen. Es geht dabei um Sprachvergleich im allgemeinen Sinn, sowohl in typologischer als auch in didaktischer Hinsicht.

Fehleranalyse

Die „**kontrastive Analyse**“ ist dem sprachdidaktischen Bereich hinzuzuordnen und befasst sich im Besonderen mit interlingualen Divergenzen,

z.B. im phonologischen Bereich. So kennt z.B. das Deutsche 16 Vokale, das Slowakische nur 11.
Das Fehlen von Lauten (Konsonanten) wie z.B.

dz [dz]	<i>me<u>z</u>i</i>	<i>zwischen</i>
dž [dʒ]	<i>dž<u>b</u>án</i>	<i>Krug</i>
ň [nj]	<i>ň<u>u</u>chať</i>	<i>riechen</i>
ť [tʃ]	<i>ma<u>ť</u></i>	<i>Mutter/haben</i>
ď [dʲ]	<i>d'<u>a</u>kujem</i>	<i>danke</i>

Tab. 1 Typische slowakische Konsonanten

im Deutschen fällt beim deutsch-slowakischen Sprachvergleich sofort ins Auge.

Die deutschen Laute bereiten den slowakischen Deutschlernenden im konsonantischen Bereich zumeist wenige Schwierigkeiten, da es im Slowakischen mehr Laute als im Deutschen gibt. Hingegen viel schwieriger ist es für die Lerner, die deutschen Vokale (offen und geschlossen) sowie deren Umlaute ä, ö, ü – phonetisch richtig zu realisieren, da diese Laute im Slowakischen nicht vorhanden sind. Im Slowakischen existiert nur die Unterscheidung zwischen lang und kurz gesprochenen Vokalen, nicht aber der Gegensatz zwischen offenen und geschlossenen.

	nichtlabialisiert		labialisiert	
	vorn	mittel	hinten	
hoch	ɪ i:		ʊ u:	Slowakisch
mittel	ɛ ε:		o o:	
tief		a ɑ:		
kurz/offen	ɪ ɛ ʏ oe		ɔ ʊ	Deutsch
kurz		a		
lang/geschlossen	i: e: y: ø:		o: u:	
lang/offen	ɛ:			
lang		ɑ:		
in unbetonten Silben		ə		

Tab. 2 Slowakisches und deutsches Vokalinventar

Die nächste Tabelle zeigt das komplexe Gebilde der deutschen Vokale mit Beispielen:

[ˈmi:tə]	<Miete>	[ˈmltə]	<Mitte>
[ˈfy:lən]	<fühlen>	[ˈfʏl ən]	<füllen>
[zu:xt]	<sucht>	[zʊxt]	<Sucht>
[ˈbe:tən]	<beten>	[ˈbɛtən]	<Betten>
[ˈhø:lə]	<Höhle>	[ˈhœlə]	<Hölle>

[ˈro:tə]	<rote>	[ˈrotə]	<Rotte>
[ˈʃta:t]	<Staat>	[ˈʃtat]	<Stadt>
[ˈbe:rən]	<Beeren>	[ˈbɛ:rən]	<Bären>
[ˈaenə]	<eine>	[ˈaenə]	<einer>

Tab.3 Modellwörter für deutsche Vokale

In der folgenden Tabelle werden der slowakische und deutsche Vokalismus kontrastiv dargestellt.

Deutsch			Slowakisch	
lang/geschlossen	lang/offen	kurz/offen	lang	kurz
<u>b</u> aden	w <u>ä</u> ren	R <u>a</u> nd	d <u>á</u> va (sie gibt)	dala (sie gab)
S <u>e</u> gen	<u>Ä</u> hre	<u>e</u> ssen	s <u>á</u> la (Saal)	sala (sie sog)
B <u>u</u> de	B <u>ä</u> r	w <u>u</u> sste	p <u>i</u> la (Säge)	pila (sie trank)
<u>O</u> fen	M <u>ä</u> hne	<u>o</u> ffen	dc <u>e</u> ra (Tochter)	merat' (messen)

Tab. 4 Quantität im Deutschen und im Slowakischen

Slowakisch	Deutsch
siv <u>é</u> (graue)	S <u>e</u> b <u>ä</u> r, T <u>a</u> lf <u>a</u> hrt
sad <u>ám</u> (ich setze mich)	sp <u>a</u> rs <u>a</u> m, B <u>a</u> hnh <u>o</u> f
vesel <u>é</u> (lustige)	weh <u>r</u> los, <u>E</u> rd <u>b</u> e <u>b</u> en

Tab. 5 Die Aufeinanderfolge von kurzen und langen Silben im Deutschen und im Slowakischen

Fische [ˈfl̩ɐ]	Fischer [ˈfl̩ɐ]
bitte [bl̩tə]	bitter [bl̩tə]
Wette [ˈvɛtə]	Wetter [ˈvɛtə]

Tab. 6 Minimalpaare im Deutschen

Durch ihre Eigenschaft der Vorhersage und Deutung der Fehler nimmt die kontrastive Analyse eine zentrale Stellung in der kontrastiven Linguistik ein. Sie besitzt eine Test- und Registrieraufgabe, eine Funktion, die in unserem Fall vor allem in linguistischer Hinsicht relevant ist. Die kontrastive Analyse des Deutschen und des Slowakischen wurde bisher auf mehreren sprachlichen Ebenen durchgeführt (vgl. dazu Grassegger 2003, Dolník 2004, Adamcová 1996, Chebenová 2002, Džambová 1999) - am besten ist die lexikalische, grammatische und phonetische Ebene erforscht. Im Folgenden sollen einige interferierende Probleme skizziert werden.

Obwohl es in der slowakischen Grammatik ebenso wie im Deutschen ein dreigliedriges **Genussystem** gibt, bereitet es den slowakischen Deutschlernenden erhebliche Schwierigkeiten. Die Zahl der Genusfehler, die man anhand der Fehleranalyse im Deutschen bei Slowakischsprechenden registrieren kann, ist sehr groß, da es im Slowakischen eine „Regel“ für die Genusbestimmung der Substantive gibt:

- alle auf Konsonanten endenden Wörter sind maskulin (*brať* – Bruder)
- alle auf -a endenden Wörter sind feminin (*matka* – Mutter)
- alle auf -o und -ie endenden Wörter sind neutral (*mesto*, *námestie* – Stadt, Platz)

káva , f.	<i>die Kaffee</i>	statt	<i>der Kaffee</i>
kvet , m.	<i>der Blume</i>	statt	<i>die Blume</i>
ovocie , n.	<i>das Frucht</i>	statt	<i>die Frucht</i>
múr , m.	<i>der Mauer</i>	statt	<i>die Mauer</i>
voda , f.	<i>die Wasser</i>	statt	<i>das Wasser</i>
mesto , n.	<i>das Stadt</i>	statt	<i>die Stadt</i>

Tab. 7 Interferierende Genusbeispiele im Slowakischen und im Deutschen

Beim Nachweis solcher Analogie-Fehler ist die kontrastive Linguistik (Analyse) unentbehrlich. Es zeigt sich nämlich häufig, dass viele der sogenannten fehlerhaften L2-Analogien (versteckte **Interferenzfehler**) von der kontrastiven Analyse vorhergesagt werden können.

In den genannten Fällen handelt es sich um Interferenzerscheinungen, die auf das unterschiedliche Genussystem zurückzuführen sind. Die Fehleranalyse leistet in diesem Fall zwar den Nachweis der Fehler, deren Ursache aber erst unter Rückgriff auf die konfrontative Grammatik aufgedeckt werden kann.

Interferenzen

Unter „**sprachlicher Interferenz**“ versteht man jegliche Abweichung von der sozial bedingten Norm einer gegebenen Sprache durch Einwirkung einer anderen Sprache. Sie tritt besonders bei zwei- oder mehrsprachigen Personen auf. Zweisprachigkeit ist überall dort anzutreffen, wo man Interferenzerscheinungen beobachten kann. Unter diesen Bedingungen ist bereits in der ersten Stunde des Fremdsprachenunterrichts „Zweisprachigkeit“ festzustellen. Da die gegenseitige Beeinflussung jedoch unterschiedlich ist, sollte man zwischen einer Ausgangs- bzw. Primärsprache (Muttersprache) und einer Ziel- bzw. Sekundärsprache (Fremdsprache) unterscheiden.

Die Interferenz ist auf allen Stufen des Fremdsprachenunterrichts zu beobachten, auch bereits im Anfängerstadium. Es gibt mehrere Typen von Interferenz, im Allgemeinen spricht man in der Sprachdidaktik von einer interlingualen und intralingualen Interferenz. Die interlinguale Interferenz gliedert sich in eine Interferenz im Ausdruck und eine Interferenz im Inhalt. Zur „Ausdruck-Interferenz“ gehören z.B. im phonetischen Bereich die phonetische und graphematische Interferenz.

Beispiele:

Deutsch	Slowakisch	
Schnee [ʃne:]	-	slowak. sneh [sneh]
Semmel [ˈzɛml]	-	slowak. žemľa [zɛmlja]
Palatschinke [palaˈtʃlnkə]	-	slowak. palacinka [palatsinka]

Tab. 8 Ausdruckinterferenz

Im phonologischen Bereich treten weiter folgende Interferenzmöglichkeiten auf:

- die akzentbedingte Interferenz

Beispiele:

Kaffee	ödt. [ka'fe:]	slowak. [ˈka:va]
Karfiol	ödt. [karfiól]	slowak. [ˈkarfiol]
Kredenz	ödt. [kre'dents]	slowak. [ˈkredenz]
Tabak	ödt. [ta'ba:k]	slowak. [ˈtabak]
Mathematik	ödt. [mate'ma:tlk]	slowak. [ˈmatematika]

Tab. 9 Akzentunterschiede im Deutschen und im Slowakischen

- die rhythmische Interferenz

Beispiele:

..., dass <u>er</u> dort ist	slowak. ..., že on tam <u>je</u>
..., dass er <u>dort</u> ist	slowak. ..., že on je tam <u>tam</u>
auf der <u>Brücke</u>	slowak. <u>na</u> moste
in der <u>Bücherei</u>	slowak. <u>v</u> knižnici

Tab. 10 Rhythmische Interferenz

- die intonatorische Interferenz

Beispiele:

Es war <u>nicht</u> so schlimm.	<u>Nebolo</u> to také zlé.
Ich <u>will</u> es nicht.	<u>Nechcem</u> to.

Tab. 11 Intonatorische Interferenz

Weitere Beispiele der grammatischen Interferenz:

Der im Deutschen ungrammatische Satz **Die Sonne versteckt sich hinter die Wolken** entstand durch die slowakische Version *Slnko sa skrýva za oblaky*. *Za* ist eine slowakische Präposition mit dem Akkusativ bei Zeitwörtern der Bewegung. Im Deutschen muss man jedoch den Dativ verwenden – *Die Sonne versteckt sich hinter den Wolken*. Die deutsche Präposition *hinter* kann bekanntlich entweder mit dem dritten oder vierten Fall verwendet werden.

Ein weiteres Beispiel: *Diese Fragen stelle ich mir von der Kindheit statt seit der Kindheit*, übersetzt aus dem Slowakischen *od detstva*. *Od* ist im Slowakischen eine Präposition mit dem Genitiv, im Deutschen wird *od* mit dem Dativ (von, seit) übersetzt.

Die lexikalisch-syntaktische Interferenz muss nicht unbedingt zu ungrammatischen Sätzen führen. Die unter dem Einfluss der Interferenz vom Fremdsprachenlerner gebildeten Sätze sind zwar oft grammatisch richtig, jedoch in Bezug auf die obligatorischen Lexemfügungen lexikalisch oft nicht passend.

Diese Beispiele zeigen die Schwierigkeiten bei der Verwendung von Präpositionen in beiden Sprachen. Oberflächlich betrachtet decken fünf slowakische Präpositionen – *na, do, od, za, po* (*auf, in, von, hinter, nach*) – die meisten deutschen Präpositionen ab. Erschwerend kommt für den

Fremdsprachenlerner noch hinzu, dass das Deutsche nur vier grammatische Fälle kennt, das Slowakische aber sieben, folglich auch Präpositionen des Lokativs und des Instrumentals, die im Deutschen größtenteils mit dem Dativ und Akkusativ übersetzt werden können.

Je freier das gegebene Subsystem der Sprache, umso größer ist die potentielle Interferenz. Wenn man diese Tatsache berücksichtigt, so stellt sich die Frage, ob die Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen werden sollte oder nicht. Das bisher Gesagte beweist deutlich, dass eine bewusste Konfrontation der Ausgangssprache mit der Zielsprache den Lernenden davor bewahren kann, Äußerungen zu generieren, von denen er nicht weiß, ob die Bildung in der Zielsprache möglich ist oder nicht.

Einige Beispiele der lexikalischen Interferenz

Die Wortschatzarbeit bildet einen integrierten Bestandteil der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten. Daher sollte sie im Fremdsprachenunterricht systematisch (kontrastiv) und gründlich bearbeitet werden.

ödt.	Slowakisch	bdt.
Palatschinke	palacinka	Eierkuchen
Paradaiser	paradajka	Tomate
Karfiol	karfiol	Blumenkohl
Kukuruz	kukurica	Mais
Kredenz	kredenc	Anrichte
Semmel	žemľa	Brötchen
Schale	šálka	Tasse
Buchtel	buchta	gefüllter Hefekuchen

Tab. 12 Wortschatzvergleich Deutsch – Slowakisch

Mit dieser Tabelle verfolgen wir zwei Ziele: Einerseits wird die Äquivalenz in der Lexik des österreichischen Deutsch und des Slowakischen zumindest bei bestimmten Themen – wie hier „Essen und Trinken“, das im kontrastiven Landeskundeunterricht erarbeitet wird – aufgezeigt, andererseits die einzelnen Varietäten innerhalb der deutschen Sprache, die für einen ausländischen Deutschlernenden nur dann zu bewältigen sind, wenn der/die Deutschlehrer/in in der Lage ist, diese verschiedenartige Lexik der deutschsprachigen Länder anzuerkennen und darzustellen.

Grundsätzlich sind Einheiten, die in beiden Sprachen äquivalent oder weitgehend äquivalent sind (*Karfiol, Paradeiser, Semmel etc.*), leichter zu lernen als solche, die voneinander abweichen oder gar keine lexikalische Entsprechung aufweisen.

In diesem Falle spricht man von Transfer und Transfererscheinungen, die im Aneignungsprozess unbedingt auszunutzen sind. Innerhalb der z. T. äquivalenten Einheiten verdienen jene besondere Beachtung, bei denen die Zielsprache mehrere Einheiten für eine Einheit in der Ausgangssprache zur Verfügung stellt (Beispiel *na začiatok – am Anfang/zu Beginn*). Besondere Aufmerksamkeit verdienen hier die sog. „false friends“ (falsche Freude), auf die hier nicht näher eingegangen wird.

Schluss

Die kontrastive Analyse nimmt innerhalb der kontrastiven Linguistik insofern einen bedeutenden Platz ein, als dass sie bisher unberücksichtigte Probleme untersucht. Sie erreicht eine große Vorhersagbarkeit möglicher L-2 Fehler, deren Vermeidung v.a. dem didaktischen Unterrichtsprogramm obliegt. Die Vorhersagbarkeit lässt sich durch die Fehleranalyse steuern.

Literatur

ADAMCOVÁ, L. 1996. *Praktische Phonetik des Deutschen*. Bratislava : Slovak Academic Press, 1996.

DOLNÍK, J. 2004. Sprachenpolitik der EU, interkulturelle Germanistik – Herausforderung für die slowakische Germanistik. In *Europäische Sprachenvielfalt – Chance oder Herausforderung für die deutsche Sprache?* Sammelband der Beiträge der VII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei, 1. – 9. 9. 2004 in Banská Bystrica, 37 – 46.

DŽAMBOVÁ, A. 1999. Nové trendy vo vyučovaní fonetiky nemeckého jazyka. In *Ekonomika firiem*, 25 – 30. Košice, 1999.

GRASSEGGER, H. 2003. Anmerkungen zur Kontrastiven Phonetik Slowakisch-Deutsch. In FÖLDES, C., PONGÓ, Š. 2003. *Sprachgermanistik in Ostmitteleuropa*. Wien : Edition Präsens, 2003, S. 153 – 167.

Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. 1982. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut.

HIRSCHFELD, U. 2000. *Phonetik lehren und lernen*. München : Goethe Institut, 2000.

CHEBEŇOVÁ, V. 1997. Zum Vergleich deutscher und slowakischer Vokalphoneme. In EICHINGER, L., PONGÓ, Š. *Sprache und Literatur in Theorie und Lehre*. Nitra-Passau, 1997, S. 52 – 60.

CHEBEŇOVÁ, V. 2002. *Das Lautsystem des Slowakischen und des Deutschen. Lernschwierigkeiten für Deutsch lernende Slowaken*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2002.

JUHÁSZ, J. 1970. *Probleme der Interferenz*. Budapest : Akadémia Kiadó, 1970.

KELZ, H. P. 1992. Lernziel deutsche Aussprache. In VORDERWÜHLBECKE, K. *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich DaF*. Regensburg, 1992, S. 23 – 38.

KOHLER, K. J. 1967. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin : Langenscheidt, 1967.

KRÁL', Á., SABOL, J. 1989. *Fonetika a fonológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989.

MEINHOLD, G., STOCK, E. 1980. *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1980.

RAUSCH, R. 1992. Die Bedeutung der graphischen Silbengrenze für die Aussprache von Vokalen und Konsonanten im Deutschen. In *Phonetik*,

*Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich DaF. Regensburg, 1992,
S. 39 – 50.*

Kontakt

*Prof. PhDr. Livia Adamcova, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: livia.adamcova@euba.sk*

PURSUING HAPPINESS THROUGH DIFFERENCES IN CULTURES

Mária Bláhová

Abstrakt

Interkultúrna komunikácia dosiahla významné postavenie v modernom globalizovanom svete, keďže sa dotýka viacerých aktivít v rámci sveta ako aj v rámci rôznych kultúr. V príspevku uvádzame niektoré kritériá a javy, ktoré by mohli stáť za pocitmi všeobecnej spokojnosti a šťastia u ľudí naprieč rôznymi kultúrami. Uvádzame aj niektoré tabuľky ako výsledky výskumov renomovaných svetových inštitúcií na porovnanie daných skutočností. V závere predkladáme niektoré všeobecné, ako aj vlastné názory na to, čo spôsobuje spokojnosť u niektorých národov a ako k tomu prispieva aj rozvoj interkultúrnej komunikácie v modernom globalizovanom svete.

Kľúčové slová: šťastie, kultúra a komunikácia, spoločenský a ekonomický blahobyť, ekonomický rast

Abstract

Intercultural communication has achieved a valuable position in the globalized world as it tackles all spheres of human activities world and culture wide. The paper puts forward some criteria and phenomena that may cause general feelings of content and happiness people all over cultures enjoy. We have included tables as outputs of study and research having been provided by some renowned international institutions. In conclusion we submit some general as well as our ideas that could help both citizens and professionals to live and act in satisfied and happy living conditions and emphasize the importance of intercultural communication in the globalized world.

Key words: happiness, culture and communication, social and economic welfare, economic growth

Introduction

In recent years culture and communication have been on the top of the day topics. Intercultural communication as a scientific branch has had quite a short history. Nevertheless, historic events in the past one hundred years, rapid changes – countries all over the world had to face in recent decades – globalization in the economy accompanied by climate changes as well as terrorist attacks and religious riots – all these and, perhaps some other events have turned the interest of more and more scientists toward cultures and especially differences between them. From time to time, we can witness that the ways people of different cultural background tend to communicate result in culture clashes with negative impacts on our lives. All these facts add more negatives to people's everyday existence and cause that population throughout different cultures tend to have rather pessimistic outlook for the future and feelings of happiness fade away.

That is, perhaps one of the reasons there is an increasing number of research activities as well as theories upon what makes people happy and whether it is possible to find some clues that would explain details on happiness. We can find individuals or groups of people that tend to have positive and optimistic views in spite of their tough living conditions, ill health, low income or limited access to education. Others, though having high level of existence, economic welfare, excellent education – tend to have very negative and pessimistic outlooks.

A number of scientists from different branches have been involved in research and theory aiming at explaining what lies behind the factors that make people feel happy and whether their cultural background and the way they communicate play some or any role at all, in determining this phenomenon.

What is it then what makes people feel satisfied, relaxed, be able to cope with everyday troubles easily, etc.? And can happiness be defined as a general notion throughout cultures at all?

In the past it was not easy to determine these factors or to find some rules that would help people in overcoming all obstacles that prevent them from being happy and contented.

Different cultures have different views upon what happiness means to them and they developed various characteristics upon what should be preferred when speaking about happiness.

American psychologist Martin Seligman declares, e. g. that “human happiness does not only mean enjoyment; it means also being engaged in social activities and have good interpersonal relations not only with one’s peers“ (1, 2009, pg. 106). This may become rather confusing when living in culturally diversified society or working in a multinational company whether at home or abroad. Personal freedom is important for becoming happy and contented; however, it is rather tricky to define the term for different cultures.

Others say, happiness is a feeling of independence and therefore even money can bring happiness. Some other important factors that add to higher or lower level of happiness through different cultures are as follows:

- **risk factors** – poverty, unemployment, high alcohol or drug consumption, no access or low level of education, income level;
- **geographic conditions** – mild climate with long sunny days as opposed to long winters and short days with little or no sun at all;
- **way of living** – demanding working conditions, workoholism, stress, fear from professional failure;
- **religion** – its social role as a factor of protection and assistance in solving problems, etc.;
- **family** – the basic social unit has undergone major alterations throughout recent decades, however its role over cultures varies a lot.

Economic Growth – Source of Happiness

Many cultures and almost all religions refuse wealth as source of happiness. Traditional folk culture of most nations prefers spiritual values, positive virtues that have been reflected in songs, ballads, poems or folk traditions, customs and habits of various character. Wealth based upon material goods and its cumulation is usually considered very negative and in most cases refused at all.

Traditional cultures tend to lead people to positive thinking – appreciating gentle habits and actions without being necessarily rewarded in other than spiritual way. So, why is it then that people all over cultures tend to think the more they have the happier they would be?

If we look back in the past we can see that people had not started cumulating wealth until they stopped migrating and settled down. This was, perhaps the moment when they started to think about better life for them and their relatives and things that might have helped in their efforts. Wars and natural disasters, constant fights for survival caused that some communities lived better and others did not. Weak enemies that lost wars were made slaves and winners' lives changed for the better. People all over the history of their existence hoped and strived for better life hoping that cumulating wealth would have made them happy. And as soon as money was introduced as means of exchange for goods and services, it very soon became a significant sign for wealth and social post. Thus, wealth has always been closely tied with the feeling of happiness, even though most people rather clearly state that money itself cannot buy happiness.

The twentieth century, however, saw a number of significant changes in this area. The Great Depression, the two World Wars that devastated mainly Europe but hit the rest of the world too, the huge economic boom afterwards, decolonization in Africa and Asia, etc. – were responsible for huge changes in shifting value orientation all over cultures.

The post-war period saw an extraordinary economic boom in most Western European countries and hand in hand with significant scientific and technical inventions, these resulted in unprecedented increase in most people's living standards. All these economic achievements influenced also cultural changes accompanied by shifts in intercultural communication and behaviour. Travelling abroad became easier; people visited distant places and contacted different cultures they were not well aware of.

Tourism brought people closer to various cultures and made them communicate and live together as well. Economic boom and the process of decolonization caused that the rich and large countries of Western Europe needed lower skilled staff for some jobs. People coming from completely different cultural backgrounds came to live in countries like Germany (Turks and citizens of the former Yugoslavia), Great Britain (members of the British Commonwealth – from Asia, Africa, etc.), France (Maghreb countries, some other former colonies, etc.).

People set up for journeys or they decided to search for better living conditions taking with them their cultures, traditions, habits and religions as well. Families were often split, bringing new phenomena in lives of those who were used to close family ties. On one side it was the increasing living standard due to economic boom, on the other side, there was an increasing number of disrupted family relations as well as intercultural misunderstandings or clashes between different cultures.

Determinants of Happiness

Better working and living conditions, access to education for larger groups of people within communities and other advantages, we can witness nowadays, do not necessarily mean happy and trouble-free life. Therefore, wealthy countries do not automatically become more happy just due to their

economic welfare or higher living standards. And it is also true that people living in less developed countries may not necessarily be less satisfied just because their incomes are low. As stated above, there are some other factors that play role in this process and cultural background, ways how people communicate what values they prefer and their priorities play an important role in it.

There is a paradox that even if societies as a whole become richer, people in general are not happier, or at least their feelings of happiness do not grow regularly and adequately to their economic welfare increase. Even though it is true that there is a certain relation between happiness and wealth and that in general, rich people tend to be happier than those living in poverty, it rather may result from their feelings of freedom and independence due to the money they have.

It has been determined that sharp changes in happiness increase tend to arise with population on the lowest income levels. As soon as people cross the imaginary poverty line (that may be significantly different in various cultures) and their incomes start growing, their feelings of happiness are on the top level. This fact is true for almost all cultures, even though it is rather hard or almost impossible to compare happiness level of people with different cultural backgrounds.

Is it possible, after all, to give some rational explanation – what makes people happy and whether their cultural backgrounds play any role in it?

Recent years brought some research activities and theoretical explanations concerning this topic. Andrew White of Leicester University created the first World Map of Happiness (White, 2006). The main factors determining happiness, in general, are good family background, close interpersonal relations with friends and colleagues and communities people live in, religion, good health condition as well as personal freedom. It is very important to find adequate balance between work and private life. People with higher incomes spend usually much more time at work and they tend to be exposed to more stress as they work instead of relaxing or spending their free time with their families. Then, it frequently results in the fact they are irritated, angry or tense and there is an increased number of those suffering from depressions, bad moods and other negative impacts on their health condition. So, in spite of being wealthy or having a good social status, they are not really happy.

Economic theoreticians tend to insert some new indicators in their efforts for determining happiness. Apart from the indicators as *sustainable economic welfare*, *genuine progress indicator*, etc. there is also *gross national happiness index (GNH)* introduced by the King of Bhutan (in 1972) as a reaction to critics that economic growth in the country was very low. He wanted to turn people's attention to respond to the question: What is good about growing economic indicators (GDP and GNP) that do not make people happy? However, perhaps the King's most important goal was to use the phrase to signal his commitment to building an economy that would serve Bhutan's unique culture based on Buddhist spiritual values. The four pillars of the GNH are:

- the promotion of sustainable development;
- preservation and promotion of cultural values;
- conservation of the natural environment;
- establishment of good governance.

Bhutan took this idea so seriously that the country's representative to the

UN persuaded the Organization to consider this idea world-wide. In 2011 Bhutan succeeded in lobbying for the new concept where the UN would make an attempt in introducing the gross national happiness indicator – 66 countries world-wide supported this effort. The idea itself may sound a bit utopian but putting an equation between material goods and spiritual comfort may be inspiring for other countries, too.

Happy Cultures, Happy Nations

If we try to comment on happy cultures and happy nations, we should mention the British economist John M. Keynes. As early as in 1930, he noted that for most of history, there had been no great changes in people’s average standard of living. There had been ups and downs, but no progressive improvement. That changed drastically when the Industrial Revolution broke out – average living standards had risen fourfold in the USA and Europe since 1700. He predicted they would rise another four to eight times in the following 100 years. As a result, it was possible that humankind’s real permanent problem would be how to use its freedom from pressing economic cares to live wisely and well (Keynes, 1963).

It seems Keynes turned out to be right. While the economic boom may have increased overall levels of prosperity, it has failed to deliver a corresponding improvement in people’s sense of well-being. Keynes’ essay focused mostly on the English-speaking environment, namely Great Britain and the USA; however, the rest of Western Europe had also been included in it. Some outputs of Keynes’ observation can, probably be generalized all over cultures – the permanent struggle for survival will slow down and the real doubt for people’s content existence would be how to use their freedom from pressing economic cares to live wisely, agreeably and well.

As globalization affects all sides of our lives its impacts reflect shifts in value orientation and changes throughout cultures that have various levels. That is the reason why some established institutions and organizations world-wide focus on summarizing information and data on facts – what lies behind people’s feelings of content and happiness. Apart from the UNO it is also the OECD that regularly issue statistics and edit regular rankings on happy nations and happy cultures.

A. White of Leicester University considered 178 countries all over the world with different cultural backgrounds, climates, economic status of development, etc. He analyzed data published by the UNESCO, the CIA, the WHO, the UNO, the New Economics Foundation, the Latinbarometer, the Afrobarometer, etc. to create a global projection of subjective well-being throughout different cultures.

Table No. 1

The Happiest Countries	The Least Happy Countries
1 Denmark	178 Burundi
2 Switzerland	177 Zimbabwe
3 Austria	176 Democratic Republic of Kongo
4 Iceland	175 Moldova

5	The Bahamas	174	Republic of Ukraine
6	Finland	173	Sudan
7	Sweden	172	Armenia
8.	Bhutan	171.	Turkmenistan
9	Canada	170	Belarus
10	Republic of Ireland	169	Republic of Georgia

Source: A. White, University of Leicester (2006)

A. White concluded that people most consider good health care, access to education and employment as factors that make them happy and content. It is remarkable that the Asian countries' scoring was rather low (China 82nd, Japan 90th, India 125th). These are countries that are thought as having strong sense of collective identity which has been appreciated as a positive factor of well-being and content.

The OECD has been responsible for the chart made up of *the better life index* that analyses 11 topics that the OECD has identified as essential to well-being in terms of material living conditions (housing, income, jobs) and quality of life (community, education, environment, governance, health, life satisfaction, safety and work-life balance).

Table No. 2

Better Life Index			
1	Denmark	36	Hungary
2	Norway	35	Portugal
3	Holland	34	Turkey
4	Switzerland	33	Russian Federation
5	Austria	32	Greece
6	Israel	31	Estonia
7	Finland	30	Poland
8	Australia	29	Slovak Republic
9	Canada	28	Slovenia
10	Sweden	27	Japan

Source: OECD (2012)

Even though various institutions may have different priorities while reaching outputs for their final rankings concerning happy nations or happy cultures, one fact is true. Over the times the Scandinavian culture has been presented on top rankings in most of these charts. It is obvious that the living standard in these countries is high; there is good access to education and the unemployment rate is rather low. Countries like Norway or Sweden occupy the top rankings concerning the life quality of their citizens. In all Scandinavian countries there is a relatively high level of mutual trust among their population as well as that to their particular governments. People are burdened by rather heavy taxes but most of the population do not complain; they are aware of the fact they have been properly distributed in the form of social benefits that make their lives

content and comfortable. Environmental issues are among top priorities in this region that also adds to higher quality of life.

The Danes have occupied the first rankings for some years of various types of charts – the country has been renowned for its education system, good health and social care, low level of unemployment as well as environment friendly activities.

Another research proves that Denmark has taken the top spot on the United Nation's first ever World Happiness Report, followed by Finland, Norway and the Netherlands. The report considered 156 countries world-wide and was published by Columbia University's Earth Institute for the UN with the aim of reviewing the state of happiness in the world through different cultures explaining personal and national variations in happiness.

Table No. 3

The Happiest Countries	The Least Happy Countries
1 Denmark	156 Togo
2 Finland	155 Benin
3 Norway	154 Central African Republic
4 Holland	153 Sierra Leone
5 Canada	152 Burundi
6 Switzerland	151 Comoros Islands
7 Sweden	150 Haiti
8. New Zealand	149 Tanzania
9. Australia	148 Democratic Republic of Kongo
10 Republic of Ireland	147 Bulgaria

Source: UN Commissioned Report by Earth Institute, Columbia University (2012)

Comparing one person's level of happiness to another's is problematic, given how, by its very nature, reported happiness is subjective. Comparing happiness across cultures is even more complicated. Researchers in the field of "happiness economics" have been exploring possible methods of measuring happiness both individually and across cultures and have found that cross-sections of large data samples across nations and time demonstrate patterns in the determinants of happiness.

Eric Weiner summarized his observations on relations regarding cultures and happiness in quite interesting outputs. He proved that countries where the climate is rough – all Scandinavian countries, especially Iceland – belong to those that are happy and content. Neighbours living in long distances during cold and short days in harsh winters bring people closer, improve their interpersonal relations. Even consuming alcohol has been tolerated as a means of survival but it should be kept within limits – drinking heavily during week-ends is acceptable but week-days are alcohol-free, otherwise such people are excluded from society and labelled a lush (Weiner, 2008). In his book he also writes about *hedonic refugees* – people who have found long-term happiness in cultures other than their own. Maybe that is the reason why some people leave their own cultures

and wander in searching what would make them happy and satisfied. India has become such a spot for many Americans or Europeans. In spite of the country's extreme differences between the rich and poor – its long history, religion, music, etc. may attract people to find their dream country there to live in (Weiner, 2008).

In some other charts countries that rank relatively high in happiness surveys have been branded by social scientists as the *Latin Bonus*. The good explanation for higher level of joy in this culture is perhaps the family, climate, specific sense of time and relaxed approach to everyday issues. It is the sense of belonging as a major factor for happiness in this culture (Weiner, 2008).

If we make a random choice of countries from the chart we must admit their cultural differences and totally different approaches toward happiness and content that result from their cultural background, e.g. Switzerland and its inhabitants who are happy and content in general. It is, perhaps, because things in the country work well. Another thing is that the Swiss vote a lot. There are public referendums several times a year and they have a say in what happens – it is important for them and it makes them content. They also have a healthy attitude towards money and they do not feel any need to flaunt it, just on the contrary, they hide it – the idea is not provoke envy in others – envy is one of the great enemies of happiness.

Bhutan, as stated above attempted to introduce *gross national happiness indicator* – an idea that personal happiness makes no sense. All happiness is relational and we derive much of our joy from our connections to other people. In this country, however you may also hear advice – *to be happy, you need to set aside a few minutes a day to think about death*. That is very controversial as in some cultures speaking about death is an absolute tabu, not even connecting it with happiness.

Unrealistic expectations cause negative feelings and considerably diminish happiness. It is, e.g. the case of the Republic of Moldova whose citizens tend to prove a rather negative approach to life in general resulting from their poverty, low incomes and a lack of money. They tend to compensate their pessimistic outlooks by drinking that deepens their poverty and misery. It is a vicious cycle and it seems there is no escape from it.

This example proves that it is important to settle realistic conditions for ranking happiness throughout continents and cultures. And at the same time it must be admitted there are quite a number of phenomena important for people's comfort and happiness that are impossible or hardly ever been measured at all.

Conclusion

Different countries and different cultures have their specific ways that lead them to happiness. It has closely been tied with their value system they consider, appreciate and prefer. We have attempted to focus on some very specific factors that play an important role in determining happiness and satisfaction for various cultures. Bhutan or Switzerland are culturally very distinct and their approach towards content is hard to be compared. However, the idea of *gross national happiness* attracted the attention of some politicians world-wide to introduce it for measuring their countries' general levels of happiness.

Scandinavian countries rank always very high in these charts and as stated above these feelings have to do with their well functioning social system, good interpersonal relations in general as well as trust in their particular governments.

Culture is a phenomenon that has been in constant process of evolution. That is why, even Scandinavian cultures have witnessed some negative impacts on their positive values for content life in recent years. Sweden, e.g. was petrified by a knife attack upon Anna Maria Lindh – the Minister for Foreign Affairs in September 2003. Similarly, Norway shocked the world when Anders Behring Breivik perpetrated a sequential bombing and mass shooting on the Utoya Island where he killed 69 people in July 2011. This act was his manifesto against multiculturalism in Europe, especially in his own home country that has been very open and social friendly toward refugees coming from different cultures. This act obviously did not add to feelings of happiness of his compatriots.

The basic idea resulting from the paper is that there is neither explicit nor unique guide that would make people happy in general. As mentioned above, Denmark, Iceland but also other Scandinavian countries have achieved top rankings for some years – the two countries are ethnically and culturally homogeneous. Iceland belonged to the wealthiest countries in the world until it was hit by the global financial crisis in 2008. The citizens, however, were very brave in facing the banking sector collapse and their outlooks for the future are very optimistic.

On the other side the Japanese are also culturally and ethnically unique and in spite of the economic welfare the population's happiness tends to decrease over the years. It is evident that economic welfare alone does not bring people happiness and that the culture they belong to plays an important role in this process.

As we stated in some examples, those countries where the gap between the rich and the poor is large are not less happy than those where the wealth and welfare have been distributed more properly.

Alcohol has generally been perceived rather negatively but under certain circumstances and limitations it may add to happiness (Iceland). On the other side, in countries that suffer from frustration it only deepens their poverty and general feeling of pessimism (Moldova). The negative approach to life, non-realistic expectations lie behind attributes causing people's general state of misery and discomfort.

Not exactly a guide, but perhaps some commandments could be stated as general ideas helping people to live full-valued life all over cultures:

- Happiness is a state of mind, family and the surrounding community of friends and colleagues are important.
- Envy is toxic for happiness and some people enjoy being unhappy wherever they live.
- Appreciation is important, however smiling is not always a sign of happiness.
- It is nothing else but a myth that primitive cultures are happier than those more civilized (Bláhová, 2008).

Affluence is a good thing and it is worth striving for it; however, economic growth alone does not guarantee high quality of living. Cultural differences and clashes between cultures may increase or diminish levels of happiness among the population. There is only a small number of cases when it is possible to declare points of concurrence throughout cultures as follows:

- "it is always more convenient to be alive than dead"

- it is better to be in state of good health and wealthy than sick and poor
However, to prove that it is better to be happy and free than unhappy and yoked, may lead to confusions“ (2, 2008, pg. 151).

This paper tends to conclude that feelings of happiness may widely vary among nations and cultures. Different cultures also have completely different criteria for prioritizing their values in their preference evaluations.

In the globalized world, however, where almost all human activities tend to move and cross their original territories, it is the proper and qualified intercultural communication that may significantly assist in avoiding cultural clashes and eliminate them as much as possible thus creating proper conditions for content and happy co-existence of different cultures.

List of Quotations

GRENVILLE-CLEAVE, B., BONIWELL, I. 2009. *Rovnica šťastia. (The Happiness Equation)*. Slovak Edition by Eastone Books, pg. 106.

BLÁHOVÁ, M. 2008. *Interkultúrna komunikáci v medzinárodných ekonomických vzťahoch*. Dizertačná práca. Bratislava : Ekonomická univerzita, pg. 151.

