

# LINGUA ET VITA

vedecký časopis  
pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie  
Fakulty aplikovaných jazykov  
Ekonomickej univerzity v Bratislave



**Journal**  
for Research of Languages and Intercultural Communication  
of the Faculty of Applied Languages,  
University of Economics in Bratislava

**Ročník III**

**Číslo 5/2014**

## LINGUA ET VITA 5/2014

### REDAKČNÁ RADA/EDITORIAL BOARD

**Šéfredaktorka časopisu/Editor-in-chief:** Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.

**Výkonný redaktor/Executive Editor:** PhDr. Roman Kvapil, PhD.

#### **Členovia redakčnej rady/Editorial Board Members:**

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

*University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

*University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.

*University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria*

Елена Юрьевна Стриганкова, канд. филос. наук, профессор

*Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина, Саратов*

Doc. PhDr. Jana Lenghardtová, CSc.

*University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.,

*University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.

*University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.

*University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

*Charles University in Prague, Czech Republic*

PhDr. Katarína Strelková, PhD.

*University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Mgr. Milada Pauleová

*University of Economics in Bratislava, Slovak Republic*

Dipl. Slaw. Heike Kuban

*University Erfurt, Germany*

#### **Recenzenti/Editorial Consultants:**

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, CSc.

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.

PhDr. Katarína Strelková, PhD.

PhDr. Jana Paľková, PhD.

Mgr. Diana Patrícia Varela Cano, PhD.

Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.

Mgr. Sofia Tužinská, PhD.

Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

**Grafická úprava a zlom/Graphic Design:** PhDr. Roman Kvapil, PhD.

**Vydavateľ/Publisher:** Vydavateľstvo EKONÓM, jún 2014

**Náklad:** 100 ks

**ISSN 1338-6743**

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

**Adresa redakcie/Editorial Office:**

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



## OBSAH/CONTENTS

Úvod/Introduction 7

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA LANGUAGE, CULTURE, AND COMMUNICATION
---

### **EINIGE BEMERKUNGEN ZUR WORTSCHATZKOMPETENZ**

Some Remarks on Lexical Competence

*Lívia Adamcová* 9

### **НАРУШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЯСНОСТИ И ТОЧНОСТИ)**

Disfunction of Communicative Qualities in the Speech of the Modern Politician as a Reflection of the General Speech Culture of the Personality (on the example of communicative qualities of clarity and accuracy)

*Юлия Александровна Бессонова* 17

### **ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ КОРПУСА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Borrowings as a Source of Enhancing the Corpus of Economics in the Russian Language

*Н. М. Карпухина* 24

### **ЛЕКСИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ БАНКОВСКИХ УСЛУГ**

Lexical Neologisms in the Banking Sector

*Anastasia Mikheeva* 41

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКЦИИ В СИСТЕМЕ ЖАНРОВ РУССКОЙ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ**

Linguistic Specification of Lexis in the Genre System of Spoken Russian for Specific Purposes (RSP)

*Т. П. Скорикова, Е. А. Орлов* 47

### **LE VERS (LIBRE) ET LA PROSE**

Free Verse and Prose

*Štefan Povčanič* 59

### **PROBLEMAS CON LA EQUIVALENCIA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS UNIVERBALES ESLOVACAS EN EL ESPAÑOL**

Problems with the Equivalence of Slovak Univerbales Phraseologisms in Spanish

*Silvia Vertanová* 68

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV  
TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES

**REZEPTION DER NIVEAUSTUFEN UND KOMPETENZSKALEN DES GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS IN BERUFSBEZOGENEN TESTS UND PRÜFUNGEN I.**  
Reception of Levels and Competence Scales of CEFR in Tests and Job-related Certificates, Part I

*Heike Kuban, Mária Mrázová*

75

**MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS. EL CASO CONCRETO DE ESLOVAQUIA**

Methods and Approaches in the Language Teaching. A Particular Case of Slovakia

*Montoro Cano Estela del Rocío*

83

TRANSLATOLÓGIA  
TRANSLATION STUDIES

**CIEN AÑOS DE SOLEDAD. ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE SU TRADUCCIÓN AL ESLOVACO**

One Hundred Years of Solitude. Some Observations Concerning the Translation into the Slovak Language

*Eva Palkovičová*

97

RECENZIE  
REVIEWS

**BREEZE, Ruth. 2013. *Corporate Discourse*. Podnikový diskurz. Londýn : Bloomsbury Academic, 2013. 209 s. ISBN 978-1-4411-2718-1, 978-1-4411-4267-2.**

*Helena Šajgalíková*

105

SPRÁVY  
REPORTS

**BESUCH DES PRÄSIDENTEN DES DEUTSCHEN BUNDESTAGES**

Visit of the German President of the Bundestag

*Christian Ahlrep*

107

## Slovo na úvod

*„Jazyk je najdôležitejší prostriedok medziludskej interakcie. Bez jazyka je táto interakcia nemožná a bez nej je nemožná existencia spoločnosti, samotné bytie človeka. Bez jazyka nie je možné ani myslenie, t. j. chápanie človekom existenčnej reality a svojho bytia v nej. (...) Jazyk je spojený s kultúrou, neexistuje mimo kultúry, tak ako kultúra neexistuje bez jazyka!“ (A. A. Reformatskij)*

Vážení čitatelia,

predkladaný časopis *Lingua et vita* je prirodzeným pokračovaním úsilia Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave prezentovať svoje bádanie v oblasti spoločenských vied. Po úspešnej sérii predchádzajúcich štyroch čísel, zameraných primárne na problematiku cudzojazyčného vzdelávania, lingvistiky, literatúru, kultúru a translatológiu pokračujeme ďalej, v poradí už piatym číslom, a vstupujeme do tretieho ročníka nášho časopisu. Počnúc týmto číslom sme nepatrne upravili štruktúru obsahu, názvov a abstraktov jednotlivých príspevkov. Keďže si prajeme, aby sa náš časopis postupne dostával do širších vedeckých kruhov nielen doma, ale aj v zahraničí, názvy príspevkov, abstrakty a obsah časopisu budeme pravidelne uvádzať aj v anglickom jazyku.

V rubrike *JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA* autori príspevkov riešia teoretické a praktické otázky lexikálnej kompetencie, disfunkcie komunikatívnych vlastností v reči moderného politika, ale aj všeobecné problémy kultúry reči osobnosti, otázky ekonomickej lexiky, lexikálnych neologizmov v sektore bankovníctva, jazykovej špecifikácie prednášky ako náučného žánru.

Rubrika *DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV* sa zameriava na spoločný európsky referenčný rámec a jeho mieru uplatniteľnosti v jazykových testoch a certifikátoch a na metódy a prístupy vo výučbe jazykov.

Rubrika *TRANSLATOLÓGIA* sa zaoberá románom Gabriela Garcíu Márqueza *Sto rokov samoty* a metódou komparatívnej analýzy porovnáva jeho dve vydania.

Predmetom rubriky *RECENZIE* je publikácia *Corporate Discourse* (Ruth Breeze), v preklade Podnikový diskurz, ktorá vyšla v Londýne v roku 2013.

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.

Uplynul rok, keď 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. Piate číslo nášho časopisu sme zadávali do tlače krátko pred štátnym sviatkom, Sviatkom sv. Cyrila a Metoda. Spomínali sme aj to, že nie je ani také dôležité, o aké a koľké výročie danej udalosti ide, ale to, aby sme nachádzali zmysel toho, prečo si niečo pripomíname, prečo to má pre nás a ďalšie generácie význam. Veríme, že aj tretí ročník časopisu *Lingua et vita* prinesie veľa zaujímavých a podnetných myšlienok pre tých, ktorí vedia, prečo niečo robia, ktorým sa oblasti pomenované našimi rubrikami stali blízke a stále nachádzajú dostatok inšpirácie na to, aby svetlom svojich myšlienok nielen zanechali odkaz nasledujúcim generáciám, ale im aj v prípade potreby ukázali cestu, kam ďalej.

Všetkým našim prispievateľom a čitateľom prajeme veľa pozitívnych a tvorivých myšlienok.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.  
výkonný redaktor



<b>JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA</b> <b>LANGUAGE, CULTURE, AND COMMUNICATION</b>
---

## **EINIGE BEMERKUNGEN ZUR WORTSCHATZKOMPETENZ**

Some Remarks on Lexical Competence

*Lívia Adamcová*

### **Abstract**

Vocabulary is perceived as one of the most important components in the development of skills and abilities in the process of foreign language acquisition. This implies a heightened degree of lexical competence. The aim of this scientific paper is to encourage linguists and methodologists to engage in intensive scrutiny of foreign language competences that are essential for communication in foreign languages. It attempts to define the terms competence and vocabulary. Furthermore, this paper examines the most essential components of lexical competence and then it highlights their importance.

### **Keywords**

Competence, types of competence, vocabulary, lexical competence, word-formative competence, collocation.

### **Abstrakt**

Im Lernprozess jeder Fremdsprache gehört der Erwerb des fremdsprachlichen Wortbestandes zu den wichtigsten Komponenten für die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, woraus sich die hohe Relevanz der lexikalischen Kompetenz ergibt. Der Artikel möchte die Linguisten und Didaktiker zur intensiveren Beschäftigung an fremdsprachlichen Kompetenzen anregen. Dabei gehen wir in einem ersten Schritt auf Kompetenz- und Wortschatzbegriff ein. Anschließend werden einige wichtige Komponente der lexikalischen Kompetenz erörtert.

### **Schlüsselwörter**

Kompetenzbegriff, Kompetenzarten, lexikalische Kompetenz, Wortbildungskompetenz, Kollokationskompetenz

### **Beherrschung lexikalischer Praktiken als Teil der kommunikativen Kompetenz**

Der Erwerb fremdsprachlicher Einheiten (Laute, Grapheme, Lexeme) ist im Lernprozess ausschlaggebend für die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hohe Relevanz wird dabei der lexikalischen Kompetenz zugewiesen. Targónska/Stork (2013) behaupten, dass in deutschen Publikationen zu wenig Aufmerksamkeit dem Wortschatzerwerb- und -lernen gewidmet wird. Es werden in den Handbüchern Fremdsprachendidaktik

zahlreiche Kompetenzarten angeführt und erläutert (vgl. Hallet/Königs 2010, S. 390): ästhetische, didaktische, fremdsprachliche, fachbezogene, interkulturelle, kommunikative, linguistische, kognitive, pragmatische, grammatische, soziale, rezeptive usw. Es erstaunt, dass die lexikalische Kompetenz trotz ihres großen Stellenwertes im Fremdsprachenunterricht nicht erwähnt wird. Dabei kam es in den 1980er Jahren zur sog. „Wortschatzwende“ und zugleich zur Abkehr von der starken Grammatikorientierung in der unterrichtlichen Praxis.

Die lexikalische Kompetenz findet in Handbüchern, Lehrmaterialen, Lexika zum Deutsch als Fremdsprache und zur Fremdsprachendidaktik selten Erwähnung (vgl. jedoch Krumm et al. 2010). In zahlreichen Kompetenzmodellen (z.B. von Bachmann 1990, Canale/Swain 1980) werden die Begriffe „lexikalische Kompetenz“ bzw. „Wortschatzkompetenz“ nicht explizit genannt bzw. definiert. Targónska/Stork (2013) weisen darauf hin, dass in den bisherigen Kompetenzmodellen immer noch die Grammatik den Vorrang hat. Der Artikel möchte Wissenschaftler, Linguisten, Fremdsprachenlehrer und Didaktiker zur weiteren Arbeit an der Modellierung des Kompetenzbegriffs bzw. der lexikalischen Kompetenz anregen. Dabei skizzieren wir in einem ersten Schritt den Kompetenzbegriff. Dem folgt die Darstellung des Wortschatzbegriffs. Anschließend werden in Anlehnung an Targónska/Stork (2013) Teilkompetenzen der lexikalischen Kompetenz dargestellt. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen zur weiteren Beschäftigung mit fremdsprachlichen Kompetenzen.