References

BLÁHOVÁ, M. 2008. Šťastie a ekonomický rast – vzájomné vzťahy a súvislosti. In *Ekonomika a Management*. 2008. Praha : Vysoká škola ekonomická v Praze : Nakladatelství Oeconomica, 2008, pgs. 15 – 24.

FRIEDMAN, B. M. 2005. *The Moral Consequences of Economic Growth*. New York : A. A. Knopf. 570 pgs.

TOMALIN, B., STEMPLSKI, S. 1996. *Cultural Awareness*. Oxford : Oxford University Press. 160 pgs.

TOMKINS, R. 2003. How to Be Happy. In *Financial Times Weekend*. March 8, 2003.

WEINER, E. 2008. *The Geography of Bliss. One Grump's Search for the Happiest Places in the World*. New York : Grand Central Publishing. 329 pgs.

WHITE, A. 2006. Psychologist Produces the First-Ever World Map of Happiness. In *Science Daily*. November 2006, pgs. 30 – 35.

www.oecdbetterlifeindex.org

www.grossnationalhappiness.com

Kontakt

PhDr. Mária Bláhová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava 5

Slovenská republika

Email: maria.blahova@euba.sk

LA LITERATURA INFANTIL HISPANOAMERICANA EN SERBIA

Vesna Dickov

Abstracto

El propósito de este trabajo es investigar la recepción de los libros hispanoamericanos dedicados a los lectores jóvenes en Serbia. El campo de nuestra investigación abarca los libros hispanoamericanos para los niños y jóvenes que aparecieron en serbio principalmente a lo largo del siglo XX. Intentaremos, por lo tanto, interpretar críticamente todos los actores y elementos de la dicha recepción (autores hispanoamericanos, tipología de las obras publicadas, casas editoriales serbias, traductores, tiradas, distancias temporales y estéticas), teniendo en cuenta las posibilidades y perspectivas de una futura producción literaria de esta clase en Serbia.

Palabras clave: literatura infantil, Hispano América, recepción, traducción, Serbia.

Abstrakt

Cieľom práce je preštudovať, ako sú v Srbsku prijímané hispanoamerické knihy pre mladých čitateľov. Kampus nášho výskumu zahŕňa hispanoamerické knihy pre deti a mládež, ktoré sa objavili v Srbsku v priebehu XX. storočia. Našou snahou je kriticky interpretovať všetkých aktérov a účastníkov tohto procesu (hispanoamerických autorov, tipológiu publikovaných diel, srbské vydavateľstvá, prekladateľov, počty výtlačkov, časové a estetické rozmedzia), majú na pamäti možnosti a perspektívy možnej budúcej literárnej produkcie v tejto oblasti.

Kľúčové slová: detská literatúra, Latinská Amerika, recepcia, preklad, Srbsko.

Introducción

La literatura hispanoamericana, que tuvo su "boom" mundial en los años sesenta del siglo pasado, está presente en Serbia más de ocho décadas; desde que en el año 1930 fue publicado el primer libro de un autor de la América Latina en el idioma serbio¹, las obras en prosa y verso procedentes de esa vasta región hispanohablante no dejaron de despertar un gran interés entre los lectores en Serbia, tanto en adultos como en niños y adolescentes.

La literatura infantil hispanoamericana comprende las obras que según su contenido y estructura lingüística están acomodadas a los lectores jóvenes – desde los niños de más temprana edad hasta los alumnos de escuelas primarias. Tales obras literarias pueden ser hechas por los escritores que durante su proceso creativo tienen en cuenta específicamente las capacidades perceptivas de los lectores más pequeños, o pueden ser adaptadas posteriormente al uso de

¹ Se trata de la antología de cuentos *Na međi* del autor peruano Ventura García Calderón (93 páginas), que fue traducida al serbio por Kalmi Baruh y publicada (1930) en Belgrado por la casa editora Narodna knjižnica.

este tipo de público, sin previa intención de sus autores de escribir particularmente para los niños. Aparte de las obras literarias originadas por los creadores individuales, la literatura infantil de la América Hispánica también abarca los cuentos de hadas y leyendas populares que por sus temas y procedimientos narrativos representan una lectura apta para los lectores jóvenes.

La intención de nuestro trabajo es ofrecer una vista panorámica sobre la presencia de la literatura infantil hispanoamericana en Serbia a lo largo del siglo XX. La metodología que hemos utilizado para cumplir con este objetivo y presentar las obras respectivas, se basa en dos criterios: a) el cronológico que sigue el orden de traducción de las dichas obras al serbio, y b) el criterio de origen creativo de las obras elaboradas, tanto si se trata de autores conocidos como de composiciones anónimas, es decir de la tradición popular.

Las obras infantiles artísticas

La recepción de la literatura infantil hispanoamericana empezó en Serbia a mediados del siglo pasado (1956) con la antología *Cuentos de la selva*, escrita por el uruguayo Horacio Quiroga, que apareció traducida del castellano por Ivana Gómez bajo el título en serbio *Priče iz prašume*.

Horacio Quiroga (1878 – 1937), considerado uno de los mejores cuentistas latinoamericanos, escribía generalmente para los adultos, aunque algunas obras suyas se pueden calificar dirigidas hacia el público compuesto principalmente por niños y jóvenes. Atraído por los cuentos cortos de Edgar Allan Poe, Rudyard Kipling y Guy de Maupassant, Quiroga desarrolló su propio estilo, basado al principio en los presupuestos modernistas, y luego en las aportaciones de las corrientes vanguardistas (sobre todo las surrealistas), junto con el uso simultáneo de los elementos realistas y naturalistas, incluso los fantásticos.

En la obra de Horacio Quiroga, la naturaleza americana desempeña un papel dominante, especialmente la selva misionera que, con sus abundantes flora y fauna, le sirvió de incesante fuente de inspiración para numerosas situaciones y personajes de sus narraciones. Aparte de mostrar con mucha precisión y verosimilitud la grandeza de la naturaleza americana con toda su violencia y horror escondidos detrás de su aparente resplandor apacible, Quiroga introduce con frecuencia (como por ejemplo en *Cuentos de la selva*) varios animales que tienen las mismas cualidades que los seres humanos. Aprovechando la rica experiencia de su propia vida², Quiroga crea en sus cuentos enteros mundos peculiares, fantásticos y exóticos, en los cuales las abejas, tortugas, cocodrilos, osos, serpientes, peces y aves pueden pensar, sentir y hablar igual que los hombres. La originalidad de los cuentos de Horacio Quiroga consiste principalmente en el uso de los temas americanos relacionados con vasto mundo pintoresco de espacios enormes y salvajes.

La antología *Priče iz prašume* fue publicada por la casa editora Dečja knjiga de Belgrado, con una tirada de 5.000 ejemplares, sin ningún prólogo, notas o explicaciones adicionales, mucho tiempo después de la primera edición (38 años) de esta obra en español (1918), pero su aparición en Serbia abrió todo

² Cuando era joven, Quiroga emprendió un viaje con Leopoldo Lugones por la selva misionera, hasta la frontera con Brasil, y, años después (1920), pasó una temporada viviendo al norte de Argentina, en la misma provincia de Misiones, donde trabajó como juez, a la vez que cultivaba mate y naranjas.

un nuevo horizonte para los jóvenes lectores (y para los no tan jóvenes)³. Años después, el último cuento de la antología mencionada fue impreso (1967) separadamente por otra editora de Belgrado – Borba –, en forma de libro ilustrado bajo el título *Lenja pčela (La abeja haragana)*, y en traducción del francés hecha por Dobrivoje Golubović.

La siguiente obra infantil que llegó (1976) de la América Hispana hasta los lectores más jóvenes de Serbia fue el cuento *Papelucho historiador* de la escritora chilena Marsela Paz que, traducido del español por Tatjana Popović, apareció bajo el título corto *Papelučo*.

A diferencia de Horacio Quiroga que sólo de vez en cuando escribía para los niños, Marsela Paz⁴ (1902 – 1985) se dedicaba casi plenamente a la creación de las obras infantiles y juveniles. Según su declaración, las aventuras de Papelucho empezó a escribir inspirada en su propia familia⁵ y en la famosa obra de Charles Dickens *Oliver Twist*, con el objetivo primordial de entretener a los lectores más jóvenes educándolos simultáneamente. Gracias a la excelente acogida⁶ del *Papelucho* desde su primera edición (1947), Marcela Paz saltó a la fama y llegó a ser una de las escritoras más apreciadas de su país, mientras que *Papelucho* pronto se convirtió en un clásico de la literatura infantil chilena⁷.

La versión serbia del *Papelucho historiador* fue impresa en 5.000 ejemplares, con gran atraso (de casi 20 años), en la ciudad de Gornji Milanovac, por la casa editorial Dečje novine. En el corto prefacio, el autor Ljuba Popović explica brevemente a los lectores serbios el propósito de la escritora chilena que consta de transmitir, a través del personaje ingenio y curioso de Papelucho, los elementos principales de las asignaturas más importantes que se enseñan en las escuelas elementales. Popović destaca que el protagonista – Papelucho – es un niño como cualquier otro, y que permite a Marcela Paz expresar, a través de su pluma fresca y humorística, una amplia escala de finas descripciones del mundo psicológico infantil:

*“Papelucho, un chico vivaracho, pero extraordinariamente inteligente y simpático, no es un alumno a quien le gusta estudiar. Sin embargo, su deseo de aprender, aunque todo comprende de su manera, no es nada menor que el deseo de los mejores alumnos, solamente el camino por el cual él debe pasar para conseguir este conocimiento es original y lleno de humor.”*⁸ (Paz, 1976, 7)

³ En el siglo XXI, la casa editora belgradense Authors & Artists publicó (2007) la obra *Priče iz prašume* de Horacio Quiroga en la traducción del castellano al serbio hecha por Dušica Anđelković.

⁴ Marsela Paz es el pseudónimo que utilizaba la escritora chilena Esther Huneeus Salas de Claro.

⁵ Al protagonista Marsela Paz lo nombró Papelucho en honor de su marido José Luis Claro, “Pepe Lucho”.

⁶ Marsela Paz ganó con *Papelucho* al concurso de cuentos convocado por la Editorial Rapa Nui; luego, durante su vida, recibió varias distinciones por su contribución al desarrollo de la literatura infantil: el Diploma de Honor Hans Christian Andersen (1968), la Medalla de Oro del Instituto Cultural de Providencia (1979), el Diploma de Honor de la Municipalidad de Santiago (1981), el Premio Nacional de Literatura de Chile (1982).

⁷ Después de la primera obra titulada *Papelucho* (1947), Marcela Paz escribió, en el largo período (1951–1974), una serie de (11) libros sobre las aventuras del mismo protagonista: *Papelucho casi huérfano* (1951), *Papelucho historiador* (1955), *Papelucho detective* (1957), *Papelucho en la clínica* (1958), *Papelucho perdido* (1960), *Papelucho y mi hermana Ji* (1964), *Papelucho misionero* (1966), *Diario secreto de Papelucho y el Marciano* (1968), *Mi hermano hippie* (1971), *Papelucho en vacaciones* (1971) y *Papelucho ¿Soy Dix Leso?* (1974).

⁸ “Papelučo, nestašan ali neobično bistar i simpatičan dečak, nije neki učenik koji voli da zagreje stolicu. Međutim, njegova želja za znanjem, iako sve prima na svoj način, nije ništa manja od one koja

Poco después del *Papelučo*, en Serbia fue publicada (1982) la selección de cuentos latinoamericanos juveniles *Treća obala reke* (*La tercera orilla del río*), preparada por Branko Anđić (selección y traducción del español, prefacio, explicaciones y notas). En este libro (de 175 páginas) están presentados (con un cuento) los (13) escritores del siglo XX de varios (9) países hispanoamericanos⁹ y solamente un autor de Brasil¹⁰.

La estructura de la antología *Treća obala reke* proviene de la idea principal de “que todos somos iguales, o casi iguales”, y que Branko Anđić dirigió durante su preparación. Según lo expuesto al comienzo del prefacio (“Čitajte priče a ne predgovor” [“Léan los cuentos y no el prefacio”]), precisamente ese concepto de universalidad hace posible una buena acogida de los cuentos escritos por los autores hispanoamericanos entre los lectores dispersos por todo el mundo, que sin ningún problema pueden reconocer varias emociones y situaciones humanas que son comunes a todas las gentes:

*“[...] que el hombre crece por todas las partes con los sentimientos parecidos; que sin algunas cosas no se puede, aunque ellas sean muy tontas, innecesarias y ridículas. [...] El primer amor, celosía, competición, sentimiento hirviente, crueldad que solamente la juventud puede provocar quedan siempre en todos, a través de nuestros deseos, a través de lo bueno y de lo malo, del beneficio y del daño.”*¹¹ (Anđić, 1982, 5)

Puesto que las experiencias de la niñez son las más parecidas a nivel universal, Branko Anđić destaca que, consecutivamente, el más alto nivel de identificación se obtiene consumiendo los primeros (3 – 4) cuentos de la mencionada antología¹², mientras que las siguientes obras seleccionadas¹³ muestran varias discrepancias en cuanto a las diferentes maneras del crecimiento y entradas en la adolescencia, que son causadas por las peculiares circunstancias políticas, económicas y sociales tan características para la América Latina.

“En Sudamérica, muestran sus escritores, se crece junto a los golpes militares, alienación, pobreza, injusticia, no siempre y no solamente de esta manera, pero

se javlja kod najboljih učenika, samo put kojim on dolazi do toga znanja originalan je i duhovit.” (Esta cita es traducida del español al serbio por Vesna Dickov, como también las demás citas utilizadas en el presente trabajo.)

⁹ Argentina (1) – Silvina Ocampo (1909–1993); Chile (1) – José Donoso (1924–1996); Guatemala (1) – Mario Monteforte Toledo (1911–2003); Cuba (2) – Omar González Jiménez (1950); Guillermo Cabrera Infante (1929–2005); México (2) – José Emilio Pacheco (1939), Juan Rulfo (1918–1986); Perú (2) – Enrique Congrains Martín (1932), Mario Vargas Llosa (1936); Puerto Rico (2) – Pedro Juan Soto (1928–2002), Humberto Padro (1906–1958); Uruguay (1) – Mario Benedetti (1920–2009); Venezuela (1) – Arturo Uslar Pietri (1906–2001).

¹⁰ Se trata del escritor João Guimarães Rosa (1908–1967) y su cuento *A Terceira Margem do Rio*, según el cual es titulada la antología entera.

¹¹ “[...] da čovek svuda raste uz slična osećanja; da se bez nekih stvari ne može, pa makar one bile dozlaboga glupe, nepotrebne i smešne. [...] Prva ljubav, ljubomora, takmičenje, bura osećanja, surovost koju samo mladost može da podstakne ostaju uvek u svima, preko naših želja, preko dobra i zla, koristi i štete.”

¹² Mario Vargas Llosa, *Nedeljni dan* (*Día Domingo*); Pedro Juan Soto, *Šampioni* (*Los Campeones*); Humberto Padro, *Prsten za moju dragu* (*Una sortija para mi novia*); José Emilio Pacheco, *Kraljica* (*La Reina*).

¹³ Mario Benedetti, *Nevinost* (*Inocencia*); Silvina Ocampo, *Uzvanice* (*Las invitadas*); Enrique Congrains Martín *Mališan nebu pod oblacima* (*El niño de junto al cielo*); Guillermo Cabrera Infante *Dan kad je mom detinjstvu došao kraj* (*El día cuando terminó mi niñez*); José Donoso, *Letovanje* (*Verano*); Mario Monteforte Toledo, *Poziv* (*Invitación*).

así también. Ellos muestran cómo se puede pasar ese delicado límite, casi inexistente, de la despreocupación infantil hasta la supuesta madurez de los adultos. El redactor piensa que lo común de todos estos cuentos es precisamente esa indicación de la futura madurez que a veces se alcanza temprano y a la que se llega sin duda alguna, aunque por diferentes caminos.”¹⁴ (Anđić 1982: 6)

Para los últimos 3 cuentos infantiles hispanoamericanos¹⁵ presentados en la antología *Treća obala reke*, Anđić dice que “pueden existir en cualquiera parte” bien por sus elementos irracionales de lo sobrenatural, o bien por sus asuntos que abarcan las relaciones existentes entre los niños y sus padres en las situaciones sociales graves. Al no dejar de comunicar a los lectores sus preferencias personales en cuanto a los cuentos seleccionados, el autor del prefacio también intenta explicar la triste sensibilidad que caracteriza casi todas las obras incluidas en dicha antología; las razones por ello Anđić encuentra, por un lado, en las condiciones desfavorables de la vida cotidiana de la América Latina, y, por otro lado, en el fenómeno universal, algo triste, del proceso de crecimiento que obligatoriamente lleva consigo los sentimientos melancólicos de desilusión y desengaño.

La antología de Branko Anđić *Treća obala reke* fue publicada en Belgrado por la casa editora Nolit con una tirada de 4.000 ejemplares. Aparte del prefacio, contiene una nota sobre el redactor y traductor, y, también, notas bio-bibliográficas sobre los respectivos escritores latinoamericanos.

A finales de la penúltima década del siglo pasado salió (1990) en Serbia el libro *Las aventuras de Simón Bolívar* de Vinicio Romero Martínez (1940 – 2007), escritor, historiador, diplomático y periodista venezolano, en la traducción del español hecha por Zagorka Lilić y con el título al serbio *Doživljaji Simona Bolivara*.

Romero Martínez fue uno de los mejores conocedores de la vida y obra de su compatriota Simón Bolívar (1783 – 1830), pensador, militar y político, destacado luchador por la independencia americana frente al imperio español¹⁶. La intención de Romero Martínez de escribir una biografía de Libertador¹⁷ apta para el uso de los lectores jóvenes determinó en gran medida los rasgos principales del estilo aplicado (sencillo, claro y fluído) en este libro, que permitió al autor poner de relieve el perfil humano de Simón Bolívar con elegancia, precisión y pocas palabras, según lo puntualiza Manuel Pérez Vila en la introducción a la obra (v. Romero Martínez 1990: 12)

La versión serbia *Doživljaji Simona Bolivara* fue publicada en Belgrado por la Editora Prosveta con una tirada de 3.000 ejemplares y contiene los

¹⁴ “U Južnoj Americi, pokazuju njeni pisci, raste se uz pučeve, otuđenost, siromaštvo, nepravdu; ne uvek i ne samo tako, ali i tako. Oni pokazuju kako se sve može preći ta delikatna granica, gotovo nepostojeća, od detinje bezbrižnosti do naslućene zrelosti odraslih. Sastavljač misli da je svim ovim pričama zajednički baš taj nagoveštaj buduće zrelosti koji ponekad prerano blesne i do koga se neminovno dolazi, ali različitim putevima.”

¹⁵ Juan Rulfo, *Zar ne čuješ lavež pasa?* (*No oyes ladrar a los perros*), Omar González Jiménez, *Strah* (*Miedo*), Arturo Uslar Pietri *Blankera* (*La Blanquera*).

¹⁶ Simón Bolívar contribuyó decisivamente a la independencia de Bolivia, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela; por sus ideas y acciones política–sociales es considerado un verdadero “Hombre de América” y, en algunos países hispanoamericanos, es convertido en objeto de veneración nacionalista.

¹⁷ Simón Bolívar obtuvo (1813) el título honorífico de Libertador en Caracas tras la ratificación oficial.

siguientes suplementos traducidos del español y preparados por Zagorka Lilić: a) dos poemas – *Pesma Bolivaru (Un canto para Bolívar)* de Pablo Neruda y *Oslobodilac (El Libertador)* de Miguel Otero Silva, y b) dos índices – uno de los conceptos españoles seleccionados y otro de los personajes y nombres geográficos.

El siglo XXI trajo consigo (2005) una doble innovación en el campo de la recepción de la literatura infantil hispanoamericana en Serbia: por primera vez fue publicado un libro ilustrado para niños relacionado con la América Latina y, también por primera vez, en el horizonte de expectativas de los lectores más jóvenes serbios entraron las civilizaciones precolombinas de manera explícitamente didáctica; ambas novedades están unidas en el libro ilustrado *Mayas, Azteques et Inas* de la autora francesa Sandrine Mirza, que fue traducido del francés al serbio – *Maje, Asteci i Inke* – por Mila Đurović.

Dicho libro ilustrado está concebido para los lectores de temprana edad (de 9 a 12 años) y, por lo tanto, trata los aspectos más importantes de los pueblos prehispánicos (disposición geográfica, arquitectura, vida cotidiana, religión, mitología, arte, ciencias, comercio, escritura, calendarios, agricultura, riquezas) de una manera adecuada que comprende muchas ilustraciones, fotos y dibujos hechos en ricos colores para atraer la atención de los niños. Al final del libro se hallan curiosidades sobre los Mayas, Aztecas e Incas (sus obligaciones diarias, la manera popular de vestirse o los ritos sacrificiales), así como unas cuantas preguntas en forma del interrogatorio optativo y el índice de los nombres y conceptos prehispánicos principales.

El libro ilustrado para niños *Maje, Asteci i Inke* fue publicado (2005) por la casa editora de Belgrado llamada Zavod za udžbenike i nastavna sredstva e impreso en Francia en 4 000 ejemplares poco tiempo después (2 años) de la aparición (2003) del original.

Los cuentos de hadas y leyendas

Los cuentos de hadas hispanoamericanos entraron dos veces en el horizonte de expectativas de los niños y lectores jóvenes de Serbia durante el período observado: por primera vez a comienzos de la séptima década del siglo XX y, luego, otra vez casi quince años después.

La primera entrada en el horizonte fue realizada gracias a la casa editora de Belgrado llamada Branko Đonović que publicó (1963) los siguientes dos libros de cuentos de hadas hispanoamericanos, cada uno con una tirada de 10 000 ejemplares (7 000 en alfabeto cirílico y 3.000 en alfabeto latín): a) *Bajke južnoameričkih naroda (Los cuentos de hadas de los pueblos sudamericanos)* y b) *Bajke severnoameričkih naroda (Los cuentos de hadas de los pueblos norteamericanos)*. Ambos libros fueron preparados completamente por Miodrag Šijaković (selección de los cuentos, traducción del español, prólogos, vocabularios de los conceptos raros y mitológicos).

Dirigido por los criterios literario–geográficos expuestos en los prefacios correspondientes, el redactor tomó en consideración tanto el término del cuento en un sentido amplio (que comprende los cuentos mitológicos, leyendas, cuentos humorísticos, fábulas y cuentos de hadas), como la enorme diversidad de población de la América Latina (donde viven mezclados los sucesores de los inmigrantes europeos junto con los procedentes de los pueblos

indígenas autóctonos); el resultado del cruzamiento de los criterios aplicados fueron estructuras muy heterogéneas de dos libros mencionados:

a) La antología *Bajke južnoameričkih naroda* contiene los (57) cuentos de la América Latina y Oceanía, que abarcan los (32) cuentos de hadas procedentes de los (9)¹⁸ países hispanoamericanos, algunos (8) de Brasil y unos cuantos (13)¹⁹ de la región pacífica, así como los (4) cuentos de hadas de la tradición popular de los negros sudamericanos. La estructura de este tipo, abierta y variada, está explicada en el prólogo por razones geográficas y técnicas:

*“Una clasificación de los cuentos de hadas de este tipo no debe ser entendida como la intención por parte del del redactor de acercar estas dos regiones tan lejanas; La América del Sur y el Pacífico se distinguen por sus rasgos étnicos, económicos y culturales, mientras que sus tradiciones populares no tienen casi nada en común. Dicha clasificación fue hecha solamente por razones técnicas – para abarcar en esta edición también el Pacífico, y, a la vez, para ensanchar el marco del libro, ya que el redactor carecía de fuentes más amplias en cuanto a los cuentos de hadas sudamericanos.”*²⁰ (Šijaković, 1963^a, 5)

Por lo que respecta al origen literario, la antología *Bajke južnoameričkih naroda* contiene, aparte de los cuentos que provienen de la tradición europea, también algunas leyendas de varios pueblos indígenas que disponían de tradiciones orales ricas en el período precolombino: los Incas con su alta civilización desarrollada en el territorio del Perú actual y con los cuentos que con frecuencia reflejan sus costumbres y vida cotidiana; los Chibchas de Colombia, cuyos cuentos mitológicos recuerdan mucho a los mitos de Indonesia sobre la creación del mundo y del hombre; el pueblo Pilaga de Bolivia que guardaba en su herencia oral los cuentos que por algunos elementos se parecen a los cuentos de hadas clásicos europeos, y, por otros rasgos, al folklore japonés; los Araucanos que habitan en los Andes en Chile y Argentina.

b) La antología *Bajke severnoameričkih naroda* contiene los (20) cuentos de hadas de los (7)²¹ países hispánicos de la América Central junto con los (16) cuentos de los Estados Unidos, que fueron elegidos de las tradiciones populares de origen tanto europeo como indígena, y, también, los cuentos de los esquimales (6), negros norteamericanos (5) y Canada (1). En este libro, Miodrag Šijaković presta atención especial a la herencia oral de los habitantes autóctonos de Hispanoamérica; sus cuentos están presentados por países, respetando el criterio geográfico, con lo que se consiguió un panorama claro y bien organizado, aunque, según la sugerencia del redactor, quizá hubiera sido mejor clasificarlos de acuerdo con sus tribus y grupos étnicos correspondientes (v. Šijaković, 1963b, 9).

Los cuentos populares de México y Cuba son los más numerosos en la antología *Bajke severnoameričkih naroda*. Teniendo en cuenta la opinión de don

¹⁸ Argentina (5), Colombia (5), Chile (4), Ecuador (4), Venezuela (4), Paraguay (3), Uruguay (3), Bolivia (2), Perú (2).

¹⁹ Hawaii (4), Australia (3), Nueva Zelandia (3), Filipinas (2), Irán (1).

²⁰ “Ovakvo svrstavanje bajki ne treba shvatiti kao priređivačevu nameru da približi ova dva prilično udaljena područja; Južna Amerika i Pacifik razlikuju se etnički, ekonomski, pa i po kulturi, a njihova narodna predanja nemaju gotovo ničeg zajedničkog. Ali ovo je urađeno samo iz tehničkih razloga – da bi se u ovom kolu obuhvatio i Pacifik, a ujedno i proširila knjiga, jer priređivač nije raspolagao većim izdanjima južnoameričkih bajki.”

²¹ México (6), Cuba (4), la República Dominicana (2), El Salvador (2), Guatemala (2), Costa Rica (2), Nicaragua (2).

Marcelino Menéndez y Pelayo de que la tradición precolombina representa un reflejo de la literatura renacentista española, el redactor explica el origen del carácter mestizo literario de los cuentos de hadas mexicanos de hoy:

*“Desde Francisco de Terrazas, el primer poeta mexicano importante, que vivió y trabajó en el siglo XVI – hasta los más recientes, como por ejemplo, Justo Sierra, que fue el primero que se dirigió hacia ejemplos franceses, al buscar nuevas posibilidades expresivas – la poesía mexicana, y su literatura en general, se desarrollaban plenamente dentro del espíritu de la literatura española, siempre bajo la influencia de los poetas españoles oficiales, seguidores de la forma y el contenido literarios en boga. Lo mismo, casi, vale para los cuentos de hadas también, con la diferencia de que ellos, en su nueva tierra natal, se perfilan con un nuevo carácter; los cuentos, naturalmente, sufrían la influencia de la tradición de los pobladores autóctonos, sobre todo los Aztecas, cuya civilización estaba bien desarrollada y que tenían su propia mitología. Los cuentos populares españoles se unían paulatinamente con los aztecas hasta obtener un carácter específico – es decir, hasta que llegaron a ser los cuentos mexicanos en pleno sentido del concepto”*²² (Šijaković, 1963b, 11).

Las condiciones en las cuales se formó la literatura cubana eran aún más complejas que aquellas en las cuales había nacido la literatura mexicana, porque comprendían, junto con los elementos prehispánicos, europeos y criollos, también los rasgos del folklore de los esclavos negros transportados a esta isla en la época colonial. A causa de una mezcla de orígenes tan estratificada, la literatura cubana, así mismo como sus cuentos de hadas, se caracterizan por una excepcional riqueza en variedades de sensibilidad, tono, colores, mentalidad y temperamento.

Por otro lado, en la antología *Bajke severnoameričkih naroda* hay cuentos de hadas que se basan, casi exclusivamente, en la mitología precolombina. Lo destaca el redactor del cuento guatemalteco „Kako je postao čovek“ (“Sobre la creación del hombre”) que proviene del libro sagrado *Popol Vuh*, transcrito al castellano en el siglo XVII por el fraile dominicano Francisco Jiménez (m. 1721), que consta de numerosos textos relacionados con la cosmogonía, religión, mitología, historia y costumbres de los Mayas.

La segunda entrada de los cuentos hispanoamericanos en el horizonte de expectativas del público joven en Serbia ocurrió a finales de los años setenta del siglo pasado, cuando la casa editora de Belgrado Narodna knjiga publicó (1977) una serie de (5) libros, con una tirada total de 50 000 ejemplares²³. Zagorka Lilić fue encargada para la preparación completa (selección, traducción del español, epílogos) de los siguientes (4) libros de la serie mencionada:

a) *Bolivijske narodne bajke (Los cuentos populares de Bolivia)* comprenden (12) cuentos de la tradición autóctona boliviana que, según lo

²² “Od Fransiska de Terazasa, prvog zapaženog meksičkog pesnika, koji je živeo i stvarao u XVI veku – pa sve do najkasnijih, do, recimo, Husta Sijera, koji se prvi obraća francuskim uzorima tražeći nove izražajne mogućnosti – meksička je poezija, i književnost uopšte, bila sva u španskom ruhu i duhu, uvek pod uticajem zvaničnih španskih pesnika, koji su diktirali i formu i nadahnuće. To gotovo važi i za narodne bajke, ali s tom razlikom što su one u novoj postojbini primile nov karakter; na njih su, jasno, uticala predanja domorodačkog stanovništva, prvenstveno Acteka, čija je civilizacija bila prilično razvijena i koji su imali svoju mitologiju. Španske narodne priče polako su se stapale s tim predanjima, dok najzad nisu dobile svoj specifičan vid – dok nisu postale meksičke u pravom smislu reči.”

²³ Cada libro de esta serie consta de 10.000 ejemplares.

explica la redactora en el epílogo, pertenecía a las herencias incaica y preincaica:

“Las leyendas pasaban de una generación a la otra, y se ocupaban de acontecimientos y sucesos históricos desde el pasado lejano hasta los días recientes en esta parte del mundo. El núcleo de los datos histórico–biográficos está mezclado en las leyendas con los elementos fantásticos. En ellos se encuentran las historias sobre la fundación de los poblados, el origen de los ríos y las montañas, catástrofes, guerras, caudillos famosos, gobernadores, mientras que el pueblo expone sus opiniones sobre las relaciones humanas, la moral y todo lo referente a la realidad de algunos pueblos y tribus. En este aspecto, las leyendas y cuentos bolivianos representan el espejo no solo de la civilización de los Incas sino también de las civilizaciones preincáicas que existían en esa región”²⁴ (Lilić, 1977^a, 140).

En los cuentos de la presente antología se expresa, en primer lugar, la relación estrecha del hombre precolombino con la naturaleza, animales y plantas que le rodeaban. A fin de defenderse de las malas influencias de las fuerzas naturales (sequía, lluvias, inundaciones, viento), que podrían poner en peligro su existencia, los Incas de Bolivia siempre se dirigían a tres dioses principales – Sol, Viracocha y Pachacamac – para pedir la protección; también, la creación del paisaje y el origen de la comida (patata) se relacionaban con los dioses mencionados. Sus creencias religiosas estaban unidas con sus ideas éticas, de modo que la perpetua lucha de lo bueno y lo malo es el tema de muchas leyendas bolivianas en las cuales se castiga cruelmente la avaricia y se recompensa la generosidad. Aparte de las leyendas y mitos, la tradición oral boliviana abarca también los cuentos sobre los animales, de los cuales la presente antología contiene dos fábulas sobre los animales más populares (la bella ratona y el tío Conejo) no solamente en Bolivia sino también en otros países hispanoamericanos.

b) *Venecuelanske narodne bajke* (Los cuentos populares de Venezuela)²⁵ – esta antología consta de (35) cuentos basados en las leyendas y mitos de pueblos poco desarrollados que vivían en el territorio de la Venezuela moderna y que no pertenecían a las altas civilizaciones de la Mesoamérica.

“En los rasgos básicos, las creencias de los tribus indígenas de Venezuela – Guaraní, Tamanaca, Taurepán – Arecuna – Camaracota, Maquiritara, Chaima, Timotea, Yarura, Guajira, Caribe y del tribu Río Negra, cuyas leyendas, mitos y cuentos abarcamos en este libro – son parecidas a las creencias de los Indios que poblaban los países vecinos, incluso las creencias de los Incas. Los temas más frecuentes son el origen de los hombres, que o bajan del cielo o salen de las cuevas profundas en la tierra, nacen de las semillas de palmas o los forman los

²⁴ “Legende su prenošene sa generacije na generaciju, podsećajući na istorijske događaje i zbivanja od davne prošlosti pa da novih dana u ovom delu sveta. Jezgro istorijsko–biografskih podataka isprepletano je u legendama sa pojedinostima iz sveta fantastike. U njima se nalaze predanja o osnivanju naselja, nastanku reka i planina, katastrofama, ratnim pohodima, slavnim narodnim vođama, vladarima, a narod iznosi i svoja mišljenja o ljudskim odnosima, moralu i svemu onome što čini stvarnost pojedinih plemena i naroda. U tom pogledu su bolivijske legende i priče ogleдалo ne samo civilizacije Inka već i civilizacija koje su pre ovog razdoblja postojale na ovom tlu.”

²⁵ La antología *Venecuelanske narodne bajke* fue impresa idénticamente (selección, traducción, epílogo) en el siglo XXI también, en la ciudad de Čačak por la casa editora Pčelica; esta vez (2010) con una tirada pequeña de 500 ejemplares y con el añadido vocabulario de las palabras desconocidas preparado por Zagorka Lilić.

dioses y sus representantes utilizando tierra, lodo o madera, inhalándoles ánima. No existe un límite claro entre lo humano y lo animal – los hombres pueden transformarse en animales y viceversa. El credo cristiano de la misericordia les resulta extraño porque es contrario a su idea de venganza [...]. Las leyendas sobre el origen del sol, la luna y las estrellas, las montañas, los lagos y los ríos son frecuentes. La presencia constante en los cuentos de las plantas curativas, entre ellas también el tabaco, muestran la importancia de sus potencias mágicas. A todos los cuentos ya existentes se añaden los primeros relatos sobre los conquistadores españoles”²⁶ (Lilić, 1977b, 195 – 196).

En el epílogo, Zagorka Lilić hace un comentario histórico-literario de los temas de las leyendas más conocidas de Venezuela que eligió para su antología y los relaciona con las tribus indígenas precolombinas correspondientes donde esas leyendas nacieron (la creación de hombres – los Guaraníes, Yaruras, Tamanacas; las cuevas santas – los Guajiras; la rebelión de algunos animales contra el espíritu bueno – las gentes del Río Negro; las Amazonas – los Camaracotas; el espíritu malo Canaima – los Caribes; los caudillos legendarios – los Urimaras, Yaruras; etc.).

c) *Narodne bajke Maja i Asteka* (Los cuentos populares de los Mayas y los Aztecas)²⁷ – esta antología contiene (22) cuentos²⁸ sacados de las tradiciones de dos altas civilizaciones precolombinas que se desarrollaron en el amplio territorio de México y Mesoamérica,²⁹ y que Zagorka Lilić compara con la región mediterránea:

“Igual que en la región mediterránea en la época clásica, también en Mesoamérica existían muchos núcleos y centros culturales con sus peculiaridades, pero todos ellos tenían unos rasgos principales comunes: similar nivel de desarrollo económico y técnico, mayormente las mismas estructura social y organización estatal, parecidas mitología, costumbres y manera de vivir; así que las leyendas y cuentos populares que se han conservado, tienen mucho en común”³⁰ (Lilić, 1977c, 157 – 158).

²⁶ “U osnovnim crtama, verovanja indijanskih plemena Venecuele – Gvarauna, Tamanaka, Taurepan–Arekuna–Kamarakota, Makiritara, Čaima, Timotea, Jarura, Gvahira, Kriba i plemena Rio Negra, čije se legende, mitovi i bajke ovde donose – bliska su verovanjima Indijanaca susednih zemalja, uključivši i verovanja Inka. Teme su im najčešće postanak ljudi, koji ili silaze sa neba ili izlaze iz dubokih jama u zemlji, stvaraju se iz semenki palmi ili ih oblikuju bogovi i njihovi izaslanici od zemlje, blata ili drveta, udahnjujući im dušu. Ne postoji oštra granica između ljudskog i životinjskog – ljudi se mogu preobratiti u životinje i obrnuto. Hrišćansko učenje o milosrđu nije im blisko jer je suprotno njihovom načelu o osveti. [...] Česte su legende vezane za postanak sunca, meseca i zvezda, planina, jezera i reka. Stalno prisustvo u bajkama svedoči o značaju lekovitih biljaka magičnih moći, u koje spada i duvan. Na već postojeća predanja nadovezale su se i prve predstave o španskim osvajačima.”

²⁷ La antología *Narodne bajke Maja i Asteka* fue reimpresa (2010) en la ciudad de Čačak por la Editora Pčelica en tirada de 500 ejemplares; lo único que distingue esta edición de la primera (1977) es el vocabulario añadido de las palabras poco conocidas que fue preparado por Zagorka Lilić.

²⁸ Los cuentos de esta antología fueron traducidos del castellano al serbio por Zagorka Lilić y Jovanka Sekulić único caso de cooperación en la traducción de las (4) antologías de cuentos hispanoamericanos preparadas (1977) por Zagorka Lilić para la Editora Narodna knjiga.

²⁹ Mesoamérica se refiere a las partes central y sureña de México, la península Yucatán, Guatemala y las partes de Honduras y El Salvador.

³⁰ “Slično kao u oblasti Mediterana u antičko doba, i u Mezoamerici su postojala mnoga kulturna jezgra i centri sa svojim osobenostima, ali su svi oni imali osnovna zajednička obeležja: podjednak ekonomski i tehnički nivo razvoja, uglavnom istu socijalnu strukturu i državno uređenje, sličnu mitologiju, običaje i način života, te su im očuvane legende i predanja umnogome zajednička.”