### **Zum Kompetenzbegriff**

Der deutsche Begriff „Kompetenz“ geht etymologisch auf ein Lehnwort aus dem Lateinischen „competentia“ („Zusammentreffen“) zurück und bedeutet Fähigkeit, Zuständigkeit. Hartig (2008, S. 15) weist darauf hin, dass der Begriff oft in der Alltagssprache eindeutig vorkommt, aber in der Fachsprache unterschiedlich verwendet wird. In unseren Überlegungen wollen wir uns auf den Kompetenzbegriff aus fremdsprachendidaktischer Sicht begrenzen, obwohl er in mehreren wissenschaftlichen Bereichen vorkommt. Wir weisen auf die Definition des Kompetenzbegriffs von Ehlich (2010, S. 60) hin, der sagt: „Kompetenz bezeichnet einerseits spezifische, für einen Handlungsbereich grundlegende Fähigkeiten, andererseits juristisch die Zuständigkeit für einen spezifischen Bereich“. Weinert (2001, S. 27) vertritt eine erweiterte Auffassung von Kompetenz, die die Komplexität von Fremdsprachenaneignung berücksichtigt. Er sagt: „Wir verstehen unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Die Grundlagen für den Kompetenzbegriff stammen insbesondere von Noam Chomskys Theorie der Unterscheidung von Kompetenz (Sprachkenntnis des idealen Sprecher-Hörers) und Performanz (Sprachgebrauch), die wiederum auf de Saussures Dichotomie „langue-parole“ basieren. Die genannten Theorien wurden auch von deutschen Linguisten kommentiert und erweitert. Außer Hymes (1972) und Habermas (1971) hat die ersten Überlegungen zur „kommunikativen Kompetenz“ Hans Eberhard Piepho (1974) veröffentlicht. Das waren die ersten Ansätze. „Die Kompetenzdiskussion erlebte dann zu Beginn des neuen Jahrtausends einen beträchtlichen Aufschwung, dessen Ursachen zum einen in

der Entwicklung des Gemeinsamen europäischen Rahmen für Sprachen, zum anderen im Paradigmenwechsel von der Inputorientierung hin zur Outputorientierung liegen“ (Targónska/Stork 2013, S. 75). Der Gemeinsame europäische Rahmen (GeR) hat sich zur Aufgabe gestellt, umfassend zu beschreiben, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lernende entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich handeln zu können (Europarat 2001, S. 14). Unterschieden werden im GeR allgemeine Kompetenzen (deklaratives Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, Lernfähigkeit) und kommunikative Kompetenzen (linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz).

Der Diskurs um den Kompetenzbegriff geht in den Fachdidaktiken weiter und versucht ihn in die neuen Bildungsstandards der allgemeinen und Hochschulausbildung aufzunehmen. Im Prozess des Fremdsprachenerwerbs werden von Didaktikern mehrere Kompetenzbereiche unterschieden, z.B. kommunikative, interkulturelle Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, Sprachlernkompetenz. Als Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Kompetenzen werden Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthographie erwähnt, wobei die lexikalische Kompetenz in den Fachdidaktiken nicht näher erklärt wird.

### **Lexikalische Kompetenz**

In den letzten Jahren wurden insbesondere spezifische Kompetenzen im Prozess der Sprachaneignung diskutiert, z.B. Text-, Schreib-, Lese- oder interkulturelle Kompetenz (vgl. Aguado 2004, Bergmann 2011, Czarnecka 2008, Fandrych 2008). „In Bezug auf die lexikalische Kompetenz, der unbestritten eine wichtige Rolle im Fremdsprachenerwerbsprozess zukommt, gibt es nur spärliche Diskussionsbeiträge“ (Targónska/Stork 2013, S. 77). Weiter behaupten Targónska/Stork (2013), dass nach dem Erscheinen des GeR ihres Wissens in der deutschsprachigen Literatur keine wissenschaftlichen Beiträge entstanden (mit Ausnahme von Kieweg, 2002 und Targónska, 2012), in denen eine neue Auffassung der lexikalischen Kompetenz vorgeschlagen worden wäre.

Im GeR wird die lexikalische Kompetenz als eine Unterkompetenz der linguistischen Kompetenz beschrieben – auf der gleichen Ebene wie die grammatische, semantische, phonologische, orthographische und orthoepische Kompetenz. „Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“. (Europarat 2001, S. 111) Weiter wird angeführt, dass lexikalische Elemente feste Wendungen sind, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes gelernt und verwendet werden (z.B. Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, Kollokationen, Phrasen).

Der GeR weist auch auf die Wortschatzlernstrategien und die wortbildnerischen Komponente der lexikalischen Kompetenz hin, indem er betont:

- „Die Lernenden kennen bestimmte Ableitungen eines Wortes, auch solche, die kontrastiv zum Deutschen nicht morphologisch erkennbar sind.
- Die Lernenden müssen das Wort im aktiven Langzeitgedächtnis abgelegt haben, um es jederzeit abrufen zu können“. (Europarat 2001, S. 112)

Targónska (2011, s. 124) ergänzt diese Darstellung durch Hinweise auf Wörterbuchstrategien:

- „Der Lernende kann anhand der in einem einsprachigen Wörterbuch enthaltenen Informationen ein Wort in dem Kontext richtig gebrauchen.

- Der Lernende kann mit einem zweisprachigen Wörterbuch arbeiten und die neuen dort gefundenen Vokabeln richtig einsetzen“.

In ihrer Konzeption berücksichtigt Targónska (2011) die Planung, Organisierung und Überwachung des Wortschatzzuwachses der Lernenden sowie die Prozesse des Wortschatzlernens und des Wortschatzgebrauchs, als auch Prozesse des Nachschlagens der Bedeutung von unbekanntem Lexemen im Wörterbuch.

Eine recht gelungene Beschreibung der lexikalischen Kompetenz findet sich bei Ulrich (2011, S. 132), der diese folgendermaßen definiert:

„Lexikalische Kompetenz oder Wortschatzkompetenz ist die Fähigkeit eines Menschen, auf eine ausreichend große Zahl mit jeweils ausreichenden Informationen versehener Lexeme im mentalen Lexikon zugreifen zu können, die für kognitives und kommunikatives Handeln Voraussetzung sind. Eine erworbene umfassende Kompetenz ermöglicht einerseits abstraktes Denken auf hohem Niveau, andererseits rasches und volles Verstehen mündlicher wie schriftlicher Ausdrücke sowie einen geschmeidigen situationsangemessenen Ausdruck im Gespräch und beim Schreiben“.

In den letzten Jahren plädieren immer mehr Linguisten für die intensivere Erforschung der lexikalischen Kompetenz (vgl. Fandrych, 2008; Bergmann, 2011). Sie betonen, dass die Terminologie, Konzeption, Komponente, Modelle mangelhaft erforscht sind bzw. ihre Fundierung im Fremdsprachenunterricht wenig verankert ist. Daraus folgt, dass eine Neudefinierung des Begriffs der lexikalischen Kompetenz und ihre Verbundenheit mit dem Wortschatzgebrauch und Wortschatzerwerb erforderlich ist. „Wortschatz kann dreifach verstanden werden: als ein Teilsystem der Sprache, als individueller Wortschatzbestand der Sprachbenutzer sowie als das im Fremdsprachenunterricht zu lernende Vokabular“ (Targónska, Stork, 2013, S. 82). Wortschatz bedeutet allerdings nicht nur die Ansammlung von Wörtern, sondern eine Art von syntagmatischen Wortverbindungen, Vernetzungen im mentalen Lexikon. Beim Abruf der Wörter ist für die (Fremd-) Sprachbenutzer anspruchsvoll, passende Lexeme in einer bestimmten Kommunikationssituation auszuwählen. Es geht darum, dass die Sprachbenutzer nicht immer frei in der Zusammenstellung der Wörter in einem Syntagma sind, weil manche Wörter semantischen Restriktionen unterliegen, andere dagegen nur mit bestimmten Wörtern auftreten können (z.B. feste Wortverbindungen, geflügelte Worte, Kollokationen). Deshalb müssen Fremdsprachenlerner mit sprachlichen Phänomenen wie Metaphern, Idiomen, Redewendungen, Phrasemen bekannt gemacht werden.

Ein nächstes viel diskutiertes Problem in diesem Bereich sind die Teilsysteme der lexikalischen Kompetenz. Targónska, Stork (2013) zählen folgende Subkompetenzen dazu:

- phraseologische Kompetenz,
- Kollokationskompetenz,
- Wortbildungskompetenz,
- Kompetenz der formelhaften Sprache.

Diese Kompetenzarten besagen, dass

- a) die Sprache nicht eine willkürliche Anhäufung von Elementen, sondern ein geordnetes System der Einheiten ist (Heyer/Pohl, 1977, S. 9),
- b) Wortschatz keine Gruppe von Einzelwörtern darstellt, die frei zusammengestellt werden können,

- c) in der Fremdsprache können keine Einzelwörter gelehrt und gelernt werden (Siepmann, 2007),
- d) im Prozess des Wortschatzerwerbs wird immer häufiger auf die große Rolle von Wortverbindungen hingewiesen (Siepmann, 2007),
- e) im Wortschatzbereich existieren feste Konstruktionen, die explizit gelernt werden sollten (Siepmann, 2007).

### **Modelle der lexikalischen Kompetenz**

Im Rahmen der Diskussion der Subsysteme der lexikalischen Kompetenz wird in den letzten Jahren intensiv die Kollokations- und die Wortbildungskompetenz fokussiert (vgl. Aguado, 2004; Fandrych, 2008; Siepmann, 2007; Harsch, 2010). Aus Platzgründen konzentrieren wir uns im Folgenden auf die kurze Beschreibung und Diskussion beider Kompetenzen.

Lange Jahre wurde in der deutschen Forschungsliteratur die Problematik der Wortbildungskompetenz selten diskutiert. Erst bei Storch (1979) und Ulrich (2011) wird sie mit der Wortschatzkompetenz in Verbindung gesetzt. Trotzdem war nicht klar, wie sie verstanden werden soll bzw. aus welchen Teilkompetenzen sie sich zusammensetzt. Storch plädierte bereits 1979 für die Entwicklung der produktiven Wortbildungskompetenz im Fremdsprachenunterricht. *„Der Deutschlernende sollte nach einigen Jahren des Deutschunterrichts in der Lage sein, selber Wortbildungen richtig zu gebrauchen und zu bilden. Diese produktive Fähigkeit ist sicherlich ebenso wichtig wie die rezeptive, interpretierende“* (Targónska, Stork, 2013). Da sich die Sprache einerseits schnell entwickelt und verwandelt, andererseits die Komposition den produktivsten Bereich des Gegenwartssprache darstellt, kann sich der Deutschlernende im Sprachunterricht nicht den gesamten Wortbestand aneignen. Er soll die Wortbildungsregeln, -regularitäten und -muster entfalten, „Ad-hoc-Bildungen“ und Kurzwörter dekodieren. Durch die Arbeit an der Wortbildung sollen Lernenden wichtige Erkenntnisse über die deutsche Sprache vermittelt werden, sie sollen zu kognitiven Prozessen, zur Diskussion über Sprache angeregt werden.

Der Kollokationsbegriff ist in der fremdsprachendidaktischen Literatur ebenso wenig und uneindeutig erläutert. Hausmann (1984) versteht unter „Kollokationen“ eine spezifische Art von Wortverbindungen, in der Wörter nicht frei zusammengestellt werden können und in der ein Element der Kollokation die Bedeutung des weiteren Elements spezifiziert, wodurch sie sich von Einzelwörtern unterscheiden. Weil die Kollokationen einen festen Bestandteil des Wortschatzes darstellen, ist die Kollokationskompetenz als ein integraler und wichtiger Bestandteil der lexikalischen Kompetenz aufzufassen. Auf die zweifache Erfassungsmöglichkeit von Kollokationen weist Schneider (1988, S. 72) folgendermaßen hin: *„Der Kollokationsbegriff vermengt in sich zwei unterschiedliche Aspekte, nämlich den der tatsächlichen Kookkurenz auf lexikalischer Ebene und den der potenziellen Verträglichkeit auf semantischer Ebene“*. Hausmann (1984) fasst Kollokationen als nicht fixierte Wortverbindungen auf. Bahns (1997) definiert sie als alle nicht-idiomatische lexikalische Zweierverbindungen. Zimmermann (1981) verweist auf die unterschiedliche Auffassung des Kollokationsbegriffs in der Sprachwissenschaft bzw. Fremdsprachenforschung hin.

In Bezug auf den Fremdspracherwerbsprozess bzw. auf den Translationsprozess taucht in der letzten Zeit der Terminus „Kollokationskompetenz“

auf (vgl. Grauer, 2009; Holderbaum, 2003; Ludewig 2005). Allerdings wurde dieser Begriff schon vor fast 15 Jahren vom englischen Linguisten Hill (1999) definiert.

In deutschsprachigen Forschungsarbeiten wird er in keiner Studie explizit definiert (behaupten Targónska/Stork 2013), jedoch wird auf den komplizierten Zugang in Hinblick auf die Fähigkeit hingewiesen, neue Wortverbindungen als Kollokationen in Texten zu erkennen, zu bilden, zu verwenden und diese in den Lernprozess als Lerneinheiten zu übertragen.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

In unseren Ausführungen zur lexikalischen Kompetenz wurde der Versuch unternommen, einen der zentralen Begriffe der Sprachdidaktik zu charakterisieren und auf seine Subkomponenten hinzuweisen. Lexikalische Kompetenz besteht aus mehreren Subkompetenzen, die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Ihre Beherrschung kann eindeutig die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz der Studierenden begünstigen. Weil zur Zeit die Problematik unzureichend erforscht ist, wollten wir mit unserem Beitrag einige ausgewählte Aspekte der lexikalischen Kompetenz zur Diskussion stellen und zu weiteren Arbeiten auf diesem Gebiet der theoretischen und empirischen Forschung anregen.

### **Literatur**

AGUADO, K. 2004. Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 2004, 231 – 250.

BAHMS, J. 1997. *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen : Narr, 1997.

BACHMANN, L. G. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press, 1990.

BERGMANN, T. 2011. Was bedeutet eigentlich „Vokabeln beherrschen“? – Eine Einführung in das Problemfeld „Wortschatzkompetenz“. In *HAHN, N., ROELCKE, T. 2011. Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Tagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburger/Br.* 2010). Göttingen : Universitätsverlag, 2011, S. 59 – 75.

*BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG. 2007. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise.* Bonn, Berlin : BMBF, 2007.

CANALE, M., SWAIN, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics, 1980, 1:1, s. 1 – 47.*

CZARNECKA, M. 2008. Zum Begriff „Kompetenz“ in der Fremdsprachendidaktik. In *Glottodidactica XXXIV, 25 – 33.*

EHLICH, K. 2010. *Kompetenz*. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 160 – 161.

- EUROAPARAT (Hrsg.), 2010. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- FANDRYCH, Ch. 2008. Sprachliche Kompetenzen im „Referenzrahmen“. In FANDRYCH, Ch, THONHAUSER, I. 2008. *Fertigkeiten – integriert oder isoliert?* Wien : Preasens Verlag, 13 – 133.
- GRAUER, CH. 2009. *Lesen, Verstehen und Übersetzen, Kollokationen als Handlungseinheiten der Übersetzungspraxis*. Trier : Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2009.
- HABERMAS, J. 1971. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In HABERMAS, J., LUHMANN, N. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a. M., 1971, 101 – 141.
- HALET, W., KÖNIGS, F. G. 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber : Kallmeyer, 2010.
- HARSCH, C. 2010. Kompetenz. In SURKAMP, C. 2010. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*. Stuttgart und Weimar : J. B. Metzler, 140 – 142.
- HARTIG, J. 2008. Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In JUDE, N., HARTIG, J., KLIEME, E. 2008. *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Bonn/ Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 15 – 25.
- HAUSMANN, F. J. 1987. Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht. In *Die Neueren Sprachen*, 86, 1987, 426 – 445.
- HEYER, P., POHL, L. 1977. Syntagmatische und paradigmatische Beziehungen im Sprachsystem und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In *Deutsch als Fremdsprache*, 14, 1977, 9 – 18.
- HILL, J. 1999. *Collocational Competence*. English Teaching professional 3 – 7. Dostupné na: [www.freewebs.com/english1-0/competence.doc](http://www.freewebs.com/english1-0/competence.doc). 23.09.2013.
- HOLDERBAUM, A. 2003. *Kollokationen als Problemgrößen der Sprachmittlung*. Trier : Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2003.
- HYMES, D. 1972. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B., HOLMES, J. *Sociolinguistics. Selected Readings, Harmondsworth*, 269 – 293.
- KIEWEG, W. 2002. Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschenken und Realität. In *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 36, 55, 4 – 10.
- KRUMM, H. J., FANDRYCH, Ch., HUFEBSEN, B., RIEMER, C. 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. I. Halbband. Berlin : Walter de Gruyter, 2010.
- LUDEWIG, P. 2005. *Korpusbasiertes Kollokationslernen*. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik. Frankfurt am Main, Bern, Wien : Peter Lang, 2005.
- PIEPHO, H. E. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg : Frankonius, 1974.

- REDER, A. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien : Praesens Verlag, 2006.
- RICHARDS, J. C. 1976. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 1, 1976, 77 – 89.
- SCHNEIDER, E. W. 1988. *Variabilität, Polysemie und Unschärfe der Wortbedeutung*. Band 1. Theoretische und methodische Grundlagen. Tübingen : Niemeyer.
- SIEPMANN, D. 2007. Wortschatz und Grammatik. Zusammenbringen, was zusammengehört. In *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 16, 2007, 119 – 132.
- STORCH, G. 1979. Wortbildung und Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. In *Zielsprache Deutsch*, 2, 1979, 2 –13.
- TARGÓNSKA, J. 2011. Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. In *Glottodidactica*, 37, 2011, 117 – 127.
- TARGÓNSKA, J., STORCH, A. 2013. Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24, 2013, 1, 2013, 71 – 108.
- ULRICH, W. 2011. Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In *POHL, I., ULRICH, W. 2001. Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren*, 127 – 132.
- WEINERT, F. E. 2010. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *WEINERT, F. E. 2001. Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel : Beltz*, 2010, 17 – 31.
- ZIMMERMANN, M. 1981. Zum Begriff der Kollokation in der Sprachwissenschaft und Glottodidaktik. In *Glottodidactica*, 14, 1981, 61 – 68.

#### *Kontakt*

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



**НАРУШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ В РЕЧИ  
СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕЙ  
РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ  
(НА ПРИМЕРЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ  
ЯСНОСТИ И ТОЧНОСТИ)**

Disfunction of Communicative Qualities in the Speech of the  
Modern Politician as a Reflection of the General Speech Culture  
of the Personality  
(on the example of communicative qualities of clarity and accuracy)

*Юлия Александровна Бессонова*

**Abstract**

The article specifies the oral speech of modern Russian-speaking political figures, the cases of disfunction of communicative qualities regarding clarity and accuracy causing speech mistakes. The conclusion about the interrelation of qualities of the speech and the general speech culture of the politician is drawn.

**Keywords:** communicative qualities of the speech, speech mistake, politician, speech culture of the personality.

**Абстракт**

В статье анализируется специфика устной речи современных политических русскоязычных деятелей, отмечаются случаи нарушения коммуникативных качеств ясности и точности, ведущих к речевым ошибкам. Делается вывод о взаимосвязи качеств речи и общей речевой культуры политика.

**Ключевые слова:** коммуникативные качества речи, речевая ошибка, политический деятель, речевая культура личности.

**Введение**

Речь современного человека должна обладать набором необходимых коммуникативных качеств: правильности, ясности, чистоты, уместности, богатства, точности. Этот набор стандартен для любого носителя языка [1, 2, 4, 5, 6].

Он является показателем речевой культуры личности, отражает специфику мыслительной деятельности, уровень образования и воспитания человека, свидетельствует о его отношении к собеседнику, формирует в целом речевой портрет носителя языка.

Современная политическая деятельность – сфера активной межличностной коммуникации, зона проявления высокого социального статуса носителя языка, демонстрации его профессиональных, личностных, речевых возможностей.

Широкий круг общения современного политика, лингвоинтенсивность его профессиональной деятельности предполагают высокий уровень речевой культуры. Объективность и адекватность речевой реакции, соответствие информации объективной реальности – критерии интеллигентности, честности как значимые социальные качества политика, а также показатели его коммуникативного совершенства.

Культура речи современного политического деятеля включает полный набор коммуникативных качеств, проявляющихся в процессе общения. Среди наиболее значимых коммуникативных качеств выделяются качества ясности и точности речи.

### **Ясность речи**

Ясность – одно из коммуникативных качеств речи, определяющее ее целевое предназначение: адекватное восприятие, осмысление и ответную вербально или невербально выраженную реакцию.

Так, в Словаре синонимов Н. Абрамова „ясность – четкость, определенность, отчетливость, светлость, прозрачность, внятность, выразительность, экспрессия, рельефность, интенсивность“ [8].

В Толковом словаре русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова „ясность – 1. Отвлеч. имя существительное к ясный. Ясность неба. Ясность зора. Ясность очертаний. Ясность изложения. Ясность намерений. 2. Логичность, стройность, четкость, отчетливость. Его стихам присуща ясность и простота. Учтиво, с ясностью холодной звал друга Ленский на дуэль. Пушкин. Привести что-нибудь в ясность. Внести ясность во что-нибудь. 3. Спокойствие, ровное, рассудительное отношение к окружающему. С ясностью во взоре“ [9].

Знаменательно, что в толковании значений слова и синонимическом ряду присутствуют семы, которые выходят за рамки семантического поля „ясность, понятность“. Критерий ясности пересекается с другими семантическими полями и включает в себя еще и выразительность, логичность, экспрессию.

Анализируя значение лексемы „ясность“, а также речевую практику говорящего, можно определить ряд показателей, которые составляют суть данного качества:

1. Доступность информации для понимания, ее понятность (так, наличие в речи специальной терминологии, узкопрофессиональных слов серьезно препятствуют пониманию).
2. Наличие в речи языковых единиц, которые соответствуют нормам литературного языка (например, присутствие фонетических искажений, неправильностей произносительной стороны, дефекты речи ведут к затрудненному пониманию или его отсутствию; плохое знание лексического строя языка говорящим, употребление слов без учета их значения, нарушение сочетаемости и пр. приводят к двусмысленности или потере смысла).
3. Определенность темы высказывания, хорошее знакомство говорящего с предметом речи (например, следование принципу „говорить, лишь бы не молчать“ приводит к многословию, потере смысла речи).
4. Наличие структуры высказывания, определяемое ясностью мысли.

Ясность – одно из определяющих качеств речи современного управленца. Профессиональная коммуникация на государственной службе напрямую связана с письменной речью, документацией, имеющей юридическую силу. Юридическая сила документа *„важна для управленческой деятельности, потому что означает, что определенные документы могут служить абсолютным доказательством содержащейся в них информации“* [3].

Информация, представленная в документации, уже доказана и не нуждается в дополнении, обосновании и дополнительной трактовке. Таким образом, она должна быть ясна по сути.

Устная речь современного политического деятеля также обусловлена критерием ясности: профессиональное взаимодействие по вертикали, по горизонтали, с посетителями предполагают конструирование текстовых и фразовых единиц, понятных собеседнику.

Однако в ситуации речевого взаимодействия могут возникать коммуникативные неудачи, обусловленные нарушением критерия ясности. В этом случае они приводят к речевым ошибкам, обусловленным различными причинами:

1. Наличие в речи различных смыслов, что делает высказывание непонятным: „Взрывы на складе боеприпасов находятся под контролем“ С. Дарьин, губернатор Приморского края – то, что боеприпасы взрываются, было запланировано, или это запланировано не было, но их успешно стараются остановить; „На Прохоровском поле 1200 танков схватились врукопашную“ Г. Зюганов, лидер КПРФ – то ли сражение происходило врукопашную, то ли было все-таки танковое сражение; „Будет очень серьезный и большой контакт детей с проезжей частью.“ В. Устинов, генпрокурор – как дети будут контактировать с проезжей частью? Что имеет в виду автор высказывания?
2. Нарушение в речи привычных связей и отношений между словами, возникновение несочетаемых элементов внутри конструкции: „Я бы хотел попросить вас повыше по времени поднять этот вопрос.“ Н. Харитонов, экс-лидер Аграрной партии. Однако в этом случае внести ясность помогает внелингвистические факторы: заседание Думы предполагает очередность в обсуждении вопросов, возможна смена порядка вопросов. Ясность при понимании фразы возникает только при владении информацией о том, где происходит действие и что является предметом разговора. В противном случае фраза оказывается бессмысленной. „Это полная чушь, несуразица, сапоги всмятку“ В. Путин, Президент РФ. В этом случае речевое окружение языковой единицы (окказионального фразеологизма) способствует пониманию фразы. Само по себе словосочетание бессмысленно.
3. Потеря смысла речи после лингвистически ясной конструкции, каждый компонент которой обладал отдельным значением, из общего сочетания которых складывался общий смысл: „Ну что нам с ним объединять? У него кепка, а я вообще ничего не ношу пока“ (о Лужкове) В. Черномырдин, премьер-министр; „Заболел, кашляет еще раз по-всякому. Но президент есть президент“ (о Ельцине) В. Черномырдин, премьер-министр; „Клинтона целый год долбали за его

Монику. У нас таких через одного. Мы еще им аплодируем. Но другое дело – Конституция. Написано: нельзя к Моники ходить – не ходи! А пошел – отвечай. Если не умеешь. И мы доживем! Я имею в виду Конституцию!“ В. Черномырдин, премьер-министр.

4. Многословие, речевые повторы, наличие информационных частей ничего не прибавляющих к содержанию высказывания: „Сейчас мы твердо знаем, что делать, какие первые шаги надо сделать, и нам надо на это всем вместе навалиться, и я думаю, что это у нас получится.“ Его реакция, она всегда, увидим, будет этот или не будет. Если не будет – значит, такая реакция. Если будет – то никакая реакция“ (о премьер-министре Е. М. Примакове; РТР, „Зеркало“, 21.02.1999 г.); „Я не из тех людей, чтобы доводить до мордобоя, я извиняюсь за это слово. И мордобой-то опять не они же бы, не их же! Если бы их бы там навесить – это бы с удовольствием! А те мордобой-то, в мордбое люди же бы участвовали: народ как всегда“ В. Черномырдин, премьер-министр; „Не надо, вы знаете, и я знаю тоже, что вы знаете, а чего не знаете, вы меня не подстегивайте, коль поставили на эту трибуну“ В. Жириновский, лидер ЛДПР.
5. Информационная или грамматическая недостаточность речи, ее местоименно-указательный характер: „Вообще, странно это, ну, просто странно. Я не могу это ещё раз, я не знаю и не хочу этого. Это не значит, что нельзя никого. Ну, наверное, кого-то, может быть, и нужно. Кого-то вводить, кого-то выводить“; „Россия – это континент, и нам нельзя тут упрекать нас в чем-то. А то нас одни отлучают от Европы, вот, и Европа объединяется и ведет там какие-то разговоры. Российско-европейская часть – она больше всей Европы вместе взятая в разы! Чего это нас отлучают?! Европа – это наш дом, между прочим, а не тех, кто это пытается все это создать и нагнетает. Бесплезно это“; „Ну, не дай бог нам еще кого-то. Хватит. От этих тошнит от всех. наших людей, я так понимаю. И Вас тоже, наверное. Я же вижу по глазам, Вас же тошнит;“ „Умный нашелся! Войну ему объявить! Лаптями! Его! Тоже! Сразу как это все! А что он знает вообще! И кто он такой! Еще куда-то и лезет, я извиняюсь!“; „Вас там туда...!“ В. Черномырдин, премьер-министр.