Después de presentar un breve panorama histórico sobre los aspectos materiales y culturales de las civilizaciones maya y azteca, la redactora ofrece en el epílogo una breve interpretación de mitologías de estos dos pueblos prehispánicos a fin de facilitar la lectura de los cuentos elegidos. Tanto los Aztecas como los Mayas cultivaban la misma idea sobre el tiempo cíclico y la destrucción inevitable del universo; respetaban a muchos dioses (entre 30 y 166), que tenían parejas de otro sexo y que habitaban el mundo subterráneo, lo que refleja su concepto dual del mundo; entre los numerosos dioses, los Creadores – el Sol y su esposa la Luna – eran los más glorificados, junto con el culto de Quetzalcoatl. Luego, Zagorka Lilić habla sobre las fuentes utilizadas – los textos precolombinos, sobre todo *Popol Vuh* (su origen, destino durante la conquista, descubrimientos posteriores, y varias transcripciones) y las crónicas de los misioneros españoles, al puntualizar los episodios que servían de base para los cuentos y leyendas mayas y aztecas seleccionados en su antología, que también abarca los (3) cuentos sobre animales (coyote, turón, conejo, ave).

d) *Narodne bajke Inka* (Los cuentos populares de los Incas)³¹ – este libro consta de (35) cuentos populares de los Incas, cuyo vasto imperio se extendía por el centro del Perú, Ecuador, una parte de Bolivia y al norte de Chile. Puesto que esta alta civilización prehispánica no disponía de escritura, sus cuentos, leyendas y mitos fueron descubiertos posteriormente, durante la conquista y la colonización españolas. Para facilitar a los lectores jóvenes en Serbia el consumo de la antología mencionada, Zagorka Lilić destaca, en el epílogo, la importancia de las fuentes usadas (crónicas de los autores españoles y, sobre todo, las obras de los primeros escritores peruanos – Felipe Guamán Poma de Ayala [1550–1616] y Garcilaso de la Vega, *El Inca* [1539 –1616]), que con frecuencia revelan el papel destacado de las altas culturas preincáicas (Chavin, Tiahuanaco, Quechua – Aymara) en la formación de la herencia oral de los Incas. Con el mismo objetivo aclarador, la redactora presta atención a las informaciones básicas sobre el imperio incáico (fases principales, organización estatal y social, religión, ciudades más bellas y grandes) y sigue interpretando los temas de los cuentos y leyendas recopilados en dicha antología (creación del mundo, llegada de hombres de caras amarillas y ojos inclinados, descendencia de los Incas, hazañas de algunos reyes incáicos, llegada del hombre blanco y caída del imperio incáico, fundación de Cuzco, capacidades curativas de agua, culto del sol, Amazonas).

La última (quinta) antología, publicada (1977) dentro del marco de la serie de la editora Narodna knjiga, es titulada *Čileanske narodne bajke* (*Los cuentos populares chilenos*); los (45) cuentos fueron seleccionados y traducidos del español por Nada Naumov – Radović, que también escribió el epílogo en el cual intentó describir la posición geográfica de este país hispanoamericano, su clima, sus riquezas minerales, los pueblos indígenas autóctonos y algunos datos relacionados a la historia de Chile desde tiempos lejanos (conquista, guerra de la independencia) hasta la época moderna (Salvador Allende, golpe de estado), con el propósito de acercar a los lectores serbios el contenido de los cuentos elegidos:

³¹ La segunda edición de la antología *Narodne bajke Inka* salió (2011) en la ciudad de Čačak gracias a la Editora Pčelica en tirada de 1.000 ejemplares; lo único que distingue esta edición de la primera (1977) es el vocabulario añadido de las palabras poco conocidas que fue preparado por Zagorka Lilić.

“Los relatos populares, cuentos de hadas y leyendas chilenos completan el cuadro ofrecido por la historia de ese pueblo. Iluminan de una nueva manera, revitalizan los hechos puros, números, fechas. Representan una gran riqueza popular e inspiran a los poetas, artistas del teatro y del cine, a pintores y músicos. De ellos aprendemos cómo habían sido los indígenas antiguos, araucanos, que primero detuvieron a los Incas y luego lucharon duramente contra los españoles. En ellos se refleja su amor hacia la tierra natal y la libertad. Se conocen el pasado, costumbres, creencias y temores; la lucha contra la naturaleza cruel y potente y el miedo de las fuerzas sobrenaturales; el odio a los conquistadores españoles avaros en busca de oro y otras riquezas, y crueles hacia los indígenas”³² (Naumov – Radović, 1977, 177).

La antología *Čileanske narodne bajke* contiene también cuentos sobre los animales terrestres (león, zorra, ciervo, rana) y marítimos (peces, focas, morsas, diferentes víboras), así como las leyendas sobre la lejana Isla de Pascua, sus habitantes originarios y la misteriosa congregación de esculturas de roca volcánica.

Conclusión

La literatura infantil hispanoamericana está presente en Serbia ya casi sesenta años, o sea desde mediados del siglo XX cuando apareció (1956) el primer libro de este tipo traducido al idioma serbio – la antología de cuentos *Priče iz prašume* del escritor uruguayo Horacio Quiroga. A partir de ese momento, una docena de libros para niños y jóvenes de la América Hispana salieron en Serbia hasta nuestros días; la mayoría de ellos fue publicada en Belgrado y, salvo un cuento traducido del francés (*Lenja pčela*), todas las obras fueron traducidas directamente del español. La recepción de la literatura infantil hispanoamericana en Serbia fue bastante heterogénea en cuanto a las obras publicadas (cuentos, biografías, leyendas, libros ilustrados); prevalecen las obras extraídas de las tradiciones orales de varios países latinoamericanos, sobre todo de la herencia indígena de autores anónimos (cuentos populares, leyendas y mitos), mientras que, en cuanto a los autores conocidos, la atención en Serbia la han atraído los escritores hispanoamericanos del siglo XX que se dedicaban a la literatura infantil ya sea por completo o de vez en cuando. La cumbre de la producción de la literatura infantil hispanoamericana está relacionada en Serbia con la casa editora de Belgrado Narodna knjiga, que publicó (1977) la mayor parte (5) de los libros de esta clase (que todos han sido antologías de cuentos de hadas y leyendas), y, también, con el nombre de Zagorka Lilić, que preparó las selecciones, traducciones y epílogos de dichas ediciones. Las segundas ediciones así como las tiradas, que varían de 10.000 ejemplares en el siglo pasado hasta 500 ejemplares en el siglo XXI (incluso para las mismas antologías de cuentos), muestran, por un lado, el grado de popularidad de la literatura

³² “Čileanske narodne priče, bajke i legende upotpunjavaju sliku koju daje istorija tog naroda. Bacaju novu svetlost, daju životnost golim činjenicama, brojkama, datumima. Predstavljaju veliko narodno bogatstvo i inspiraciju za mnoga dela pesnike, pozorišne i filmske umetnosti, likovnog i muzičkog stvaralaštva. Iz njih saznajemo kakvi su bili stari Indijanci, zatim hrabri i neustrašivi Araukanci, koji su prvo zaustavili Inke a zatim se dugo borili i sa Špancima. U njima se ogleda njihova ljubav prema zemlji i slobodi. Upoznaju se prošlost, običaji, verovanja i strahovanja, borba sa prirodom, surovom i moćnom, i strah od natprirodnih sila; mržnja prema španskom osvajaču, pohlepnom na zlato i bogatstvo i okrutnom prema domorocima.”

infantil hispanoamericana en Serbia, y, por el otro lado, reflejan las condiciones actuales de impresión vigentes a nivel mundial.

Para concluir, podemos estar bastante contentos con la recepción de la literatura hispanoamericana infantil y juvenil que se está desarrollando en Serbia tanto por la calidad literaria de las obras traducidas como por su diversidad y, finalmente, por la acogida entre los lectores. El horizonte de expectativas llegó a definirse a nivel sólido y apto para modificarse más adelante en el sentido de ensancharse y enriquecerse a través de nuevas traducciones de obras infantiles hispanoamericanas. En este aspecto, sería oportuno publicar en Serbia alguna antología en verso dedicada a los niños (puesto que tales obras no hemos tenido, hasta ahora, traducción al serbio), o, simplemente, añadir algún nuevo libro de las aventuras de Papelucho escritas por Marsela Paz (porque hay solo uno publicado en Serbia hasta el momento). De todas maneras, las posibilidades futuras de tal producción son enormes y ofrecen muchas tentativas a los traductores y editoras en nuestro país.

LITERATURA

- ANĐIĆ, B. 1982. *Treća obala reke*. Beograd : Nolit, 1982.
- LILIĆ, Z. 1977a. *Bolivjske narodne bajke*. Beograd : Narodna knjiga, 1977.
- LILIĆ, Z. 1977b. *Venecuelanske narodne bajke*. Beograd : Narodna knjiga, 1977.
- LILIĆ, Z. 1977c. *Narodne bajke Maja i Asteka*. Beograd : Narodna knjiga, 1977.
- LILIĆ, Z. 1977d. *Narodne bajke Inka*. Beograd : Narodna knjiga, 1977.
- LILIĆ, Z. 2010a. *Venecuelanske narodne bajke*. Čačak : Pčelica, 2010.
- LILIĆ, Z. 2010b. *Narodne bajke Maja i Asteka*. Čačak : Pčelica, 2010.
- LILIĆ, Z. 2010c. *Narodne bajke Inka*. Čačak : Pčelica, 2010.
- MIRZA, S. 2005. *Maje, Asteci i Inke*, Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005.
- NAUMOV-RADOVIĆ, N. 1977. *Čileanske narodne bajke*. Beograd : Narodna knjiga, 1977.
- PAZ, M. 1976. *Papelučo, Gornji*. Milanovac : Dečje novine, 1976.
- QUIROGA, H. 1956. *Priče iz prašume*. Beograd : Dečja knjiga, 1976.
- QUIROGA, H. 1967. *Lenja pčela*. Beograd : Borba, 1967.
- QUIROGA, H. 2007. *Priče iz prašume*. Beograd : Authors & Artists, 2007.
- MARTÍNEZ, R. V. 1990. *Doživljaji Simona Bolivara*. Beograd : Prosveta, 1990.
- ŠIJAKOVIĆ, M. 1963a. *Bajke južnoameričkih naroda*. Beograd : Branko Đonović, 1963.
- ŠIJAKOVIĆ, M. 1963b. *Bajke severnoameričkih naroda*. Beograd : Branko Đonović, 1963.

Kontakt
Vesna Dickov
Univerzita v Belehrade
Filozofická fakulta
Katedra iberských štúdií
3 Studentski trg, 11000 Belehrad
Srbsko
Email: Vesna.dickov@fil.bg.ac.rs

АНОМАЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ СИТУАЦИИ

Ольга Дровникова

Резюме

Изучение особенностей речевого поведения коммуникантов в аномальной ситуации является новым направлением в коммуникативной лингвистике. Конфликтная ситуация – это результат особого типа общения, особого речевого поведения коммуникантов. При описании неуспешного или квазиуспешного коммуникативного поведения мы считаем целесообразным последовательно разграничивать понятия коммуникативного конфликта (КК), коммуникативной неудачи (КН) и коммуникативного дискомфорта (КД).

Ключевые слова: аномальные коммуникативные ситуации, конфликтная ситуация, коммуникативный конфликт, партнеры по коммуникации, оптимизация диалогического общения, коммуникативная неудача (КН), коммуникативный конфликт (КК), коммуникативный дискомфорт (КД), неэффективное общение, эффективное общение.

Abstract

Studying the features of communicants' verbal behavior in an abnormal situation is a new direction in communicative linguistics. The conflict is the result of a special type of communication, specific speech behavior of communicants. When describing unsuccessful or quasi-communicative behavior, we consider it appropriate to consistently distinguish between the concept of communicative conflict (QC), communication failure (CF) and communicative discomfort (CD).

Keywords: Abnormal communication situation, the conflict situation, communicative conflict, communication partners, optimizing dialogic communication, communication failure (CF), communicative conflict (CC), the communicative discomfort (CD), poor communication, effective communication.

Аномальные коммуникативные ситуации рассматривались многими зарубежными и отечественными лингвистами (Дж. Остин, Дж. Серль, Т. ван Дейк, Дж. Лич, Х. П. Грайс, Е. В. Падучева, В. З. Демьянков, И. М. Кобозева, Б. Ю. Городецкий, Л. П. Семенов и другие). Изучение особенностей речевого поведения коммуникантов в аномальной ситуации (не только конфликтной) является новым направлением в коммуникативной лингвистике. Конфликтная ситуация – это результат особого типа общения, особого речевого поведения коммуникантов. Под конфликтной ситуацией мы понимаем ситуацию, в которой происходит коммуникативный конфликт – столкновение двух сторон (участников конфликта) по поводу несоответствия целей, интересов, взглядов, в результате которого одна из сторон сознательно, либо бессознательно, действует в ущерб другой (вербально или невербально), а вторая сторона, осознавая, что указанные действия направлены против ее интересов/целей, предпринимает ответные действия.

Явление коммуникативного конфликта рассматривается относительно условий складывающейся конфликтной ситуации (личностных особенностей партнеров по коммуникации, обстоятельств общения, коммуникативных целей собеседников и т. д.), т. е. относительно компонентов, составляющих структуру акта коммуникации, а также относительно взаимосвязи между смежными аномальными явлениями (коммуникативная неудача и коммуникативный дискомфорт). Мы понимаем речевую коммуникацию как некий стратегический процесс, основанием для которого является выбор определенных языковых ресурсов. Стратегии и тактики речевого поведения определяются как план речевых действий, согласно которому участники общения реализовывают свои коммуникативные и практические цели и задачи.

Решая задачи оптимизации диалогического общения, практически невозможно учесть все пути создания речевого комфорта для участников коммуникации и предложить коммуникантам рецепт гармоничного общения без выявления тех качеств и свойств последнего, которые вносят дисгармонию в речевые действия коммуникантов, препятствуют взаимопониманию, вызывают негативные эмоциональные и психологические состояния коммуникантов. В связи с этим в поле зрения исследователей часто попадают такие явления, как коммуникативный сбой (Е. В. Падучева), коммуникативный провал (Т. В. Шмелева), коммуникативная неудача (Б. Ю. Городецкий, И. М. Кобозева, И.Г. Сабурова, Т. А. Ладыженская), языковой конфликт [С. Г. Ильенко], речевой конфликт. Эти явления показывают отрицательное поле коммуникативного взаимодействия. Для обозначения различного рода сбоев и недоразумений в ходе речевого общения чаще всего в специальных исследованиях используется термин коммуникативная неудача, под которым понимается полное или частичное непонимание высказывания партнером по коммуникации, то есть неосуществление или неполное осуществление коммуникативного ожидания слушающего (Городецкий и др. 1985, 64 – 66). К коммуникативным неудачам, согласно концепции Е. А. Земской и О. П. Ермаковой, относится также и *"возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект: обида, раздражение, изумление"* (Ермакова, Земская, 1993, 31), в котором, по мнению авторов, и выражается взаимное непонимание речевых партнеров. Неудачи, сбои, недоразумения могут быть нейтрализованы в процессе коммуникации с помощью дополнительных регулятивных речевых шагов: переспросов, уточнений, пояснений, наводящих вопросов, изменения формулировки, в результате чего может быть осуществлено коммуникативное намерение говорящего. Коммуникативные неудачи – это факт недостижения или неполного достижения партнерами коммуникативной цели и, шире, нереализованность или недостаточно полная реализация коммуникативных намерений/ожиданий партнеров, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и, в целом, достаточного уровня кооперации между участниками общения. Большое значение при речевом общении имеют и внешние неязыковые фоновые факторы: межличностные отношения, действия, состояния, эмоции, знания, убеждения и т. д. Поэтому и успешность речевого общения, и неудачи

далеко не всегда зависят от выбора участниками диалога языковых средств стимулирования и реагирования.

По тому факту, достигнута ли коммуникативная цель, выделяются два типа общения: эффективное (общение со знаком "плюс") и неэффективное (общение со знаком "минус"). Но цели можно добиться различными способами. Например, цель побудить собеседника к какому-либо желательному для говорящего действию может быть достигнута с помощью речевого акта вежливой просьбы или приказа, выраженного с помощью императива, с нанесением оскорбления и унижением личности собеседника и т.п. Можно «удачно» оскорбить партнера по коммуникации, считая свою цель выполненной, если таковой считалось изменение его эмоционального состояния. Правы, на наш взгляд, те ученые, которые эффективность общения связывают с его качеством. При этом, например, Е. Н. Ширяев определяет эффективное общение как оптимальный способ достижения поставленных коммуникативных задач, когда иллюзия соответствует перлокуции (Ширяев, 1996, 14, 30). И. А. Стернин в основу содержания понятия "эффективное общение" помещает принцип "баланса отношений". По его мнению, эффективным речевым воздействием следует считать такое воздействие, при котором достигаются поставленные говорящим неречевые и речевые цели и сохраняется равновесие между участниками общения (Стернин, 1995, 6).

При описании неуспешного или квазиуспешного коммуникативного поведения мы считаем целесообразным последовательно разграничивать понятия коммуникативного конфликта (КК), коммуникативной неудачи (КН) и коммуникативного дискомфорта (КД).

Близким по содержанию к понятию КД является понятие КН. КН рассматривается как уже свершившийся факт, показывающий несостоятельность попытки партнеров преодолеть возникшие трудности коммуникации. Коммуникативная неудача совсем не обязательно является следствием коммуникативного дискомфорта, поскольку участник общения, испытывающий КД, обычно стремится исправить дискомфортную ситуацию с помощью определенных регулятивных средств или приспособиться к ней, изменив свое коммуникативное поведение.

Обращаясь к проблематике коммуникативных явлений, наблюдаемых в неблагоприятной ситуации общения, мы используем опыт многих отечественных и зарубежных лингвистов.

Диалогическое взаимодействие, протекающее в условиях препятствия на пути успешной стратегии речевого поведения, рассматривается относительно условий складывающейся коммуникативной ситуации (свойств личности партнера по коммуникации, обстоятельств общения, коммуникативных и практических целей собеседников и т. д., то есть относительно компонентов, составляющих структуру акта коммуникации), а также относительно взаимосвязи между смежными аномальными явлениями естественно-языковой коммуникации (феномен коммуникативной неудачи (КН) и феномен коммуникативного конфликта (КК)). Очевидно, что коммуникативная ситуация идеально комфортна, если она включает в себя множество необходимых и достаточных условий для того, чтобы участники ситуации могли в полной мере, реализовать свои коммуникативные намерения и/или коммуникативные ожидания. Коммуникативная ситуация в

той или иной степени дискомфортна, если она складывается таким образом, что в ней присутствуют черты, затрудняющие (но совсем необязательно делающие невозможной) реализацию тех или иных коммуникативных намерений и/или ожиданий. Не менее очевидно и то, что идеальная коммуникативная ситуация представляет собой всего лишь теоретический конструкт, в то время как реальная ситуация общения всегда включает в себя определенные препятствия для реализации коммуникативных намерений/ожиданий (хотя бы в силу природной предрасположенности говорящего/слушающего к отторжению внешних коммуникативных влияний). При этом уровень такой «затруднительности» взаимодействия далеко не всегда превышает некоторую критическую отметку, отделяющую типичные коммуникативные ситуации от аномальных.

Список литературы

- ГОРОДЕЦКИЙ, Б. Ю., КОБОЗЕВА, И. М., САБУРОВА, И. Г. 1980. *К типологии коммуникативных неудач*. Диалоговое взаимодействие и представление. Москва, 1990.
- ЕРМАКОВА, О. П., ЗЕМСКАЯ, Е. А. 1993. *К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога)*. Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. Москва, 1993.
- СТЕРНИН, И. А. 1995. *О понятии эффективного общения*. Преподавание культуры общения в средней школе. Воронеж, 1995.
- ШИРЯЕВ, Е. Н. 1996. *Что такое разговорный диалог?*. Стилистическая система русского языка. Прикладная лингвистика. Москва, 1996.
- ТРЕТЬЯКОВА В. С. 2000. Конфликт как феномен языка и речи. Конфликт глазами юриста. IN *Юрислингвистика, 2: русский язык в его естественном и юридическом бытии*. Барнаул, 2000, с. 127 – 140.

Контактный адрес автора

О. Н. Дровникова, доцент

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Орловский филиал

Кафедра иностранных языков

Орёл, Бульвар победы, д. 5а

Российская Федерация

Email: polina97@yandex.ru

TEXTOVÁ KOHÉZIA

KORELÁTY V PODMETOVÝCH A PREDMETOVÝCH VETÁCH

Eleonóra Flochová

Abstrakt

Odborný jazyk má svoje špecifické vlastnosti. Všetky tieto vlastnosti sa v odborných textoch dosahujú určitými textovými, syntaktickými a lexikálnymi prostriedkami. Príspevok sa zaoberá podmetovými a predmetovými vetami a niektorými jazykovými prostriedkami, ktoré významnou mierou prispievajú ku kohézii textu.

Kľúčové slová: špecifiká odborného jazyka, textová kohézia, koreláty

Abstract

Die Fachsprache hat ihre spezifischen Eigenschaften. Alle diese Eigenschaften werden in den Fachtexten mit den bestimmten textuellen, syntaktischen und lexikalischen Mitteln erreicht. In dem vorliegenden Beitrag beschäftige ich mich mit den Subjekt- und Objektsätzen und mit einigen sprachlichen Mitteln, die in einem entscheidenden Maße zur Textkohäsion beitragen.

Schlüsselwörter: fachsprachliche Besonderheiten, Textkohäsion, Korrelate

Úvod

Odborný jazyk je subsystémom všeobecného jazyka. Slúži na šírenie vedeckých poznatkov a na odbornú komunikáciu. Na splnenie tejto špecifickej úlohy sú potrebné určité jazykové štruktúry, výsledkom ktorých je text ako najvyššia jazyková jednotka. Vzniká spájaním slov do viet a do textov. Jeho skúmaním sa zaoberá syntax, resp. vetná syntax, ktorá skúma vzťahy medzi vetami. V oblasti syntaxe sú v odborných textoch frekventovaným javom priradovacie a podradovacie súvetia. Predmetom môjho lingvistického záujmu boli niektoré aspekty subordinácie a analýza vedľajších viet v nemeckých ekonomických textoch (Flochová, 2013). V predložennom príspevku sa zaoberám predmetovými a podmetovými vetami, pričom chcem svoju pozornosť zamerať na niektoré jazykové prostriedky, ktoré významnou mierou prispievajú ku kohézii textu.

Odborný jazyk a jeho špecifiká

Existuje mnoho druhov odborného jazyka v závislosti od rôznych vedeckých odborov. Napriek rozdielnosti týchto vedných odborov však všetky odborné jazyky vykazujú spoločné znaky: exaktnosť, ekonómiu, explicitnosť, zrozumiteľnosť, logickosť, pojmovosť a odbornosť. Patrí k nim aj používanie mimojazykových prostriedkov – grafov, diagramov, tabuliek atď. Odborné texty majú špecifickú slovnú zásobu a používajú odborné termíny. Práve v oblasti lexiky sú rozdiely v porovnaní so všeobecným jazykom najvýraznejšie. Podľa Mistrika (1977, s. 444) sú charakteristickými vlastnosťami odborného štýlu, a teda

aj odborných textov, písomnosť, monologickosť, verejnosť, pojmovosť, presnosť, zreteľnosť a odbornosť. Odborné texty sú určené špecifickému okruhu odborníkov nejakého vedného odboru. V porovnaní s odbornými textami z oblasti chémie, fyziky alebo informatiky nájdeme v ekonomických textoch podstatne menej vysoko špecializovaných odborných výrazov, než v týchto odboroch. O ekonomických témach sa diskutuje v médiách a mnohé odborné výrazy, ktoré sa v nich používajú, sa stali súčasťou nášho každodenného života, preto nie sú také náročné na porozumenie. Najfrekvencovanejším prvkom odborných textov je podstatné meno. Podstatné mená sú v týchto textoch prostriedkom na zhusťovanie informácií. Ak ide o substantíva s odborným obsahom alebo o odborné termíny, texty sa stávajú náročné na vnímanie a porozumenie. Na frekvenciu substantív môžeme poukázať krátkou ukážkou odborného textu:

„Ein entscheidender Aspekt der Globalisierung in ihrer modernen Ausprägung ist, dass die Unternehmen mit zunehmender Mobilität von Kapital und Technologie ihre Standorte besser wählen können. Bestimmt wird ihre Wahl durch „Standardfaktoren“. Unter ihnen gibt es „harte“ und „weiche“. Zu den harten Faktoren zählen die Ergiebigkeit des zu bedienenden Marktes, die Ausstattung mit Infrastruktur, die Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitskräfte, die Flexibilität des Arbeitsmarktes, die Höhe der Lohn- und Energiekosten und die zu erwartenden Abgabenlasten“ (1, 1995, s. 18).

V uvedenom texte sa vyskytuje 23 substantív a iba 6 sloviess, napriek tomu platí, že slovesá sú rovnako dôležitým slovným druhom.

Všetky tieto zmienené vlastnosti odborného textu sa dosahujú určitými textovými, syntaktickými a lexikálnymi prostriedkami. V ekonomických textoch, podobne ako pri odborných textoch z iných vedných odborov, sa nepoužívajú žiadne osobitné syntaktické štruktúry, registrujeme len špecifický výber jazykových prostriedkov všeobecného jazyka a vysokú frekvenciu niektorých syntaktických konštrukcií, ako sú napr. infinitívne konštrukcie, neosobné pasívne vety, atributívne substantívne skupiny a verbálno-nominálne spojenia. K charakteristickým znakom odborného jazyka v oblasti syntaxe môžeme priradiť aj dlhšie, rozvitejšie vety, frekvencované sú i podradovacie a priradovacie súvetia. V písomnom prejave prevládajú podradovacie súvetia, pričom často ide o súvetia s 2-3 vedľajšími vetami. Napr.: *Die Forschung lohnt sich, wenn vor dem Erscheinen der Imitatoren so viele Stücke zu so hohem Preise verkauft werden können, dass sich die festen Kosten des Forschungs- und Entwicklungseinsatzes auszahlen.*

Všeobecný jazyk i odborný jazyk sa vždy vzájomne ovplyvňovali. Gramatická stavba odborného textu musí spĺňať požiadavky a kritériá, ktoré sa kladú na odborný jazyk. Požiadavka jasnosti a logiky odborného textu vyžaduje, aby bol text jasne a prehľadne členený, aby jeho časti logicky na seba nadväzovali, a tak uľahčovali jeho porozumenie. Jednou zo základných vlastností textu je jeho kohézia. Pod kohéziou textová lingvistika rozumie vzájomný, gramaticko-syntaktický vzťah prvkov textu ako celku na povrchovej úrovni. Zabezpečujú ju rôzne kohézne prostriedky – konektory. Konektory ako prostriedky súdržnosti a nadväznosti textu pomáhajú vytvoriť z textu kompaktný celok. Obsahová, tematická súdržnosť (spojitosť) textu sa nazýva koherencia. Obe, kohézia i koherencia, patria k dôležitým vlastnostiam každého textu. Kohézia textov závisí od počtu a kvality konektorov. Medzi jazykové konektory

patria predovšetkým zámená (osobné alebo privlastňovacie, ukazovacie, vzťažné), zámenné príslovky, rôzne synonymá a antonymá. Analýza nemeckých ekonomických textov potvrdila, že hypotaxa je v nich frekventovaným javom. Vedľajšie vety sú výsledkom snahy o presnosť a úplnosť výpovede. V podradovacích súvetiach je vedľajšia veta väčšinou uvedená spojku alebo iným spojovacím prostriedkom, ktorý uvádza vedľajšiu vetu a zároveň signalizuje formálno-syntaktickú, ale aj obsahovú nadväznosť medzi hlavnou a vedľajšou vetou. Vhodné podradovacie spojky pomáhajú zároveň výpoveď logicky členiť a robia text prehľadnejším. V odborných textoch je preto málo bezspojkových súvetí. Mnohé spojky sú však polysémantické (*dass, wenn* resp. *že, aby, keď* v slovenčine), preto majú vedľajšie vety v nadradenej vete často koreláty, ktoré spolu so spojovacím výrazom signalizujú integráciu vedľajšej vety do hlavnej. Podľa autorov *Deutsche Grammatik*, Helbiga a Buscha (1999, s. 110, 396 – 398), ide pri korelátoch vedľajších viet o slová rôznych slovných druhov (zámená, zámenné príslovky, podstatné mená), ktoré sú významovo chudobné a fungujú ako „*Bezugswörter*“ t. j. súvzťažné slová v hlavnej vete. V ekonomických textoch sa vyskytuje i veľa infinitívnych konštrukcií, ktoré za určitých okolností môžu reprezentovať predmetovú alebo podmetovú vetu so spojku *dass*. V tomto príspevku však podmienky ich výskytu bližšie neanalyzujeme.

Koreláty v podmetových vetách

Korelátom v podmetových vetách je obyčajne zámeno **es**, občas sa môže sa vyskytnúť i **das**.

Pri korelátoch v podmetových vetách je potrebné upozorniť na dvojčlennosť ako na jeden z charakteristických znakov nemeckej vety. Avšak ani v nemčine nemusia všetky vety obsahovať podmet aj prísudok (napr. imperatív v 2. osobe alebo pri neosobnom pasíve, ak je na začiatku vety iný vetný člen). Podmet spravidla chýba, ak nasleduje podmetová veta, ktorá ako celok plní funkciu podmetu hlavnej vety. V ekonomických textoch však takmer polovica podmetových viet mala podmet vyjadrený i v hlavnej vete. Podmetom bolo **es**, ktoré funguje ako kataforické zámeno, keďže signalizuje nasledujúcu podmetovú vetu, prípadne ekvivalentnú infinitívnu konštrukciu. Ako korelát postponovanej podmetovej vety stojí **es** v hlavnej vete na prvom mieste, na 2. mieste je finitné sloveso. Ak je prvé miesto obsadené iným slovom, korelát sa objaví až za slovesom. **Es** je obligatórnym korelátom, ak je z nejakých príčin pozícia naľavo od prísudku neobsadená. Ak je toto miesto obsadené iným slovom, môže **es** vypadnúť alebo sa fakultatívne vyskytnúť i vo vnútri vety, t. j. po finitnom slovese. Príklady: **Es** *ist offensichtlich, dass die Verwirklichung der zentralen Idee voraussetzt, dass diese...* . *Hier ist offensichtlich, dass die bessere Bedürfnisbefriedigung ... eine untergeordnete Rolle spielte.* Alebo: *Dabei wurde deutlich, dass im entwickelten gesellschaftlichen System des...* . **Es** *wird deutlich, dass die wissenschaftlich-technische Revolution... eine gesellschaftliche Kategorie darstellt.*

Či sa fakultatívne **es** vo vete objaví alebo nie, závisí od finitného slovesa. Pri určitých slovesách je korelát obvyklý, napr. vo výraze *Mir fällt es schwer, ihn zu überzeugen* (2, 1999, s. 397), pri iných slovesách často chýba. *Mich freut (es) besonders, dass ich ihn getroffen habe.* *Besonders freut (es) mich, dass ich ihn getroffen habe* (3, 1999, s. 397). Ak je vedľajšia veta v antepozícii, korelát

vypadne. Namiesto **es** môže na prvé miesto v hlavnej vete prísť fakultatívne **das**, napr.: *Dass ich ihn getroffen habe, (das) freut mich sehr* (4, 1999, s. 397). Podobný príklad sa však v našom materiáli vyskytol iba trikrát a vždy bez fakultatívneho korelátu: *Dass sich immer mehr Staaten zumindest in ihren offiziellen Verlautbarungen zu den Menschenrechten bekennen und Dokumente unterzeichnen,.... ist sicherlich auch die Folge der zunehmenden wirtschaftlichen Verflechtungen der Völker und Staaten.* V jednom príklade bolo korelátom významovo prázdne slovo **Tatsache**: *Die Tatsache, dass sich der Arbeitsprozess zugleich als Wertbildungsprozess vollzieht, erfordert, den Aufwand... zu vergleichen.*

Používanie korelátu **es** neposudzujú jednotliví lingvisti jednotne. Helbig a Buscha zastávajú názor, že používanie tohto korelátu závisí od voľby plnovýznamového slovesa: *„Bei manchen Verben ist das Korelat üblich, bei anderen Verben fehlt es oft“* (5, 1999, s. 397).

Podľa DUDEN-Grammatik (2005, s. 831) ide pri korelátoch o odkazovacie slová, ktoré v hlavnej vete poukazujú na závislú (vedľajšiu) vetu. Korelát **es** môže poukazovať na podmetovú, predmetovú vetu alebo infinitívnu konštrukciu. Objavuje sa, ak je vedľajšia veta v postpozícii. **Es** je v tomto prípade na mieste toho vetného člena, ktorý je zastúpený vedľajšou vetou. Aj podľa tejto gramatiky závisí od slovesa resp. prídavného alebo podstatného mena použitého vo vete, či sa korelát vo vete objaví. Podobný názor zastáva i U. Engel (1966, s. 252 – 256) a zostavuje zoznam sloves, pri ktorých sa **es** môže vyskytnúť obligatórne, fakultatívne alebo je neprípustné. Autori „Grundzüge“ sa otázkou, kedy je korelát v podmetových a predmetových vetách obligatórny, fakultatívny resp. neprípustný nezaoberajú. Iní autori, napr. Eichler, Büntig (1978, s. 208 – 210), podmieňujú výskyt korelátov valenciou sloves.

Existujú rôzne kohézne prostriedky, ktoré spôsobia, že text nevnímame ako nesúvislý rad slov a viet, ale ako vety, ktoré syntakticky súvisia – z formálnej i obsahovej stránky.

Kohézne prostriedky – konektory

K najdôležitejším konektorom, ktoré vety navzájom spájajú, patria spojky a zámenné príslovky. Medzi jednotlivými vetami nejakého textu (všeobecného i odborného) existujú rôzne druhy kohézie, napr. prostredníctvom rôznych foriem zámen, patria sem textové deiktiká, situačné deiktiká, použitie rôznych foriem času, elipsy, slová, poukazujúce na už známe fakty (Vorwissensdeiktis), substitúcie, metakomunikácia, explicitné textové spájanie a doslovné alebo modifikované opakovanie slov, najmä ak je aj hlavná veta rozvitá. Vidíme to i na nasledujúcich príkladoch:

Es zeigt sich ganz deutlich, **dass** der Gewinn ...

Daraus folgt, **dass** die Absatzfunktion ...

Aus der Stellung **des** Betriebes resultiert, **dass** die Effektivität **seines** Wirtschaftens in hohem Maße **davon** abhängt, wie ...

Andererseits sichert die zentrale Leitung, **dass** die Erfahrungen,... verallgemeinert **und** ... genutzt werden.

Überdies zeigen die Erfahrungen ... **dass** diese Konzerne in der Regel nicht bereit sind,...

*Andererseits hat die Konkurrenz unter den Staaten **dazu** geführt, **dass** immer wieder die Forderung erhoben wird, ...
Gleiches gilt, wenn es darum geht, Monopole zu verhindern.*

Označené slová sú anaforické alebo kataforické konektory k predchádzajúcej výpovedi a prispievajú ku kohézii textu ako celku. Okrem zámen sú vo vetách použité i vhodné zámenné príslovky (**daraus, damit, davon** a p.). Koreláty nie sú možné po všetkých slovesách. To, ktorým korelátom je predmetová veta zastúpená v hlavnej vete, závisí mimo iného od toho, akým druhom predmetu je vedľajšia veta.

predmet v akuzatívne	es/das
predmet v genitívne	dessen
predložkový predmet	zámenná príslovka da(r)-

V textoch, ktorými som sa zaoberala, bola väčšina predmetových viet v úlohe priameho predmetu, t. j. bezpredložkového akuzatívu (140 viet). Ak si sloveso vyžadovalo objekt v predložkovom páde (57 viet), bola potrebná i zámenná príslovka na pripojenie vedľajšej vety.

Koreláty v predmetových vetách so spojku *dass*

Ak je predmetová veta namiesto predmetu v predložkovom páde, používajú sa v hlavnej vete anticipačné zámenné príslovky. Ak je predložka neoddeliteľnou súčasťou lexikálnej jednotky, tak ide o obligatórnu korelačnú príslovku, v ostatných prípadoch ide o fakultatívnu korelačnú príslovku. Poukazujúcu funkciu majú len zámenné príslovky utvorené s **da /r/** + príslušná predložka.

Korelát signalizuje vedľajšiu vetu, a teda podradenosť, už v hlavnej vete. Jeho použitie vyžaduje slovesná väzba ako valenčná zložka. Koreláty však môžu vystupovať aj za valenčné nezávislé príslovky, ktoré sú reprezentované vedľajšou vetou. Niekedy môže byť ich obsah daný situáciou (**hier, dort**), alebo spolu so slovesom dostávajú určité sémantické podfarbenie, napr. **dafür, dagegen** pri slovese „kämpfen“. Spravidla sú však korelačné príslovky sémanticky prázdne, bez vlastného významu, resp. s lexikálnym významom deiktickým. Sú iba indikátorom vzťahu medzi vetami. Majú svoje stále miesto, sú naľavo od vety, na ktorú poukazujú. Obligatórna zámenná príslovka umožní slovesám pripojenie vedľajšej vety. V ekonomických textoch, ktorými som sa zaoberala (Informationen zur politischen Bildung, 1999), som analyzovala 198 predmetových a 100 podmetových viet. Pri predmetových vetách so spojku **dass** som zaznamenala len vety s obligatórnu korelačnou príslovkou. Z 57 viet s korelátom takmer polovica (24 viet) mala v hlavnej vete sloveso **bestehen** + zámennú príslovku **darin**. Ide tu o významový variant slovesa **bestehen** (s významom **spočívať v ...**), ktoré sa môže spájať s viacerými predložkami. Pri analyzovaných predmetových vetách to bolo najpoužívanejšie sloveso.

*Der Strukturwandel besteht **darin**, dass die Bevölkerung wächst, wandert und altert. Ein steigendes Preisniveau in England und ein sinkendes Preisniveau in Portugal führen irgendwann **dazu**, dass die Preise einiger portugiesischer Güter*

unter denen der englischen liegen. Diese Effizienz beruht **darauf**, dass Angebot und Nachfrage zu einem Preis ins Gleichgewicht kommen, der ...

Obligat6rnym korel6tom je i z6meno **dessen** pri predmetovej vete vo funkcii genitivu. Tak6yto typ viet je m6lo frekventovan6y, v sk6man6ch textoch sa vyskytol iba jedenkr6t: *Sie m6ssen sich stets **dessen** bewusst werden, dass die Leistungen...* . V piatich predmetov6ch vet6ch bolo fakultat6vnym korel6tom v6znamovo pr6zdne slovo **Tatsache**: *Betrachtet man den Menschen nicht als Ensemble aller gesellschaftlichen Verh6ltnisse, ignoriert man die **Tatsache**, dass er mit der Gesamtheit seiner F6higkeiten ... in Produktionsprozess wirksam wird, bleiben viele seiner produktiven Potenzen ungenutzt. Ein gro6er Teil der westlichen Investitionen in Ostmitteleuropa nutzt beispielweise die **Tatsache**, dass dort das Lohnniveau nur etwa ein Zehntel des heimischen Niveaus betr6gt.*

Z6menn6 pr6slovky s6 korel6tmi i pri nepriamej zist6vacej ot6zke so spojku **ob**, pri predmetovej vete so spojku **wie**, resp. pri nepriamej ot6zke uvedenej opytovac6mi slovami (**w-slovami**).

Korel6ty pri nepriamej zist6vacej ot6zke so spojku ob

Polovica ved6aj6ch viet so spojku *ob* (4 vety) mala v hlavnej vete korel6t. Z6menn6 pr6slovka je tu kataforick6m konektorom a vystupuje v 6lohe indik6tora vz6ahu medzi vetami. Napr.: *Das Niveau ... h6ngt wesentlich davon ab, **ob** in jedem Betrieb eine Betriebswirtschaft gestaltet wird, die ...* . V tomto pr6klade bola z6menn6 pr6slovka obligat6rnym korel6tom, preto6e ved6aj6šia veta je vo vz6ahu predlo6kov6ho p6du a predlo6ka je neoddelitel6nou s66ast6u lexik6lnej jednotky. Z6menn6 pr6slovka teda nem66e by6 eliminovan6, lebo by vznikla gramaticky nespr6vna veta.

Korel6ty pri predmetovej vete so spojku wie

Pre v6syt korela6nej pr6slovky platia tie ist6 podmienky, ak6 som uviedla pri ved6aj6ch vet6ch s „**dass**“ a pri nepriamych ot6zkach. Zaznamenala som iba tri pr6klady, jeden uv6dzam na ilustr6ciu: *Das Problem besteht nicht nur darin, **wie** die neuen Anforderungen erf6llt werden k6nnen, sondern ...* .

Korel6ty pri nepriamej ot6zke uvedenej w-slovami

Podobne ako pri nepriamej ot6zke so spojku *ob*, m66u predmetov6 vetu signalizovat6 u6 v hlavnej vete korela6n6 z6menn6 pr6slovky, napr.: *Zweifellos kann man die Leistung des Betriebes nicht absolut **danach** beurteilen, **welcher** Grad der Bedarfs-deckung ... erreicht wurde, weil ...* .

Z6ver

V predlo6enom pr6spevku sa zaober6me anal6zou podmetov6ch a predmetov6ch viet v ekonomick6ch textoch. Zauj6malo n6s, ak6mi jazykov6mi prostriedkami sa v nich dosahuje kompaktn6st6 textu a ktor6 konektory s6 najfrekventovanej6šie. Na6u pozornos6 si zasl66ia najm6 z6menn6 pr6slovky, ktor6 s6 ako obligat6rne alebo fakultat6vne korel6ty predmetov6ch viet dos6 frekventovan6. Potvrdili to i v6sledky na6ej anal6zy. V6sledky tohto sk6mania sa daj6 vyu6it6 pri v6u6be nemeck6ho odborn6ho ekonomick6ho jazyka a m66u by6 zauj6mav6 i pre t6ch, ktor6 sa zaoberaj6 lingvistikou odborn6ho jazyka.

Zoznam citovanej literatúry

1. *Informationen zur politischen Bildung*, Nr. 263, 1999. München : Franzis`print & media, 1999, s. 18
2. HELBIG, G., BUSCHA, J. 1999. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Berlin, München, 1999, s. 397
3. *ibid*, s. 397
4. *ibid*, s. 397
5. *ibid*, s. 397

Zoznam použitej literatúry

- DUDENREDAKTION. 2005. *DUDEN. Die Grammatik*. Mannheim : Dudenverlag, 2005. 1816 s.
- EICHLER, W., BÜNTIG, K. D. 1978. *Deutsche Grammatik. Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache*. Kronberg, 1978.
- ENGEL, U. 1996. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg : Groos. 1996.
- FLOCHOVÁ, E. 1985. *Analýza vedľajších viet v nemeckom odbornom ekonomickom texte*. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1985. 142 s.
- FLOCHOVÁ, E. 2013. Vedľajšie vety v nemeckom odbornom ekonomickom texte II. Podmetové vety. In *Fórum cudzích jazykov*, 4, 2013, Sládkovičovo : VŠ Višegrádu.
- FLOCHOVÁ, E. 2013. Vedľajšie vety v nemeckom ekonomickom texte I. Predmetové vety. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium, XX, Z-F LINGUA*, 2013.
- HEIDOLPH, K. E. et al. 1984. *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin : Akademie Verlag, 1984.
- MISTRÍK, J. 1977. *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava : SPN, 1977. 444 s.

Kontakt:

PhDr. Eleonóra Flochová, CSc.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: eleonora.flochova@euba.sk

LA LEYENDA NEGRA Y LA LUCHA PROPAGANDÍSTICA POR LA IMAGEN DE ESPAÑA

Jiří Chalupa

Abstract

Although only in a small space and simplifying, we have tried to present and interpret the phenomenon of anti-Spanish Black Legend, perhaps the first great propaganda struggle in the modern Western history. We have defined the legend and we have followed briefly its transformations along its historical trajectory, that is, from its first traces in Italy in the thirteenth century to its last echoes in the twentieth century. We have also tried to show, in the specific case of the figure of Bartolomé de Las Casas, how similar propaganda campaign has a huge influence on historians and their work.

Key words: history, Spain, Black Legend, propaganda, Bartolomé de Las Casas

Abstrakt

Aj keď len na malom priestore a zjednodušene, pokúsili sme sa prezentovať a interpretovať fenomén antišpanielskej Black Legend. Ide snád' o prvý veľký propagandistický boj v modernej západnej histórii. Definovali sme legendu a stručne sme nasledovali jej transformácie počas jej historickej trajektórie, od prvých stôp v Taliansku v trinástom storočí až k jej posledným ozvenám v dvadsiatom storočí. Tiež sme sa snažili ukázať na konkrétnom prípade postavy Bartolomého de Las Casas, aký obrovský vplyv má podobná propagandistická kampaň na historikov a ich práce.

Kľúčové slová: história, Španielsko, Black legend, propaganda, Bartolomé de Las Casas

«Uno de los aspectos más extraordinarios de la España del siglo XVI es que muchos españoles aún viven en ella. En cierto sentido, nunca la han abandonado» (6, 2006, p. 11).

Prólogo – meditando acerca de la leyenda negra

El tema de la leyenda negra antiespañola es interesante e inspirativo al menos en tres niveles. Primero, desde un punto de vista netamente histórico es fascinante seguir de cerca el desarrollo de lo que probablemente fue la primera gran guerra propagandística de la historia de la civilización occidental. Una larguísima guerra que generó una masiva y global campaña difamatoria de tal intensidad que algunos de sus ecos quizá sea posible detectarlos incluso en la actualidad.³³ Segundo, enfocándolo desde el ángulo de los desafíos que a la

³³ Un ejemplo clásico es la novela *El nombre de la rosa* de Umberto Eco. ¿Será realmente por casualidad que el «bueno» de la obra sea Guillermo de Baskerville, un anglosajón simpático, educado y tolerante, una versión medieval de Sherlock Holmes, mientras que su principal rival, Jorge

historiografía no deja de lanzarle la posmodernidad, dicha leyenda es un impulso excelente para reflexionar en profundidad acerca de lo difícil – si no imposible – que es tratar de elaborar una descripción «objetiva», «neutra», «equilibrada» e «imparcial» de los hechos pasados. Por un motivo muy simple, los historiadores, a la hora de presentar los resultados de sus investigaciones, automática y espontáneamente tienden a interpretar y valorar lo descrito, con lo cual el discurso histórico, supuestamente científico, se acerca peligrosamente al discurso literario, es decir, artístico o, peor aún, al discurso ideológico, o incluso al propagandístico. Tercero, las batallas intelectuales libradas en el marco de la gran guerra de la leyenda negra dejan como legado unas inquietantes preguntas filosóficas y existenciales acerca de lo que es la nación, su idiosincrasia, su mentalidad, sus frustraciones, sus traumas y un larguísimo etcétera.

¿Cómo reconocerla? – un par de apuntes metodológicos

Antes de abordar el tema en sí mismo, resulta imprescindible definir con cierta exactitud el concepto de «leyenda negra» (*black legend* en inglés) como fenómeno histórico. En otras palabras, delimitar la leyenda negra sobre España (o sobre EE.UU.),³⁴ para distinguirla de cualquier conjunto más o menos compacto de chismes, cotilleos, críticas, reproches, calumnias, difamaciones, denigraciones y/o mentiras abiertas sobre blancos muy variados; desde «leyendas negras» sobre distintas razas, colectivos homosexuales, escoceses, catalanes o el Real Madrid. Una leyenda negra históricamente relevante debería tener motivación política puesto que su principal rasgo característico, al igual que su principal fuerza motriz, son las preocupaciones y los temores ante un rival político demasiado fuerte y/o demasiado eficaz. La campaña difamatoria ha de tener un enfoque global, es decir, debería abarcar ataques contra la mentalidad, el comportamiento, la cultura, la fe y el estilo de vida del difamado. Igualmente se supone una larga duración, eficacia, estructura sofisticada y carácter organizado, al menos en la primera fase. Cabe añadir que, a pesar de la última condición mencionada, ocurre con frecuencia que en un horizonte largo ya no es siempre tan fácil identificar a los agentes concretos que mantienen la leyenda viva,

de Burgos, «el profesor Moriarty», sea un monje español antipático e intolerante hasta la caricatura, un hombre lúgubre que nunca ríe y jamás deja de conspirar? Eco es italiano y, como más adelante mostraremos, fue precisamente en Italia donde empezó a nacer la leyenda negra contra España. Otro ejemplo podría ser la excelente película de Steven Spielberg *Amistad*, de 1997, una conmovedora historia de la lucha por la libertad, basada en hechos reales ocurridos en la costa oriental de Estados Unidos en 1839. Es digno de atención hasta qué punto es posible durante más de dos horas seguir evitando el escandaloso hecho de que, en un país tan desarrollado y democrático como EE.UU., todavía en pleno siglo XIX subsiste algo tan inhumano como la esclavitud; y al mismo tiempo cargar el muerto de la trata de negros a unos cuantos traficantes de esclavos hispanos que desempeñarán el principal papel de los malvados, mientras que a los estadounidenses se les adjudica mayormente el rol de valientes luchadores por la libertad de los rebeldes esclavos negros. Silenciando los autores – durante toda la película, sistemáticamente y de un modo muy sofisticado – el evidente hecho de que una de las principales causas de la supervivencia del terrorífico tráfico de esclavos negros era la existencia de las plantaciones sureñas de EE.UU.

³⁴ Muchos historiadores llevan décadas advirtiendo de que, más o menos desde los años cincuenta del siglo XX, está creciendo e intensificándose una suerte de leyenda negra acerca de los Estados Unidos, la potencia número uno del mundo de los últimos sesenta o setenta años. Sin duda, podrían rastrearse varios rasgos comunes entre la leyenda antiespañola y la antiestadounidense. P. ej. Joseph Pérez afirma: «[a los EE.UU. hoy] se los admira y, al mismo tiempo se los detesta, porque dan la impresión – justificada o no – de querer dominarlo todo. Sentimientos análogos eran los que inspiraba la España de Felipe II.» (10, 2010, p. 198)

actualizada y en circulación, ya que ésta, tarde o temprano, empieza a tener vida propia. Puede llegarse al absurdo de que la leyenda por su enorme inercia siga persistiendo durante decenas o incluso centenares de años después de la desaparición completa del contexto en el que nació.³⁵

En el mundo de la leyenda negra, la realidad suele sustituirse por el mito, la metáfora, la especulación, la parábola, pero también por la hipérbole, la exageración, la fábula o la mentira abierta. Uno de los procedimientos típicos de la leyenda negra es apoyar el ataque sobre una base de hechos reales, los cuales, sin embargo, se extraen de cualquier contexto temporal y territorial y a veces se desfigurán, malinterpretan o tergiversan. Pongamos como un ejemplo bien ilustrativo la conquista española de América. Respetando mínimamente la realidad histórica, debería describirse y juzgarse como una típica guerra expansionista del medievo tardío. En tal caso, difícilmente se encontrarían grandes diferencias entre los conquistadores castellanos del Nuevo mundo y p. ej. los cruzados occidentales atacando el islam en Oriente Próximo. A pesar de esto, muchos historiadores siguen insistiendo en interpretar la conquista de América ocurrida en el siglo XVI bajo los criterios actuales, lanzando acusaciones de todo tipo, incluida la del genocidio deliberado de los indios, sobre las cabezas de Cortés, Pizarro, Almagro, Quesada y sus huestes indianas.³⁶

Una leyenda negra es más que nada propaganda e ideología, no sorprende por lo tanto que, en el torbellino de emociones desatadas en las que la leyenda se envuelve, se escondan las contradicciones más ilógicas y descabelladas. Así p. ej. a Felipe II, el llamado «Demonio del Sur», en la leyenda negra se le presenta a la vez como un fanático religioso, casi una especie de monje ascético y místico, y por el otro lado como un libertino desenfadado que persigue a las mujeres de todas edades y de todas condiciones sin parar y por doquier.³⁷ Aplicando todo el arsenal de la leyenda negra, un pueblo mediterráneo normal y corriente, hasta hoy con fama de abierto, simpático y risueño, puede

³⁵ Es obvio que a finales del siglo XIX España ya no era ninguna gran potencia mundial, temida por su fuerza e influencia, hecho que se confirmó visiblemente en la guerra entre España y Estados Unidos en 1898, una guerra que los españoles perdieron de una manera vergonzosa ya que las diferencias técnicas y tecnológicas entre los dos países beligerantes por aquel entonces ya resultaban auténticamente abismales. Mas aun así algunos discursos de las personalidades públicas norteamericanas por aquellas fechas estuvieron cargados de los tópicos de la leyenda negra. P. ej. así hablaba John Barrows, un conocido clérigo presbiteriano, el 19 de noviembre de 1898 durante el Jubileo de la Paz en Chicago: «Gloriosos resultados se han logrado en esta última gran lucha entre la Edad Media y nuestra Declaración de Independencia, entre la Inquisición y la escuela, entre la tortura y la tolerancia, entre el Duque de Alba y George Washington, entre Felipe II y Abraham Lincoln» (11, 1972, p. 162). En el mismo año 1898, en Nueva York se publicó la *Brevísima* de Las Casas bajo un título más que elocuente: *An Historical and True Account of the Cruel Massacre and Slaughtering of 20.000.000 of people in the West Indies by the Spaniards*.

³⁶ Julián Juderías y Loyot (1877 – 1918), el hombre que a partir de 1913 puso en circulación el término de «leyenda negra», escribió: «Los caracteres que ofrece la leyenda antiespañola [...] se fundan hoy, lo mismo que ayer, lo mismo que siempre, en dos elementos principales: la omisión y la exageración. Entendámonos: la omisión de lo que puede favorecernos y exageración de cuanto puede perjudicarnos» (5, 2003, p. 24).

³⁷ Hoy en día los historiadores moderados y relativamente imparciales ven en Felipe II un personaje sin duda bastante sombrío y lúgubre, tendente a interpretar la fe católica como una herramienta política y, por lo tanto, comportándose a veces como un auténtico fanático religioso; por otro lado, difícilmente estarían dispuestos a dar crédito a la verdadera avalancha de calumnias increíbles que sobre su persona vertió la leyenda negra, empezando por repetidos incestos y terminando por el asesinato de su propia esposa e hijo.

convertirse en una pandilla de fanáticos religiosos huraños, oscuros, macabros y xenófobos; una cultura riquísima y valiosa, generadora de personajes como Cervantes, Lope de Vega, Calderón, Velázquez o Goya, puede transformarse en una seudocultura llena de oscurantismo y reacción sobre la que se afirma que no ha dado a la cultura europea ningún estímulo digno de mención. Pues así el célebre ilustrado francés Masson de Morvilliers en su *Encyclopédie méthodique* (1782), en la entrada dedicada a España, preguntaba: «¿Qué dio España en los siglos anteriores a la civilización europea?» y enseguida ofrecía una respuesta tajante y lacónica: «Nada» (4, 2009).³⁸

«Spain is different»³⁹ – las metamorfosis de la leyenda negra

Dejando a un lado los habituales chismes y calumnias sobre los supuestos vicios y la mentalidad de los pueblos que inevitablemente surgen a lo largo de la historia como producto y efecto colateral de la convivencia de naciones distintas, la verdadera leyenda negra antiespañola no aparece antes del siglo XVI, aunque sus primeros vestigios podemos vislumbrarlos ya en el siglo XIII en Italia. Con el adjetivo «verdadera» nos referimos a un ataque propagandístico masivo, sistemático y eficaz contra el pueblo español, dentro de la lucha imperial entre las principales potencias del Occidente de aquel entonces. No obstante, ya que la forja de la leyenda antiespañola resulta ser un proceso gradual, complejo y complicado, merece la pena mencionar, aunque solo brevemente, sus raíces y primeros brotes.

Los comienzos italianos de la leyenda negra eran más bien modestos, pero no carecen de interés. Ya desde el siglo XIII se desarrolla una violenta expansión de la corona de Aragón hacia las tierras italianas: Sicilia, Cerdeña, Nápoles (más tarde, en el siglo XVI, bajo los Austrias, se añadirá también el Milanesado); vastas regiones de la Península Itálica al igual que generaciones enteras de italianos entrarán en un contacto muy íntimo con los súbditos de los monarcas españoles. Y muchas veces se sienten disgustados y resentidos: por la agresividad y codicia de los comerciantes barceloneses, por la insolencia de las prostitutas valencianas que inundaban los puertos italianos en busca de clientela solvente, por la brutalidad de los piratas catalanes, por el orgullo y la altivez de los soldados aragoneses. Pronto nacerá la imagen de un «spagnolo» como un ser moralmente condenable,⁴⁰ un rufián ignorante, un fanfarrón

³⁸ Y otro ejemplo, más actual: el historiador británico Henry Kamen hace muy poco ha citado a otro renombrado británico, el filósofo Bertrand Russell quien en su *A History of Western Philosophy* (1945) afirmaba que España no ha producido «un solo pensador de primera fila en la historia moderna y contemporánea» (7, 2007, p. 423), pasando despreocupadamente por alto las figuras como Juan Luis Vives (1492 – 1540), uno de los pensadores y pedagogos más grandes del Renacimiento, Francisco de Vitoria (1485?-1546), considerado uno de los padres del derecho internacional, o José Ortega y Gasset (1883-1955), autor de *La rebelión de las masas* (1929), uno de los textos sociológicos más citados del siglo XX.

³⁹ Así rezaba el eslogan con el que Manuel Fraga en los años sesenta quería promover el turismo extranjero en España.

⁴⁰ La aversión hacia lo español arreciará notablemente en la segunda mitad del siglo XV, en los tiempos de los dos papas españoles de la familia valenciana de los Borja / Borgia, Calixto III (1455-1458), y sobre todo Alejandro VI (1492-1503). Y eso a pesar de que los historiadores en los últimos decenios de un modo bastante convincente han demostrado que las diferencias, tanto en lo ético y moral – o mejor dicho inmoral –, como en la conducta práctica cotidiana entre Alejandro Borgia y p. ej. Julio II (1503-1513) de la familia della Rovere o León X (1513 – 1521) de la familia Médici, eran

cobarde, un individuo sospechoso, tanto por su fe como por su sangre ya que había convivido, durante siglos y muy estrechamente, con los moros y los judíos. La figura del Capitán Matamoros de la Comedia del arte será todo un arquetipo de militar español, un bravucón tonto y arrogante.

Lo que empezó en Italia más bien a nivel de chismes y mitología popular – y se mantenía como algo en el fondo inofensivo ya que, más que otra cosa, se trataba de la respuesta verbal de unos italianos frustrados por la preponderancia militar y política española⁴¹ – desde principios del siglo XVI se va convirtiendo rápidamente en un asunto político cada vez más grave. La causa era simple, a partir de 1516 en el trono de España aparecen los Habsburgo y ahora ya no solo Italia, sino que prácticamente toda Europa se siente amenazada por el creciente poder del naciente imperio español. Todo culminará en 1580, cuando Felipe II une dos vastos imperios ultramarinos, el español y el portugués, en un superimperio. Se remata la construcción de una superpotencia y ahora ya todo el mundo está de acuerdo en que «cuando España se mueve, el mundo tiembla». A un ritmo igualmente vertiginoso se van multiplicando los enemigos de la «SuperEspaña». Primero Francia, que se siente asfixiada entre las tenazas del poder habsburgo, luego los protestantes alemanes, más tarde los rebeldes holandeses y, finalmente, Inglaterra, que se propone desbaratar el control español del océano global. Por supuesto no se quedan atrás los emigrantes judíos que, desde su expulsión de Sefarad en 1492, expresan una gran animadversión hacia todo lo español.⁴² Según algunos defensores actuales de aquel enorme imperio español, el motivo del odio por parte de sus enemigos no era solo su tamaño sino también – y tal vez sobre todo – su carácter. Argumentan que el español no era un imperio sin más, sino un Imperio «generador de civilidad», es decir, que «pretendía extender, en la medida de sus posibilidades políticas, su forma de vida (su lengua, sus costumbres, su moral, su religión, sus instituciones) al resto de los países.» (12, 2006)

Sea como fuere, a lo largo del siglo XVI crece y se robustece una amplia y masiva campaña difamatoria contra España y los españoles. El núcleo de esta

insignificantes. Salvo una, pero esencial, Borgia era español, los demás, «buenos italianos». Véase p. ej. MIRA, J. F.: Los Borja. Familia y mito. Barcelona: Círculo de Lectores, 2000.

⁴¹ Luis Español Bouché formula una hipótesis bastante interesante: «En consecuencia hay un aspecto muy interesante de las leyendas negras y es su esencial falsedad: las leyendas negras son la contrapartida, en términos de propaganda negativa, del éxito y de la fama de sus víctimas, son la negación por tanto de lo evidente y de lo real, y siempre falsas en su esencia. En este sentido la Leyenda Negra no es más que el reflejo del temor del débil respecto del fuerte, similar a las pantomimas que los grupos humanos más primitivos siguen realizando para conjugar el poder del animal o del enemigo superior: matar simbólicamente a quien no se puede vencer en la realidad» (2, 2007, p. 190).

⁴² Sigue sin respuesta definitiva la pregunta de hasta qué punto el odio estaba dirigido contra los españoles como pueblo, o contra España, como superpotencia. El hispanista Joseph Pérez opina que es válida la opción b): «Los españoles no eran objeto de ellas [de las exageraciones, las malas interpretaciones y las acusaciones mendaces] como pueblo, sino como una potencia dominante; en la actualidad ya no se teme el imperialismo de España, por lo que no se tienen reparos en admirar sus glorias y sus éxitos.» (10, 2010, p. 198) Incluso podría especularse más acerca de la motivación de los enemigos: todos esos ataques antiespañoles por parte de los holandeses, ingleses y los demás, ¿tenían como blanco España como el hogar del pueblo español, o la gran lucha del imperio español contra el resto de Europa era más bien un mero capítulo de un conflicto mucho más amplio entre el mundo protestante y el mundo católico, en el que España figuraba como el principal «pararrayos» simplemente a nivel metafórico, como la fuerza hegemónica del bando católico, el blanco lógico de las agresiones propagandísticas del bando protestante?

campaña lo formaban las quejas de los rebeldes holandeses acerca de la brutalidad del duque de Alba y sus tropas que intentaban sofocar el levantamiento en los Países Bajos, junto con las atrocidades de los conquistadores españoles durante el sometimiento de los indios americanos. Más tarde se añadirán calumnias sobre el «Demonio del Sur», es decir, Felipe II, y unas críticas demoledoras a la Inquisición y todo el aparato represivo del Estado español. Con una claridad realmente envidiable lo resumía un texto escolar del régimen franquista de los años cincuenta: «[La leyenda negra era] la serie de calumnias e inexactitudes que algunos historiadores extranjeros escribieron sobre la Inquisición, sobre la obra de España en América y sobre Felipe II. Según dichos historiadores, la Inquisición se caracterizó por su crueldad, la obra de España en América estuvo presidida por la crueldad y la codicia y Felipe II fue un rey tirano, vengativo, duro de corazón, etc» (9, 1974, p. 668). Dejando a un lado – o mejor en entredicho – la validez de los testimonios de la propaganda franquista, es innegable que a lo largo del siglo XVI una fuerte alergia a lo español rápidamente se va propagando por el mundo occidental. Hernando Colón (1488 – 1539), el hijo del Gran Almirante, en su testamento confesaba sinceramente: «Quando yo andaba fuera de estos reynos de España, siempre hablaba italiano do quiera que fuese, por no ser conocido por español; y con esto, bendito Nuestro Señor, me escapé de muchos peligros en que me vi, y en que fenesciera si supieran que era español» (14, 1991, p. 82).

Parece que en el éxito incuestionablemente rotundo de la leyenda negra tuvieron influencia sobre todo dos factores: a) una admirable eficiencia de los creadores de la leyenda negra, quienes lograron inculcarles a la mayoría de los europeos la imagen de los españoles como personas vagas, cobardes, grandilocuentes, ignorantes y papistas: una imagen peculiar ya que simultáneamente se les presentaba como católicos fanáticos y libertinos desenfrenados, y se llegaba hasta los extremos de describir al pueblo español como una etnia cerrada, antipática y lúgubre, lo cual claramente se contradecía – y se sigue contradiciendo – con las experiencias directas que se tuvieron – y se siguen teniendo – con los españoles de carne y hueso. b) un papel importante probablemente lo desempeñó el tradicional victimismo de los españoles que siempre tendían a sentirse como víctimas incomprendidas y calumniadas por parte de los extranjeros.⁴³ Históricamente parece ser un rasgo tan característico del pueblo español que el historiador Ricardo García Cárcel incluso negaba la misma existencia de la leyenda negra afirmando que, más que un ataque de los enemigos de España, la famosa leyenda era más bien un «estado de ánimo» en el que suelen recaer los españoles recurrentemente al sobrevenirle situaciones de crisis (3, 1992, p. 14).⁴⁴ Desde los tiempos más remotos, sin embargo, prevalecían los que estaban convencidos de que la leyenda antiespañola sí que existía y que era muy sofisticada, poderosa y altamente perjudicial. P. ej. Unamuno en su artículo «A propósito del caso Ferrer», publicado en el periódico argentino *La Nación* en 1909, dejaba claro que: «Esta hostilidad a España arranca del siglo XVI. Desde entonces se nos

⁴³ Ya hace más de medio siglo intentó demostrarlo y explicarlo el psiquiatra Juan José López Ibor en su libro LÓPEZ IBOR, J. J.: *El español y su complejo de inferioridad*. Madrid: Rialp, 1951.

⁴⁴ A nosotros nos parece una postura interesante y digna de argumentación polémica, por otro lado entendemos como evidente la existencia real y bien documentada de una gran campaña propagandística antiespañola que se extendía por el mundo occidental al menos desde el siglo XVI.

viene, en una u otra forma, calumniando. Nuestra historia ha sido sistemáticamente falsificada, sobre todo por protestantes y judíos, pero no sólo por ellos» (13, 1997, p. 193).

Con el tiempo, la leyenda negra dejará de ser cuestión de política internacional ya que España dejará de ser una potencia importante y, por lo tanto, temida y calumniada (por lo menos no más calumniada que cualquier otro país de su tamaño y relevancia), y se irá transformando en un asunto interno español, en un arma que en su duelo implacable por el futuro del país esgrimirán dos bandos irreconciliables y violentos. Y por lo tanto igualmente en una herida dolorosa porque las dos facciones en sus ataques mutuos no se andaban con escrúpulos. Manuel José Quintana, el gran poeta y dramaturgo de la Ilustración, sentía tanto desdén por el imperio de los Habsburgo madrileños que describía El Escorial como la *«infamia del arte y de los hombres»* (12, 2006). Y Emilio Castelar, uno de los presidentes de la Primera República Española, opinaba: *«No hay nada más espantoso, más abominable, que aquel gran imperio español que era un sudario que se extendía sobre el planeta»* (8, 1988, p. 88). Los representantes del otro bando no se quedaban atrás a la hora de lanzar discursos ampulosos. Así bramaba Ramiro de Maeztu: *«Por consiguiente, la Hispanidad creó la Historia Universal, y no hay obra en el mundo, fuera del Cristianismo, comparable a la suya»* (8, 1988, p. 104). Y añadía: *«No hay en la Historia universal obra comparable a la realizada por España, porque hemos incorporado a la civilización cristiana a todas las razas que estuvieron bajo nuestra influencia»* (8, 1988, p. 161).

¡Viva el maniqueísmo, muera todo lo gris!

Un gran obstáculo para la búsqueda historiográfica de lo «objetivo» lo representa la demanda por parte del público de unas imágenes dramáticas, emotivas y antes que nada maniqueas, imágenes en un blanco y negro muy nítidos, sin decenas y centenares de matices del gris que, en realidad, suele ser el color predominante de la vida real, tanto de la actual, como de la del pasado. Por más que los historiadores traten de negarse a satisfacer semejantes exigencias, la presión es enorme y la tendencia a pintar frescos en el mejor estilo del cine de Hollywood, con los «buenos» y los «malos» de la película, es manifiesta. La imagen histórica de Bartolomé de Las Casas (1484 – 1566), uno de los personajes clave de la leyenda negra antiespañola, podría servir como un ejemplo idóneo ya que, por lo visto, se trata de una de esas figuras que no dejan indiferentes a casi nadie. Su vida, obra y legado siguen despertando fuertes emociones incluso cuatro siglos y medio después de su muerte, los bandos de «lascasistas» y «antilascasistas» siguen lanzándose feroces diatribas. Es curioso, porque si no insistimos en un retrato netamente maniqueo, no sería tan difícil ver a un hombre que indudablemente tuvo muchas buenas intenciones: la protección de los indios; una evangelización pacífica, a través de ejemplos, sin violencia; la erradicación de los abusos de los conquistadores y colonos españoles en América. Un hombre que a la hora de tratar de realizar sus objetivos ocasionalmente recurría a unos métodos moralmente un tanto dudables: exageración y manipulación de los datos, si no queremos decir abiertamente mentiras; conspiraciones y politiquería en sus duelos con los

adversarios.⁴⁵ Y un hombre que cometió varios errores manifiestos: ocultación de algunos «datos incómodos» acerca de ciertas características de algunas tribus indígenas (canibalismo, agresividad, sacrificios humanos) conducente a la forja del concepto poco sensato y poco útil del llamado «buen salvaje»; fracaso de sus proyectos de una colonización ideal; su contribución, por más que indirecta, a la creación del sistema realmente infernal de la trata de negros. Este podría ser un retrato más o menos fiel y realista de un hombre que, al igual que la mayoría de los humanos, tenía sus virtudes y sus facetas controvertidas.⁴⁶

De esta manera surgiría un retrato «gris» que, sin embargo, ni en lo mínimo empujearía la patente grandeza histórica de un hombre importante del siglo XVI. No obstante, lo que predomina a la hora de escribir sobre Las Casas son justamente maniqueísmos, a veces realmente peculiares: o un santo, o un fanático loco, quizá incluso un traidor a la Patria. Tanto para lo primero como para lo segundo hay que callar, retocar o directamente manipular mucha información, pero se hace porque el público así lo pide y muchos historiadores ceden ante la demanda. Luego, en vez de historia presentan más bien ideología y propaganda, siempre muy en blanco y negro. Y así Menéndez Pelayo veía en la *Brevísima «monstruosos delirios»* (1, 2004, p. 20), Menéndez Pidal, a su vez, escribía sobre la «*paranoia lascasiana*» (1, 2004, p. 19), Rómulo Carbia describía a Las Casas como un personaje de triste figura que en su fanatismo no se detenía siquiera ante la mentira descarada y para Pedro Borges Morán⁴⁷ el padre de Las Casas era más que protector de los indios un apasionado defensor de un ideal político-religioso. El bando de los admiradores de Las Casas se ha mostrado igualmente prolífico, así que no faltan defensas y apologías como p. ej.: BATAILLON, M.: *Estudios sobre Bartolomé de las Casas*. Barcelona: Edic. 62, 1976; o PÉREZ FERNÁNDEZ, I.: *Bartolomé de las Casas, viajero por dos mundos*. Su figura, su biografía sincera, su personalidad. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos «Bartolomé de Las Casas», 1998.

A pesar de la labor intensa de los apologistas, la inercia de la valoración negativa de Las Casas como el padre de la leyenda negra americana (él ofreció munición a los panfletistas holandeses e ingleses) y, por lo consiguiente, como traidor de su patria persiste todavía con una fuerza sorprendente. Es absurdo ya que a Las Casas difícilmente puede vérselo responsable por el uso que a las

⁴⁵ Aquí puede servirnos como ejemplo el silencio impuesto a Juan Ginés de Sepúlveda (1490 – 1573), su gran contrincante, que por la intervención directa de Las Casas no pudo publicar sus escritos en España y cuando, al final, los publicó en Roma, éstos serían posteriormente confiscados en el territorio español.

⁴⁶ Sería bastante ingenuo identificar la ideología con su portador a la hora de valorar a éste como persona y personaje. Desde nuestra perspectiva actual es evidente que las ideas de Las Casas representan la visión moderna de los derechos humanos, mientras que las de Sepúlveda, sobre las razas superiores e inferiores, sobre *siervos a natura*, sobre los indios que más que a humanos se parecían a animales, etc., hoy se entienden como retrógradas y totalmente inaceptables. Pero primero hay que subrayar que hace un par de generaciones prácticamente todos los países occidentales basaron su expansión a las colonias precisamente sobre un ideario muy parecido al de Sepúlveda, apoyado en la convicción de la superioridad – y por lo consiguiente también responsabilidad – de la raza blanca sobre los demás. Y segundo, defendiendo lo justo uno no se convierte en un santo automáticamente, pues parece que en los dos bandos enfrentados por la cuestión de los indígenas americanos había gente que a veces recurría a métodos poco honestos. Nada de palomas contra halcones, por lo visto predominaban los zorros.

⁴⁷ BORGES MORÁN Véase, P. 1990. ¿Quién era Bartolomé de las Casas?. Madrid : Ediciones Rialp, 1990.

informaciones (tal vez exageradas, pero por otro lado con un núcleo comprobado por muchos más testigos y cronistas) sobre los abusos españoles en las «Indias» les dieron los auténticos enemigos de España, al frente con Guillermo de Orange. Además, con una distancia temporal y desde una perspectiva más bien generalmente humanista que estrechamente españolista, la presión que Las Casas fue desarrollando sobre el aparato jurídico de la monarquía española de su tiempo y que al final culminaría con las Leyes Nuevas (1542), un excelente ejemplo de legislación verdaderamente moderna y humana, puede verse como una de las aportaciones españolas más importantes a la historia – desgraciadamente más bien breve y poco intensa – de los derechos humanos en el marco de la civilización occidental. Gracias a estas leyes, y por lo tanto en parte gracias a Las Casas, los historiadores dispuestos a valorar el pasado sin parcialismos exagerados seguramente reconocerán que, desde el punto de vista jurídico, la postura de la Corona española hacia los indígenas americanos era notablemente más humanitaria en comparación con lo que, siglos más tarde, emprenderían los anglosajones durante su conquista de América del Norte. Desde esta perspectiva Las Casas no fue traidor de lo hispano sino todo lo contrario, un gran humanista y un gran hombre de su siglo cuyo legado hace posible que España hoy en día no se quede a la zaga en las discusiones acerca de la conquista del Nuevo mundo y acerca del progreso de los derechos humanos en general.

Conclusión

Aunque solo en un espacio reducido, simplificando y de manera poco sistemática, hemos intentado presentar e interpretar el fenómeno de la leyenda negra antiespañola, tal vez la primera gran lucha propagandística de la historia moderna de Occidente. La hemos definido, la hemos diferenciado de simples conjuntos espontáneos de chismes y calumnias y hemos seguido brevemente sus transformaciones a lo largo de su trayectoria histórica, es decir, desde sus primeros vestigios en Italia en el siglo XIII hasta sus últimos ecos en el siglo XX. Igualmente hemos tratado de mostrar cómo una campaña propagandística de este tipo y de esta intensidad ejerce una enorme influencia sobre los historiadores y sus intentos de construir unas imágenes historiográficas dentro de lo posible neutras, imparciales, equilibradas. La enorme carga manipuladora de la leyenda negra, con su no menos enorme inercia, tiende a complicarle muchísimo la labor a la historiografía que se ve obligada a no dejar de luchar contra las tentaciones de suprimir su tradicional discurso científico, reemplazándolo por discursos más bien literarios, si no directamente ideológicos o incluso propagandísticos. En el caso de la figura de Bartolomé de Las Casas hemos seguido de cerca cómo el lastre de la leyenda negra y su inercia obliga a los historiadores a buscar imágenes maniqueas, monocromas, demasiado ideológicas, demasiado tajantes y, por lo tanto, más bien propagandísticas que realmente historiográficas.

Lista de bibliografía citada

1. CARBIA, R. D. 2004. *Historia de la leyenda negra hispano-americana*. Madrid : Centro de Estudios Hispánicos e Iberoamericanos, Marcial Pons Historia, 2004.