### **Точность речи**

Точность – одно из важнейших коммуникативных качеств речи, которое предполагает *„соответствие ... смысловой стороны отражаемой реальной действительности и проявляется в умении находить адекватное словесное выражение понятия“* [6]. Она связана с умениями правильно отражать реальную действительность и правильно выражать мысли и оформлять их с помощью слов.

Качество точности речи играет существенную роль для эффективной коммуникации, правильного понимания собеседниками друг друга, однозначности толкования смысла фразы.

Однако для речи политика, государственного или общественного деятеля, являющегося лицом страны внутри нее и на межгосударственной арене, точность как коммуникативное качество представляет наибольшую ценность. Язык письменной документации, законов, указов требует

однозначности формулировок и трактовок для их единого понимания всеми представителями общества и обязательного исполнения. Многозначность, неясность смысла приводит к извечному российскому „Закон что дышло: куда повернешь, туда и вышло.“

Нарушение критерия точности приводит к многочисленным речевым недочетам и ошибкам, которые способны отразить специфику речи и мысли политика, государственного служащего, за счет возникающих ассоциаций сформировать у потенциального электората образ политического деятеля, в конечном счете, повлиять на результаты выборной кампании.

Рассмотрим некоторые разновидности речевых ошибок, обусловленные нарушением точности речи. В качестве примеров мы использовали материалы интернет-сайтов Woffka.dot.com, Aphorism.ru, Newizv.ru, Mandate.ru, Igromania.ru, Rian.ru, Politfactor.ru, а также записи фрагментов выступлений политических деятелей в ТВ – и радиоэфире.

Так, к разновидностям неточного словоупотребления могут быть отнесены следующие ошибки [7]:

1. Ошибочное употребление слов, сходных по звучанию: Я не тот человек, который живет удовлетворениями (ср. удовольствия) (В. Черномырдин).
2. Ошибочное употребление слов, сходных по значению: Боевики не исчезли. Они растворились в населенных пунктах (ср. заняли выжидательную позицию, не показываются, не афишируют себя, спрятались) (В. Рушайло).
3. Употребление слов, относящихся к одному семантическому полю, к одной предметной области: Чем мы провинились перед Богом, Аллахом и другими? (В. Черномырдин).
4. Двусмысленность, когда происходит нарушение коммуникативной точности речи. В этом случае возможны два варианта формирования дополнительного смысла:
  - 4.1 Формируемый смысл „цензурный“. Он складывается за счет „цензурного“ языкового контекста. Ассоциации, им формируемые, могут быть смешными, нелепыми, безумными и пр., но не выходят из зоны „приличия“: Моя жизнь прошла в атмосфере нефти и газа (В. Черномырдин). Россия – страна сезонная (В. Жириновский). Я всегда работал первым лицом (В. Черномырдин). Господин Ельцин все больше превращается в дубину господина Чубайса (Г. Зюганов). Мы эту проблему решили в узком кругу ограниченных людей (А. Лукашенко).
  - 4.2 Смысл, формируемый фразой, оказывается за рамками этических или эстетических норм общества. Языковые средства, используемые субъектом речи, ассоциативно связаны с табуированными темами, предметами, действиями.
    - 4.2.1 Содержат указание-намек на половые органы человека: Скоро белорусский народ будет есть нормальные человеческие яйца (А. Лукашенко). Кепка защищает некоторые обнаженные части (какую обнаженную часть тела мужчина может прикрывать кепкой, всем известно – прим. Ю.Б.) моего тела (Ю. Лужков). Россия со временем должна стать еврочленом (В. Жириновский).

- 4.2.2 Содержат указание-намек на действия неприличного характера, связанные с реализацией половой функции: Пятьдесят наименований микроэлементов в одной корове при суточном кормлении. Вот поэтому она и дает (В. Путин).
- 4.2.3 Содержат указание-намек на возможности половой ориентации объекта речи: Нам нужны средства массовой информации другой ориентации (В. Жириновский).
- 4.2.4 Содержат указание-намек на некоторые другие органы человеческого тела: Все те вопросы, которые были поставлены, мы их все соберем в одно место (обычно электорат знает точно, куда и в какое место можно собрать т. н. государственные вопросы и проблемы – прим. Ю. Б.) (В. Черномырдин).
- 4.2.5 Содержат указание-намек на естественные потребности человеческого организма, обычно скрываемые: Мы надеемся, что у нас не будет заповор на границе (В. Черномырдин).

Таким образом, показательно, что речевые ошибки политических деятелей, обусловленные нарушением критериев ясности и точности, порождают дополнительные ассоциации, смыслы, формируют в сознании слушателя определенные устойчивые образы-картинки, зачастую нелепые и смешные. Они становятся яркой характеристикой личности говорящего как языкового носителя, отражают степень его владения родным языком, свидетельствуют о его образе мысли. Нарушение ясности и точности речи политика – лишний повод задуматься о проблемах коммуникативной компетентности тех, чья профессиональная деятельность напрямую связана с общением.

### Список литературы

1. ВВЕДЕНСКАЯ, Л. А., ПАВЛОВА Л. Г., КАШАЕВА Е. Ю. 2009. *Русский язык и культура речи*. Учебное пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 539 с.
2. ГОЛУБ, И. Б. 2002. *Русский язык и культура речи*. Учебное пособие. Москва : Логос, 2002. 432 с.
3. *Защита и обработка конфиденциальных документов. Понятие „юридическая сила“, документа, реквизиты документа, определяющие его юридическую силу* [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://oitzi.ru/Materials.aspx?doc\\_id=30&id=632](http://oitzi.ru/Materials.aspx?doc_id=30&id=632)
4. ИППОЛИТОВА, Н. А., КНЯЗЕВА, О. Ю., САВОВА, М. Р. 2009. *Русский язык и культура речи*. Электронный учебник. Москва : КНОРУС, 2009.
5. ИППОЛИТОВА, Н. А., КНЯЗЕВА, О. Ю., САВОВА, М. Р. 2008. *Русский язык и культура речи*. Учебник. Москва : Проспект, 2008.
6. ПЛЕЩЕНКО, Т. П., ФЕДОТОВА, Н. В., ЧЕЧЕТ, Р. Г. *Стилистика и культура речи*. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://sbiblio.com/biblio/archive/kultura\\_rehti/05.aspx](http://sbiblio.com/biblio/archive/kultura_rehti/05.aspx)

7. *Разновидности неточного словоупотребления*. Академик. Словари и энциклопедии на Академике. Точность речи. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://ped\\_recheved.academic.ru/254/Точность\\_речи](http://ped_recheved.academic.ru/254/Точность_речи)
8. АБРАМОВ, Н. *Ясность*. Словарь синонимов русского языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sovslov.ru/tolk/yasnostyt.html>
9. УШАКОВ, Д. Н. *Ясность*. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://slovoblog.ru/ushakov/yasnost/>

*Авторская справка*

*Юлия Александровна Бессонова*

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков*

*Орловский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы*

*302028, г. Орел, бульвар Победы, 5-а*

*E-mail: oragsob@mail.ru*

## **ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ КОРПУСА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Borrowings as a Source of Enhancing the Corpus of Economics  
in the Russian Language

*Н. М. Карпухина*

### **Abstract**

In the paper we mark groups of names that are actively replenished with direct adoption; analyze extra linguistic and linguistic causes of the process of adoption; present the system of formation of series of term combinations in the economic vocabulary on the basis of western European borrowings. Also we deal with the issue of the correlation of the concepts *adoption* and *internationalism* in the analyzed vocabulary cluster. The adopted professional vocabulary is extensively used in the field of commodity/money trade in the Russian economy.

**Keywords:** economic vocabulary, adoption process, direct adoption, terminology series.

### **Абстракт**

В статье мы отмечаем группы наименований, наиболее активно пополняющиеся за счет прямого заимствования, анализируем экстралингвистические и лингвистические причины процесса заимствования, представляем систему формирования рядов терминосочетаний в экономической лексике на базе западноевропейских заимствований, а также ставим вопрос о соотношении понятий *заимствование* и *интернационализм* в анализируемом лексическом блоке. Заимствованная профессиональная лексика активно употребляется в сфере товарно-денежного обращения российской рыночной экономики.

**Ключевые слова:** экономическая лексика, процесс заимствования, прямое заимствование, терминологические ряды.

В формировании корпуса экономической лексики в русском языке большую роль играет процесс заимствования, обусловленный, в первую очередь, экстралингвистическими причинами. Переход к рыночной экономике, тенденция государственной экономической политики – перенять от Запада опыт управления экономикой и технологию экономических контактов, развитие организационных структур управления экономикой в западных странах, новые области экономической деятельности (маркетинг, менеджмент) и др., авторитетность языка-источника, в частности английского, немецкого, французского языков, активизация многих латинских выражений приводит к появлению не только терминов, но и профессионально терминованных наименований иноязычного происхождения в экономической сфере деятельности.



С изменением экономического курса, связанного с ориентацией на рыночную экономику, в России начинает формироваться понятийное пространство сферы предпринимательства. Указанные выше процессы вызвали необходимость расширения информационного и номинативного корпуса экономической лексики. Замещение информационных лакун идёт в основном через переводные учебники всемирно известных американских авторов, через словари, через контакты и т. д. Английская терминология предлагает узуальные обозначения для ключевых сфер номинативного пространства сферы товарного обращения, таких как маркетинг, менеджмент и др.

Таковы экстралингвистические причины процесса заимствования иноязычных экономических терминов в русском языке. Среди основных общезыковых лингвистических причин проникновения иноязычных заимствований в лексику товарно-денежного обращения можно назвать следующие: первая – потребность в номинации новых понятий и явлений, создание для нового понятийного стратума соответствующей лексико-семантической группы или пополнение уже существующих, но недостаточно полных номинативных групп и т. п. Заимствование номинативных единиц из мира уже сформировавшихся терминологий значительно облегчает процесс репрезентации новых понятий, тем более что зачастую новый термин заимствуется одновременно с новым понятием. Например, в среде российского предпринимательства появляются понятия о многообразных видах деятельности в сфере рынка товаров, услуг, ценных бумаг и т. д., вместе с которыми заимствуется и сопутствующая им терминология: marketing – маркетинг, conversion т. – конверсионный маркетинг; concentrated т. – концентрированный маркетинг; mass т. – массовый маркетинг; international т. – международный маркетинг; non-commercial т. некоммерческий маркетинг; test т. – пробный маркетинг; industrial т. – промышленный маркетинг и др. (СЭС, 1999).

Второй причиной заимствований является стремление к экономии языковых средств, что проявляется в субституции протяженных автохтонных терминов короткими, образованными при помощи интернациональных терминов и терминоэлементов, например: приватизационный чек = ваучер; переводной вексель = тратта, встречное предложение = контроферта; банковские билеты = банкноты и др.

Всестороннее изучение терминологических заимствований на фоне общелитературной лексики позволяет системно описать внешние ресурсы языка, используемые для специальных целей, которые представляют собой достаточно значительное, открытое и разнообразное множество, по разным параметрам: источники (язык-донор; язык-посредник и т. д.), интернациональный статус (интернационализм/неинтернационализм), вид заимствования (прямое, материальное/калька, гибрид) и т. д.

Вместе с общим процессом терминологизации активизируется процесс формирования профессионально терминованной лексики. Это еще не „чистые“ термины, но их профессиональную терминованность, их понятийную близость к экономической терминологии невозможно опровергнуть. В отличие от исконных терминов заимствованные профессионально терминованные наименования так же, как и в родном языке, могут выражать

экспрессию и мотивированность, что обеспечивает в некоторых случаях их узнавание и облегчает понимание.

Однако понимая значение обычного слова, не всегда легко понять значение термина. Этому может способствовать достаточный контекст, но и это не всегда приводит к правильному пониманию термина. Указанных трудностей избегают термины, являющиеся заимствованными словами. Они не смешиваются с обычными словами; они отдельные, однозначны, стоят вне экспрессии. *„Иноязычные термины сильны своей изолированностью от системы данного языка, своей неконтактностью, отсутствием возможности вторых и дополнительных осмыслений. Слово родного языка должно еще стать термином, слово иноязычное – готовый термин; оно больше знак, чем слово родного языка“* (Кутина, 1970).

Как отмечал Д. С. Лотте, под *„заимствованным словом в чистом виде“* (назовем его буквальным заимствованием) *„будем понимать слово, перенесенное в данный язык из какого-либо языка в том виде (в той форме), в котором оно в нем существует в момент заимствования“* (Лотте, 1982). Эти заимствования не претерпевают трансформирования, их лексические элементы переводятся буквально.

Мы придерживаемся традиционного представления о заимствовании. *„Заимствование – это обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов“* (Ахманова, 1966).

В русской экономической терминологии наиболее отчетливо проявляется влияние неславянских, прежде всего классических (латинского и греческого), а также живых романских (французского, итальянского) и германских (английского, немецкого) языков.

Пути вхождения термина из одного языка в другой могут быть прямыми (непосредственные заимствования). Например, таким путем пришли в русскую экономическую терминологию заимствования из терминологии английского языка: брокер, маркетинг, дистрибьютор, риэлтор, лизинг и др.; из немецкого: вексель, акция, биржа, бухгалтерия, маклер, ордер и др.; из французского: база, баланс, банк, тариф, портфель, бартер, комитет, коммерсант и т. д.; из итальянского: банкрот, валюта, сальдо и др.

Пути вхождения термина из одного языка в другой могут быть не только прямыми, но и непрямыми (опосредованными) – через язык-посредник. Например, таким путем в экономической лексике появилось большинство терминов латинского и греческого происхождения: аккредитив (нем. Akkreditiv, фр. *accréditif* от лат. *accréditivus* – доверительный), капитал (фр. англ. *capital* от лат. *Capitalis* – главный, касса (итал. *cassa* от лат. *capsa* и т. д.) (СЭС, 1999).

На основе западноевропейских заимствований в экономической лексике формируются ряды терминосочетаний: биржа (нем. из лат. – товарная биржа, фондовая биржа, валютная биржа, универсальная биржа, биржа труда и др.; банк (фр., нем.) – коммерческий банк, акцептный банк, акционерный банк, ипотечный банк, банк развития и др.; риск (фр.) – банковский риск, валютный риск, кредитный риск, и др.; портфель (фр.) – портфель заказов, портфель роста, „агрессивный“ портфель и др. (СЭС, 1999).

Широко представлены в экономической терминологии и слова латинского и греческого происхождения, вошедшие в терминологию русского языка через посредничество более развитых терминосистем других языков:

грецизмы – анализ, система, базис, ипотека, метод, монополия и т. д.; латинизмы – операция, агент, дефицит, администратор; аренда, акт, актив, кредит, документ, ассоциация, аукцион, коэффициент, индекс, облигация, депозит, дивиденд, дотация, инвестиция, комиссия, лимит, лицензия, опцион, реклама, рента и т. д.

Из других языков в русский язык перешли единичные слова, ставшие впоследствии экономическими терминами; через тюркские языки – термины деньги, казна, товар. Все эти заимствования относятся к давним, они настолько приспособились к системе языка-реципиента и освоились, что их иноязычное происхождение практически не ощущается носителями русского языка и проясняется лишь с помощью этимологического анализа. Естественно, что в терминологическом пространстве сферы товарного обращения этих заимствований формируются обширные подгруппы видовых наименований. В частности, „Современный экономический словарь“ приводит около ста словарных статей, содержащих термин рынок.

Рынок – 1) место купли-продажи товаров и услуг, заключения торговых сделок; 2) экономические отношения, связанные с обменом товаров и услуг, в результате которых формируются спрос, предложение и цена. Структура рынков чрезвычайно многообразна: по виду продаваемого товара; по масштабам охвата территории; по уровню конкуренции и т. д.

Рынок „быков“, „бычий“ – рынок, на котором наблюдается тенденция повышения цен в результате высокого спроса; рынок быстрый, активный – термин, обозначающий высокий уровень деловой активности на рынке опционов. Если биржа не может контролировать рынок, то поступление новых заказов может быть отложено; рынок „заброшенный“ – биржевой жаргон; состояние рынка, при котором наблюдается полное отсутствие интереса к заключению сделок; рынок закрытый, монополистический – состояние рынка, когда курс покупателя равен курсу продавца. Это может произойти, если рынок обслуживается брокерами и комиссия за их услуги уплачивается только одной стороной – инициаторами сделок; рынок „колеблющийся“, „нерешительный“ – рынок, оценивающий новые факторы; рынок „крепкий“ – ситуация на рынке, когда цены установились на высоком уровне и показывают повышательную тенденцию; рынок „леглопонижательный“ – ситуация на рынке, когда цены установились на низком уровне и показывают понижательную тенденцию; рынок „ленивый“ – ситуация на рынке, когда практически отсутствует торговля; рынок „малоактивный“ – ситуация на рынке, при которой держатся неизменные цены при малочисленности сделок; рынок „медведей“ – рынок, на котором цены в целом падают и наблюдаются тенденции ускорения этого падения; рынок „на обочине“ – торговля ценными бумагами вне фондовой биржи, внебиржевой рынок; рынок „неравномерный“ – ситуация на рынке, при которой котировки некоторых сроков поставки выше, а некоторых – ниже; рынок „несовершенный“ – рынок с различными условиями реализации одинаковых товаров; рынок „неустойчивый“ – отсутствие на рынке определенной тенденции за неимением реальных предложений купить либо продать или отсутствие возможности установить реальный уровень цен; рынок нормальный – рынок, при котором разница в ценах ближних и более отдаленных позиций покрывает расходы, связанные с хранением товара; рынок нормальный сделок на срок – рынок для операций с фьючерсными сделками с достаточным предложением. На рынке этого типа цена товара с поставкой в будущем должна быть равна настоящей

цене в наличных плюс стоимость транспортных расходов, оплачиваемая до даты поставки; рынок односторонний – рынок, на котором только курс продавца или только курс покупателя является котируемым; рынок открытый – продажа и покупка центральным банком ценных бумаг с целью воздействия на массу денег в обращении и объем кредитов. Операции проводятся в основном с краткосрочными правительственными ценными бумагами, но иногда и со средне- и долгосрочными бумагами. Посредством покупки увеличивается вложение средств в экономическую систему, вследствие чего повышается объем кредитов; эффект от продажи – обратный; рынок перегруженный – рынок какого-либо вида ценных бумаг или какого-либо вида товара, на котором продавцов гораздо больше, чем покупателей. Для рынка перегруженного характерно падение цен; рынок „повышательный“ – ситуация на рынке, когда цены имеют тенденцию незначительно расти с существенными признаками укрепления; рынок покупателя – ситуация на рынке, при которой величина предложения товара со стороны продавцов, представленных на рынке, превышает величину спроса на данный товар со стороны покупателей; рынок продавца – ситуация на рынке, при которой величина спроса на товар со стороны покупателей, представленных на рынке, превышает величину предложения данного товара со стороны продавцов; рынок „совершенный“ – рынок с едиными условиями реализации одинаковых товаров; рынок „сцепленный“ – конкурентный рынок, на котором предложения и запросы цен временно одинаковы, то есть сцеплены; рынок тяжелый – положение на рынке, при котором число приказов продать превышает число поручений купить. Аналогичная ситуация на рынке отражается термином „рынок покупателя“; рынок узкий – ситуация на рынке, при которой происходит: 1) небольшое число сделок при некоторой тенденции снижения цен; 2) отсутствие сделок и снижение цен; рынок „уличный“ – сеть посредников, покупателей и продавцов ценных бумаг, общающихся между собой с помощью телекоммуникаций. Практически все облигации и акции, не включенные в биржевой список, продаются на этом рынке; рынок „федеральных фондов“ – рынок необеспеченных краткосрочных ссуд между банками в США (на базе резервов в банках Федеральной резервной системы); рынок „черный“ – совокупность экономических отношений между продавцами и покупателями и товаров и услуг, складывающихся в нарушение действующего законодательства. Является одним из атрибутов теневой экономики и возникает в тех сферах, где существует жестокое административное регулирование экономической деятельности со стороны государства; рынок „четвертый“ – означает торговлю ценными бумагами между инвесторами без использования посредника, брокера, дилера; рынок „кладбище“ – ситуация, когда участники рынка не могут его покинуть (выйти из сделок), а другие биржевики или банки не хотят выходить на рынок (заключать сделки); обычно такая ситуация характерна для рынка „медведей“; „рэндж-форвард“ (англ. range forward) – гибрид форвардной и опционной валютных сделок; клиенту гарантируются пределы колебания курса, внутри которых он может немного выиграть или проиграть, но в целом риск ограничен; „ширина рынка“ (англ. market range) – 1) число котируемых бумаг, по которым регулярно заключаются сделки; 2) процент ценных бумаг, участвующих в том или ином движении рыночной конъюнктуры“; „широкий Рынок“ (англ. broad market) – „неограниченный рынок, что означает присутствие

на нем значительного количества акций, других ценных бумаг, чей курс более или менее стабилен в течение некоторого периода времени” (СЭС, 1999) и т. д.

Достаточно большим деривационным потенциалом обладает термин деньги: особый товар, выполняющий роль всеобщего эквивалента при обмене товаров. Выражают общественно необходимый труд и общественные отношения между людьми: безналичные деньги; декретные деньги; депозитные деньги; кредитные мировые деньги и т. д.

Меньше терминированных наименований с этим опорным словом: деньги „горячие“ – сверхнеобходимые для нормального функционирования процесса воспроизводства денежные капиталы. Возникают из-за недостатка или отсутствия товаров; деньги „грязные“ – полученные как взятки при исполнении государственных обязанностей или путем преступлений; деньги „умные“ – деньги, вложенные опытными и удачливыми предпринимателями в ту или иную сделку на основе неизвестной широкой публике информации; деньги „дешевые“ – удешевление кредита в результате проведения центральными банками экономической кредитной политики (снижения учетных ставок, норм обязательных резервов банков и т. д.; деньги „дорогие“ – 1) деньги, покупательная способность которых растет; 2) удорожание кредита, предоставляемого банками. Тяжелые деньги – ситуация на денежном рынке, возникающая при недостаточном предложении кредита, вызывающая рост ссудного процента; бумажные деньги – термин, относящийся к деньгам в форме банкнот; наличные деньги – монеты и банкноты; пластиковые деньги – разговорное название кредитных карточек, наличных карточек или многоцелевых карточек; электронные деньги и т. д. (Рбкз; 1998). Достаточно широко представлен ряд наименований с темой акция. Акции – ценные бумаги, удостоверяющие внесение известного пая в капитал акционерного общества и дающие право на получение части прибыли в виде дивиденда. В отличие от векселя акции не пассивны. Через их выпуск может быть реализована программа разгосударствления собственности: акции „безголосые“ – акции, которые не дают владельцу права голоса на общих собраниях акционеров; акции бесплатные – для акционеров, обычно пропорционально числу уже принадлежащих им акций; акции „голубые фишки“ – акции компаний с хорошей и устойчивой репутацией на бирже и высокими доходами; акции „горячие“ – акции, пользующиеся большим спросом на рынке; часто акции новой эмиссии, цена на которые быстро растет; акции грошовые – дешевые акции, нередко крайне спекулятивного типа; акции доходные – акции по коим выплачиваются щедрые дивиденды; акции защищенные – высокодоходные акции с низким отношением цены к доходам; акции качественные – акции с устойчивым ростом прибыли, высоким показателем соотношения цены акции и получаемого на него дохода; акции одноголосые – акции, которые дают их владельцам право одного голоса на общем собрании, членов акционерного общества; акции „очаровательные“ – акции популярные среди покупателей в связи с равномерно растущими объемами продаж и доходами; акции простые – акции, по которым размер дивиденда заранее не фиксируется и не гарантируется, а определяется общим собранием акционеров по итогам хозяйственной деятельности акционерного общества за истекший год. Вместе с тем они дают их владельцам право на участие в управлении этим обществом исходя из принципа: одна акция – один голос (Рбкз, 1998).

Нельзя не отметить усиливающиеся в последнее время тенденции углубления межъязыкового сходства и глобализации экономических знаний; вследствие этого возникает и активизируется процесс заимствования в терминологической лексике интернациональных элементов на различных языковых уровнях.

В современной лингвистике остаётся актуальной проблема определения статуса интернациональных слов и соотносительных с ними категорий.

Некоторые авторы относят к интернационализмам слова, которые называют реалии истории, культуры, политики, быта другого народа (Акуленко, 1972). Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые полагают, что данные слова не являются интернационализмами, их следует классифицировать как этнографизмы (экзотизмы), как иностранные слова *„оказионального потребления, служащие для придания изложению местного колорита“* (Володина, 1993).

Другие ученые выделяют в особые разряды интернационализмов международную и региональную лексику.