2. ESPAÑOL BOUCHÉ, L. 2007. *Leyendas negras. Vida y obra de Julián Juderías (1877-1918), la leyenda negra antiamericana*. Valladolid : Junta de Castilla y León, 2007.
3. GARCÍA CÁRCEL, R. 1992. *La leyenda negra*. Madrid : Alianza, 1992.
4. INSUA RODRÍGUEZ, P. 2009. «Genealogía de la leyenda negra». In *El Catoblebas, revista crítica del presente, núm. 85, marzo 2009*. Disponible en <http://www.nodulo.org/ec/2009/n085p24.htm>
5. JUDERÍAS, J. 2003. *La leyenda negra*. Estudio acerca del concepto de España en el extranjero. Valladolid : Consejería de Cultura y Turismo, 2003.
6. KAMEN, H. 2006. *Del imperio a la decadencia. Los mitos que forjaron la España moderna*. Madrid : Temas de Hoy, 2006.
7. KAMEN, H. 2007. *Los desheredados. España y la huella del exilio*. Madrid : Aguilar, 2007.
8. MAEZTU, R. 1988. *Defensa de la Hispanidad*. Madrid : Ediciones Rialp, 1988.
9. *Nueva enciclopedia escolar H. S. R. Iniciación profesional (doce-quince años)*. Burgos : Hijos de Santiago Rodríguez, 1974 (1ª ed. 1954; 23.ª edición 1974).
10. PÉREZ, J. 2010. *La leyenda negra*. Madrid : Gadir, 2010.
11. POWELL, P. W. 1972. *Árbol de odio. La Leyenda Negra y sus consecuencias en las relaciones entre Estados Unidos y el Mundo Hispánico*. Madrid : José Porrúa Turanzas, 1972.
12. SÁNCHEZ MARTÍNEZ, A. 2006. «El lastre de la Leyenda Negra para la conformación de una política con plataforma en el continente Iberoamericano». In *El Catoblebas, revista crítica del presente, número 55, septiembre 2006*. Disponible en: <http://www.nodulo.org/ec/2006/n055p13.htm>
13. UNAMUNO, M. 1997. *De patriotismo espiritual*. Artículos en «La Nación», de Buenos Aires, 1901 – 1914. Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, 1997.
14. WAGNER, K. 1991. «Hernando Colón y la biblioteca colombina». In *Sevilla en el imperio de Carlos V. Encrucijada entre dos mundos y dos épocas*. Actas del simposio internacional celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Colonia (23-25 de junio de 1988). Sevilla : Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1991.

Kontakt

Doc. Mgr. Jiří Chalupa, Dr.

Ostravská univerzita v Ostrave

Filozofická fakulta

Katdera romanistiky

Tř. Československých legií 9, 70103 Ostrava

Česká republika

e-mail: jchalupaol@hotmail.com

MLÁDEŽNÍCKA LEXIKA

Gabriela Rechteríková

Abstrakt

Autorka sa zameriava na žargónové slová v systéme slovnej zásoby študentov ruských vysokých škôl, ktoré v bežnej komunikácii zohrávajú významnú úlohu a sú charakteristické pre študentov v ich jazykovom prostredí. Ide najmä o slová frekventované či už v hovorovom prejave alebo v písomnom styku v rôznych mediálnych podobách – prostredníctvom mobilu (telefonáty, sms správy), alebo v rámci možností internetu – ICQ, Facebook, YouTube a pod.

Kľúčové slová: rozširovanie slovnej zásoby, študentský žargón, opodstatnenosť zoznamovania študentov s nenormatívnou lexikou

Абстракт

Автор уделяет внимание жаргонной лексике в системе словарного запаса студентов вузов, играющей важную роль в общении студентов в рамках их языковой среды. Речь идёт прежде всего о часто употребляемых словах, встречающихся как в разговорной, так и письменной форме в разных медиальных модификациях – посредством мобильного телефона (звонки, смс-сообщения) или же в рамках Интернета – в социальных сетях. В табличке приводятся примеры русской студенческой жаргонной лексики.

Ключевые слова: пополнение словарного запаса, студенческий жаргон, обоснованность знакомления студентов с ненормативной лексикой

Úvod

V slovnej zásobe mladých ľudí, a teda aj študentov ruských vysokých škôl, sa vyskytuje lexika, ktorá v bežnej komunikácii zohráva významnú úlohu a je charakteristická pre študentov v ich jazykovom prostredí. Pri výučbe cudzieho jazyka (tu: ruského) je treba do určitej miery zohľadniť typickosť a rôznorodosť tohto fenoménu, aby boli študenti schopní porozumieť sa, a to tak v priebehu výmenných pobytov počas vysokoškolského štúdia so svojimi rovesníkmi, ako aj po absolvovaní vysokoškolského štúdia, chápať reč študentskej sféry obohatenú o špecifické výrazy, charakteristické novotvarami, zmenou významu už existujúcich slov či skratkovými a zloženými slovami. V hovorovom prejave alebo v písomnom styku v rôznych mediálnych podobách – prostredníctvom mobilu (telefonáty, sms správy) alebo v rámci možností internetu – ICQ, Facebook, YouTube a pod. – sa takéto výrazy vyskytujú veľmi často.

V procese výučby cudzieho jazyka je vždy najvýznamnejším fenoménom (zložkou) prezentácia, fixácia a korektné praktické využívanie jednotlivých lexikálnych jednotiek v simulovaných komunikatívnych situáciách. Teda jednotlivé slová tvoria bázu, resp. databázu, na základe ktorej sa buduje jazykový prejav. Zoznamovanie sa so slovnou zásobou každého jazyka má svoje špecifiká, ktoré sú typické pre ten-ktorý jazyk, a to nielen pre fonetické zvláštnosti príslušného

jazyka, ale najmä pre spôsoby „práce“ s lexikálnymi jednotkami, t. j. či a do akej miery sa ohýbajú, či sú tvárne a či dokážu poskytnúť používateľom možnosti odvodzovať od slovného základu nové slová, resp. tvoriť pojmy, a či slovná zásoba príslušného jazyka dokáže dostatočne farebne, pestro a flexibilne zachytiť spôsob vyjadrovania sa ľudí rôznych vrstiev, rôznych vekových či odborných skupín v jazykových (lexikálnych) rovinách zachytávajúcích ústnu alebo písomnú podobu jedného jazyka v celej jeho rozmanitosti, rôznorodosti a jednote. Žargónová lexika, charakteristická pre študentov v ich jazykovom prostredí zohráva významnú úlohu v bežnej komunikácii medzi nimi.

Slovenské učebnice cudzích jazykov preferujú prevažne (či skôr výlučne) spisovnú podobu vyučovaného jazyka, t. j. vyčleňujú zo základnej slovnej zásoby v počiatočnej fáze také výrazy, ktoré nezapadajú do korektného rámca jazykového systému príslušného jazyka a nezohľadňujú prirodzený záujem o slovnú zásobu adekvátnu vekovému, vzdelanostnému či záujmovému okruhu žiaka, študenta, poslucháča, kurzistu a pod. Adekvátne slovná zásoba môže vytvoriť priaznivú motivačnú klímu a uľahčiť prijímanie a preberanie slovnej zásoby prirodzenejšie, jednoduchšie a tvorivejšie. Napr. deti v škôlke sa radšej učia ako robí havko a mačička a pod. a dospelí IT odborníci sa radšej naučia komunikovať so svojimi kolegami na úrovni odborného slangu.

Jednostranné vyučovanie len spisovného jazyka môže viesť až k ťažkopádosti pri vyjadrovaní. Napr. Česi v bežnom rozhovore uprednostňujú „obecnú češtinu“ – istý variant českého jazyka, jeho hovorovú podobu, ktorá sa však nikde neučí, treba sa ju naučiť až v komunikácii. *„Obecná čeština je nespisovná forma českého jazyka používaná obvykle v běžné ústní komunikaci. ... Liší se od spisovné češtiny, která je v neformálním hovoru většinou vnímána jako nepřirozená. Obecná čeština není kodifikována, a vyvíjí se proto rychleji a plynuleji než spisovný jazyk. Některé prvky obecné češtiny mohou časem proniknout do spisovné vrstvy jazyka.“* (1)

Každý hovorový prejav je špecifický a zohľadňuje rôzne aspekty ústnej komunikácie, ako napr. miesto, komunikanta, citové zafarbenie a pod. Prostredie, v ktorom sa jazyk učí (obvykle klasická trieda), a učebnice, ako aj osobnosť učiteľa a žiaka (študenta) sú tie fenomény, ktoré ovplyvňujú proces výučby a nácviku komunikácie na určitej úrovni. Tak, ako sa malé dieťa učí vyslovovať a používať slová, ktoré bezprostredne potrebuje na dorozumenie sa s matkou, ako napr. papať (ham, ham), daj (dá, dá), bolí (bo, bo) a pod., aj študent má tendenciu naučiť sa, resp. získať vedomosti, ako sa dohovoriť s minimálnou zásobou v cudzojazyčnom prostredí. Naši študenti, možno aj pod vplyvom učiteľov, ktorí sú perfekcionisti a veľmi často sa snažia opravovať každú chybu, sa začnú obávať použiť už získané vedomosti, a cudzinec nadobúda pocit, že ich jazyková kompetencia je horšia, než v skutočnosti je. Slováč je potom v cudzine vnímaný ako skromný, tichý až zakríknutý, a aj pri samohodnotení svojich schopností sa väčšinou podceňuje. Preto sa domnievame, že treba využiť motiváciu študentov k štúdiu na podporenie ich záujmu o jazyk a na povzbudenie ich sebavedomia, pokiaľ ide o ich jazykové kompetencie.

Žargón, ako reč určitej sociálnej alebo profesionálnej skupiny, má za cieľ psychologické a sociálne vyčlenenie sa skupiny ľudí. Podľa názoru V. G. Kostomarova príčinou jazykových procesov, ktoré sa rozšírili na prelome 20. a 21. storočia, sú psychologické zmeny a zmeny v jazykovom vkuse a vnímaní, ku ktorým dochádza u používateľov ruského jazyka.

Slová, pôvodne používané len úzkou skupinou ľudí, sa môžu dostať aj do širšieho jazykového povedomia, ako napr. v slovenčine dristry, posilka, žurka, feťák, husté, haluz a iné. Osobitou skupinou mládežníckeho žargónu je študentský žargón. Študentský žargón je špecifický jazyk, ktorý je veľmi rozšírený najmä u vysokoškolákov. Samozrejme aj v ruštine rozlišujeme jednotlivé žargónové slová typu банан, кирпич, alebo celé slovné spojenia, ako napr. забить на пару a pod.

Žargónová lexika patrí neodmysliteľne do lexikálneho základu všetkých študentov, ako napr. slová универ, пара, зачётка, препод, фак, банан, абитура, первокур, общага, кирпич, хвост, шпопа... Každá univerzita či dokonca každá fakulta však môžu mať určité odlišnosti v súvislosti so zameraním príslušnej vysokej školy t. j. predmetov, ktoré sa v nej vyučujú, napr. матеша – математика, природа – урок природоведения, русиш – русский язык, физичка – учитель физики, литра – урок литературы, физра – урок физкультуры, начерталка – начертательная геометрия, уголовка – уголовное право, бацилла – паразитология a i.

Na druhej strane je vhodné poskytnúť študentom možnosti adekvátneho prekladu takých reálií, ktoré sa v ruskom kontexte nevyskytujú, ako napr. beánia – абитуриентский бал (абитуриенты только что поступившие студенты первого курса: абитура, абитуха, первокур), bryndza – овечий сыр, oštiepok – копчёный овечий сыр, kamzík – горная коза, горный козёл, bryndzové halušky – клёцки (из картофельного теста)/пельмени с овечьим сыром, resp. галушки с брынзой и шкварками, knedľa – кнедлик, „verfo-knedlo-zelo“ – свинина и кнедлики с тушёной кислой капустой, kapustnica – щи из кислой капусты с грибами и колбасой, maľový závin – штрудель с маком a iné.

V súvislosti s bežným používaním počítačovej techniky sa do každodenného jazyka študentov dostávajú aj termíny z tejto oblasti: мамка (материнская плата), железо (аппаратное обеспечение), операция (операционная система). Istotne zaujímavé je zistenie, ako sa termíny z boxu používajú v súvislosti s nemiernym pitím: „нокдаун (knockdown) – продолжение пьянки после потери сознания или сна; нокаут (knockout) – потеря сознания, резкое впадение в сон во время пьянки“, napríklad "А Лёха-то уже в нокауте!" (2)

Pri práci s textom treba vychádzať síce z upravovaného, a pre potreby vyučovania adaptovaného textu, avšak netreba sa brániť ani používaniu výrazov, ktoré sa dajú porozumieť prostredníctvom odhadu, a tak podporovať študentov, aby kontextuálne porozumenie vnímali ako schopnosť využívania vlastných skúseností a vedomostí na odhalenie významu, ktorý je evidentný zo súvislostí. Najmä študenti, chystajúci sa stráviť nejaký čas v cudzom jazykovom prostredí by mali mať základné vedomosti o možných odchýlkach od spisovnej normy, ktorá je im vštepovaná v školách. Netreba však zabúdať na fakt, že tak, ako sa mení slovná zásoba ako celok, tú istú tendenciu má aj žargónová lexika. Je preto nutné byť v neustálom kontakte so živým jazykom a nepridržiavať sa celkom starších učebníc, ale skôr tvoriť doplnkové materiály, ktoré viac korešpondujú s aktuálnym vývojom v oblasti slovnej zásoby mladej generácie. Významné postavenie tu majú, samozrejme, najmä nahrávky, audio a video, ktoré pôsobia motivujúco a spestrujú vyučovacie hodiny, a súčasne obsahujú aktuálne informácie z oblasti reálií i lexiky. Odporúčame preto, ak je to možné, obnovovať mediátiku škôl, či jednotlivých jazykových pracovísk a vzájomne sa informovať o novinkách v tejto

oblasti, eventuálne vymieňať si (prehrávať si) vlastné učebné pomôcky a svoje know how v jednotlivých tematických okruhoch.

Treba však zdôrazniť, že ani najlepšia učebnica nenahradí osobnú skúsenosť s používaním cudzieho jazyka v príslušnom jazykovom prostredí, ktorá dokáže nielen podporiť motiváciu na zdokonaľovanie svojho jazykového prejavu, ale neoceniteľným spôsobom ovplyvní aj schopnosť využívať už nadobudnuté poznatky a prostriedky na dorozumievanie sa s rovesníkmi, resp. pedagógmi a nositeľmi jazyka v bežných komunikatívnych situáciách. Len takýmto spôsobom sa dá naučiť vnímať rôznoznačnosť či polysémiu niektorých slov, ako to dokumentujeme napríklad na slovese гнать. (3)

Табулка 1 Приклады polysémie слова гнать

Гнать	торопиться, зачастую используется в сочетании с другими словами. "Гнать коней".	ponáhľať sa, naháňať sa, hnať (sa)
Гнать, заливать, чесать, свистеть, звездеть	врать	klamať
Гнать	ошибаться	mýliť sa
Гнать, наезжать	предъявлять претензии, обвинять в чём-либо	obviňovať
Гнать	давать "А ну-ка гони бабки!"	dávať, navaliť (peniaze...)
Гнать волну	накалять обстановку, идти на конфликт	vyhrocovať situáciu

Záver

Študentom treba umožniť zoznámiť sa aj s používaním mládežníckeho žargónu, a to aspoň v rozsahu, potrebnom na komunikáciu na témy zo školského prostredia. Študentov treba upozorňovať aj na potrebu správneho výberu lexikálnych jednotiek z hľadiska jazykového štýlu, v ktorom majú byť použité, aby ich jazykový prejav bol adekvátny príslušnej hovorovej situácii.

V tabuľke 2 uvádzame niektoré časté výrazy používané v ruskom mládežníckom žargóne.

Табулка 2

alkohol, chl'ast	бухло, синька, синя	алкогольные напитки
alkoholický koktejl, drink	шара	горячий алкогольный коктейль на основе чая или кофе
alkoholický večierok, žúrka, party, mejdan	литрбол, бухалово	мероприятие с большим количеством алкоголя „пьянка“
alkoholik, ožran	агал, алкаш, синяк, алконавт, бухарик,	алкоголик

	мармыга, алик, синчер	
auto, kára	тачка, колёса	автомобиль
babrák, neschopák	косячник	Человек, часто совершающий косяки – ошибки
balit', oblbovat'	кадрить, клеить, пикапить	знакомиться с человеком противоположного пола с целью завязать отношения; пр.: <i>Машка уже не знает, кого бы закадрить.</i>
bezdomovec, bezďák, socka	бичкомер, бич, бичуган	бездомный, БОМЖ
bicykel, bike	велик, ляс, самокат	велосипед
bifľoš, kocka, kockáč	батан , ботан , зубрила, зазубрина	заучка, усердно учащийся человек
biť sa, mlátiť sa	махаться, бакланить, бакланиться	драться
biť, mlátiť, trieskať	мутузить, дубасить, навинчивать	бить
bitka, férovka	махач, баклан, рамсы, рамслинг, рамслер, месиво, мясо	драка
blázinec, cvokhaus	жёлтый дом, психушка	психиатрическая лечебница, сумасшедший дом
blbnúť, vyvádzať	дебоширить, буянить	шумно, вызывающе вести себя при алкогольном опьянении.
bozkávať sa, oblizovať sa	лизаться	целоваться
byt	морг	квартира, напр.: <i>пойдём ко мне в морг – пойдём в мою квартиру</i>
čítačka	читалка	программы предназначенные для удобного чтения текстов и электронных книг с экрана компьютера
človek, ktorému sa darí, dieťa šťasteny, šťastlivec	задница	человек, которому всегда везёт
daríť sa	рулить	быть в чем-либо лучше других, пр.: <i>„Билл Гейтс рулит – столько бабла не каждый зарабатывает“.</i>
dávať	гнать	давать, пр.: <i>„А ну-ка гони бабки!“</i>

depresia, depka	депра, депрессняк	депрессия
deti, decká	медвежата	обращение, эквивалентное слову ребята, пр.: „Эй, <i>медвежата, гулять пойдём?</i> “
dievča, baba (záporné)	телка, чалка, бабёнка	девушка; в лучшем случае выражение имеет нейтральный оттенок, но чаще пренебрежительное и унижительное отношение
dievča, kočka, čaja, baba, babenka (kladné)	чувиха, перчинка	девушка; используется либо в нейтральном, либо в уважительном смысле
diskotéka, dıza	дискач, булкотряс	дискотека
dom	хата	дом; чаще всего имеется ввиду дом, в котором живёт данный человек; пр.: <i>у меня на хате – у меня дома</i>
domáci alkohol, domáci chľast, pálenka	самогонка, масогон	самогон
dopravný prostriedok, kára, herka	драча	средство передвижения (например, машина), находящееся в плохом состоянии.
dostať sa do neprijemností /do srabu/ do maléru, mať prúser	встревать, попадать, влипнуть	попадать в неприятности
drogy (aplikované injekčne)	ширево, ширялово, ширка	наркотики, которые употребляют, вводя через шприц в вену
drogy, matroš	наркота, кайф	наркотики
dvojhodinovka; cviko	пара	учебная пара – 2 академических часа
fakulta	фак	факультет
fitness, fitko	качалка	тренажерный зал
fľaša	батл, пузырь	бутылка
halucinácia, haluz	галюн, глюк, галя, галюник	галлюцинация
hlásna trúba	трепач, трепло	человек, не способный держать язык за зубами
hlava, gebuľa	башка, бошка, тыква, репа, черепушка, чика, чердак, башня	голова
hotovosť, keš	налик	наличные деньги
hrozne, strašne	стремно	страшно
huba, papuľa,	грызло, хлеборез,	рот, зубы;

chlebáreň, klapačka	хлеборезка, пасть	не уважительное выражение
hudba, muzika	музло, музон	музыка, напр.: <i>слушать музон</i> – <i>слушать музыку</i>
chalan	пельмень, чувак, перец, чел	молодой человек, мужчина; чаще всего используется в довольно уважительном смысле
chápať	въезжать, врубаться, подрубать, всасывать, усекать, догонять	понимать
chata	фазенда	дача
chlebíček	бутер	бутерброд
chudák, luzér	лузер	неудачник; человек, часто проигрывающий (произошло от английского loser – проигравший)
chyba, lož	гон, гонемо, порожняк	используется как в значении слова ошибка, так и в значении слова ложь
chyba, nesprávne riešenie	косяк	ошибка, не верное решение
index	зачётка	зачётная книжка – это учебный документ, в котором отражается успеваемость студента
informácia, info, infoška	инфа	информация
intrák	общага	общежитие для студентов университетов
ísť poza školu, blicovať, flákať sa	забить на пару	прогулять занятие
jasné ako facka, zjavné, pochopiteľné	ежу понятно	очевидно
jedlo, žrádlo	хавка, хавчик, жрачка, жратва	еда
jedno, fuk (je mi to)	параллельно, пополам, фиолетово	все равно, да мне параллельно!, да мне всё равно!
jest', napchávať sa, chalovať, tlačit', naládovať sa	хавать, хрумкать, наворачивать, трескать, лопать, хомячить	быстро или с удовольствием есть (употреблять пищу); напр. „ <i>Вася там бананы наворачивает</i> “ – „ <i>Вася там бананы ест</i> “.
kamarát, kamoš	кент, кореш, корешан, дружан,	друг, приятель

	корешок	
klamať, cigániť	гнать, заливать, свистеть, чесать, звездеть	врать
klebetnica	звезда	девушка, не способная держаться за языком
kniha (hrubá, veľká), bichľa	кирпич	учебник большого размера
konflikt, bitka, trenica	тёрки	конфликт, разбирательство
kráska, kočka, čučoriedka	киска	очень красивая девушка
kukať, zizať, čumieť	лупарить, зырить, палить	смотреть
ľahká, šlapka, radodajka, čúza	шалава, грелка, шмара	девушка легкого поведения или проститутка
lahoda, fajne	кайф	наслаждение, удовольствие „вчера пива попили – вот это кайф!“
mejkap	мейк-ап, мейкап	макияж
milión, melón	лям, лимон	миллион
mimo, od vecí, vedľa	мимо кассы, не в кассе, не в тему	не по теме разговора, не вовремя
mobil	мобила, сотка, сотик, труба	мобильный телефон
monokel, modré pod okom	фингал, синяк, фонарь, слива	чаще всего имеются ввиду синяки под глазом.
mýliť sa, robiť chyby	косячить, гнать	ошибаться
napitý, naliaty	синий	человек, находящийся в состоянии алкогольного опьянения
narkoman, feták, narkáč	нарлик, нарк, наркот	наркоман
nechápať niečo, plávať v niečom	плавать	плохо понимать что-то, плохо разбираться
neúspech, nedostatočná, FX, fail	облом, банан, неуд, фара	неудача, двойка на экзамене, неудовлетворительная оценка на экзамене пр.: <i>Ты сдал матан (математика) или фара?</i>
nik	ник, никнейм	прозвище, псевдоним; чаще всего применяется в Интернете
nikto nevie	хз	сокращение от Хрен знает
nohy, čongále, fety	ласты	ноги
novinka	ноу-хау	новинка
občerstvenie,	закусон, закусь	закуска

niečo malé pod zub		
obchod	маг, магаз	магазин
oblečenie, ohoz, handry	прикид, шмотка	одежда, стиль одежды
obliecť sa, nahodiť sa	прикидываться	одеваться; чаще всего используется в отношении модной одежды
obviňovať	гнать, наезжать	предъявлять претензии, обвинять в чем-либо
oči, okále, očiská (záporné)	зенки	глаза; не очень уважительное выражение
odísť, zdúchnuť, zdrhnúť	делать ноги, драпать, линять, тикать	убегать, сбегать; иногда используется в значении уходить; пр.: <i>Он уже слинял. – Он уже ушёл.</i>
odpísať, opísať, obšľahnúť	сдувать, слизывать.	списывать, например, списывать контрольную работу
odpočívateľ, uvoľniť sa, resetovať	зарубаться, оттягиваться, оттопыриваться	отдыхать, расслабляться
oklamať, podviesť, zavádzať	накалывать, нагревать, обжигать	обманывать
oko, kukadlo	лупарик, шар	глаз
okuliarnik, škuľo	четырёхглазый	очкарик
opíjať sa, nalievať sa	нажираться	напиваться
ospalý, zaspateľ, unavený	задавленный	сонный, заспанный, уставший
padateľ, spadnúť	наворачиваться, гнать	падать; пр.: <i>я вчера в канаву навернулся, я вчера в канаву упал</i>
parabolická anténa, tanier	тазик	спутниковая тарелка
parádny, oháknutý, nahodený	прикинутый	модно одетый
party, žúrka	бутыльбол, бухалово, литрбол, мероприятие.	мероприятие с большим количеством алкоголя, пьянка
pätka, guľa, šajba	банан, параша, пара	двойка (оценка в школах); применяется в основном школьниками
praženka, buksa	лопатник	бумажник, портмоне, напр.: <i>у меня вчера лопатник свиснули, у меня вчера бумажник украли</i>
peniaze, prachy, love, éčka, evri	бабки, бабло, лавэ, бабули, баблосы,	деньги

	капуста, лаве, пиастры, бабосы, лавандос, башли	
písať, prepisovať	катать	писать, переписывать
piť čaj	цифирить	пить чай
piť, chľastat'	жрать, квасить, бухать, синячить	употреблять алкогольные напитки; жрать как из пистолета – выпивать много алкоголя (подразумевается бензозаправочный автомат)
piváreň	пивняк	пивная
platiť	башлять	платить деньги; пр.: <i>Voľa, забашляешь за меня?</i> <i>Voľa, заплатишь за меня?</i>
pláž	могильник	пляж
podpísať, hodit' podpis šrajbnúť	подмахивать	ставить подпись, чаще всего имеется ввиду, что документ был подписан быстро и „не глядя“
pohár	мензурка, стопка, стопарь	стакан
policajt, poliš, fizel	мент, музон, легавый, мусор, красноперый	милиционер; не очень уважительное выражение
polícia, fizláreň	легавка, ментура	милиция
ponáhľat' sa, naháňat' sa, hnat' (sa)	гнать	торопиться; зачастую используется в сочетании с другими словами; пр.: <i>гнать коней</i>
pozerať, zízat', kukať, čumieť	зырить, лупарить, палить	смотреть
prázdniny	комиксы	каникулы
predávať	загонять, двигать	продавать
predĺžené skúškové	допса	дополнительная сессия
preukaz, papiere	корочка, ксива	удостоверение, удостоверение личности или права на вождение машины
prezývka	погоняло, кликуха, погремуха	кличка, прозвище
problém, trable	запара, трабл, напряг, трабла	проблема. (trouble – проблема, сложность)
psychiater	мозгодав	психиатр
rest	хвост	задолженность студента по зачётам, курсовым работам и т. п.; пр.: <i>„Во избежание отчисления все хвосты должны быть сданы до</i>

		<i>двадцатого числа!</i>
riešenie	маршрут	решение, стратегия, напр.: <i>пора бы уже найти маршрут – пора бы уже найти решение</i>
rodičia, starí, naši	п п ц - сокращённое «Пипец», шнурки, родаки, старики, предки	родители, напр.: <i>шнурки в стакане – родители дома</i>
rozčuľovať, liezť na nervy	высаживать	бесить, возмущать, доставлять дискомфорт, напр.: <i>меня высаживает, что меня учать жизни – меня бесит, что меня учат жизни</i>
rozum, gebuľa	крыша, шифер	разум; употребляется во фразах вроде <i>у него крыша едет – он сходит с ума</i>
ruky, lopaty	грабли	руки
simkarta, simka	симка	SIM-карта мобильного телефона
skvelé, super, husté	зыбо, рулез, рулезный	здорово, классно, что-то очень хорошее, правильное (to rules – быть крутым)
slúchadlá	уши, бананы	наушники
smiať sa, rehoť sa, chechtať sa, škeriť sa	щериться, ржать, угарать, трещать, усykаться	смеяться
smiešny, zvláštny človek	кадр	смешной или странный человек
smola, nešťastie, nezdar	непруха	невезение
spoločné používanie	шара	общий сетевой ресурс (to share, совместно использовать)
spomalený, pribrzdený	тормоз	медленно соображающий человек
správa, mesidž, esemeska	мессага, месага	сообщение, напр.: <i>по SMS, электронной почте, на форуме в Интернете или где-либо ещё</i>
strašný, otrasný	дикий	ужасный, напр.: <i>дикий холод – ужасный холод</i>
stretnúť, natrafiť, naďabiť	напарываться	наткаться на что-либо, напр.: <i>я вчера пошёл на озеро и там на предков напоролся</i>
super! fantázia! paráda! bomba!	чума	восклицание, обозначающее высшую степень восторга от чего-либо, напр.: <i>вечеринка - просто чума!</i>

svalnatý, namakaný	кач, качок	человек с сильно развитой (накачанной) мускулатурой
škaredé dievča, škrate, špata	лапоста	некрасивая девушка
šťastie, rozprávka, jedna báseň	малина	счастье
šťastie (darí sa)	пруха, фарт	везение
študentský lístok	студак, студень	студенческий билет
t'ahák	шпора	шпаргалка – носитель информации, используемый на экзаменах, тестах, контрольных работах
táranie, trepanie	трёп	(пустой) разговор, общение
tárat', trepať	трепаться	разговаривать на не важные темы, общаться
taxík, taxi	мотор	такси, напр.: <i>поедем на моторе или на автобусе? – Поедем на такси или на автобусе?</i>
taxikár (neoficiálny)	бомбила	человек занимающийся частным извозом (неофициальное такси)
taxikárčiť	бомбить	заниматься частным извозом (такси)
televízor, telka, telkáč, kisňa	телик, ящик	телевизор
tinedžer	тин	тинейджер
tisícka, liter	штука, косарь, кусок	тысяча
tvár, ksicht', ciferník	табло, фейс, хайло, бубен	лицо; используется в неуважительном смысле, напр.: <i>дать в бубен – ударить в лицо</i>
ulievat' sa, zašívat' sa	косить, сачковать, филонить	отлынивать от выполнения обязанностей
umývadlo	мойдодыр	умывальник
umývať	драить	мыть, отмывать начисто
univerzita, výška	универ	университет
upokojit' sa, ukl'udnit' sa, schladit' sa	остывать	успокаиваться, напр.: <i>Гоша, остынь! – Гоша, успокойся!</i>
video	видак, видик	видео-магнитофон
vít'azit', vyhrať	рвать	побеждать
vlasý, háro, hriva, škutý	хаер, хаир	прическа, волосы, чаще всего применяется в отношении модной прически
vodič, šofér	водила	водитель

vulgárne nadávky	мята, матюг	Мат, матерная ругань
vyberať hotovosť, brať keš	налить	Обналичивать деньги, например, в банкомате
vyhrocovať situáciu	гнать волну	накалять обстановку, идти на конфликт
vynechať vyučovanie, blicovať, chodiť za školu	забить на пару	прогулять занятие
vypiť si, chl'astať	дерябнуть, дернуть, жახнуть, опрокинуть	выпить (имеется ввиду алкоголь)
výška, VŠ-vzdelanie	вышка	высшее учебное заведение, например, институт, либо высшее образование
vyučujúci, učka, profka, profák	препод	преподаватель
vyznať sa	шарить	хорошо разбираться в чем-либо
zabávať sa, baviť sa, tešiť sa, žúrovať, odpočívať	гулять, отрываться, колбаситься, колобродить	веселиться, отдыхать, получать удовольствие
zabaviť sa	вписываться	собираться, отдыхать компанией у кого-либо дома; напр.: <i>Удачно мы вчера у Петоса дома вписались.</i>
zábavná akcia, žúrka, párty, mejdan	тусовка, туса, тусня	сборище людей, часто такое, где можно хорошо повеселиться
zabíjať, likvidovať	грохать, мочить, кокать, валить	убивать
zadarmo, zadara	халява	бесплатно, не прилагая каких-либо усилий, нашару
zadok, rit', prdel; análny otvor	батон, булка; очко	ягодица; анальное отверстие
záchod, hajzel', vecko	очко, толчок	унитаз
zaľúbiť sa, zabuchnúť sa	западать	влюбляться, напр.: <i>Колич на Ленку запал.</i>
zapaľovač	жига	зажигалка
zapíjať, oslavovať	обмывать, spryskivать	отмечать какое-то событие (выпивая алкогольные напитки)
zaujímavé, smiešne, haluz	кора, корка, умат, тема	что-либо интересное, смешное
zaujímavý, smiešny	корный, тёмный, уматный	интересный, смешной

zdochnúť, skapat'	лететь, дохнуть	ломаться, переставать работать, напр.: <i>У меня сдох комп.</i>
zelenáč, noob	зелёный, нуб, ньюб, нубас, нубье	новичок; чаще всего используется в компьютерных играх
zlá známka, päťka, guľa	банан, пара, параша, два, фрукт, неудовлетворенно	двойка (оценка в школах); применяется в основном школьниками
zlý, nekvalitný, fejk	левый	некачественный, плохой
zmysel	маза	смысл, цель, напр.: <i>Какая маза это делать?</i>
žartovať, vtipkovať, srandovať	юморить	шутить, делать что-то смешное

Zoznam citovanej literatúry

1. http://cs.wikipedia.org/wiki/Obecn%C3%A1_%C4%8De%C5%A1tina
2. <http://slander.ru/>
3. <http://slander.ru/>

Zoznam použitej literatúry

DULEBOVÁ, I. 2008. Osobitosti výučby cudzieho jazyka na VŠ nefilologického zamerania ako sféry vplyvu inej kultúry. In *Problematika výučby v jazykovej a odbornej komunikácii na VŠ nefilologického zamerania* [elektronický zdroj] : zborník vedeckých príspevkov s medzinárodnou účasťou Sládkovičovo : Vysoká škola Visegrádu v Sládkovičove, 2008, s. 31-36. ISBN 978-80-89267-16-3.

ЗАЛИЗНЯК, А. А. 2002. *Русское именные словоизменение*. Москва : Языки славянской культуры, 2002. ISBN 5-94457-066-0.

КОСТОМАРОВ В. Г., ЛЕОНТЬЕВ А. А., ШВАРЦКОПФ, Б. 1974. *Теория речевой деятельности и культура речи*. // Основы теории речевой деятельности. Москва : Русский язык, 1974.

ЕЛИСТРАТОВ В. С. 2007. *Толковый словарь русского сленга*. Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА. 672 с. ISBN 978-5-462-00714-9.

<https://www.vspu.ac.ru/download/.../Kachanovskaya.doc>.

<http://slander.ru/>

<http://www.slovonovo.ru/>

Kontakt

PaedDr. Gabriela Rechteriková, PhD.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov, Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika, Email: g.rechterikova@zoznam.sk

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

María José Latorre Medina

Abstrakt

Napriek úsiliu a ťažkostiam, ktoré pre učiteľský zbor predstavuje adaptácia na nový model vzdelávania presadzovaný v Európe, európska konvergencia v oblasti vyššieho vzdelávania sa chápala ako cenná príležitosť znova sa naučiť, ako vyučovať a začleniť nové perspektívy do obvyklej formy vysokoškolskej výučby a obzvlášť výučby cudzích jazykov. Prijatie inovácií metodiky výučby bolo bezpochyby jednou z najdôležitejších odborných výziev pre učiteľov v danej oblasti. Článok sa zameriava na tie účinné metódy, ktoré možno zaviesť do výučby jazykov s cieľom zmobilizovať príslušné vzdelávanie u študentov.

Kľúčové slová: metodika výučby, vysokoškolské vzdelanie, cudzie jazyky, kvalita vysokoškolského vzdelávania, Európsky priestor vyššieho vzdelávania.

Abstracto

Pese al esfuerzo y la dificultad que ha supuesto para el profesorado la adaptación al nuevo modelo educativo, propugnado desde Europa, la convergencia europea en materia de educación superior se ha visto y asumido como una oportunidad valiosa de reaprender a enseñar, incorporando nuevos cambios y perspectivas a la forma habitual de afrontar la docencia universitaria, en general, y la docencia en lenguas extranjeras, en particular. En este marco, abordar la innovación en la metodología docente ha sido, sin duda, uno de los retos profesionales más importantes que se le han presentado al profesorado de esta área de conocimiento. Este artículo centra su atención en aquellas metodologías activas que pueden introducirse en la enseñanza de los idiomas, en aras a movilizar aprendizajes relevantes en el alumnado.

Palabras clave: metodología docente, enseñanza universitaria, lenguas extranjeras, calidad del aprendizaje universitario, Espacio Europeo de Educación Superior.

Introducción

“Somos los docentes de todos los niveles y etapas educativas los que podemos conseguir que nuestros alumnos adquieran una competencia comunicativa real en la lengua extranjera” (Del Campo, 2004, p. 106).

Una de las claves del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parece ser la mejora continuada de la docencia universitaria; en numerosos documentos elaborados hasta la fecha así se concibe. Este nuevo espacio de trabajo impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centran el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, y promueve la mejora de la calidad y la competitividad internacional de la educación superior en Europa, facilitando así un aumento de la movilidad y la ocupación de los titulados universitarios europeos. En su momento, la construcción del EEES abrió todo un debate en la Universidad Española que no se refirió únicamente a la adaptación de los nuevos planes de estudio y la aceptación de los créditos del modelo ECTS, sino también y fundamentalmente a nuevos planteamientos en la docencia, en la forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes como principales protagonistas de éste.

Y a pesar del esfuerzo y la dificultad que ha entrañado adaptarse a este nuevo modelo de trabajo, la convergencia europea ha sido vista y asumida como una oportunidad valiosa de reaprender a enseñar, incorporando nuevos cambios y perspectivas a la forma habitual de afrontar la docencia universitaria, en general, y la docencia en lenguas extranjeras, en particular. Siguiendo a Cano (2009), toda esta dinámica de cambio ha generado un nuevo rol del profesor que se presenta con el distintivo de innovador y una nueva función de la Universidad, comprometida con la calidad de la enseñanza. Concretamente, a nivel de docencia, los cambios más evidentes giran alrededor de unos propósitos básicos, entre ellos, la priorización de estrategias y metodologías didácticas participativas que promuevan un aprendizaje autónomo y la profundización en los procesos de construcción, personalización y disposición del aprendizaje por parte del alumnado; un requisito considerado básicamente necesario para la adquisición de una formación académica e intelectual de mayor calidad.

A este respecto, Fernández (2006) resume en dos las tareas del profesorado en el terreno metodológico: a) planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios; y b) facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La innovación en los planteamientos metodológicos docentes se erige, por tanto, como uno de los retos profesionales más importantes que se le presenta al profesorado de lenguas extranjeras. Según De Miguel (2006), proceder a la renovación de la metodología didáctica universitaria es una de las grandes oportunidades que brinda la creación del EEES y que no debemos desaprovechar si queremos conseguir un aprendizaje eficaz en el alumnado.

Este trabajo quiere ser una contribución en esta dirección, centrando su atención en aquellas metodologías activas que pueden introducirse en la enseñanza de lenguas extranjeras, en aras a movilizar aprendizajes relevantes en el alumnado.

Alternativas metodológicas centradas en el aprendizaje de competencias

En estos momentos, en el tránsito de nuestra labor como profesores docentes hacia un desempeño profesional coherente con el EEES, se está indagando qué estrategias didácticas son más adecuadas para centrar nuestra actividad en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en la formación en competencias. Y parece ser que el uso de una metodología docente de carácter

participativo o la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo tienen mucho que decir. Concretamente, en el estudio informado por Orejudo, Fernández y Garrido (2008) se relata una experiencia en el desarrollo de competencias en la formación inicial de profesionales usando metodologías activas, basadas en el aprendizaje cooperativo y en el uso de casos, problemas y proyectos.

En el trabajo realizado por Domene, Puig y Morales (2006) se recoge que éstas, las denominadas como nuevas metodologías activas en la enseñanza superior, se configuran a la cabeza en el camino hacia la adecuación de la enseñanza al EEES, al ser metodologías donde el estudiante toma la iniciativa y se erige como máximo responsable y artífice de su aprendizaje, mientras que el docente desempeña la función de acompañante y guía, responsabilizándose de proporcionar pautas para que los alumnos adquieran las competencias marcadas, dotándoles para ello de los recursos y materiales necesarios que les faciliten un aprendizaje autónomo.

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, mucho se ha investigado, escrito y explicado acerca de la forma más correcta y efectiva para enseñar y aprender un idioma. Gracias a ello, conocemos los métodos tradicionales y más utilizados para este tipo de enseñanza. Pero avanzar hoy día hacia una profesionalidad docente con la incorporación sucesiva de los sistemas de créditos ECTS a la enseñanza universitaria, despierta entre el profesorado de lenguas extranjeras una inquietud y necesidad de disponer y utilizar otras metodologías de enseñanza, alternativas a las tradicionales, en las que los estudiantes, guiados y motivados por aquéllos, desarrollen un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, aprendiendo a aprender, inmiscuyéndose en nuevas formas valiosas de aprendizaje. Metodologías que, como bien se ilustran en el gráfico siguiente (Gráfico 1), conducen al profesorado hacia un nuevo estilo de ser docente universitario: del profesor transmisor de conocimientos, al profesor tutor, orientador y generador de aprendizajes competenciales.

No cabe duda que los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales no sólo en los profesores, sino también en los estudiantes. A este respecto, el perfil apropiado del estudiante vendría caracterizado por los siguientes elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable (Fernández, 2006).

Metodologías activas en la enseñanza universitaria dentro del campo de Lenguas Extranjeras

Aunque partimos de la base de que la eficacia de un aprendizaje depende menos de un método de enseñanza en sí mismo que de la calidad y cantidad de trabajo intelectual individual que permite generar por parte de los estudiantes (Zabalza, 2003), en este apartado focalizamos nuestra atención, en primer lugar, en aquellas alternativas metodológicas más significativas que permitirían a los docentes conseguir una formación integral del alumnado, de acuerdo con las experiencias relatadas por Palomares (2007).

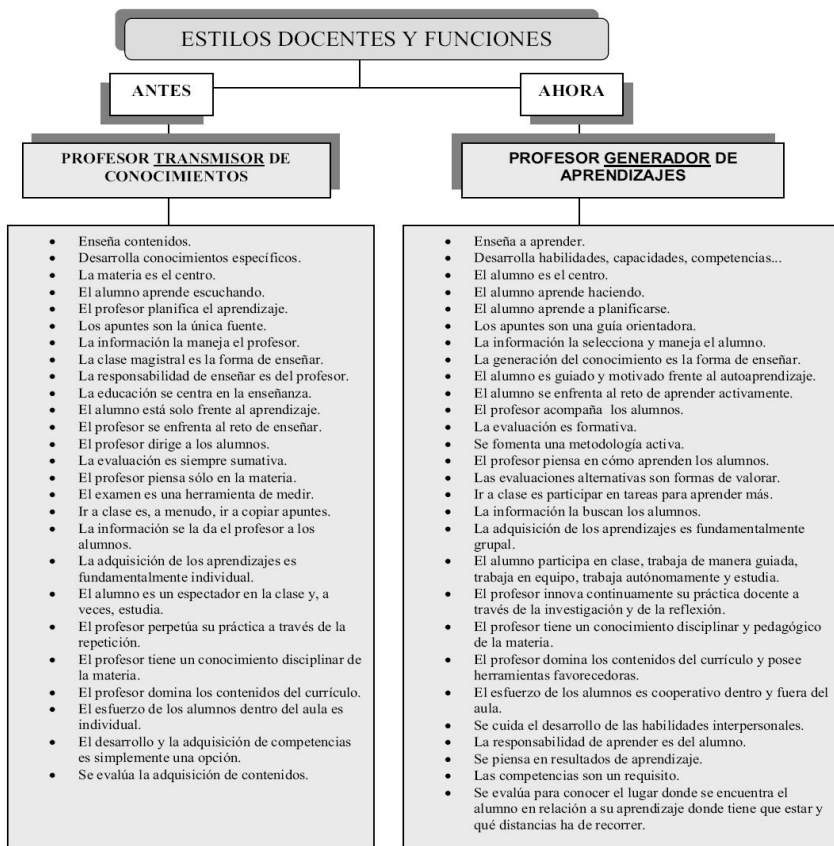


Gráfico 1. Hacia un nuevo estilo de ser docente universitario ante el EEES (Cano, 2009, 186)

<i>Docencia tradicional</i>	<i>Propuestas alternativas</i>
Clase magistral	Clase magistral + Metodologías activas + Seguimiento
Asistencia a clase + Estudio	Asistencia y participación en clase + Trabajo guiado + Trabajo en equipo + Trabajo autónomo + Estudio
Exámenes	Evaluación continua + Formadora

Tabla 1. Propuestas metodológicas alternativas (Palomares, 2007)

A continuación, teniendo en cuenta las aportaciones de Carreras, Martínez y Carrasco (2006), De Miguel (2006) y García (2006), se realiza una

breve descripción de las estrategias metodológicas, alternativas a las tradicionales, explicitando la función orientadora de los profesores en cada una de ellas, con las que bien podrían movilizar aprendizajes relevantes en el alumnado.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA	DESCRIPCIÓN	FUNCIÓN ORIENTADORA DEL DOCENTE
<i>Clase magistral participativa</i>	Exposición teórica acompañada de actividades prácticas de reflexión, clarificación o profundización sobre el contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar dudas sobre el contenido expuesto. - Guiar al alumnado en la realización de las actividades prácticas.
<i>Visionado vídeo</i>	Visionar un documental, un reportaje, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar dudas. - Guiar el análisis de conceptos, procedimientos... - Orientar en la síntesis de nociones, extracción de conclusiones, extrapolación de ideas...
<i>Análisis de documentos</i>	Analizar un determinado documento (artículo de revista, noticia de un periódico...)	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar el proceso de identificación de la estructura y de las principales partes de los documentos. - Guiar en la identificación del proceso de planificación, elaboración, desarrollo y evaluación del documento. - Ayudar en el análisis de las perspectivas ideológicas del documento.
<i>Prácticas de campo</i>	Realización de ejercicios prácticos en escenarios reales	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar en la adquisición de competencias profesionales: académicas, interpersonales, cognitivas e instrumentales.
<i>Simulación/ Role playing</i>	Dramatización de una situación mediante la representación de diversos roles	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar al alumno para la representación de roles ajenos.
<i>Seminarios</i>	Discusión, en pequeño grupo, a partir de la presentación de un tema o contenido de estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar para que se expongan las diversas visiones sobre el tema. - Facilitar la discusión y la construcción de una argumentación sobre lo analizado de forma conjunta.
<i>Aprendizaje basado en problemas y/o</i>	Analizar y proponer soluciones, en pequeños	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar orientación sobre la formulación del problema y

<i>tareas</i>	grupos, a un problema o situación real	los posibles escenarios de resolución. - Guiar en la búsqueda de documentación.
---------------	--	--

Tabla 2. Descripción de las metodologías alternativas

Junto al uso complementario de esta serie de recursos metodológicos, el profesor puede utilizar otras estrategias de aprendizaje como son el *portfolios* y el *aprendizaje colaborativo*, amén de las tutorías, las prácticas externas y los recursos tecnológicos (Bermúdez y Montoya, 2012), no por ser más o menos novedosos, sino porque son perfectamente compatibles con el diseño y el desarrollo de cualquier disciplina perteneciente al ámbito de lenguas extranjeras, máxime en los últimos años que ha venido tomando importancia, y cada vez con mayor fuerza, la necesidad imperiosa de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramienta para la optimización de los procesos académicos, en general, y como apoyo para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en particular; tendencia que se viene incrementando significativamente entre el profesorado de esta área.

De cara a realizar una buena selección metodológica, en la literatura se perfilan una serie de criterios o sugerencias a seguir por los docentes para diseñar y gestionar cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje:

- Atreverse a innovar siendo creativos, proponiendo a los estudiantes modos de trabajo distintos a los tradicionales.
- Determinar con claridad los objetivos para cada actividad; lo contrario puede llevar a la desorientación y a desarrollar una actitud negativa ante la técnica.
- Describir el desarrollo de la actividad por pasos, incluyendo la descripción de la preparación, las normas para su aplicación en el aula y fuera de ella, los papeles de los participantes, así como el procedimiento para las conclusiones.
- Calcular el tiempo requerido.
- Determinar el material, tanto el que debe ser elaborado por el profesor como por los estudiantes.
- Determinar el momento del curso/cuatrimestre en el que se aplicará.
- Sistematizar las observaciones y conclusiones que se derivan de la aplicación de la actividad, proponiendo mejoras que, incluso, puedan compartirse con otros profesores.

Implicaciones didácticas, metodológicas y organizativas de la enseñanza y el aprendizaje por competencias

Es de innegable importancia para las ciencias sociales, y para el campo de la pedagogía y la didáctica en particular, reflexionar sobre las implicaciones que trae consigo este marco de trabajo educativo europeo para profesores y estudiantes (Cano, 2009); implicaciones o consecuencias que tienen que ver, por ejemplo, con:

- Las estrategias habitualmente desplegadas en la planificación didáctica de las materias y/o asignaturas en relación con los aprendizajes de sus contenidos.
- Las metodologías o formas de proceder de los profesores en el desarrollo de sus actividades docentes, de manera que el método expositivo no sea el único ni el más frecuentemente utilizado. En la enseñanza de idiomas se aboga por la utilización de un enfoque metodológico global e interdisciplinar que tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa real en los estudiantes.
- Las modalidades o maneras de organizar y desarrollar el proceso de enseñanza/aprendizaje en función de los propósitos u objetivos que se planteen los profesores, de los escenarios donde se han de adquirir y desarrollar los aprendizajes y de los recursos disponibles.
- Los sistemas de evaluación y las técnicas empleadas en relación con la adquisición y desarrollo de las competencias previstas, en las titulaciones en las que se imparten lenguas extranjeras, desde una visión constructiva del aprendizaje.

Sea como fuere, hay estudios que confirman que los procesos de innovación educativa se garantizan a partir de la profesionalidad docente (Del Campo, 2004). Desde nuestro punto de vista, es inherente a todo este nuevo sistema de trabajo un profesorado formado, colaborador, abierto a la innovación educativa y capaz de: dominar la lengua extranjera, diseñar las programaciones de las distintas áreas de modo interdisciplinar y global, trabajar en equipo con otros docentes desarrollando una cultura colaborativa de centro, adaptar el estilo de enseñanza a las necesidades específicas y concretas de sus alumnos, etc.

Referencias bibliográficas

BERMÚDEZ, J., MONTOYA, A. 2012. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación – TIC – en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del análisis del discurso de docentes universitarios. In *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (1), 368 – 394.

CANO, R. 2009. Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? In *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 2009, 181 – 204.

CARRERAS, J., MARTÍNEZ, M., CARRASCO, J. 2006. *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona : Octaedro-Universidad de Barcelona, 2006.

DE MIGUEL, M. 2006. Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 2006, 71 – 91.

DEL CAMPO PONZ, C. 2004. La lengua extranjera como vehículo de una educación global. In *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 35, 2004, 105 – 115.

DOMENE, S., PUIG, M., MORALES, J. A. 2006. La necesidad de cambio: nuevas metodologías en la educación superior. In *Actas del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. "La competencia docente"*. CD-Rom, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Barcelona, 2006.

FERNÁNDEZ, A. 2006. Metodologías activas para la formación de competencias. In *Educatio siglo XXI*, 2006, 24, 35 – 56.

GARCÍA, M. R. 2006. Las competencias de los alumnos universitarios. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 2006, 253-269.

OREJUDO, S., FERNÁNDEZ, T., GARRIDO, M. A. 2008. Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas: cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 2008, 21 – 46.

PALOMARES, A. 2007. *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2007.

ZABALZA, M. A. 2003. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid : Narcea, 2003.

Kontakt

PhDra. María José Latorre Medina, PhD.

Universidad de Granada

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

C/ El Greco, 10, CP 51002, Ceuta

E-mail: mjlator@ugr.es

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE REFRANES Y GREGUERÍAS

Aneta Pawlak

Resumen en inglés

The purpose of this paper is to present the didactic benefits of using, at different levels of teaching, short sentences such as *greguerías* and proverbs that also possess great poetic value. The paper also presents several methodological proposals of activities based on proverbs and *greguerías* to demonstrate the usefulness in the development of lexical, grammatical and cultural skills of the students of Spanish as a foreign language.

Key words: proverbs, *greguerías*, methodology and teaching of Spanish as a foreign language

Abstrakt

Cieľom tejto práce je predstaviť na rôznych úrovniach výučby didaktické výhody používania krátkych viet vo forme tzv. *greguerías* a prísloví, ktoré disponujú veľkou poetickou hodnotou. Príspevok prezentuje aj niekoľko metodických návrhov a aktivít založených na práci s prísloviami a *greguerías* a dokazuje tým ich pozitívny vplyv na získanie lexikálnych, gramatických a kultúrnych zručností študentov španielčiny ako cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: príslovia, *greguerías*, metodológia a vyučovanie španielčiny ako cudzieho jazyka

Introducción

El objetivo del presente trabajo es poner de manifiesto los beneficios didácticos de usar en distintos niveles de enseñanza las sentencias breves tales como refranes y greguerías que destacan por su gran valor poético y sociocultural. Cabe, de hecho, recalcar que “*conocer bien una lengua supone conocer al máximo sus distintas manifestaciones lingüísticas*” (1, 2004, p. 199), entre las cuales se hallan, sin lugar a dudas, los refranes, que representan la sabiduría popular del pueblo español y las greguerías, que son el patrimonio literario de España.

Para respaldar bien dichos beneficios didácticos, en las páginas que siguen, vamos a exponer diversas actividades con las greguerías y los refranes, que hemos recogido de los trabajos incluidos en la bibliografía, pero también presentaremos siete actividades que hemos elaborado nosotros con la esperanza de que resulten interesantes y útiles desde el punto de vista metodológico. Esperamos asimismo demostrar que una frase breve puede aportar a la vez muchas ventajas didácticas tales como el desarrollo de las competencias léxica, gramatical, sociocultural y el fomento de la redacción o expresión oral por parte de los estudiantes. No obstante, cabe tener presente que es el profesor quien debe, primero, proponerse los objetivos didácticos que

quiere realizar a base de los refranes y las greguerías para, después, buscar o confeccionar las actividades adaptadas al nivel que representan sus estudiantes. De hecho, dedicamos el presente trabajo para proporcionar diversas propuestas metodológicas de la enseñanza del español como lengua extranjera a través de los refranes y las greguerías.

Sin embargo, antes que nada, debemos explicar qué son exactamente dichas construcciones para saber cómo definir las y reconocerlas, puesto que si comparamos las dos siguientes oraciones: *Las pirámides son las jorobas del desierto*, que es una greguería de Ramón Gómez de la Serna y *Año nuevo, vida nueva*, que es un refrán, podemos notar que, desde el punto de vista formal, son muy parecidas. Esto se debe a la brevedad lingüística que tienen en común por ser sintácticamente estructuras cortas e independientes. Otra característica que comparten es que su corta extensión lingüística no impide que el mensaje que transmiten sea completo y que tenga el significado pleno. Es más, con su concisión semántica, los refranes y las greguerías son capaces de abarcar un sinnúmero de temas de las diferentes áreas de la vida humana, siendo, al mismo tiempo, sentenciosas, humorísticas, aleccionadoras e ingeniosas.

Teniendo en cuenta las características compartidas por las oraciones en cuestión, no obstante, a continuación hemos de responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son, pues, las diferencias entre ellas?

Por lo que atañe a los refranes, cabe citar primero a Miguel de Cervantes quien los definió sustancialmente como *“las sentencias breves sacadas de la discreta experiencia y especulación de nuestros antiguos ancianos”* (2, 1997, p. 281). Sin embargo, en la actualidad se ha difundido la definición más amplia y completa de Louis Combet, de modo que el refrán es una *“frase breve y de uso común, que dispensa una enseñanza de orden práctico, material o moral, expresada en forma metafórica o a veces directa, y provista de elementos poéticos (ritmo, rima, asonancia)”* (3, 1996, p. 821). Además, cabe destacar que los refranes se caracterizan por no tener autores particulares, conocidos de nombre y apellido. Son voz del pueblo, son su sabiduría transmitida de generación a generación y, por tanto, son indispensables para comprender muchos aspectos de su cultura y de su tradición.

Ahora bien, sin salir del ámbito paremiológico, cabe explicar asimismo qué es un proverbio, término tan estrechamente relacionado con el refrán. Aunque resulta difícil distinguirlos, *“el proverbio ofrece un carácter más culto y grave (v. gr.: Asno de Arcadia, lleno de oro y come paja) y corrientemente se suele aplicar a los pueblos que han alcanzado un esplendor cultural”* (4, 1993, pp. 16 – 17). Se habla, pues, de los proverbios chinos, árabes, etc. Por ejemplo, *No hay árbol que el viento no haya sacudido* es un proverbio hindú. Así pues, los proverbios tienen un carácter nacional, representan la sabiduría popular de un determinado pueblo y son propios de su cultura y de su lengua.

En lo que atañe a las greguerías, cabe realzar que constituyen un género literario inventado por el escritor español Ramón Gómez de la Serna, nacido en Madrid en 1888 y fallecido en Buenos Aires en 1963. La greguería *“consiste en la asociación sorprendente de imágenes o de pensamientos con aspectos de la realidad, expresada de forma breve y con tono, por lo general, humorístico”* (5, 1998, p. 816). El mismo autor la definió como la unión de humorismo y metáfora, como lo ilustran los siguientes ejemplos *El lápiz sólo escribe sombras de palabras; El perfume es el eco de las flores o La pulga hace guitarrista al perro*.

Cosas así, después de esta breve introducción teórica, nos concentraremos a continuación en el propósito principal del trabajo que es demostrar el valor didáctico de los refranes y las greguerías en clase de español como lengua extranjera.

El uso de las greguerías en aula: propuestas metodológicas

Para empezar, proponemos dedicar una clase entera a las greguerías por ser el patrimonio literario de España, que impresiona con su genio, metáfora y humor. Merece la pena familiarizar a los estudiantes con la vida de su inventor, Ramón Gómez de la Serna, y con la recopilación de sus greguerías.

En cuanto a las propuestas didácticas del uso de este género literario, cabe recomendar encarecidamente el trabajo de Jorge Martínez Jiménez, disponible en Internet, titulado “El libro es un pájaro con más de cien páginas para volar. Greguerías de Ramón Gómez de la Serna”. El autor propone nueve actividades que consisten en ordenar las partes mezcladas entre sí de las greguerías, en inventar sus propias greguerías a base de las imágenes presentadas, en completar las greguerías con una palabra que se cree más apropiada, en redactar una breve biografía del escritor, en explicar cómo se entiende la metáfora que conllevan las greguerías. Como vemos, sus actividades están enfocadas al desarrollo de diversas competencias lingüísticas.

Por nuestra parte, intentando ser metodológicamente novedosos, hemos confeccionado tres diferentes actividades con greguerías que presentamos a continuación.

La primera actividad atañe sólo a las letras del abecedario y pretende repasarlas de forma creativa y muy divertida.

Actividad 1:

Relaciona las letras con sus definiciones, intentando descubrir el razonamiento de su autor, Ramón Gómez de la Serna⁴⁸:

La “A” es	el dedo meñique del alfabeto.
La “C” es	el anzuelo del abecedario.
La “i” es	un gato que perdió la cabeza.
La “ñ” es	una tienda de los apaches.
La “Q” es	el martillo del abecedario.
La “q” es	dos “fes” siamesas.
La “S” es	una galletita mordida.
La “T” es	la “p” que vuelve del paseo.
La “U” es	la “n” con bigote.
La “ü” con diéresis:	la herradura del alfabeto.

La segunda actividad tiene por objetivo introducir o repasar el vocabulario relacionado con los animales y consiste en completar las greguerías con el léxico presentado en una lista. Como veremos, es una actividad enfocada sólo en unas cuantas palabras, debido a que el inventario de las greguerías del

⁴⁸ Las soluciones: La A es una tienda de los apaches. La C es una galletita mordida. La i es el dedo meñique del alfabeto. La ñ es la n con bigote. La Q es un gato que perdió la cabeza. La q es la p que vuelve del paseo. La S es el anzuelo del abecedario. La T es el martillo del abecedario. La U es la herradura del alfabeto. La ü con diéresis: dos íes siamesas.

escritor, obviamente, no incluye todo el vocabulario zoológico. No obstante, el profesor puede proponer a los estudiantes una tarea aparte de crear nuevas greguerías con los nombres de animales que les va a proponer. Dicho sea de paso que una tarea análoga puede aplicarse también a la primera actividad, en la que los estudiantes deben inventar sus propias greguerías para las demás letras del abecedario.

Actividad 2:

¿Reconoces de qué animal habla Ramón Gómez de la Serna en sus greguerías? Complétalas con los nombres de los siguientes animales⁴⁹:

león, camello, cangrejo, caballo, caracol, chicharra, cisnes, elefantes, gallinas, hipopótamo, jirafa, lagartija, oruga, oso, pájaros, perro, pingüinos, toro.

- 1) El con la cabeza baja, mientras pace, parece estar leyendo el paisaje como un corto de vista.
- 2) Las son tartamudas.
- 3) El tiene cara de cordero jorobado.
- 4) La es el broche de las tapias.
- 5) La inmortalidad del consiste en andar hacia atrás, rejuveneciéndose hacia el pasado.
- 6) El debía tocar el trombón que lleva a cuestas.
- 7) El juega a ser submarino.
- 8) De la nieve caída en los lagos nacen los
- 9) Todos los son mancos.
- 10) Los parece que tienen en las patas las muelas que no tienen en la boca.
- 11) La es una grúa que come hierba.
- 12) Cuando escarba el en la arena parece estar cavando la fosa del torero.
- 13) El más pequeño ferrocarril del mundo es la
- 14) Al le viene grande su gabán de pieles.
- 15) El tienen en la punta de la cola la brocha de afeitar.
- 16) Al callarse la de pronto, parece que ha habido una avería.
- 17) Lo más terrible del con bozal es que no puede bostezar.
- 18) Los son unos niños que se han escapado de la mesa con el babero puesto.

Por último, la tercera actividad, cuyo objetivo también consiste en introducir nuevo léxico, aunque ya de diversa índole, ha sido inspirada en la figura retórica del símil, que Ramón Gómez de la Serna utilizó con frecuencia en sus greguerías. Hemos preparado dos versiones de una misma greguería que se diferencian sólo con una palabra. Los estudiantes deben indicar la versión original del poeta y no la que nosotros hemos inventado.

⁴⁹ Las soluciones: 1. Caballo 2. Gallinas 3. Camello 4. Lagartija 5. Cangrejo 6. Caracol 7. Hipopótamo 8. Cisnes 9. Pájaros 10. Elefantes 11. Girafa 12. Toro 13. Oruga 14. Oso 15. León 16. Chicharra 17. Perro 18. Pingüinos.

Actividad 3:

Reconstruye las siguientes greguerías, intentando elegir la comparación de Ramón Gómez de la Serna y no la que propone un duende pícaro⁵⁰:

1. El arcoiris es como el anuncio de una
(A) tintorería
(B) pasamanería
2. Abrir un paraguas es como disparar contra
(A) otra persona
(B) la lluvia
3. Temblor de cristales: de la casa.
(A) irritación
(B) escalofrío
4. Roncar es tomar ruidosamente de sueño.
(A) la palabra
(B) sopa
5. Trueno: caída de un baúl del cielo.
(A) por las escaleras
(B) de la ventana
6. Las pirámides son las del desierto.
(A) tiendas de campaña
(B) jorobas
7. El dolor más grande del mundo es el dolor de
(A) comillo de elefante
(B) corazón roto
8. Lo que le da más grima al cuchillo es partir
(A) un limón
(B) un dedo

Como se puede apreciar, es una actividad muy creativa, dado que despierta la imaginación de los estudiantes para que piensen y razonen su respuesta. Siguiendo esta línea metodológica, se puede proponer a los estudiantes que confeccionen sus propias versiones de las greguerías y que los demás averigüen cuál es la original.

Para terminar esta parte del trabajo, hemos de admitir que cualquier actividad con las greguerías es idónea para familiarizar a los estudiantes con este interesante género literario, que indudablemente despierta la imaginación y la creatividad de los estudiantes. Por esta razón, no es extraño que los profesores que suelen aprovechar las greguerías en clase confeccionen cuadernos dedicados precisamente a las greguerías creadas por sus estudiantes.

El uso de los refranes en clase de español: propuestas metodológicas

¿Cómo usar los refranes en clase? Sobre todo, debemos seleccionar los refranes que queremos aprovechar en aula para que su cantidad no resulte abrumadora y aburrida. Después, elegimos o confeccionamos las actividades adecuadas con el nivel lingüístico de los estudiantes.

⁵⁰ Las soluciones: 1a, 2b, 3b, 4b, 5a, 6a, 7a, 8a

En cuanto a las propuestas didácticas de usar los refranes en clase, se puede recomendar los trabajos de, por ejemplo, Peñate Rivero (1995), Salkjelsvik y Martínez (2010), De la Fuente González (2004) o M. Burrel (1993). Así pues, la primera actividad que recomendamos de los trabajos mencionados arriba consiste en hacer una lista de refranes y una lista de oraciones que las expliquen. El orden de los refranes y las oraciones está mezclado para que los estudiantes los relacionen entre sí. Por ejemplo, al refrán *A quien madruga, Dios le ayuda* correspondería la oración *Si me levanto temprano, haré más cosas durante el día*.

La segunda actividad reúne varios refranes que están mezclados entre sí de tal modo que la primera parte no corresponde con la segunda, por lo que la tarea de los estudiantes consiste en reconstruirlos. Por ejemplo, de los siguientes refranes incorrectos: *Ojos que no ven, oídos sordos*; *En casa de herrero, corazón que no siente* y *A palabras necias, cuchillo de palo*, los estudiantes deben formar las versiones correctas, o sea, *A palabras necias, oídos sordos*; *Ojos que no ven, corazón que no siente* y *En casa de herrero, cuchillo de palo*.

Para presentar contrastes socioculturales y hacer reflexionar a los estudiantes sobre su propia cultura y la cultura meta, desarrollando así su pluriculturalidad, se puede aprovechar tales refranes como *La comida reposar y la cena pasear* y *De grandes cenas están las sepulturas llenas* para hablar de la tradición de la siesta o de los horarios de comida que, como bien se sabe, son costumbres que difieren de un país a otro.

En cambio, para fomentar la creatividad de los estudiantes, se puede proponerles que inventen jocosamente la segunda parte del refrán, guardando intacta la primera, por ejemplo, *Aunque la mona se vista de seda... en el zoológico se queda*.

Finalmente, cabe mencionar que los refranes, por su brevedad lingüística y plenitud semántica, resultan ser apropiados para dar títulos de unidades didácticas en los manuales, como lo es el refrán *Con pan y vino se anda el camino* para introducir el tema del turismo o *De tal palo tal astilla* que puede introducir una unidad didáctica dedicada a la familia. Por esta razón, no cabe la menor duda de que los refranes son idóneos para aportar diversos temas para la clase de conversación, dado que, inspirados en la sabiduría popular, pueden constituir un buen punto de arranque para hablar de todo un abanico de temas interesantes (Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente, 2004) se puede, por ejemplo, abordar el tema de la amistad desde diferentes puntos de vista, representados por tales refranes como *No hay mejor espejo que el amigo viejo*; *Amigo reconciliado, enemigo doblado*; *Aquellos son ricos, que tienen amigos*; *Más vale un amigo en plaza que dinero en casa* o *Entre dos amigos, un notario y dos testigos*. Del mismo modo, se puede proponer una narración, un cuento o una composición poética que contenga los refranes elegidos.

Cabe asimismo observar que la vasta temática del refranero castellano puede abarcar desde los refranes relacionados con la geografía (*Quien no ha visto Sevilla, no ha visto maravilla*), los refranes meteorológicos (*Cuando el gato se lava la cara, lluvia cercana*), los refranes temporales (*Cuando nace la flor en el espino, canta el cuclillo*), los refranes del trabajo o labores (*Por San Martín, prueba tu vino y mata tu cochino*) hasta los refranes supersticiosos (*A quien destruye un hormiguero, le vendrá duelo*) (Sevilla Muñoz, 1993). Con tanta variedad temática, otra tarea que se recomienda consiste en la elaboración por

parte de los estudiantes de su propio refranero, con comentarios, ilustraciones, cuentos, etc.

Ahora bien, en lo que concierne a nuestra contribución a las propuestas metodológicas, hemos elaborado cuatro diferentes actividades con las paremias. En la primera de ellas aprovechamos los proverbios para presentar los tópicos de las culturas o naciones distintas de la española, para contribuir así al desarrollo de la pluriculturalidad de los estudiantes. Con ello, podemos hacer hincapié en los contrastes socioculturales entre España y otros países o culturas cuya sabiduría popular puede coincidir o diferir notablemente de la española.

Actividad 4:

¿Reconoces de qué culturas o países vienen los siguientes proverbios? Puedes elegir entre las siguientes respuestas, que además pueden repetirse: africano, holandés, norteamericano, chino, inglés, italiano y judío⁵¹.

1. No puede impedirse el viento. Pero pueden construirse molinos.
2. La unión en el rebaño obliga al león a acostarse con hambre.
3. Antes de juzgar a una persona, camina tres lunas con sus mocasines.
4. Nunca mates una mosca sobre la cabeza de un tigre.
5. Con dinero en el bolsillo se es inteligente, atractivo y además se canta bien.
6. Una manzana al día mantiene lejos al doctor.
7. El amor y la tos no pueden ocultarse.
8. El dragón inmóvil en las aguas profundas se convierte en presa de los cangrejos.
9. Cuando los elefantes luchan, la hierba es la que sufre.
10. Si quieres ser fuerte como el bisonte, no comas al bisonte sino come lo que él come.

La siguiente actividad que proponemos se centra exclusivamente en los refranes españoles y consiste en ordenar las palabras sueltas para obtener un refrán que se corresponda con la definición que lo acompaña. Con esta actividad se puede repasar ciertas estructuras gramaticales tales como la negación, preposiciones, el modo subjuntivo, pero también el orden sintáctico de la oración.

Actividad 5:

Pon las palabras en el orden correcto para obtener un refrán cuya interpretación aparece al principio⁵².

1. No se debe decir que jamás se hará cierta cosa:
no / agua / nunca / digas / esta / beberé / de
2. Cuando se habla mucho o se promete mucho, pero al final no se hace nada:
nueces / y / mucho / pocas / ruido
3. Cuando se saca provecho de algo malo:
por / no / que / hay / venga / mal / no / bien

⁵¹ Las soluciones: 1. holandés 2. africano 3. norteamericano 4. chino 5. judío 6. inglés 7. italiano 8. chino 9. norteamericano.

⁵² Las soluciones: 1. Nunca digas de esta agua no beberé 2. Mucho ruido y pocas nueces 3. No hay mal que por bien no venga 4. En casa de herrero cuchillo de palo 5. Sobre gustos no hay nada escrito.

4. Cuando se carece de algo que se debería tener:
cuchillo / herrero / en / palo / casa / de / de

5. Cuando se tiene su propio gusto que otros pueden considerar extravagante:
escrito / hay / no / gustos / sobre / nada

Las dos últimas actividades que presentamos a continuación, están pensadas para trabajar con el léxico. Aunque en los dos casos se trata de completar los refranes con las palabras que faltan, veremos claramente que en la actividad número 6 se requiere un nivel de competencia léxica un poco más alto que en la actividad número 7, debido a la falta de la lista de palabras que siempre facilita la tarea.

Actividad 6:

Completa los siguientes refranes con las palabras adecuadas. Marcamos en el texto su primera letra y la cantidad de letras que lleva⁵³.

1. A quien m_____ D___ le ayuda.
2. O___ que no ven, c _____ que no s_____ .
3. Al caballo r _____ no le m _____ el dentado.
4. El a ___ es ciego.
5. No es o__ todo lo que r _____ .

Actividad 7:

Completa los refranes con la palabra adecuada de la lista. ¡Ojo! Hay 8 palabras intrusas de las que debes reconstruir dos refranes aparte⁵⁴.

Dios, ladrador, león, hambre, mordedor, año, pañuelo, vida, seda, poco, perro, golondrina, boca, nuevo, hierro, nueva, árbol, palo.

1. A buen no hay pan duro.
2. Una no hace verano.
3. Del caído todos hacen leña.
4. Aunque la mona se vista de, mona se queda.
5. A rogando y con el mazo dando.
6. No es tan fiero el como lo pintan.
7. De tal tal astilla.
8. Quien tiene se equivoca.
9. El mundo es un
10. Al caliente batir de repente.

Conclusión

A la vista de tan variadas propuestas metodológicas del uso de los refranes y de las greguerías en clase de español como lengua extranjera que acabamos de presentar, esperamos que su eficacia y utilidad sean innegables. Esperamos asimismo que las sentencias breves hayan inspirado a los profesores

⁵³ Las soluciones: 1. madruga, Dios 2. Ojos, corazón, siente 3. regalado, mires 4. amor 5. oro, reluce.

⁵⁴ Las soluciones: 1. hambre 2. golondrina 3. árbol 4. seda 5. Dios 6. león 7. palo 8. boca 9. pañuelo 10. hierro. Los refranes reconstruidos de las palabras intrusas son *Año nuevo, vida nueva* y *Perro ladrador, poco mordedor*.

a usarlas en aula, puesto que constituyen un material didáctico conciso, interesante y perfecto para llevar a cabo diferentes actividades didácticas.

Para terminar, vamos a recordar los principales beneficios didácticos que aportan las actividades presentadas.

En primer lugar, con la ayuda de los refranes y de las greguerías podemos introducir nuevo vocabulario junto con las formas o estructuras gramaticales en las que aparecen. De este modo, las frases en cuestión pueden constituir un buen ejemplo del uso del léxico y de los elementos gramaticales introducidos que los estudiantes pueden memorizar con más facilidad.

En segundo lugar, los refranes y las greguerías pueden enriquecer las clases prácticas de conversación y de redacción.

En tercer lugar, familiarizan a los estudiantes con una larga tradición basada en la sabiduría popular contribuyendo así al desarrollo de su competencia sociocultural y pluricultural.

En cuarto lugar, es un material didáctico universal que, además de aportar elementos léxicos y gramaticales, puede resultar provechoso también en la vida cotidiana por las enseñanzas que transmite.

En quinto lugar, por su estructura breve, rítmica y por su contenido ingenioso, los refranes y las greguerías son fáciles de memorizar, y cada vez que sea necesario, el profesor puede volver a mencionarlos como la ilustración clave del material didáctico ya enseñado.

Y finalmente, de nuestra experiencia didáctica podemos asegurar a pie juntillas que la interpretación de las greguerías y de los refranes por parte de los estudiantes da rienda suelta a su imaginación de tal modo que sus ideas, sus comentarios o sobre todo las creaciones de sus propias sentencias breves dejan tan buena impresión que son la mayor satisfacción y el mejor premio para el profesor por cualquier esfuerzo que le haya costado preparar una clase tan peculiar que hace de las muestras del patrimonio cultural y literario de España su protagonista principal.

Lista de bibliografía citada

1. SEVILLA MUÑOZ, J, BARBADILLO DE LA FUENTE, M^a. T. 2004. Valor didáctico del refrán. In *Paremia*, n. 13, 2004, p. 199.
2. GONZÁLEZ MARTÍN, V. 1997. El refrán en la literatura española de los siglos XVI y XVII. In *Paremia*, n. 6, 1997, p. 281.
3. COMBET, L. 1996. Los refranes en la literatura. In *EUSKERA-XLI* (2. *aldia*), 1996, p. 821.
4. SEVILLA MUÑOZ, J. 1993. Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa. In *Paremia*, n. 2, 1993, pp. 16 – 17.
5. *Gran diccionario usual de la lengua española*. Editorial Larousse. Barcelona, 1998, p. 816.

Lista de bibliografía utilizada

- BARBADILLO DE LA FUENTE, M^a. T. 2006. Presupuestos didácticos para la enseñanza de los refranes a través de El Quijote. In *Paremia*, n. 15, 2006, pp. 141 – 150.
- BURREL, M. 1993. Paremiología contrastiva en la clase de idiomas (inglés, castellano, catalán). In *Paremia*, n. 2, 1993, pp. 211 – 217.
- COLOMA MAESTRE, J. 2003. Textos breves en E/LE: una trepidante vía. In *ASELE. Actas XIV*, 2003, pp. 614 – 623.
- COMBET, L. 1996. Los refranes: origen, function y future. In *Paremia*, n. 5, 1996, pp. 11 – 22.
- DE LA FUENTE GONZÁLEZ, M. Á. 2004. Valoración y aprendizaje de los refranes. In *TRABANQUE*, n. 18, 2004, pp. 169 – 188.
- HÉRAS SEVILLA, A. 2005. La labor paremiológica de Louis Combet (1927 – 2004). In *Paremia*, n. 14, 2005, pp. 53 – 60.
- PEÑATE RIVERO, J. 1995. El refrán en la enseñanza del español como lengua extranjera: dime tus refranes y te diré quién eres. In *ASELE. Actas VI*, 1995, pp. 289 – 295.
- SÁEZ DELGADO, A. 2007. Ramón Gómez De La Serna, António Ferro y la greguería. In *Península, Revista de Estudios Ibéricos*, n. 4, 2007, pp. 195 – 202.
- SALKJELSVIK, K. S., MARTÍNEZ, J. A. 2010. Cápsulas culturales: el uso de refranes en la clase E/LE (nivel A2). In *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera (redELE)*, n. 11, 2010, pp. 1 – 15.
- SARDELLI, M^a. A. 2010. Los refranes en la clase de ELE. In *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 22, 2010, pp. 325 – 350.
- SEVILLA MUÑOZ, J. et al. 2005. Propuesta metodológica para la enseñanza de los refranes a través de El Quijote. In *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 17, 2005, pp. 265 – 281.