Международные интернационализмы встречаются во многих языках, независимо от региона их распространения и исторических условий формирования литературной нормы для того или иного языка.

Региональные интернационализмы распространены в пределах определенного культурно-исторического ареала. Нельзя не согласиться с В. В. Акуленко, которая высказывает мысль об относительности самого понятия интернациональности, или международной: *„Оба русских термина, несомненно, означают одно и то же вопреки искусственным попыткам их противопоставления“*. Исследователь опирается на концепцию Вюстера, согласно которой интернациональными являются языковые знаки, понятия и за пределами данной языковой области. *„Подлинно интернациональные явления встречаются в культурах или языках не только близкородственных, но и неблизкородственных народов“* (Акуленко, 1972).

При соотношении понятий „заимствование“ и „интернационализм“ большинство исследователей считает, что: 1) интернационализмы представляют собой межъязыковую категорию синхронии со своими специфическими характеристиками, которая проявляется лишь при сопоставлении языков, а заимствования – это условная для синхронии группа фактов, вычленяемых на основе диахронических критериев; 2) понятия, выражаемые интернационализмами, носят международный характер и поэтому имеют широкую сферу распространения, образуют зоны международного словесно-понятийного соответствия; 3) интернациональный элемент полностью или частично совпадает в своей внешней и внутренней формах не менее чем в трёх неблизкородственных языках (Акуленко, 1972; Володина, 1993) и др. Как уже отмечалось выше, современную терминологию отличает интернациональность, взаимопроницаемость. В экономической терминологии обнаруживается определенный пласт терминов, соотносительных с терминами разных языков: английского, немецкого и др., которые могут быть определены как интернационализмы. Например: рента – (англ. rent; нем. Rente (f); фр. rente; пол.: renta) – (от лат. Reddita – возвращенная) – 1) доход, получаемый владельцем от использования земли, имущества, капитала, не требующий от владельца осуществления предпринимательской деятельности, затраты

дополнительных усилий. Такой доход может быть получен, например, от сдачи земли или помещений в аренду, предоставления кредита; 2) денежная сумма, выплачиваемая ежегодно застрахованному лицу по страховому полису со стороны страхового общества; вексель – (пол. *Weksel*, нем. *Wechsel*, фр. *veксеle*, англ. *vecsell*) – (от нем. *Wechsel* – обмен) – ценная бумага в виде долгосрочного обязательства, составленная в письменном виде по определенной форме и др. (НЭС, 2010).

К интернационализации терминов ведёт и создание терминов на основе греко-латинских морфем. Для характеристики данного способа заимствования некоторые исследователи используют термин „морфемное заимствование“. Интернациональные терминообразующие морфемы обладают максимальной специализацией, что позволяет прогнозировать значение терминов с этими морфемами. Именно структурно семантическая предсказуемость удовлетворяет требованиям научной дефиниции и способствует тому, что они находят признание во всём мире и постепенно становятся „своими“ во всех языках (Володина, 1993).

Преимуществом греко-латинских элементов является, как отмечает В. П. Даниленко, то, что их семантика *„предстаёт для современных языков в законсервированном виде. Будучи лишёнными естественных условий развития, греко-латинские элементы стандартизируются, моносемируются. А это очень ценно для терминологии“* (Даниленко, 1972).

Важной особенностью заимствования является приспособление иностранных терминов к языковым условиям языка-реципиента (принимающего языка), в результате чего наблюдается соединение интернационального и национального в термине.

Следует отметить такое явление в жизни иностранного слова, как смешение иерархии значений, присущих источнику заимствования, и приобретение интернационализмом окказиональных, новых значений. Неполная семантическая соотносительность имеет место там, где значение одного из интернациональных слов имеет больше семантических множителей, чем значение другого (Акуленко, 1972). Такие преобразования наблюдаются, например, у интернационального термина *business* при заимствовании его русским и немецким языками. Анализ многозначного английского слова *business* в специальной английской литературе показал, что в английском языке отсутствует значение, близкое русскому термину предпринимательство. Приближается к этому русскому термину по значению английский термин *free enterprise*. Многозначный интернациональный термин *business* проявляет терминообразовательную активность в английском языке. В языке-оригинале около 60 словосочетаний, в которых термин *business* выступает как опорный терминологический элемент. В русском же языке нам удалось обнаружить всего 7 словосочетаний с данным словом, причем в большинстве специальных словарей русского языка не фиксируются словосочетания со словом *бизнес*.

Далее отметим, что традиционно принято выделять две основные разновидности заимствования – прямое заимствование и калькирование. При прямом заимствовании из чужого языка берутся материальная форма (звуковая или графическая) и значение слова-прототипа, а при калькировании только значение или семантическая структура иноязычной лексической единицы.

Классификацию по способу заимствования терминов в русском языке впервые разработал Д. С. Лотте. Он считал целесообразным выделять два типа прямых (оригинальных) заимствований: буквальные и трансформируемые. Это вызвано, по мнению Д. С. Лотте, сознательным осмыслением или так называемой аналогией. При трансформируемом заимствовании присутствует *„творческий момент, происходит акт создания в сущности нового слова“* (Лотте, 1982).

С. В. Гринев расширяет границы прямого заимствования которое, по его мнению, предпочтительнее называть материальным заимствованием, и выделяет три подвида: 1) лексическое заимствование, при котором заимствуется материальная форма слова с его содержанием; 2) заимствование материальной формы слова, под которым понимается заимствование только иноязычной формы слова в устном (фонетическое заимствование) или письменном (графическое заимствование) виде с наполнением ее новым содержанием; 3) морфемное заимствование, под которым следует понимать заимствование корневых и деривационных морфем для построения новых слов (Гринев, 1993).

В результате процесса заимствования экономическая лексика пополнилась огромным количеством терминов, этот процесс, в частности, захватил также профессионально терминованную лексику, но в силу специфичности данного фрагмента экономической лексики этот процесс отличается своеобразием.

Так, в результате прямого заимствования появились наименования, которые утратили свою графическую форму. Например: „бай-бэк“ (англ. buy-back – досл.: выкупать), „интра вирес“ – (лат. intra vires – в законных правах) – „действия в пределах полномочий“, „лидз энд лэгз“ (от лат. leads and lags – опережения и отставания) и др.

Иногда эти заимствуемые наименования могут включать в свой состав слова русского происхождения, которые содержат буквальный перевод и облегчают их понимание. Например: „шейп-драфт счет“ (англ. share draft account) – „чековый вклад в кредитных союзах, приносящий процент вкладчикам“, „шейп-драфт счет“ (англ. share draft account) – *„чековый вклад в кредитных союзах, не только приносящий процент вкладчикам, но и дающий возможность выписывать чеки для оплаты“* (НЭС, 2010).

Подобные наименования сохраняют свое произношение и по существу представляют собой прямое заимствование, как внешней формы, так и содержания понятия, которое они выражают. Подобные иноязычные единицы в лингвистике называются иноязычными вкраплениями и варваризмами. Это слова чужого языка, сохраняющие свой иноязычный строй и облик. Подобный процесс заимствования характерен, как правило, для начального периода освоения лексического заимствования. При более длительном употреблении такие заимствования переходят в разряд варваризмов, при этом их внешний облик может оставаться неизменным или же изменяются графические средства заимствующего языка. Этот критерий выделения варваризмов представляется более надежным, чем другие критерии: неполная освоенность таких слов принимающим языком; отсутствие соотносительности таких слов с принимаемыми реалиями; наличие своеязычных эквивалентов, а также освоенности фонетического и грамматического свойства; невозможность дословного перевода, поскольку, руководствуясь ими, нельзя провести грань между



варваризмами и заимствованиями вообще. Мы предпочитаем в нашем исследовании пользоваться термином заимствование к словам, сохраняющим англоязычную транслитерацию.

По наличию или отсутствию соотносительных терминов, имеющих тождественное значение, заимствования в иноязычной транслитерации условно можно разделить на несколько групп.

К первой группе относятся терминологические заимствования, сохраняющие графическое написание и не имеющие соотносительных терминов в терминосистеме. Эту лексику называют безэквивалентной. Значение безэквивалентных терминов закреплено дефиницией или описательным переводом. Описательный перевод передаёт лишь значение иноязычного термина без учёта структуры прототипа.

Чаще всего данные иноязычные термины отражают понятия, которые по экстралингвистическим причинам не вошли или только входят в экономическую терминосистему принимающего языка. Ср.: Brand manager (product manager) – менеджер, отвечающий за конструирование, производство и реализацию продукции; Break-Even-Point – точка самоокупаемости, минимальный объём сбыта, обеспечивающий полное возмещение текущих издержек и др.

Подобное безэквивалентное заимствование оправдано лишь в начальный период вхождения термина в принимающую систему. Безэквивалентные термины, сохраняющие свой оригинальный графический облик, выполняют восполняющую или собственно терминологическую функцию, однако в дальнейшем они должны ассимилироваться, приспособиться графически и фонетически к нормам русского языка.

Вторая группа включает термины, состоящие из компонента, переданного русской графикой, и компонента, сохраняющего иноязычную графику, например: индекс „AN ordinaries“ – ведущий индекс на сиднейской бирже в Австралии; индекс Hang Seng – ведущий гонконгский биржевой индекс; индекс NIKKEI – ведущий специальный фондовый индекс Японии; индекс токийских биржевиков, в частности по „голубым фишкам“.

Отдельную группу составляют термины и терминологические выражения, транскрибированные средствами русской графики: „лэй-эвей“, а также: „ленд-лиз“; „кви кво“ (лат. qui pro quo – один вместо другого); „лидз энд лэгз“ (от англ. leads and legs) – опережения и отставания, кредит „стэнд-бай“ и др. (СЭС, 1999).

Употребление терминов-варваризмов обеспечивает понимание и общение в сфере профессиональной коммуникации. Распространение терминов варваризмов можно, на наш взгляд, объяснить как сугубо лингвистическими причинами, а именно: отсутствием эквивалента для данной номинативной единицы в языковой системе языка-реципиента, так и экстралингвистическими, например, знанием английского языка, который является профессионально значимым для современного экономиста.

Параллельное функционирование иноязычного варваризма и кальки, внутренняя форма которой более прозрачна, свидетельствует о переходном этапе взаимозаменяемости этих единиц, которое приводит к постепенной замене терминами, образованными за счет ресурсов родного языка, так как *„каждое заимствование должно быть оправдано только целесообразной необходимостью“* (Каулакене, 2010).

Причем не последнюю роль в этом процессе играют профессионально терминованные наименования. К прямым профессионально терминованным заимствованиям можно отнести также наименования, образованные путем дословного перевода с иностранного языка, например: „в вашу сторону“ (англ. go your way) – фраза, применяемая при урегулировании ауттрейда, возникшего из-за несовпадения цены, времени, вида товара; исправляется „по вашим условиям“; „в мою сторону“ (англ. go my way) „фраза, применяемая при урегулировании ауттрейда из-за ошибки несовпадения цены, времени, вида товара; исправляется „по моим условиям“; „ищущий цену“ (англ. price searcher) – „монопольщик, выбирающий для себя цену и объем выпуска продукции“; „радуга“ (англ. rainbow) – „облигации, призванные защищать от валютного риска, принцип их погашения базируется на корзине валют“; „челноки“ (англ. chuttles) – „торговцы, снабженцы, закупающие товары массового потребления оптом на дешевых, как правило, зарубежных рынках и доставляющие их на мелкооптовый и розничный отечественный рынок“ и многое другое (СЭС, 1999).

Таким образом, среди прямых заимствований встречаются иноязычные слова и выражения профессионально ориентированной лексики в русской транслитерации, но значительное количество среди них составляют слова и выражения переводного характера.

Мы хотели бы показать, какие группы профессионально терминованных наименований наиболее активно пополняются за счет прямого заимствования.

Можно выделить следующие группы наименований:

- 1) Наименования для обозначения лица: „скальпер“ (local (или scalper) – „член фьючерсной биржи, работающий за счет собственных средств и держащий ценные бумаги в течение очень короткого срока“; „двухдолларовый брокер“ (two-dollar broker) – „брокер, работающий в зале“ и т. д.
- 2) Наименования денежных средств, покупки при продаже чего-либо: „падший ангел“ (fallen angel) – „ненадежная облигация, представлявшая инвестиционную ценность только в момент выпуска“; „мягкие“ доллары (soft dollars) – „плата за дополнительные услуги брокеров, покрываемая из общей суммы комиссионных и не выделяемая отдельно“; „текучесть“ портфеля (portfolio turnover rate) – „величина, показывающая, как часто происходит покупка и продажа активов, составляющих портфель“ и др.
- 3) Наименования для обозначения цены: „стоп-цена“ (stop price) – „цена, названная инвестором при подаче „стоп-заявки“ или „стоп-заявки“ с ограничением цены и определяющая границу, на которой заявка вступает в силу; „эффект праздничного дня“ (holiday effect) – „регулярно наблюдаемое повышение сверх нормы доходности акций накануне праздничных дней“; „запаздывающие“ индикаторы (lagging indicators) „показатели, изменяющиеся в соответствии с экономической ситуацией с некоторым временным опережением“; „защита пэжмэна“ (pac-man defense) „стратегия, применяемая корпорацией с целью избежать нежелательного поглощения“; „стоп-заявка“ (stop order или stop loss) – „торговая заявка, определяющая „стоп-цену“; если стоимость ценной бумаги достигает этой цены, тогда заявка вступает в силу“ (СЭС, 1999) и т. д.