Contacto

Dra. Aneta Pawlak

Universidad Nicolás Copérnico de Toruń

Facultad de Filología

Departamento de Italianística: Lingüística aplicada al italiano y al español

Bojarskiego 1, 87-100 Toruń

Email: anetapawlak@umk.pl

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Татьяна Петровна Скорикова

Абстракт

Показано, что одной из наиболее важных задач современного образования (в том числе технического) является совершенствование речевой культуры учащихся. Рассмотрены особенности устной публичной речи в контексте характеристики авторского спецкурса, нацеленного на формирование лингвориторических навыков учащихся. Определены основные элементы риторического самообразования.

Ключевые слова: культура публичной речи, лингвориторические навыки, риторическое самообразование.

Abstract

It is shown that one of the most important problems of modern education (including technical) is to improve the speech culture of the students. The features of oral public speech in the context of the characteristics of the author's special course aimed at establishing lingvo-rhetorical students' skills are described. The basic elements of rhetorical self-education are determined

Keywords: culture of public speech, lingvorhetorical skills rhetorical self-education.

Введение

Культура публичной (ораторской) речи стала признаваться в отечественной методике и русистике главным и высшим критерием культуры устной речи [4], в связи с чем разделы по риторике, искусству ораторской речи включаются практически во все современные курсы по русскому языку и культуре речи. Тем не менее перед методистами и преподавателями довольно остро стоит вопрос о внедрении риторического аспекта речевой культуры в практику вузовского образования в целом, в подготовку и самообразование специалиста, повышение уровня его речевого лекторского мастерства в частности. Не до конца разработанным остается вопрос и об объеме риторических знаний для учащихся различного профиля.

Для специалистов разных областей знания (в том числе и филологов, разумеется) одинаково важно умение сознательно моделировать свою речь и точно просчитывать возможные результаты словесного воздействия – в этом состоит «технологичность» и практическая значимость риторики как учебной дисциплины.

Однако при отсутствии необходимого количества учебного времени, выделяемого на изучение дисциплин речеведческого цикла в техническом вузе встает вопрос о возможных путях повышения уровня коммуникативно-

речевой, в том числе лингвориторической компетенции студентов различного профиля – будущих специалистов. Решению указанной задачи служит практикуемое в большинстве технических вузов России сочетание обязательного базового курса «Русский язык и культура речи» и различных спецкурсов, конкретизирующих и расширяющих содержание отдельных разделов данной дисциплины

В настоящее время все больше внимания уделяется технологии эффективной речевой коммуникации в профессионально-деловой сфере общения. Разработаны и разрабатываются специальные курсы по деловой риторике, в которой изложение теоретического материала (специфика делового общения, основы культуры речи, мастерство публичного выступления, искусство спора и дебатов) дополняется практикумом по риторике.

О живом интересе к проблемам риторического образования специалиста свидетельствует не только появление стабильных учебников и учебных пособий по риторике для отдельных специальностей (экономистов, юристов, менеджеров, политологов, работников сферы бизнеса и туризма и др.), [см., например 1, 3, 7], но и тот факт, что риторический аспект речевой деятельности рассматривается в более широком контексте обучения культуре речи и речевому общению.

Е. Н. Зарецкая в учебнике по деловому общению [2] подходит к данной проблеме предельно широко, излагая принципы профессиональной речевой деятельности с междисциплинарных позиций, включающих такие "науки о человеке", как риторика, логика, психология социология, философия, этика, кибернетика, менеджмент, теория информации, семиотика, поэтика, нейрофизиология.

- Здесь деловое общение, понимаемое как профессиональная коммуникативная форма речевой деятельности, строится на основаниях риторики, как науки о целесообразности речи, охватывающей область различных публичных выступлений. Электронные коммуникации рассматриваются как дополнительные способы передачи информации с использованием различных электронных устройств (телефон, переносные специализированные ПК, копировальная техника, статические и динамические средства визуализации, коллективного общения).
- Использование языка в деловом общении, стилевой природы устной и письменной речи является предметом описания в учебном пособии Л. А. Введенской, Л. Г. Павловой «Деловая риторика» [1], в котором особенности делового общения изучаются с позиций жанров и форм устной и письменной речи (контракты, деловые письма, доклады, служебные записки, приказы, постановления, с одной стороны, и деловые переговоры, совещания, собрания, публичные выступления, с другой стороны).

При том внимании, которое уделяется в лингвистике проблемам описания и обучения профессионально-деловой коммуникации, перед методистами и преподавателями довольно остро стоит вопрос о внедрении риторического аспекта речевой культуры в практику вузовского образования, с одной стороны, и в практику самообразования специалиста, повышение уровня его речевой культуры при публичном выступлении.

Отличительные особенности устной публичной речи

Под термином "устная публичная речь" мы имеем в виду современную русскую устную литературную речь общественного назначения, которая при всем многообразии её тем, количественной и качественной разнородности воспринимающей её аудитории, целей общения объединяется следующими общими признаками: 1) она высоко информативна, 2) она адресована определённой достаточно широкой аудитории, 3) она общественно значима. При этом мы исходим из концепции О. А. Лаптевой о том, что в основе устной публичной речи лежит не книжно-письменный вариант литературного языка, а его устная разновидность, лингвистический статус которой определяется её пограничным положением между функциональными стилями (публицистическим, научным, официально-деловым) и обиходно-разговорной речью [6].

Публичная (ораторская) речь – это устная монологическая речь, обращённая к определённой аудитории. Это речь подготовленная, и готовится она по книжно-письменным источникам, которые оказывают прямое влияние на структуру речи. В связи с этим ораторская речь содержит элементы книжно-письменных стилей (научного, официально-делового, публицистического). Поскольку ораторская речь произносится вслух, то неизбежно использование в публичных выступлениях элементов разговорного стиля, который тесно связан с устной формой речи. Степень книжности или разговорности зависит от индивидуальных навыков оратора.

Публичный монолог диалогичен по своему содержанию, так как он обращён к аудитории и предполагает эмоциональный отклик слушающих, т. е. обратную связь с ними. Чем более публичному выступлению свойственны все характеристики живого разговора, тем сильнее его воздействие на слушателей. Характерной особенностью публичной речи является то, что она происходит в ситуации живого общения.

Отсюда вытекает её другая отличительная особенность – это живая интонация разговорной речи, т. е. возможность в устном монологе выразить своё отношение к произносимому не только словами, но и интонационными средствами: тоном, тембром, темпом, логическими ударениями и паузами, а также невербальными средствами: мимикой, жестом. Оратор должен хорошо владеть техникой речи и правилами устного исполнения публичного выступления.

Целостность ораторской речи заключается в единстве её темы – главной мысли выступления (основной проблемы, поставленной в нём) и смысловых частей произносимого текста. Речь воздействует лишь в том случае, если имеется последовательность в изложении мысли. Путаное, непоследовательное высказывание не достигает цели, не вызывает у слушателей запланированной оратором реакции. Логическая организация речи предполагает продуманность её плана и чёткость композиции. Композиция речи – это мотивированное содержанием и замыслом расположение всех частей выступления и целесообразное их соотношение.

Использование в устной публичной речи книжно-письменных средств языка происходит благодаря действию фактора содержательного

плана – фактора темы. Ситуация выступает регулятором реального использования в речи средств той или иной стилиевой принадлежности и вместе с тем диктует необходимость широкого применения в публичном выступлении разговорных элементов как средства установления живого контакта со слушателем. Вопрос о собственно лингвистических особенностях устной публичной речи становится предметом особого рассмотрения в ходе спецкурса.

Академическое красноречие как род публичной речи

Опираясь на принятую в риторике классификацию ораторской речи (выделяются: социально-политическое, академическое, судебное, социально-бытовое и духовное виды красноречия) обращаем внимание учащихся на тот факт, что основу речей любого рода составляют общезыковые и межстилевые средства. Однако каждый род красноречия имеет специфические языковые черты с одинаковой стилистической окраской.

К примеру, академическое красноречие как род речи, помогающий формированию научного мировоззрения, отличается научным изложением, чёткой аргументированностью и логической структурой. К этому роду относится вузовская лекция, научный доклад, научный обзор, научное реферативное сообщение, научно-популярная лекция. Академическое красноречие близко научному стилю речи, но в тоже время в нём нередко используются выразительные языковые средства и отдельные элементы устно-разговорной разновидности языка для установления контакта с аудиторией и поддержания естественности общения.

Лингвистическая специфика академического красноречия (или в другой терминологии «устной научной речи») определяется его принадлежностью к устной публичной речи как особой функциональной разновидности русского языка.

Характеристика спецкурса по обучению устной публичной речи

К культуре устной публичной речи предъявляются требования содержательности (критерии истины, научности, новизны, актуальности, прагматичности); логичности (выражение мысли, законы тождественности, достаточности основания и др.); построения композиции высказываний (задача, адресат, речевые реакции, тип речи, умение держаться в рамках дискурса), владения механизмами речи, выбора языковых средств, языковой нормы, коммуникативной целесообразности и выразительности.

Эти требования должны быть положены в основу выработки лингвориторических навыков учащихся, т. е. навыков, позволяющих им успешно вести устную публичную коммуникацию в профессионально-деловой сфере общения.

Одним из спецкурсов, целенаправленно формирующим лингвориторические навыки как компонент профессиограммы будущего специалиста является подготовленный автором настоящей статьи спецкурс «Культура публичной (ораторской) речи» [5], прошедший успешную апробацию в ряде технических вузов.

В содержательном плане рассматриваемый спецкурс охватывает актуальные для учащихся нефилологического вуза сферы общения, а

именно: а) собственно научную, б) профессионально-деловую, в) общественно-публицистическую.

В процессе занятий студенты знакомятся с основами риторики (условия успешного общения, способы речевого воздействия, роды и виды ораторской речи); искусством публичной речи (логическая структура ораторской речи, средства установления речевого контакта с аудиторией, подготовка и исполнение публичного выступления); овладевают навыками устного научного и профессионально-делового общения (выступление на конференции, семинаре, участие в дискуссии, проведение деловых переговоров, бесед, совещаний и презентаций).

Требования к устному публичному выступлению

Большое значение при формировании лингвориторических навыков учащихся в спецкурсе по культуре устной публичной речи уделяется форме исполнения выступления и требованиям к его языковому оформлению. Рассмотрим эти аспекты более подробно.

Как известно, существуют четыре способа публичного выступления:

1. чтение заранее подготовленного текста;
2. воспроизведение его по памяти с чтением отдельных фрагментов;
3. произнесение подготовленной речи с опорой на план и тезисы;
4. выступление экспромтом, т. е. без предварительной подготовки.

Читают текст в следующих случаях:

- если он представляет собой официальное изложение, от формы и содержания которого нельзя отступать;
- если оратор „не в форме“ (болен, плохо себя чувствует);
- если материал большого объёма и совершенно новый для выступающего.

Оправдано зачитывание заранее написанных политических речей (отчетных докладов), так как при свободном произнесении возникает опасность допущения смысловой ошибки или неточности. Читать по рукописи допустимо на радио. К такому исполнению можно также прибегать, когда выступают перед специалистами с изложением научной информации, например, в ситуации защиты квалификационной работы (вступительное слово), на конференции (научный доклад или сообщение).

Вообще же чтение текста не производит такого сильного впечатления, как живая речь, во время которой оратор смотрит на слушателей и следит за их реакцией. Утомительно и скучно слушать чтение речи, когда оратор перестает контролировать реакцию аудитории. Люди, естественно, устают в процессе слушания доклада или лекции, вследствие чего ослабляется их внимание. Провал ораторов, читающих текст "по бумажке" во многом объясняется тем, что речь их становится слишком быстрой и монотонной, и аудитория отключается от активного восприятия информации, перестает следить за ходом мысли оратора.

Поэтому оратору следует так построить свою речь, чтобы в ходе её периодически сообщались наиболее интересные факты, суждения, следовали обращения к аудитории, задавались риторические вопросы.

Конечно, искусство свободного выступления приобретает не сразу, а в процессе длительной работы и необходимых тренировок.

Устное исполнения публичного выступления не есть простое прочитывание письменного текста вслух с трибуны. Естественный письменный текст должен быть переработан в письменную заготовку устного. При такой заготовке исходный письменный текст в соответствии с регламентом (обычно 10 – 20 мин.) чаще всего сокращается за счёт вступительной обосновывающей и обзорной частей, а также за счёт некоторых обращений к литературным источникам, пересказа цитат, иногда – частично за счёт аргументации, а также иллюстрирующего материала. Иными словами, выступление приобретает более тезисный вид, хотя и не сводится к тезисам.

В текст устного выступления должны быть добавлены речевые формулы поддержания контакта с аудиторией (*Обратимся к...*, *Напомним что...*, *Хочется также подчеркнуть...* и т. п.). Значительную часть длинных фраз следует расчленить на более короткие и усилить речевое членение при помощи порядка слов и интонации. При выступлении необходимо использовать удлиненные паузы, необходимые слушателю для смысловой переработки воспринимаемой на слух информации. Необходимо разнообразить интонационное оформление речевого потока (противостоять монотонности).

Возможно также (а иногда полезно) использование выразительных возможностей мимики и жестов. Жестикуляция должна выглядеть естественно, применяться только в случае необходимости. Одна из главных ее целей – подчеркнуть значение произносимых слов и усилить эмоциональную сторону выступления.

Существенную помощь докладчику в донесении своих мыслей до сознания слушателей, в удержании их внимания могут оказать наглядные пособия: чертежи, рисунки, таблицы, диаграммы, диапозитивы и т. п. При объяснении наглядных пособий следует стоять рядом с ними и стараться не потерять визуальной связи со слушателями. Для ознакомления с визуальными раздаточными материалами нужно сделать паузу. Любое наглядное пособие должно быть тесно связано с текстом выступления и пояснять трудно воспринимаемые на слух положения речи.

Что снижает эффективность речевого воздействия на слушателей? Ослабляют контакт с аудиторией отсутствующий, ничего не выражающий взгляд и бесстрастное, равнодушное выражение лица. Опытные ораторы смотрят в глаза слушателям, переводят взгляд с одной части аудитории на другую, создавая тем самым впечатление общения со всеми сидящими в зале. Эффективность речевого воздействия на людей снижают монотонность речи, гнусавость голоса, неразборчивая и нечеткая дикция, отсутствие четкости интонационного членения потока речи, произношение слов, словосочетаний или частей фраз скороговоркой. Не следует забывать, что слушателей могут раздражать неправильно произносимые слова, неверно расставленные ударения, а также повторы одних и тех же слов и фраз. Могут повторяться только основные мысли, но они должны быть выражены другими словами.

Что делает речь более эффективной? Речь бывает более эффективной, когда она носит характер рассуждения, по форме

приближается к беседе. Для этого необходим постоянный визуальный, эмоциональный и мысленный контакт с сидящими в зале людьми. Для того, чтобы сделать слушателей сторонниками своей точки зрения, необходима убедительная аргументация. Анализ фактов, обоснование своей позиции составляет основную часть доклада или выступления.

Важнейшие требования к профессионально-деловому выступлению – конкретность и конструктивность. Следует избегать расплывчатых, общих фраз, бесплодных рассуждений, чрезмерно подробного описания событий. Помимо этого, содержание выступления должно быть понятным для всех слушателей. Используемую новую специальную терминологию необходимо расшифровывать. При этом полезно использовать примеры из сфер деятельности, хорошо известных всем присутствующим.

После завершения речи могут быть заданы вопросы, в которых иногда заключается прямая или скрытая полемика. Это наиболее трудная часть выступления, поскольку требует быстрой реакции оратора. Вопросы могут быть связаны с уточнением какого-либо факта или теоретического положения, с желанием получить какие-либо дополнительные сведения или разъяснение позиции оратора. Большое количество вопросов свидетельствует об интересе к выступлению.

Основные элементы риторического самообразования

Овладение риторическим искусством – процесс длительный, требующий постоянной работы над собой и большой практики говорения (ведение беседы, переговоров, выступление в массовой аудитории, участие в дискуссиях, чтение лекции, выступление с докладом на конференции и т. п.). Поэтому даже при хорошо организованном риторическом обучении актуальными остаются проблемы риторического самообразования.

Кратко охарактеризуем основные элементы риторического самообразования, т. е. систематической самостоятельной работы над повышением своего речевого мастерства.

1. Приобретение новых знаний. Накопление сведений из различных областей науки и техники, получение информации из периодической печати, передач радио и телевидения, художественной литературы

Известно, что риторическое мастерство неотделимо от общей культуры человека. Постоянное стремление к новым знаниям, расширение сферы своих интересов – вот что поможет деловым людям, специалистам заложить прочную основу своей риторической культуры.

2. Создание собственного архива

Человеку, которому часто приходится публично общаться, необходимо задуматься, можно ли использовать в своих выступлениях встретившийся пример, цитату, изречение и т. п. Полезными могут оказаться не только сведения (цифры, факты, характеристики), но и пословицы, поговорки, крылатые слова. Богатый материал могут представить Интернет и телевидение (см., например, сайт: orator.ru)

Сегодня есть возможность сделать запись ярких выступлений политических и общественных деятелей, в том числе деятелей науки,

техники и культуры: политологов, журналистов, учёных, писателей, хозяйственных руководителей. Все это позволяет создать собственный архив. Такой архив может оказать неоценимую услугу в «трудную минуту», когда у выступающего есть необходимость опереться на хороший образец опытного оратора в той или иной сфере знания.

3. *Овладение техникой речи*

Основные элементы речевой техники – фонационное (речевое) дыхание, голос (правильные навыки голосообразования) и дикция (степень отчётливости в произношении слов, слогов, звуков). Хорошо поставленный голос, правильное дыхание во время говорения, чёткая дикция, безупречное произношение позволяют выступающему привлечь внимание аудитории, наилучшим образом донести до слушателей содержание выступления, воздействовать на их волю, сознание, воображение, волю.

Владение техникой речи, в том числе интонационными средствами языка (мелодикой, логическим и фразовым ударением, паузами) позволяет лучше передать смысловые связи между частями речевого высказывания, выделить и подчеркнуть в нём главную информацию. Чтобы поддерживать свой речевой аппарат в рабочем состоянии, следует выполнять рекомендованные методистами стами упражнения по технике речи.

4. *Повышение культуры устной и письменной речи*

Особо следует обращать внимание на культуру речи в разных сферах общения. Важно всегда говорить правильно, точно, ясно и понятно, уметь чётко формулировать мысли, образно и эмоционально выражать своё отношение к предмету речи. Если человек, к примеру, привык неправильно ставить ударение в слове в обиходной речи, то он неправильно может произнести его и в официальной обстановке. Забота о правильности и чистоте речи должна быть обязательной для специалиста любого профиля.

Рекомендуется активно участвовать в деловых разговорах, беседах, обсуждениях, различных проблем в кругу друзей, коллег, чаще выступать на научно-практических семинарах, брать слово в прениях, дискуссиях и т. п. Всё это позволяет человеку приобрести необходимые речевые навыки, повысить речевую культуру.

5. *Критический анализ выступлений*

Повышению риторического мастерства способствует и критический анализ выступлений. Присутствуя на заседаниях, совещаниях, конференциях, публичных лекциях, слушая выступления ораторов по радио, телевидению, нужно обращать внимание не только на содержание речи, но и на форму преподнесения материала, языковое мастерство, ораторские приёмы. Особое внимание следует обращать на то, как оратор работает в аудитории, как устанавливает контакт со слушателями, как ведёт себя в непредвиденных ситуациях, возникающих в процессе речи.

С годами у человека накапливается опыт, и он может анализировать и собственные выступления, определять, в чем их достоинства и недостатки. Необходимо выявить свои сильные и слабые стороны и на основе этого анализа выработать и совершенствовать стиль

выступления, позволяющий в максимальной степени использовать собственные возможности.

6. *Овладение технологиями речевого общения*

Современному специалисту необходимо освоить методику организации и проведения различных видов бесед, переговоров, презентаций, телефонных разговоров и т. д., овладеть стратегией и тактикой поведения в наиболее типичных ситуациях профессионально-делового общения. Важно знать: из каких этапов складывается деятельность оратора; как подготовиться к встрече со слушателями; как построить ораторскую речь; какие приёмы управления аудиторией существуют и могут быть использованы и др. Одним словом, нужно изучить как теоретические, так и методические основы риторического искусства речи, постоянно работать над повышением уровня своей речевой культуры, лингвориторический аспект которой играет ключевую роль в формировании коммуникативной компетенции специалиста любого профиля.

Литература

1. ВВЕДЕНСКАЯ, Л. А., ПАВЛОВА, Л. Г. 2001. *Деловая риторика*. Ростов н/Д, 2001. 512 с.
2. ЗАРЕЦКАЯ, Е. Н. 2002. *Деловое общение*: Учебник: В 2 т., Т. II. Москва, 2002. 370 с.
3. ПОРУБОВ, Н. И. 2001. *Риторика*. Учеб. пособие. Москва, 2001. 383 с.
4. СКОРИКОВА, Т. П. 2008. Язык делового и научного общения. Культура публичной речи. In *Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: методологические и теоретико-практические основы коммуникативно-речевой подготовки специалистов в техническом вузе*. Монография /под общ. ред. Н. Н. Романовой. Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008, с. 168 – 258.
5. СКОРИКОВА, Т. П. 2002. *Культура публичной речи*. Методические материалы по спецкурсу. Москва : Изд-во МИИТа, 2002. 43 с.
6. *Современная русская устная научная речь*. 1985. Том 1. Общие свойства и фонетические особенности. Под ред. О. А. Лаптевой. Красноярск, 1985. 335 с.
7. СТЕРНИН, И. А. 2003. *Практическая риторика*. Учеб. пособие. Москва, 2003. 269 с.

Контактный адрес автора

*Татьяна Петровна Скорикова, доктор филологических наук
Московский государственный технический университет
им. Н. Э. Баумана
Факультет «Лингвистика», Кафедра русского языка
Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, Российская Федерация
Email: tpskorikova@mail.ru*

KRÁTKA KONFRONTÁCIA UČEBNÍC ŠPANIELSKÉHO JAZYKA Z HĽADISKA VÝUČBY MINULÝCH ČASOV

Mária Spišiaková

Abstrakt

Príspevok porovnáva a analyzuje systém slovesných časov v slovenčine a španielčine a používanie minulých časov v oboch jazykoch. Na základe tejto analýzy sa autorka zamýšľa nad najvhodnejším postupom výučby minulých časov, aby dochádzalo čo k najmenším interferenciám u študentov. Záver obsahuje krátky prehľad najpoužívanejších španielskych, českých a slovenských učebníc španielčiny a postup výučby minulých časov v týchto učebniciach.

Kľúčové slová: slovenčina, španielčina, minulé časy, vyučovanie, interferencie

Abstracto

En la presente ponencia se compara y analiza el sistema verbal de los tiempos pasados en eslovaco y español y el uso de éstos en los dos idiomas. Basándose en este análisis la autora expresa consideraciones sobre el procedimiento más adecuado para enseñar los tiempos pasados para evitar las interferencias en los alumnos eslovacos. Al final se presenta un resumen breve de los libros de texto de español como lengua extranjera desde el punto de vista de la enseñanza de los tiempos pasados editados tanto en España como en Eslovaquia o Chequia más usados.

Palabras clave: eslovaco, español, tiempos pasados, enseñanza, interferencias

Úvod

Vyučovanie minulých časov je jeden z najfrekvencovanejších problémov pri výučbe cudzieho jazyka. Takmer všetky cudzie jazyky, ktoré sa bežne vyučujú na slovenských školách, majú viac ako tri minulé časy, ktoré má slovenčina. Napriek tomu, že slovenčina je schopná vyjadriť časové súvislosti vyjadrené predprítomným, priebehovým alebo predminulým časom prostredníctvom vidu, prefixov alebo inou gramatickou konštrukciou, študenti túto problematiku ovládajú horšie a málokedy ju úplne zvládnu.

Stručné porovnanie slovesného systému časov v slovenčine a španielčine

Španielčina má sedem slovesných časov, ktoré aktívne používa: dva budúce (futuro perfecto a imperfecto), jeden prítomný (presente) a štyri minulé (pretérito perfecto, indefinido, imperfecto a pluscuamperfecto). Z tohto pomeru je samozrejmé, že najviac problémov spôsobuje študentom používanie minulých časov. Pri používaní časov v španielčine musíme mať na pamäti, že na čas sa v španielčine pozeráme z dvoch hľadísk:

1. reálny, lineálny čas: budúci, prítomný, minulý;
2. čas vzhľadom na nejaký referenčný bod: podľa referenčného bodu sa používajú zložené minulé časy (predprítomný – ak je referenčný bod v

- prítomnosti, zložený budúci – ak je referenčný bod v budúcnosti a predminulý čas – ak je referenčný bod v minulosti);
- čas, ktorý vyjadruje simultánnosť, predčasnosť alebo následnosť.

Problematickými bodmi pre slovenských študentov sú body č. 2 a 3. Časové súvislosti podľa bodu č. 2 slovenčina nevyjadruje, hoci v minulosti existoval predminulý čas pluskvamperfektum (pluscuamperfecto), v súčasnosti sa nepoužíva. Napriek tomu nám môže poslúžiť na ilustráciu na vyjadrenie dejov pred inými slovesnými dejmi: *Cuando llegamos ya habían comido. Ked' sme prišli, oni sa už bývali (boli) najedli.*

Predprítomný čas (préterito perfecto) v slovenčine tiež existoval (perfektum), ale dnes ho už nevieme vyjadriť, ani ho nemáme v podvedomí.

Časové súvislosti v bode č. 3 sa v slovenčine vyjadrujú vidom, predovšetkým simultánnosť dejov.

Slovesný vid je v španielčine len okrajová kategória úzko spätá so slovesným časom. Dokonavý vid majú všetky zložené časy a jednoduchý minulý čas (*he hecho, había hecho, habrá hecho, hizo*) a nedokonavý vid majú jednoduché časy (*hace, hacía, hará*). V slovenčine má väčšina slovík obidva vidy vo všetkých troch časoch, môžeme teda prostredníctvom vidu vyjadriť časové súvislosti vyjadrené v španielčine časmi:

- Jednoduchý budúci čas (futuro imperfecto) → nedokonavý vid: *Mañana no tendré tiempo. Zajtra nebudem mať čas.*
- Zložený budúci čas (futuro perfecto) → dokonavý vid: *Mañana lo habré terminado. Zajtra to skončím.*
- Simultánnosť (vyjadrená préteritom imperfecto) → nedokonavý vid: *Mientras se vestía comía un bocadillo. Zatiaľ čo sa obliekal, jedol bagetu.*
- Predčasnosť (vyjadrená jednoduchým minulým – indefinido – alebo predminulým časom – pluscuamperfecto) → dokonavý vid: *Primero comió un bocadillo, después se vistió./ Se vistió cuando había comido un bocadillo. Najprv zjedol bagetu, potom sa obliekol./ Obliekol sa potom, ako zjedol bagetu.*
- Ohraničený, ukončený dej (vyjadrený jednoduchým minulým časom – indefinido – alebo perfektom – préterito perfecto) → dokonavý vid: *Lo hice ayer. Lo he hecho ya. Spravil som to včera. Už som to spravil.*
- Neohraničený, neukončený dej (vyjadrený priebehovým časom – imperfecto) → nedokonavý vid: *Cuando me duchaba, sonó el teléfono. Ked' som sa sprchoval, zazvonil telefón.*

Chyby a interferencie v používaní minulých časov

Z vlastných skúseností môžeme povedať, že používanie alebo pochopenie zložených časov študentom nerobí také problémy ako používanie jednoduchých časov napriek tomu, že zložené časy v slovenčine neexistujú. Keď študent pochopí pravidlá a podstatu použitia týchto časov, v praxi ich zvyčajne používa správne, pretože si ich nemôže zmyliť so žiadnym slovenským časom. Nedochádza tu teda k žiadnej interferencii. Ak je napríklad nejaký minulý dej ukončený a stal sa pred iným minulým dejom, každému študentovi, ktorý dosiahol úroveň A2 – B1 je jasné, že sa tu použije predminulý čas. To isté si uvedomí pri minulom deji, ktorý je ukončený, ale stal sa v blízkej minulosti alebo má nejakú

súvislosť s prítomnosťou, takže tam bude predprítomný čas a podobne je to s budúcim dejom, ktorý je ukončený pred iným budúcim dejom, takže tam použije zložený budúci čas, ktorý by sme mohli výstižne nazvať predbudúci čas.

K najčastejším chybám dochádza pri používaní jednoduchého minulého (pretérito indefinido) a opisného, priebehového (pretérito imperfecto) času, pretože práve tu dochádza interferenciám so slovenským vidom. Existuje jedno všeobecné pravidlo, ktorým si študenti môžu pomôcť pri rozlišovaní týchto časov, ale ide o pravidlo veľmi všeobecné a nie vždy platné: opisný minulý čas v španielčine (préterito imperfecto) zodpovedá slovenskému nedokonavému vidu a jednoduchý minulý čas (préterito indefinido) zodpovedá slovenskému dokonavému vidu. Týmto pravidlom si môžeme pomôcť, ale nemôžeme sa ním riadiť, pretože je viac situácií, keď táto „priama úmera“ neexistuje. Pri predošlých výskumoch sme prišli k záveru, že v súvislosti s nedokonavým vidom a použitím imperfekta dochádza k viacerým interferenciám:

1. Tendencia používať opisný minulý čas (préterito imperfecto) pri ukončených minulých dejoch, ktoré trvali alebo prebiehali. Napr. *De jóven trabajaba** (správne *trabajé*) *dos años en Alemania*.
2. Tendencia používať opisný minulý čas (préterito imperfecto) pri slovesách, ktoré v slovenčine zmenou vidu menia aj význam. Napr. *No ibamos** (správne *no fuimos*) *a ninguna parte*.
3. Tendencia používať opisný minulý čas (préterito imperfecto) pri modálnych a pomocných, teda jednovidových, slovesách. Napr. *Ayer no estaba** (správne *estuve*) *en casa*.
4. Tendencia používať opisný minulý čas (préterito imperfecto) pri ukončených dejoch v blízkej minulosti, ktoré trvali. Napr. *Esta mañana estaba leyendo** (správne *he estado leyendo, he leído*).

Vo všetkých predchádzajúcich situáciách by sa v slovenčine použil nedokonavý vid (podrobnejšie v: Spišiaková, M. Interferencie v používaní minulých časov v španielčine. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII*. Bratislava : Z-F Lingua, 2012).

Áký postup zvolit' pri výučbe minulých časov?

Často sa preto pýtame, ako postupovať pri výučbe minulých časov, v akej postupnosti ich vyučovať, ktorým časom začať a ktorým skončiť, aby si študenti osvojili problematiku čo najlepšie a najjednoduchšie?

Jednoduchý minulý čas (indefinido) sa vždy prekladá dokonavým vidom, je ekvivalentný nášmu minulému dokonavému slovesu, takže tu by študenti nemali mať problém. Tento čas má však najzložitejšie koncovky pri tvorení tvarov a množstvo nepravidelných slovies, čo môže hneď od začiatku pôsobiť demotivujúco.

Priebehový alebo opisný minulý čas (imperfecto) je najjednoduchší z hľadiska tvorenia gramatických tvarov, sú tam len dve nepravidelné slovesá, ale videli sme, že práve pri použití imperfekta dochádza k najčastejším interferenciám.

Predprítomný čas (perfecto) je z hľadiska zložitosti tvorenia niekde medzi dvoma predošlými, v podstate nie je komplikovaný, používa pomocné sloveso *haber* a minulé prídavné, ktorého tvary sú dosť pravidelné. V slovenčine však tento čas neexistuje a môžeme sa stretnúť s problémom, že študenti nepochopia jeho použitie, hoci v španielčine sa v bežnej komunikácii vyskytuje najviac. Tu

však môžeme počítať s faktorom, že väčšina študentov, ktorí sa učia španielsky jazyk, sa ho učia ako druhý alebo tretí jazyk, čo znamená, že už ovládajú angličtinu, nemčinu alebo francúzštinu, kde sa tento čas používa a analogicky ho môžu použiť aj v španielčine.

Z vyššie uvedeného nám vychádza, že najideálnejšie by bolo začať vyučovaním predprítomného času (perfecto), kde jeho tvorenie nie je komplikované, takže študenti nebudú demotivovaní a jeho použitie pochopia na základe používania v iných jazykoch.

Logicky nám vychádza, že ďalším v poradí by mal byť jednoduchý minulý čas, pretože rozdiel medzi oboma nimi je len vo vzdialenosti uskutočnenia deja od prítomnosti. Keď už študenti budú vedieť rozlíšiť použitie jednoduchého a predprítomného času, nasledovalo by imperfecto, ktorý má iné funkcie a iné použitie ako obidva predošlé a stojí k týmto dvom akoby v opozícii z hľadiska používania minulých časov. No a nakoniec predminulý čas, ktorý by nemal byť problematický, ale vzhľadom na frekvenciu jeho použitia je najzriedkavejší, vyskytuje sa len v rozprávaniach o minulých dejoch a len v kombinácii s inými minulými časmi.

Samozrejme, že tu vyslovené myšlienky sú len teórie, ktoré by bolo treba podložiť alebo vyvrátiť výskumom, kde by sme mali minimálne šesť skupín študentov a v každej skupine by sme začali výčbu iným časom a pokračovali iným tak, aby ani v jednej skupine nebola postupnosť rovnaká. Po niekoľkých mesiacoch by sme pripravili rovnaký test na minulé časy pre všetky skupiny, kde by sa ukázalo, ktorá skupina zvládla problematiku najlepšie.

Prehľad učebníc španielskeho jazyka z hľadiska vyučovania minulých časov

Pozrime sa na niekoľko najviac používaných španielskych, slovenských a českých učebníc a ako sa v nich postupuje pri výučbe minulých časov. Skúmali sme nasledovné učebnice z viacerých vydavateľstiev:

Edelsa

Názov učebnice	1. čas	2. čas	3. čas
Embarque	indefinido	perfecto	imperfecto
Pasaporte	indefinido	perfecto	imperfecto
Eco	indefinido	perfecto	imperfecto
Joven	indefinido	perfecto	imperfecto
Meta	perfecto	indefinido	imperfecto
Nuevo Ven	perfecto	indefinido	imperfecto

Difusión:

Nos vemos	perfecto	indefinido	imperfecto
Vía rápida	perfecto	indefinido	imperfecto
Aula internacional	perfecto	indefinido	imperfecto
Socios	perfecto	indefinido	imperfecto
Gente	perfecto	indefinido	imperfecto

SGEL

Español en marcha	indefinido	perfecto	imperfecto
Avance	perfecto	indefinido	imperfecto
Español sin fronteras	perfecto	indefinido	imperfecto

Edinumen

Prisma	indefinido	perfecto	imperfecto
--------	------------	----------	------------

Vidíme, že všetky španielske metódy vo všetkých vydavateľstvách sa zhodujú v tom, že ako posledný vysvetľujú minulý priebehový čas (imperfecto). Predprítomným časom (perfecto) začínajú v 9 prípadoch z 15 (všetky metódy vydavateľstva Difusión) a jednoduchým minulým časom (indefinido) v 5 prípadoch z 15.

Slovenské a české učebnice:

Lenghardtová, Španielčina 1,2	indefinido	imperfecto	perfecto
Ulašín, Španielčina pre samoukov	indefinido	imperfecto	perfecto
Prokopová, Španělština pro samouky	indefinido	imperfecto	perfecto
Macíková, Mlýnková, Učebnica súčasnej španielčiny	indefinido	imperfecto	perfecto
Kol. autorov, Španělština za 24 dnů	perfecto	indefinido	imperfecto
Brožová, Ferrer Peñaranda, Aventura	imperfecto	indefinido	perfecto

Situácia sa mení pri slovenských a českých učebniciach. V prvých štyroch prípadoch je postupnosť vysvetľovania minulých časov iná ako v španielskych metódach, ale českí aj slovenskí, mladší aj starší autori sa zhodli v tom, že najprv zaradili učivo s jednoduchým minulým časom (indefinido), potom nasleduje priebehový minulý čas (imperfecto) a nakoniec predprítomný čas (perfecto). V predposlednom prípade sa postupnosť zhoduje so španielskymi metódami (perfecto-indefinido-imperfecto). Zaujímavým je posledný prípad, keď autori zvolili za prvý priebehový čas (imperfecto), čo je zo skúmaných učebníc len v tomto jedinom prípade. Treba ešte podotknúť, že v českých učebniciach (niektoré sú preložené z nemčiny alebo francúzštiny) sa časy nevysvetľujú kontinuálne za sebou, ale medzi jednotlivými časmi sú zaradené ďalšie gramatické témy ako napr. subjunktív, imperatív, kondicionál a pod. Napr. v knihe od autoriek Macíková, Mlýnková sa jednoduchý minulý čas vysvetľuje v 12. lekcii, priebehový v 15. lekcii a predprítomný v 17. lekcii. V lekciiach medzi nimi sa venujú prechodníku, budúcemu času, imperatívu, superlatívu, časovej súslednosti, podmienke, atď. Podobne je to aj v učebnici Aventura, kde sa priebehový a jednoduchý minulý čas vysvetľujú v 4. a 5. lekcii a až v 10. lekcii sa autori vrátia k predprítomnému času. Medzitým prebrali subjunktív, kondicionál, imperatív a pod.

Myslíme si, že pokiaľ učivo o minulých časoch nie je osvojené a utvrdené, nie je dobré vysvetľovať študentom inú problematiku, pretože tým odpútame pozornosť od minulých časov a dostanú naraz príliš veľa informácií o niečom

inom (tvorenie budúceho času, imperatívu, kondicionálu), čo ich len zbytočne pomýli a demotívuje.

Záver

Na záver môžeme konštatovať, že z 21 skúmaných učebníc 10 učebníc začína minulé časy predprítomným časom (perfecto), 10 učebníc jednoduchým minulým (indefinido) a jedna učebnica začína priebehovým časom (imperfecto). Prieskum nepotvrdil ani nevyvrátil našu hypotézu začať predprítomným časom, pokračovať jednoduchým minulým a ako posledný prebrať priebehový čas.