- 4) Наименования для обозначения экономической стратегии, тактики финансирования: стратегия „стеллаж“ (straddle) – „опционная стратегия, состоящая в покупке (продаже) опционов "колл" и „пут“ на один и тот же актив с одинаковыми сроками истечения и ценой исполнения“; „отмывочная“ продажа (wash sale) „продажа и последующая покупка практически идентичных ценных бумаг исключительно в целях возникновения потери капитала, вычитаемой из налогооблагаемых доходов“; продажа „голого“ опциона (naked sale wring); продажа опциона по покупке ценной бумаги при отсутствии лица, выписавшего опцион“; „финансовый рычаг“ (financial market или security market) – „использование заемного капитала для частичного финансирования инвестиции“; „плавающая ставка“ (floating rate или variable rate) – „процентная ставка по финансовому активу, который может меняться в зависимости от определенного показателя текущих процентных ставок на финансовом рынке“; анализ „горизонта“ (horizon analysis) – „форма активного управления портфелем облигаций“; „эффет января“ (January effect) – „эмпирическая закономерность, состоящая в том, что доходности по акциям, как правило, выше в январе, чем в другие месяцы и т. д. (СЭС, 1999).

Все эти наименования включены в Современный экономический словарь русского языка и активно употребляются в сфере экономической деятельности в России.

Обратим внимание на специфику фразеологической единицы как носителя профессиональной информации. В основе фразеологической номинации лежит чувственно-наглядное видение мира. Данный тип номинации опирается на ассоциативное мышление, при этом термин-фразеологизм вербализует комплексную информацию о профессиональном объекте, воспринятом в его нерасчлененной целостности (Голованова, 2009).

Рассмотрим данное положение на примерах заимствований в сфере экономики. Среди фразеологизмов можно выделить фразеологические сочетания единства и сращения.

Принято считать, что фразеологические сочетания – это такие фразеологические обороты, в которых имеются слова как со свободным, так и со связанным употреблением.

Например: „дешевые деньги“ – удешевление банковского кредита вследствие проведения центральным банком следующих мер“ (СЭС, 83); „девственный заем“ – „первый выпуск облигации данной компании“ (СЭС, 74). Здесь в прямом значении выступает термин заем.

К ним можно отнести также следующие профессионально терминованные фразеологизмы: „желтое обязательство“ – „контракт, согласно которому рабочий или служащий при поступлении на работу дает обязательство на время работы в данной фирме не вступать в профсоюз“ (СЭС, 102); „призрачная“ конкуренция – „ссылка покупателей на якобы существующие низкие цены на товар у конкурентов продавца этого товара“ (СЭС, 263); „чистая разница“ – „последняя колонка в таблице зарегистрированных акций и облигаций, показывающая разницу между ценой, зарегистрированной на бирже перед закрытием на день опубликования таблицы, и ценой в последний день продажи ценной бумаги, скорректированной для подсчета дивидендов и других выплат“ (СЭС, 393).

В приведенных фразеологизмах терминокомпонент „желтый“ вносит семантику, обладающую негативной коннотацией, ассоциирующейся с фразеологизмом желтая пресса, в терминокомпоненте „призрачный“ кавычки подчеркивают его переносный смысл; терминокомпонент „чистая“ семантически тесно связан с независимым компонентом и его метафорическое переосмысление носит условный характер. Эти терминокомпоненты имеют фразеологически связанное употребление.

Фразеологические единства – это такие фразеологизмы, признаками которых являются семантическая неделимость, целостность и мотивированность отдельных значений входящих в них слов. По словам Н. М. Шанского, *„семантическая неделимость такого рода фразеологических оборотов сближает их с фразеологическими сращениями, а их семантическая производность, обусловленность их значения смыслом отдельных слов отличает их от фразеологических сращений“* (Шанский 1972, с. 200)

В. Н. Прохорова отмечает, что *„составные термины – единства и сращения сравнительно немногочисленны, но своеобразны и отличны от других видов, составных терминов, которые представляют собой результат метафоризации всего словосочетания в целом. На основе сходства признаков сопоставляемое понятие терминологической системы обозначается словосочетанием, которое из свободного превращается в устойчивое, во фразеологическое, различной степени связанности“* (Прохорова, 1996, 60).

Среди профессионально терминованных наименований – фразеологизмов можно выделить по семантической связанности значений составляющих слов фразеологизмы – единства. Например, фразеологизмы – наименования, содержащие в своем составе терминокомпонент экономического словоупотребления): (долларовый, издержки, отрасль, банковский и др.): долларовый „голод“ – „острая нехватка долларов, иностранной валюты, вызванная дефицитом платежного баланса и нехваткой золотовалютных резервов“ (СЭС, 93); долларовые „инъекции“ – „долларовые инвестиции, вложения в экономику слаборазвитых стран, нуждающихся во вливаниях денежных средств извне“ (СЭС, 93); „издержки стоптанных башмаков“ – „издержки инфляции, обусловленные уменьшением запаса реальных денег, необходимостью использования большего количества денежных знаков, что приводит к более частому посещению банка“ (СЭС, 124); „чистая отрасль“ – „отрасль, производящая монопродукт, выпускающая один вид продукции“ (СЭС, 393); „банковский рай“ – „экономическая зона, в которой налоговое и валютное законодательство, касающееся банковской деятельности, является гибким или чрезвычайно либеральным“ (СЭС, 31).

В этих фразеологизмах терминологический элемент экономического словоупотребления в некоторой степени сохраняет свое значение, способствуя вовлечению в сферу экономической деятельности слов общего употребления (рай, стоптанные башмаки, голод, чистый) и даже термина из медицинской области (инъекции). Образую одно понятие, они приобретают фразеологически связанное значение.

Следует отметить фразеологические единства профессионального употребления, которые возникли в результате переосмысления ранее существовавших в русском языке фразеологизмов, например: „черная касса“ –

„незаконное, неучтенное и необъявленное в налоговых органах хранение и использование денежных средств фирмы, существующих обычно в виде незарегистрированных и неоформленных бухгалтерией наличных денег, расходуемых неофициальным образом в интересах руководителей фирмы для „теневых“ сделок, подарков, взяток“ (СЭС, 392).

Сравним: „черная пятница“ – „нарицательный термин для обозначения резкого падения конъюнктуры, „обвала“ на финансовом рынке“ (СЭС, 392); „волки-овцы“ – „удачливые и, соответственно, побеждённые игроки на бирже“ (СЭС, 56); „новые русские“ – „группа крупных высокодоходных предпринимателей, возникшая в России в результате перехода от централизованной к рыночной экономике“ (СЭС, 215); „общий рынок“ – „одно из названий Европейского сообщества“ (СЭС, 225); „черный возврат“, откат – „неофициальное название части денежных средств, выделяемых на выполнение работ по государственному заказу, которую исполнитель заказа в благодарность за получение данного заказа, работы возвращает заказчику в лице чиновника, руководителя государственного органа“ (СЭС, 392).

Семантика профессионально терминованных фразеологизмов ассоциируется с теми событиями, организациями, действиями, лицами, которые имели место в действительности или связаны с литературным произведением.

В эту группу можно отнести и профессионально терминованные фразеологизмы – единства, значения слов которых приспособились для выражения понятий экономической сферы деятельности: „исполнить или отменить“ – „заказ клиента трейдеру, говорящий, что, как только часть заказа, которую можно удовлетворить, будет исполнена, остальная часть заказа отменяется“ (СЭС, 142); „на почтительном расстоянии“ – „заключение сделки или проведение операции независимыми сторонами, действующими в собственных интересах, не связанными друг с другом обязательствами“ (СЭС, 202); „зелёная революция“ – „значительный подъем сельского хозяйства за счет применения принципиально новых технологий“ (СЭС, 116).

Фразеологические сращения составляют большую группу профессионально терминованной лексики. Особенность этих сращений заключается в том, что терминокомпоненты, входящие в их состав слова общего употребления, характеризуются максимальной семантической слитностью и выступают как общее название единого понятия, например: наименования фирмы, акции, брокера передаются выражениями: „жирный кот“ – „финансовая фирма, получающая сверхвысокие прибыли благодаря финансированию рискованных операций“ (СЭС, 103); „голубые фишки“ – „обычные акции наиболее известных крупных компаний США, зарекомендовавших себя стабильными показателями получаемых доходов и выплачиваемых дивидендов“ (СЭС, 64); „жертва продольной пилы“ – „биржевой брокер, понесший двойной убыток: купил на верхней точке подъема пены, а продал на нижней точке падения конъюнктуры“ (СЭС, 102).

Гораздо чаще встречаются профессионально терминованные фразеологизмы, обозначающие какие-либо действия, предпринимаемые фирмами в экономической сфере деятельности. Как правило, эти фразеологизмы не содержат мотивированности, а иногда утрачивают и экспрессивно-образную коннотацию, например: „чистая игра“ – „термин, означающий, что компания занимается почти исключительно одним видом деятельности“ (СЭС,

393); „чистка окон“ – „термин, означающий меры, принимаемые для придания балансу большей эффективности на момент его представления в налоговые органы, при обращении за долгосрочным кредитом“ (СЭС, 394); „ползущая привязка“ – „система фиксации уровня валютного курса с регулярным его изменением на определённую величину“ (СЭС, 254); „черный вход“ – „метод повышения банком Англии ликвидности денежного рынка через посредничество одного из учетных домов“ (СЭС, 393).

Часть профессионально терминованных фразеологизмов сохраняют некоторую мотивированность и образную коннотацию, например, такие как: „мягкое приземление“ – „плавное снижение валютного курса до стационарного уровня после повышения курса“ (СЭС, 201); „двойное дно“ – „термин, используемый в техническом анализе рынка ценных бумаг для обозначения на графике ситуации, в которой цена за короткое время дважды опустилась до низкого уровня, а затем поднялась“ (СЭС, 72); „каменное дно“ – „нижний уровень возможного падения цены“ (СЭС, 145); „добрая воля“ – „не имеющие самостоятельной рыночной стоимости“ (СЭС, 89); „невидимая нога“ – „образный термин, называемый еще „эффектом невидимой ноги“. Эффект заключается в том, что при возможности свободного перемещения в стране люди „голосуют ногами“, устремляясь в те регионы, где условия, создаваемые местными властями, доходы и налоги более благоприятны для жизни“ (СЭС, 210).

Однако при частотном употреблении в экономической сфере деятельности эта образность стирается. И они в процессе функционирования обретают статус термина, поскольку каждое из этих наименований приобретает дефиницию и занимает свою нишу в системе экономической терминологии.

Выделяются профессионально терминованные фразеологизмы, являющиеся омонимами к фразеологизмам, ранее существовавшим в русском языке, например: „золотая лихорадка“ – „бегство“ от нестабильных валют к золоту и периодическое повышение его цены“ (СЭС: 118), Сравним: золотая лихорадка – „связанная с возможностью быстро обогатиться“ (СЭС, 500); „китайская стена“ – „условное название действий, мероприятий, проводимых брокерской фирмой для предотвращения излишнего распространения конфиденциальной информации“ (СЭС, 152). Сравним: китайская стена – „непреодолимая преграда; полная изолированность от кого-либо или от чего-либо“ (ФСРЯ, с. 455); „мёртвая точка“ – „уровень производства, достигнув которого фирма способна покрыть все издержки и начинает приносить прибыль“ (СЭС, с. 195). Сравним: на мёртвой точке – „в одном и том же состоянии; без движения, развития“ (ФСРЯ, 480).

Представляют интерес профессионально терминованные фразеологические сращения, у которых развилась многозначность: „кольцо биржевое“ – „1) место на бирже, где разрешено совершать сделки членам биржи; 2) фьючерский рынок в здании биржи, где биржевики стоят или сидят по кругу“ (СЭС, 155); „наличная корова“ – „1) бизнес, дающий непрерывный приток наличных денег; 2) надежная и доходная компания“ (СЭС, 169); „шар воздушный“ – „1) вид займа, по условиям которого последний платеж в его погашении значительно больше предыдущих; 2) характеристика последовательного выпуска облигаций, у которых в первые годы действия предусматриваются к погашению меньшие доли основной суммы долга, а в последующие – более значительные доли“ (СЭС, 203).

Появление многозначных фразеологизмов свидетельствуют о частотности их употребления и о вхождении их в систему специальной лексики. Анализ профессионально терминованных фразеологизмов показал, во-первых, что в составе специальной лексики они обозначают те понятия экономической сферы деятельности, которые не имеют синонимических вариантов для своего выражения; во-вторых, в процессе употребления стирается их экспрессивно-образный характер, в некоторых случаях они обретают коннотацию частичной мотивированности, образности, негативной или позитивной характеристики.