Literatúra

BOSQUE M. I. 1990. *Tiempo y aspecto en español*. Madrid : Catedra, 1990.

BOSQUE M., DEMONTE, B. V. 1999. *Gramática Descriptiva del Español de RAE*. Madrid : Espasa, 1999.

HERNÁNDEZ, A. C. 1973. *Gramática Funcional del Español*. Madrid : Gredos, 1973.

GUTIÉRREZ, A. M. L. 1997. Formas temporales del pasado en indicativo. In *Cuadernos de Lengua Española*. Madrid : Arco Libros, 1997.

KRAJČOVIČ, R. 1988. *Vývin slovenského jazyka a dialektológia*. Bratislava : SPN, 1988.

MISTRÍK, J. 1988. *Moderná slovenčina*. Bratislava : SPN, 1988.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2005. Algunas observaciones sobre el uso de los tiempos pasados en español y eslovaco. In *Eslavística Complutense V*. Universidad Complutense. Madrid : Universidad Complutense, 2005, s. 91 – 100.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2012. Interferencie v používaní minulých časov v španielčine. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII*. Bratislava : Z-F Lingua, 2012. s. 87 – 93.

TORREGO, G. L. 2007. *Gramática didáctica del español*. Madrid : SM, 2007.

Kontakt

Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: maria.spisiakova@euba.sk

MEDZI SÚDNYM A VŠEOBECNÝM PREKLADOM

Ladislav Lapšanský

Abstrakt

V nebývalej miere sa v oblasti praktického jazyka dostáva dnes do popredia úradný preklad. Jeho záväzný charakter kladie zvýšené nároky na terminologickú presnosť a jednoznačnosť. V jazykovej príprave sa stretávame často s tolerovaním či presadzovaním ekvivalentácie na úkor obsahovej presnosti. Z tohto hľadiska sa javí užitočné aplikovať na vysokej škole, prípadne na odbornej strednej škole podľa profesijnej orientácie, takú jazykovú výchovu, ktorá sekundárne poukáže na striktnosť a zodpovednosť nielen úradného prekladu.

Kľúčové slová: úradný preklad, všeobecný preklad, viacvýznamovosť, odlišnosť systému

Abrégé

La traduction légale se fait, dans ce temps récent, une place éminente sur le champ de la langue pratique. Dans la préparation linguistique, nous sommes confrontés souvent à la tolérance d'équivalence au lieu du contenu exacte. Sa nature engageante exige un effort accru dans la recherche de l'exactitude et de l'univocité terminologiques. Dans le supérieur ou le secondaire professionnel, il semble être utile de mener la préparation linguistique dans la voie d'une orientation sectorielle qui aura mis en évidence le caractère rigoureux et responsable non seulement de la traduction légale.

Mots clés: traduction légale et générale, polysémie, différence systémique

S rozvojom bezbariérového a priameho pohybu osôb a investícií sa v posledných desaťročiach nevidane, až nekontrolované¹ rozšírili komunikatívne možnosti účastníkov takýchto vzťahov. Medzi kapitálnych členov patrí preklad a tlmočenie s označením úradné. Ide o stopercentné výkony bez nároku na omyl, v širokých mantineloch podľa návodu „aj tak sa dá“ alebo aj zdanlivo oprávnenej citlivej pedagogickej únikovej cesty, *échappatoire* spočívajúcej v tendencii forsírujúcej význam lexémy „podľa kontextu“. Pred časom na nevyhnutnú presnosť v európskom kontexte poukázala smernica európskych štruktúr² o práve na úplný a zodpovedajúci preklad v súdnych veciach. Je to v mnohom predzvesť korekcie bezmedzných polí polysémie a, domnievame sa, predchodca nových prístupov k problematike všeobecného a súdneho prekladu.

Pretrváva presvedčenie, vnútorne harmonizujúce a celkom sympatické, pozitívnej traduktológie, a to že všetko je preložiteľné. Áno, je, ale nie všetko musí byť aj korešpondujúce. Určitý agnosticizmus je na mieste, ako pri všetkom, čo navonok

vykazuje neotrasiteľnú jednotu. Po diktáte viacerých desaťročí priamych metód v pedagogike ostrakizujúcej preklad ako div nie spiatočnicku metódu je to celkom oprávnená ambícia pozitívneho naladenia v uvažovaní o preklade a následne aj v praxi. To ontologicky nebude možné v každej chvíli a v každom prostredí. K tomuto poznaniu dospievame tak v prekladovej praxi, ako aj v odbornej literatúre zaoberajúcej sa úradným prekladom.³ Obidve tieto ontologické veličiny zisťujú, že vecné alebo terminologické nezhody sú zákonitým sprievodným javom predovšetkým úradného prekladu. V neporovnateľne menšej miere sú ony ako úskalie prítomné v každom druhu prevodu (t. j. literárnom, školskom, vedeckom, znakovom, filozofickom). V ňom si pomáhajú opismi, kalkmi, substitúciami, vsuvkami ap. a vykazujú konvergujúcu a ladiacu tendenciu. Môžu sa vyznamenávať dôvtipom, nápadom, nástrojmi z arzenálu prekladateľských postupov. Je však problematické až dramatické nastoliť len týmito nástrojmi znamienko rovnosti bezo zvyšku medzi dvoma rovinami vychádzajúcimi nie z obrazovej voľnosti, lež obsahovej jednoznačnosti. Pri nich máme do činenia len so systémami, taxatívne pomenujúcimi nezameniteľné rady dát alebo obsahov. V nespočetných prípadoch sa úradný prekladateľ potýka s divergenciami dvoch (alebo aj viacerých) systémov (napr. v oblasti ekonomiky, filozofie, práva, záväzkových vzťahov, daňových formulárov). Nepredstavovalo by veľký problém, keby sa tieto disparity týkali len terminológie a dožadovali prevodu pojmu *nebytové priestory*, *doplatky* (družstevníctvo, poľnohospodárstvo), *ušlá mzda*,⁴ a z druhej strany *fonds de commerce*, *SAS* teda vypracovania všeobecnej normy.⁵ Sú tu však skutkové divergencie v poňatí a spracovaní mnohých ekonomických či sociálnych činností (ako splnutie spoločností, dôchodky, leasing, variácie hodnoty finančných nástrojov, nadobúdanie, formy vlastníctva) generujúcich nesúlad alebo aspoň odchýlky vo funkciách týchto činností. Povedali by sme dokonca, že identifikácia odchodnosti je ich východiskovým poznávacím a existenčným rozmerom. Prevod základných účtovných dokladov (zvlášť veľkých firiem) môže postaviť prekladateľa pred vážny problém disparity poukazujúcej na rozvinutosť prostredia s uzatvárajúcim hospodárskym výsledkom na konci účtovného obdobia. Medzi štandardnými položkami formulára súvahy na francúzskej strane a na slovenskej strane je rozdiel desiatok údajov, riadkov aj stĺpcov. Keďže hovoríme o úradnom preklade, dáme do popredia postačujúcosť *dychu* prekladateľa pri prevode do slovenčiny. Druhou otázkou, tou metodologickou, je problém makroekonomickej alebo aspoň informačnej užitočnosti takéhoto po viacerých stránkach domodelovaného prekladu, ktorý nemá oporu ani pendanty v domácej terminológii.

Doterajšia prax vo vyučovaní odborného jazyka na vysokých školách má v mnohých prípadoch veľké šance na rozhodnú úplnosť, akou sa vyznačuje produkt súdneho a z hľadiska variability na inom (literárnom) poli jediného možného a konečného prekladu. Len sa nám zdá, že stojí na výrazovom bohatstve. Inými slovami sa to dá povedať, že stavia na mäťúcom bujnení významov. Vo svetle finálnej a v dôsledkoch neodvolateľnej záväznosti každého jedného úradného prekladu musí ísť o nezameniteľnú korešpondenciu prekladových jednotiek. Traduktológ J. Pelage za všetky definície účelového prekladu „*vyvodzuje, že jazyk a právo sú oporné stĺpy každej ľudskej spoločnosti.*“⁶

Kým v niektorých vedách máme pri prevode do činenia s absolútnym krytím bezo zvyšku (niekedy aj cez tertium comparationis, ako botanika⁷) a v

umeleckom preklade uplatňujeme substitúcie voľne ako výraz estetického vnímania a duchovnej dimenzie obrazu ako základnej jednotky artefaktu, vecný, a teda aj úradný preklad nás stavia pred jednoduchú, ale o to zodpovednejšiu situáciu. Ak si môžeme vypomôcť podmienkou z pokynov MS SR pre členov komisií pri hodnotení uchádzačov o výkon činnosti prekladateľa, základnou vlastnosťou úradného prekladu musí byť „*použitelnosť v súdnom alebo inom konaní, bez závažných chýb, so správnou odbornou terminológiou a napísaný obvyklou formou. Musia sa dôsledne rozlišovať podobné termíny ako napr. žaloba a obžaloba, trestný zákon a trestný poriadok, vražda a zabitie, úmyselný trestný čin a trestný čin z nedbalosti.*“ Rozkrytie týchto pojmov v prekladateľskom úkone patrí k imperatívom. Sem patria aj viditeľne obťažné prevody – patriace do traduktologickej skupiny ekvivalentov a riešené prostriedkami jej kategórie, a nie korešpondencií – ušlá mzda, zisk, fonds de commerce, nebytové priestory – termíny odlišné v rovnici s dvoma alebo viacerými právnymi veličinami na jednej a na druhej strane s mimoriadne častým výskytom. Hoci posúdenie výrazu v sporoch má v prípade viacznačnosti v sebe niest' zásadu *l'esprit passe avant la lettre*, treba si uvedomiť, že aj nevedomý posun v korešpondencii prekladových dvojíc od slov po vyššie celky môže u strán sporu alebo zmluvy vyvolať bezdôvodnú ujmu alebo privodiť neoprávnený prospech.

Ad posun. V školskom preklade strpíme, v literárnom preklade posuny, variácie alebo polysémie vyhľadávame. Je to konštitutívny prvok týchto dvoch druhov. Do takej miery, že ktosi div nie v každej absencii preštylizovania, „pretavenia“ výpovede z východiskového jazyka badá vážny stupeň prekladovej negramotnosti. Nie je to tak v súdnom preklade.⁸ Preto je a zostane vážnym problémom koketovať v jazykovej príprave na vyššom stupni (ak má len ísť o užitý //) jazyk) s výrazovou bohatosťou. Sektorové zacielenie s príslušným lexikálnym balíkom ku každej téme sa má stať rozhodujúcim článkom metodiky výučby jazyka. Dekvantifikácia sa môže zdať ochudobňujúca, no z hľadiska adekvátnosti výrazu je takéto sémantické sito náležité a, paradoxne, obohacujúce v tom zmysle, že zvyšuje mieru použiteľnosti v praxi a toľôž v úradnom preklade.

Narazili sme na „ušlú mzdu“: s ňou sa prekladateľ vysporadúva ako „*saltaire fui*“, „prenájom nebytových priestorov“ (non logement!). Vidí sa nám, že tieto ekvivalenty (nie korešpondencie!) sú len príležitostným riešením ad hoc, nie zodpovedajúcim obsahom. Odlišný hospodársky, sociálny alebo právny poriadok založený od počiatku statku na súkromnom vlastníctve totiž môže produkty vynárajúcich alebo transformujúcich sa ekonomík pojem nebytových priestorov nepoznať a vnímať ho ako chybové vyjadrenie nejakej všeobecne známej veci.

To neznamená, že opisom nevyjadríme prenášanú, doma, oveľa menej často vonku neexistujúcu skutočnosť, no toto bude mať charakter vysvetlenia, perifrázy, nebude pochádzať z porovnateľného gnozeologického portfólia. V takom prípade účinné presadenie odlišnej skutočnosti do relevantného cieľového režimu s príslušnou terminológiou by bolo vhodné vložiť na znalca z patričného právneho odboru alebo podľa prípadov sám sa dožadovať súčinnosti takýchto odborníkov. Hoci prakticky a za súčasného stavu nedostatočnej aproximácie daňových, právnych, ale aj celkove hospodárskych sústav je prizvanie znalca do procesu súdneho prekladu iluzórne, v najvážnejších záležitostiach si budeme musieť vedieť predstaviť schému troch účastníkov (prekladateľ, orgán, znalec). Prax ukazuje, že viera v synonymiku nie je nástrojom presnosti súdneho prekladu resp. má v ňom to najnižšie percento výskytu,⁹ no v krajinách, kde právo

vychádza z odlišných zdrojov alebo má aspoň odlišné jazykové vyjadrenie, sa s faktickými synonymami stretieme.¹⁰ V Kanade sa jedna a tá istá ekonomická vyjadri podľa lokalizácie ako *compagnie, corporation commerciale* a *société par actions*, a nie *société anonyme*. Takéto rozlíšenie spadá pod kontextuálne a lingvistické kompetencie prekladateľa, kým prevzatie a konceptuálne osvojenie si toho alebo iného pomenovania bude v kompetencii rozhodujúceho orgánu.¹¹ Istou obdobou pojmovej dvojakosti je pomenovanie obchodnej spoločnosti v slovenskom jazyku: účastinná spoločnosť (starší termín) a akciová spoločnosť (novšie označenie). Ako inde (Kanada, Belgicko), tak aj tu na Slovensku súdny prekladateľ sa aj pri zdanlivej identite vecí vystavuje riziku posunu. Posun to môže byť rozhodujúci aj dramatický,¹² ak *compagnie – corporation commerciale* a *účastinná spoločnosť – akciová spoločnosť* nie sú obsahovo zameniteľné. Iným slovom: prekladateľ sa nesprenverí svojmu poslaniu, ak sa v právnickom preklade nebude substituovať do úlohy transformátora jedného systému do druhého.

Úradný preklad má tú vlastnosť, že môže mať dosah na základné ľudské slobody. Takisto nebezpečenstvo ujmy na štátnych záujmoch predstavuje zvláštnu kapitolu úradného prekladu.¹³ Nemenej hrozivo v nielen súdnom, ale aj všeobecne odbornom preklade – ak len nejde o odbornú publicistiku – by vyznela aplikácia skoposových prístupov k translátom. Kým sa samotný preklad nestane predmetom odborného alebo iného úradného skúmania a posudkov, bude treba nájsť kontrolný mechanizmus na vylúčenie nechcených omylov a posunov. Jazyková príprava na VŠ bude medzitým vítanou možnosťou. Keďže súdne preklady slúžia na predloženie a môžu slúžiť na získanie výhody alebo vynútenie plnenia, určite by mala pre prax vyvstať otázka hierarchie a stupňa zodpovednosti za číry fakt *predloženia*, a nie *preloženia* dokumentu. Poukazom na uvedené okolnosti už pri nácviku tejto prekladovej činnosti prispejeme k pojmovej exaktnosti v odbornom jazyku. Pedagogický preklad v tomto smere je najvhodnejší na pretraktovanie alternatívnych riešení. S dobiehajúcimi alebo prebiehajúcimi vzťahmi medzi subjektami z odlišných kontextov vo forme zmluvných vzťahov a s odlišnými záujmami sa môže prejaviť tvorivá skepsa. Aj tento moment, ktorého sme sa tu dotkli a ktorý nás často vracia do stavu určitej pokory pred textom, patrí do výstroja prekladateľa v jeho nenahraditeľnom poslaní.

Poznámky:

¹ Nekontrolované v zmysle nedostatočných kompetencií s nezriedkavým vyústením do káuz proti jazykovým prevodom. V tejto súvislosti sa stretáme s posudzovaním správnosti úradného prekladu na základe podnetov. Autor sa tu tiež nemenovane opiera o skúsenosti zo skúšok na súdneho tlmočníka a prekladateľa ako člen neskôr ako predseda skúšobnej komisie pre odborné skúšky tlmočníkov a prekladateľov (odbor francúzsky jazyk) menovaný ministerkou / ministrom spravodlivosti SR. Nevyjadruje konkrétny ani hodnotiaci postoj komisie.

² Smernica EPaR 2010/64 EU.

³ Súbežné označenie úradného prekladu je súdny preklad, oficiálny, prisažný (fr. traduction légale, juridique, officielle, assermentée)

⁴ Príklad z prekladu na kvalifikáciu úradného prekladateľa / tlmočníka.

⁵ Akou je inštitucionálny OECD Economics Glossary ENGLISH - FRENCH

⁶ Pelage, Jacques: Actes du Colloque international organisé par l'Ecole de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève et l'Association suisse des traducteurs, terminologues et interprètes: *La traduction juridique - Histoire, théorie(s) et pratique*, Genève, 17, 18 et 19 février 2000.

⁷ Pribratie terminológov a systematické vyhľadávanie európskych pojmov zosúvzťažňujúcich aproximáciu v mnohojazyčnej Európe by sa mohlo pretaviť do "transidiomatického jazyka", v ktorom

by latinské pojmy mohli vystupovať rovnako spoľahlivo ako vo vedných disciplínach" (Pelage, Jacques, tamže).

⁸ Rovnako to tak nebude vo filozofickom preklade; neuznáva sa bez výnimky (s argumentom, že sa jedná o literárny), no z hľadiska metód, ktoré sa usilujeme tu naznačiť, možno ho pokladať za štvrtý druh prekladu.

⁹ Výňatky zo súkromných listov alebo denníkov sa však tiež môžu použiť v rodinnom či trestnom práve. Je to zriedkavé, no poslúžia ako dôkazy (archív autora), hoci ich hodnovernosť podľa prekladu môže kolísať.

¹⁰ Z vlastného článku ut supra *Cudzie jazyky v premenách času* 3, Fakulta aplikovaných jazykov EU v Bratislave, 2013.

¹¹ Význam pojmu aktualizuje rozhodujúci činiteľ. (Gonzalez, G.: *L'équivalence en traduction juridique: Analyse des traductions au sein de l'Accord de libre-échange Nord-Américain (ALENA)*, <http://www.theses.ulaval.ca/2003/21362/21362.html>

Copyright Gladys Gonzalez 2003

Taktiež Gémar, J.-C., *Le traducteur et la documentation juridique*, Meta, vol. 25, no 1, marec 1980, s. 137.

¹² Zodpovednosť úradného prekladateľa je vecná aj právna napr. v prípade omylov a ich dôsledkov.

¹³ Revidované „pretlmočenie“ *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen: Vyhlásenie o ľudských právach... versus Vyhlásenie o právach človeka...* aspiruje na zatriedenie do ešte vyššej roviny, a to do filozofického prekladu s jasnou politickou objednávku.

Literatúra

GONZALEZ, G. 2003. *L'équivalence en traduction juridique*. Analyse des traductions au sein de l'Accord de libre échange Nord-Américain (ALENA). Dostupné na : <http://www.theses.ulaval.ca/2003/21362/21362.html>

OECD Economics Glossary ENGLISH – FRENCH, 2006. ISBN 92-64-03585-0 11 2006 01 3 P.

OUSTINOFF, M. 2011. *Traduction et mondialisation*. CNRS Éditions. Paríž, 2011. ISBN 978-2-271-07127-9. ISSN 1967-3566

Kontakt

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: ladislav.lapsansky@euba.sk

RECENZIE

Štefan Povchanič

ŠRÁMEK, Jiří: *Panorama francouzské literatury od počátku po současnost I. – II.* Brno : Host, 2012. 1517 s. ISBN 978-80-7294-565-8.

Táto recenzia nemá len tradičný referenčný charakter. Zaujalo nás žánrové pomenovanie diela, termín «panoráma». Profesor Šrámek je autorom niekoľkých «dejín» francúzskej literatúry a bol aj spoluautorom viacerých «slovníkov» francúzsky píšucich spisovateľov. Hlbšia analýza recenzovaného diela nám ukázala, že v tomto monumentálnom diele sa autor priklonil k «tretej ceste» zobrazenia literárneho vývinu – k žánrovej podobe «panorámy». Je založená na portrétoch jednotlivých autorov, ale ich usporiadanie nie je abecedné (slovníkové), ale chronologické (stredovekí autori, predstavitelia renesancie atď.). Už tento princíp radenia portrétov navodzuje predstavu literárneho vývinu, ktorú autor navyše posilňuje na začiatku každej kapitoly majstrovskou skratkou historického a estetického prostredia. Stavba, stojaca v princípe na portrétoch autorov, sa tým priblížila k naplneniu ambície úplnosti i celistvosti literárnohistorického záberu.

Mon confrère de l'Université Masaryk de Brno, Jiří ŠRÁMEK, professeur émérite de littérature française, a eu la gentillesse de m'envoyer son « dernier », un Panorama de la littérature française des origines à nos jours. De prime abord, j'ai eu, devant moi, une œuvre monumentale, en deux volumes, comptant 1517 pages, œuvre susceptible de vous couper le souffle.

On aurait l'envie d'y voir les fruits de toute une équipe de chercheurs... Et non, c'est là la s o m m e des connaissances acquises lors d' u n e v i e professionnelle consacrée à la culture et à la littérature françaises.

Dans ses livres *Přehled dějin francouzské literatury* (Précis d'histoire littéraire française, 1997) et *Dějiny francouzské literatury v kostce* (Abrégé de la littérature française, 1997), Jiří Šrámek s'est essayé en h i s t o r i e n d e l a l i t t é r a t u r e, appuyant son exposé tant sur les portraits des écrivains représentatifs d'un courant littéraire que sur la poétique du courant lui-même.

S'il y fait la preuve de ses capacités synthétisantes, il s'y présente aussi en m a î t r e d e r a c c o u r c i qui, sur un plan restreint, est capable de saisir l'essentiel. Il va de soi qu'il a été invité dans plusieurs équipes de spécialistes préparant des d i c t i o n n a i r e s littéraires. À titre d'exemple, *Slovník francouzsky píšících spisovatelů* (Dictionnaire des écrivains d'expression française, 2002).

Ceci dit, Jiří Šrámek a été bien préparé pour se mettre à l'entreprise colossale qui aurait l'ambition d'être la s o m m e de son *curriculum vitae* professionnel.

Ce qui peut intriguer un historien de la littérature, c'est la manière d'organiser cette masse énorme de données littéraires.

Vu ses expériences précédentes, l'auteur avait à résoudre un dilemme méthodologique: écrire une *histoire littéraire* dont l'objectif visé serait celui de saisir l'évolution de la littérature, donc opter pour une approche diachronique, ou bien, miser sur les portraits des écrivains particuliers, en les présentant dans un ordre alphabétique, sous la forme d'un *dictionnaire*, sacrifiant ainsi l'approche évolutionniste.

Or, tout en gardant les avantages des deux approches mentionnées, l'auteur a opté pour une troisième voie – celle de *panorama*. «*Un panorama n'est pas un dictionnaire, mais il étudie et décrit les moments particuliers de l'évolution de la littérature française sous son aspect chronologique*» (Mot d'auteur, tome 1, p. 8).

En fait, nous y trouvons les *portraits des écrivains*, mais leur agencement n'est pas alphabétique, mais chronologique. Ne serait-ce que ce principe de rangement des portraits, le livre serait susceptible de nous fournir une idée directrice de l'évolution littéraire.

Mais l'auteur n'en reste pas là. En ouvrant chaque nouveau chapitre, l'auteur, en historien de la littérature, esquisse, par quelques traits magistraux, le cadre historique et esthétique dans lequel il range les portraits des écrivains correspondants. Ceux-ci, bénéficiant d'une ampleur différenciée en fonction de leur représentativité, approfondissent et complètent, par leur caractère analytique, la vision d'ensemble.

Tout cela fait que nous avons devant nous un produit d'allure hybridée dont l'intérêt est tant de nature méthodologique qu'énonciative. La «troisième» voie, celle de *panorama*, a donné une récolte spectaculaire.

Ce constatant, je tiens, tout de même, à souligner deux aspects de cette œuvre monumentale, à savoir le souci d'exhaustivité et le «rayon d'action».

En s'enfonçant dans la lecture des chapitres particuliers, on ne peut ne pas voir, en effet, le souci d'exhaustivité qui traduit l'ambition de la totalité nourrie par l'auteur. Le fait que la construction s'appuie sur les portraits des écrivains y est pour beaucoup. À côté des grands portraits des écrivains représentatifs de l'époque donnée, l'auteur nous propose, aspirant à la complexité de la vision, plusieurs petits portraits des auteurs mineurs.

Ainsi, dans le chapitre *Podoby realizmu* (Visages du réalisme, 1/299-330), le grand portrait représentatif de Balzac est suivi d'un médaillon de Charles Rabou, journaliste et écrivain qui avait eu l'honneur de mener au bout l'écriture de quatre ouvrages balzaciens inachevés (dont *Le Député d'Arcis*); la fine analyse des romans de Georges Sand fait logiquement la suite au «réalisme subjectif» des romans stendhaliens. Le grand portrait de Prosper Mérimée est placé à la limite du fantastique et d'exotique et un auteur apparenté, le vicomte de Vogüé, lui tient la compagnie. Claude Tillier (*Mon oncle Benjamin*) de même que très peu connu Paul – Edme de Musset, frère du poète romantique, ont, eux – aussi, le droit à quelques lignes. Même Louise Colet, confidente et amie de Musset et de Flaubert, fait l'objet d'une mention. N'y manquent pas Champfleury et Duranty, représentants du «réalisme documentaire et descriptif», étudiés en relation avec l'esthétique de la

peinture réaliste de l'époque (Courbet, Daumier, Corot). L'aboutissement du chapitre, le grand portrait de Gustave Flaubert, est situé à la limite du réalisme et du naturalisme postérieur. Et, logiquement, un auteur presque inconnu, Ernest Feydeau, auteur d'un pastiche bovaryen, le suit et clôt le chapitre.

On aurait du mal à trouver un écrivain manquant à l'appel. Le souci d'exhaustivité, de complexité et d'hierarchisation des portraits particuliers caractérise chacun des chapitres des deux gros volumes.

Pour ce qui est du «rayon d'action», nous entendons par cela l'ampleur sans précédent de l'ouvrage qui embrasse les portraits des écrivains allant des origines à nos jours, c'est-à-dire du Moyen Age à la première décennie du 21^{ème} siècle (!).

S'il convient, dans la communauté universitaire en France, de se limiter à l'étude des œuvres «achevées», Jiří Šrámek a eu le courage de pousser sa recherche le plus loin possible pour offrir aux lecteurs une vision complexe et exhaustive des actants qui formaient le visage changeant de la littérature française à travers les siècles.

Merci, professeur!

Recenzent

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: spovchanic@gmail.com

LENČOVÁ KOLEČÁNI, Ivica. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Vybrané kapitoly s praktickými ukázkami z nemeckého jazyka. Banská Bystrica : FHV UMB, 2012. 138 s. ISBN 978-80-557-0428-9.

Monografia Ivicy Kolečáni Lenčovej *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov. Vybrané kapitoly s praktickými ukázkami z nemeckého jazyka* má ambíciu prispieť k riešeniu aktuálnych otázok výučby cudzieho jazyka pomocou vizuálnych médií na základe výskumu a spracovania podstatných aspektov súvisiacich s uplatnením vizuálnych médií v edukačnom prostredí školy, ako aj ponukou inovačných postupov, ktoré presahujú rámec média učebnica.

Monografia pozostáva zo štyroch kapitol, ktoré sú myšlienkovo a logicky ucelené a súčasne navzájom prepojené. Jej štandardný formálny rámec tvorí aj zoznam tabuliek a obrazového materiálu, rozsiahla prílohová časť, úvod a bibliografické odkazy. Nosnou témou monografie sú úvahy a tézy k vybraným aspektom vo vzťahu k vizuálnemu médiu vo vyučovacom procese. Autorka vychádza z empirickej skúsenosti a teoretických poznatkov, ktoré sa v práci premietli do teoretických východísk, didakticko-metodických konzekvencií a ich aplikovanie do školských edukačných podmienok.

Monografia je vyvrcholením systematického vedeckého výskumu autorky, ktorá sa roky venuje vizuálnemu médiu v synchrónnom i diachrónnom pláne, ako aj inovatívnym postupom s týmto médiom. Dielo tak vytvára kontinuitu s jej predchádzajúcou tvorbou a súčasne nadväzuje priamo na predchádzajúcu monografiu autorky *Vybrané aspekty využitia obrazu vo výučbe cudzích jazykov* (Banská Bystrica, 2006).

V prvej kapitole autorka problematizuje termín médium, charakterizuje a definuje úlohu a význam jednotlivých médií, porovnáva klasifikácie, hľadá ich prieniky, uvažuje o vzťahu medzi výberom médií a efektívnosťou výučby. Druhá kapitola sa sústreďuje na psychologické zákonitosti vnímania obrazu (procesy spojené so zmyslovým vnímaním, percepciou a spracovaním obrazu) a ich explicitnou a implicitnou formou realizácie v edukačnom procese. Tretia kapitola sa zaoberá vizuálnym médiom v historickom vývine, jeho funkciami a typológiou a v tomto kontexte vzťahom učebných štýlov k aktivitám s obrazovým médiom. Popri základných kategóriách (kresba, fotografia, kreslený príbeh a karikatúra) venuje autorka mimoriadnu pozornosť menej uplatňovaným vizuálnym formám (fotokresba, koláž, piktogram a umelecká reprodukcia), či špecifickým formám (komiks, podcast a vodcast), definuje ich a poukazuje na možnosti ich využitia. Metodika práce s rozpracovanými postupmi je obsahom štvrtej kapitoly. Autorka stanovuje kritériá výberu vizuálneho materiálu a ponúka pri jednotlivých formách vizuálneho materiálu vybrané postupy (interview s obrázkom a porovnanie, hry s obrázkami, postupy pri práci s piktogramom, umeleckou reprodukciou, žiacke práce ako vizuálny podnet). Obohatením je bohatý obrazový materiál získaný pri praktickom overovaní funkčnosti jednotlivých postupov.

Netradičný, originálny didaktický postup výberu textov a ich vizualizácie je príkladom, ako možno využiť empirické reflexie učiteľa pri rozvoji celej osobnosti žiaka.

Čiastočne možno polemizovať s návrhom autorky, aby učitelia považovali integráciu celostno-pedagogických postupov (teória celostnej pedagogiky) do pedagogického procesu za nevyhnutnú zložku každej vyučovacej jednotky. Objektívnym dôvodom je časový deficit a časová ohraničenosť vyučovacej jednotky v rámci predpísaných kurikúl, ktoré len v minimálnej miere umožňujú postupovať podľa predložených postupov (v predškolských zariadeniach?), ktoré sú však nesmierne inšpiratívne a prispievajú k uplatneniu detskej hravosti ako psychologickej motivácie. Súhlasiť treba s požiadavkou na zohľadnenie komplexného charakteru procesov vyučovania a učenia sa a z toho vyplývajúcu potreba rozvoja kreativity, fantázie, tvorivosti, pohybu, napodobňovania, ale aj logického myslenia najmä pri osvojovaní si stratégií interpretácie vecných komunikátov.

Autorka tak vytvorila publikáciu, ktorá je originálnym príspevkom v oblasti didaktiky cudzích jazykov, zaujme aktuálnosťou svojho obsahu, pričom predložené didaktické návrhy vedú na základe vlastnej evaluácie k skvalitneniu vyučovania nemeckého jazyka, a to najmä, keď v súčasnosti absentuje na slovenskom trhu primeraný študijný materiál tohto zamerania.

Publikácia má predpoklady osloviť pedagogickú verejnosť na všetkých edukačných stupňoch a je prínosom v oblasti domácej produkcie odbornej literatúry k metodike a didaktike vyučovania cudzích jazykov a súčasne je najmä podnetom k diskusii o koncepcii celostnej pedagogiky v našich podmienkach.

Recenzentka

Doc. PhDr. Eva Szeherová, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: e.szeherova@mail.t-com.sk

PRIPOMÍNAME SI...

*Človek si píše činmi svoj životný príbeh.
Tí, čo s ním žili, si ich pamätajú,
a keď príde čas,
cítia potrebu podať o ňom svoje svedectvo.*

SPOMIENKA NA ZDENKU KANISOVÚ (1949 – 2013)

Eleonóra Flochová

V júli tohto roku sme sa rozlúčili s našou dlhoročnou priateľkou a kolegyňou *PhDr. Zdenkou Kanisovou, CSc.* Kto ju poznal, iste potvrdí, že to bol láskavý a dobrý človek s otvoreným srdcom pre každého, ktorý v každom videl v prvom rade jeho dobré stránky. Vzdávame hold človeku, ktorého sme mali radi, ktorého sme si vážili pre poznanie, ktoré nám sprostredkoval, pre činy, ktorými obohacoval náš život. Chýba nielen svojej rodine, ale aj svojim kolegom na Katedre nemeckého jazyka (v súčasnosti súčasť Fakulty aplikovaných jazykov), kde pracovala od roku 1973. Vážili sme si ju aj ako múdru a spravodlivú „šéfku“, keďže niekoľko rokov bola vedúcou oddelenia nemeckého jazyka Katedry cudzích jazykov na Vysokej škole ekonomickej v Bratislave. Spomíname na ňu ako na milú kolegyňu, milujúcu svoju prácu, ochotnú pomôcť tam, kde bolo treba. Vždy si bola vedomá toho, že pri realizácii didaktických cieľov vo výučbe cudzieho jazyka hrá veľkú úlohu osobnosť učiteľa, jeho tvorivosť a pedagogické majstrovstvo. Preto mala na seba vždy vysoké nároky a veľký význam pripisovala povinnosti učiteľa pracovať na svojom ďalšom rozvoji. Jej významná vedecká a publikačná činnosť priamo súvisela s jej pedagogickou činnosťou. Neustále zdôrazňovala, že cudzojazyčná výučba má zodpovedať požiadavkám praxe. Úlohou učiteľa je hľadanie, resp. používanie takých vyučovacích metód a postupov, ktoré privedú študentov k získavaniu a rozvoju jazykových vedomostí a komunikačných zručností. Tvrdila, že tieto ciele a ich realizácia musia byť pre učiteľa záväzné.

Veľký význam pripisovala motivácii študentov a ich záujmu o štúdium jazykov. Hľadala spôsoby, ako sprostredkovať a realizovať cudzojazyčnú výučbu všeobecného i odborného ekonomického jazyka zaujímavejšie a tvorivejšie, a tým motivovať študentov, aby sa zdokonaľovali v ovládaní cudzieho jazyka a naučili sa ho aktívne používať v každodennom živote i v odbornej komunikácii. Často si kládla otázku, aké kľúčové kompetencie, stratégie a zručnosti si majú osvojiť študujúci v procese výučby, a hľadala k tomu relevantné učebné materiály, ktoré by boli vhodné na ich realizáciu. Participovala na vzniku učebnice „*Lesen-üben-sprechen*“ (Lišková, D., Richter, M., Kanisová, Z. 1980), ktorá poskytla študentom i učiteľom kvalitný a zaujímavý učebný materiál. Veľmi úspešná učebnica vyšla v niekoľkých vydaniach.

Nová spoločenská realita a s ňou spojená potreba zvyšovania cudzojazyčnej komunikácie v rámci Európskej únie sa stala v roku 2005 podnetom na vznik nového prepracovaného vydania tejto učebnice pod názvom „*Sprache im Alltag. Ein Konversationsbuch für Fortgeschrittene*“ (Kanisová, Z., Richter, M. 2005). Dôraz na komunikáciu a jej neoddeliteľnú súčasť – konverzáciu vo forme rozhovoru, diskusie, konfrontácie argumentov, prezentovania svojich názorov a ich obhajovania – je obsiahnutý už v názve učebnice. Ďalej tu nájdeme vyjadrovanie stanoviska k rôznym problémom hospodárskeho a spoločenského života a aktuálne konverzačné témy, ktoré vychádzajú z požiadaviek európskeho referenčného rámca pre jazyky. Globalizácia, Európa bez hraníc, interkultúrne vzťahy, celoživotné vzdelávanie, kultúra v našom živote, ekológia, zdravý a harmonický spôsob života, životný štýl a problémy, ktoré v súvislosti s ním život prináša, tolerancia, úcta a porozumenie medzi národmi, mladá generácia a jej postavenie v spoločnosti, hierarchia hodnôt – to sú aspoň niektoré z tematických okruhov, ktoré sú obsahom tejto modernej, kvalitne zostavenej učebnice. Autorka využíva texty, ale i bohatú a variabilnú ponuku cvičení na sprostredkovanie niektorých gramatických javov, osvojenie si novej lexiky a niektorých frazeologických spojení. Aj pri cvičeniach sa snaží aktivizovať študentov a používať komunikačné stratégie, ktoré vedú k porovnávaniu názorov, k argumentácii a diskusii. Rozmanitosť výrazových prostriedkov v autentických nemeckých textoch bola na podnet používateľov tejto učebnice dôvodom na vypracovanie ďalšej učebnej pomôcky *GLOSÁRA* (Kanisová, Z. 2009), ktorý obsahuje preklad vybraných slov, slovných spojení a zvrátov, výrokov niektorých osobností, frazeologizmov, prísloví a porekadiel, používaných predovšetkým v každodennom živote. V poslednom období sa venovala tiež anglicizmom vo výučbe všeobecného a odborného ekonomického jazyka. Jej učebné pomôcky sú vzhľadom na bohatosť výrazových prostriedkov nemeckého jazyka a originalitu niektorých výrokov cennou pomôckou pre študentov i učiteľov. Učebnica i glosár sa používajú na Ekonomickej univerzite v predmetoch všeobecný jazyk a konverzácia a všeobecný jazyk a komunikácia. Môžu mať široké využitie aj na ostatných univerzitách a vysokých školách, v jazykových školách, ale aj pri príprave na maturitu a v rôznych kurzoch, ktoré sa zaoberajú konverzáciou, alebo pri príprave na získanie medzinárodných certifikátov. Výsledky jej vedeckej práce boli prezentované v 21 publikačných príspevkoch v časopisoch, vedeckých zborníkoch a výstupoch na konferenciách na Slovensku alebo v Českej republike.

Od rozlúčky s našou kolegyňou Zdenkou Kanisovou ubehlo niekoľko mesiacov. Navždy nám ju bude pripomínať lipka, ktorú sme zasadili na jej pamiatku pri hlavnom vchode do Ekonomickej univerzity.

*Zdenka, trvalo zostávaš s nami v našich spomienkach.
Vzdávame česť Tvojej pamiatke!*

Kontakt

PhDr. Eleonóra Flochová, CSc.

*Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka, Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika, Email: eleonora.flochova@euba.sk*