Таким образом, активизация процесса заимствования в терминологии и терминованной лексике активизируется в переломные периоды развития страны, обусловлена во многом экстралингвистическими причинами и происходит под влиянием интернациональных (общих для всех языков) и региональных частных(доминантных для определенного социокультурного ареала) факторов.

Анализ источников и способов образования номинаций в сфере товарно-денежного обращения позволяет сделать вывод о том, что она является одной из сфер, где интернациональный опыт особенно широко отразился на ее развитии и структуре.

## **Литература**

- АХМАНОВА, О. С. 1977. *Лингвистическая терминология*. Москва : МГУ,1977. 187 с.
- АКУЛЕНКО, В. В. 1972. *Вопросы интернационализации словарного состава лексики*. Харьков, 1972, с. 24 – 26.
- ВОЛОДИНА, М. Н. 1993. *Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации*. Москва,1993, с. 321 – 331.
- ГОЛОВАНОВА, Е. И. 2009. Когнитивные аспекты фразеологической номинации в профессиональной среде. In *Современные тенденции в лексикологии, терминоведении и теории LSP*. Москва, 2009, с. 92 – 93.
- ГРИНЕВ, С. В. 1993. *Введение в терминоведение*. Москва, 1993. 309 с.
- ДАНИЛЕНКО, В. П. 1977. *Русская терминология. Опыт лингвистического описания*. Москва : Наука,1977. 246 с.
- ЛОТТЕ, Д. С. 1982. *Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминовэлементов*. Москва : Наука,1982. 147 с.
- КАУЛАКЕНЕ, А. 2010. Литовские терминологические неологизмы и принцип аналогии. In *Терминология и знание*. Сб. материалов 2 Международного симпозиума. Москва, 2010, с. 284.
- КУТИНА, Л. Л. 1970. *Языковые процессы, возникающие при становлении научных терминологических систем. Лингвистические проблемы научно-технической терминологии*. Москва : Наука,1970, с. 89.
- АЗРИЛИЯН, А. Н. 2010. *Новый экономический словарь*. Москва : 2010. 1088с.

РАЙЗБЕРГ, Б. А., ЛОЗОВСКИЙ, Л. Ш., СТАРОДУБЦЕВА, Е. Б. 1999. *Современный экономический словарь*. Москва, 1999. 477 с.

*Рынок, бизнес, коммерция, экономика*. Толковый терминологический словарь. Москва, 1998.

МОЛОТКОВ, А. И. 1986. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1986.

*Контакт*

*Пр. Н. М. Карпухина, д. ф. н.*

*Российский экономический университет*

*им. Г. В. Плеханова, Москва*

*Кафедра русского языка и культуры речи*

*Москва, Стремянный пер. 36*

*E-mail: kafrus@pochta.ru*



# ЛЕКСИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ БАНКОВСКИХ УСЛУГ

## Lexical Neologisms in the Banking Sector

*Anastasia Mikheeva*

### **Abstract**

This article is devoted to the study of processes that promote neologisms taking place in contemporary vocabulary of the banking sector and the characteristics of the newly formed terminological combinations included in the sphere of commodity-money relations in connection with the expansion of the level and the emergence of new banking services.

**Keywords:** banking sector, neologism, lexical neoplasms, lexicon of the banking sector

### **Абстракт**

Данная статья посвящается исследованию процессов, способствующих неологизации, протекающих в современной лексике банковской сферы и характеристике новообразованных терминологических сочетаний, вошедших в сферу товарно-денежных отношений в связи с расширением уровня и появлением новых форм банковских услуг.

**Ключевые слова:** неологизация, лексические новообразования, лексика банковской сферы

Новообразованная лексика проникает в различные сферы деятельности: экономику, политику, публицистику, искусство, спорт, быт. Активное использование нео-лексики, в том числе терминологии отмечается и в общественно-политической и экономической сферах. Это, прежде всего, наименования, связанные с рыночной экономикой и ее составляющими: бизнесом, финансами, рекламной деятельностью, а также слова, обозначающие понятия массовой культуры, отдыха, сферы развлечений и т. п.

Данная статья посвящается исследованию процессов, способствующих неологизации, протекающих в современной лексике банковской сферы и характеристике новообразованных терминологических сочетаний, вошедших в сферу товарно-денежных отношений в связи с расширением уровня и появлением новых форм банковских услуг.

Термины неологизм (*неологизм, -а; м. лингв. вновь появившееся в языке слово или словосочетание*) [1] и новообразование используются в работе как синонимичные, хотя внутренняя форма второго понятия сужает характеризуемый им круг явлений.

Неологизация как процесс показывает, что язык – развивающееся явление, гибкая система, способная к отбору и хранению разнообразной информации по „обмену“ слов.

Как мы уже писали в своей статье „О роли экстралингвистических факторов в номинации“: *„Изменения в системе языка, отмечаемые во время смены общественных формаций и генераций наиболее серьезно затрагивают его лексико-семантическую подсистему как самую подвижную и чувствительную часть языка. При этом серьезные преобразования касаются словарного состава. Изменения предопределены самим характером лексической системы, так как определяющими её качествами являются динамизм, открытость, неравномерность, сложность структуры“* [2; с. 194].

В последнее время наблюдается стремление банков, работающих на территории Российской Федерации, к масштабным преобразованиям, наблюдаемым в сети общедоступных клиентских банковских офисов. Разрабатываются и внедряются новые форматы обслуживания, за счет изменения планировки банковских отделений становится очевидным повышение удобства обслуживания клиентов.

Современные банки стремятся превратиться в общеизвестный и узнаваемый финансовый бренд с мировым признанием, соответствовать ожиданиям клиентов.

Всё происходящее вызывает интерес и с точки зрения языковых преобразований. Жизнь меняется, в языке и речи улавливаются малейшие перемены, отражающие современную действительность, а наш интерес связан, прежде всего, с языковыми процессами банковских систем, явно демонстрирующих новационные реформы, проведённые в офисах обслуживания, разработанные новые модели общения с клиентами, отражённые в новых названиях, наименованиях и услугах.

*„Изменение социальной оценочности многих лексических единиц“* [2; с. 194] также подтверждает разнообразие динамических процессов, происходящих в языке, характеризующих современное состояние русского языка экономической сферы.

В русском языке современной действительности и речи его носителей можно наблюдать «свежие» лексические новообразования, неологизмы, характеризующие уровень предоставления банковских услуг населению. Изучив деятельность одного из важнейших российских банков с крупнейшей филиальной сетью ОАО „Сбербанк России“ [3], мы выявили трансформацию понятия сберкассы в широкий спектр других понятий – типовых форматов названия банковских подразделений:

## **Малые форматы**

### **1. Офис самообслуживания**

Обособленное помещение с отдельным входом, расположенное вне операционных подразделений банка, в котором установлены устройства самообслуживания различной функциональности (банкомат, банкомат с депозитным модулем, информационно-платежный терминал и др.). В данном офисе могут оборудоваться рабочие места работников банка без постоянного пребывания.

### **2. Мини-офис**

Небольшая по площади точка обслуживания клиентов – физических лиц, предназначенная для осуществления активных продаж преимущественно на территории торгово-развлекательных и других

многофункциональных центров, а также в иных местах массового скопления людей. Данные подразделения призваны обеспечить максимальное приближение услуг Банка к местам концентрации соответствующего спроса. Могут иметь различные варианты реализации (мебельная конструкция, модульная быстровозводимая конструкция, капитальное строение).

### **3. Экспресс-офис:**

а) **экспресс-стандарт** – небольшое по площади подразделение Банка, предоставляющее основной перечень транзакционных услуг для массового сегмента физических лиц.

б) **малый сельский офис** – небольшое по площади подразделение Банка с количеством рабочих мест от одного до трех, предоставляющее основной перечень транзакционных услуг для массового сегмента физических лиц в сельской местности. Отличительной особенностью такого подразделения является размещение всех рабочих мест за остекленными барьерами, максимально упрощенные принципы оформления офиса.

## **Основные форматы**

### **1. Базовое подразделение:**

а) **базовый-стандарт** – подразделение Банка, предоставляющее основной перечень услуг для массового сегмента физических лиц. Наиболее распространенный формат подразделения для всех видов территорий обслуживания.

б) **базовый-лайт** – небольшое подразделение Банка, предоставляющее основной перечень услуг для массового сегмента физических лиц. Отличительной особенностью такого подразделения является отсутствие кассового узла, совмещение функций специалистов по обслуживанию частных клиентов.

### **2. Универсальное подразделение**

Подразделение Банка, предоставляющее широкий перечень услуг для нескольких сегментов клиентов – массового сегмента, массового высокодоходного сегмента и сегментов „Микро бизнеса“ и „Малого бизнеса“. При этом обслуживание всех клиентских сегментов осуществляется в общем зале.

### **3. Флагманское подразделение**

Крупное подразделение Банка по обслуживанию физических лиц, расположенное на центральной магистрали города или в других привлекательных с точки зрения имиджа местах. Данные имиджевые подразделения призваны продемонстрировать рынку новое „лицо“ и новые стандарты качества обслуживания Банка.

## **Специальные форматы**

### **1. Центр развития бизнеса**

а) **Первая категория** – специализированное подразделение Банка, осуществляющее комплексное развитие и обслуживание клиентов сегментов „Микро бизнеса“ и „Малого бизнеса“. Возможна организация зоны по обслуживанию клиентов МВС.

б) **Вторая категория** – подразделение Банка, осуществляющее комплексное обслуживание сегментов „Микро бизнеса“ и „Малого бизнеса“. Предоставляет расширенный перечень стандартизированных банковских продуктов и ограниченный перечень услуг партнеров.

#### **2. Корпоративно-инвестиционный центр**

Специализированное подразделение Банка с особым дизайном, предоставляющее персональное обслуживание и полный перечень продуктов/услуг клиентам сегментов крупный и средний бизнес, в ряде случаев крупнейший бизнес. Расположено в столице субъекта Федерации в административном центре города, преимущественно в здании головного отделения Сбербанка (ГОСБ). Может формироваться как самостоятельное подразделение, так и реализовываться совместно с другими форматами.

#### **3. Подразделение по обслуживанию значимых клиентов**

Специализированное подразделение Банка с особым дизайном, предоставляющее персональное обслуживание значимым клиентам – физическим лицам. Может формироваться как самостоятельное подразделение, так и реализовываться совместно с другими форматами. При реализации с другими форматами, подразделение в обязательном порядке оборудуется отдельным входом.

#### **4. Центр ипотечного кредитования**

Специализированное подразделение Банка с особым дизайном, предоставляющее физическим лицам комплекс услуг по ипотечному и, возможно, потребительскому кредитованию, включая сопутствующие услуги (операционно-кассовое обслуживание, аренда индивидуальных сейфов и др.). Может иметь зону размещения представителей сторонних организаций (риэлторов, застройщиков, нотариусов и др.), услуги которых дополняют услуги Банка по ипотечному кредитованию.

Амбициозные цели достижения успеха осуществляются различными способами: расширяются зоны обслуживания клиентов, повышается удобство пребывания их в банковских офисах за счет заново спланированных помещений, а именно, устраняются физические барьеры (например, общение клиента и банковского сотрудника теперь во многих отделениях происходит через специально оборудованную стойку без стекла вместо маленького окошка в пуленепробиваемом стекле), пересматриваются подходы к организации продаж, удовлетворения потребностей и др.

Большое значение сейчас уделяется принципам и правилам зонирования помещений:

##### **1. Зона самообслуживания круглосуточная**

Предназначена для круглосуточного предоставления услуг клиентам посредством устройств самообслуживания.

##### **2. Зона встречи клиентов**

Предназначена для организации встречи клиента, определения его потребностей в целях дальнейшего его направления в соответствующую зону обслуживания.

##### **3. Зона консультирования и продаж**

Предназначена, в первую очередь, для проведения консультаций клиентов и осуществления продаж продуктов и услуг Банка.

- 4. Зона транзакционного обслуживания**  
Предназначена, в первую очередь, для проведения относительно простых и быстрых транзакционных операций, в т. ч. в рамках ранее заключенных договоров.
- 5. Кассовая зона**  
Предназначена, в первую очередь, для проведения операций с наличными денежными средствами на большие суммы, а также валютно-обменных операций.
- 6. Зона самообслуживания внутренняя**  
Предназначена для предоставления клиентам интернет-услуг и услуг устройств самообслуживания в режиме работы подразделения Банка.
- 7. Зона ожидания**  
Предназначена для организации места комфортного ожидания клиентами обслуживания.
  - а) **зоны кратковременного ожидания** располагаются перед зонами транзакционного обслуживания и кассовыми зонами;
  - б) **зоны, рассчитанные на более длительное ожидание** располагаются перед зонами консультирования и продаж.
- 8. Детская зона**  
Предназначена для организации досуга детей клиентов, ожидающих обслуживания.
- 9. Зона оргтехники для клиентов**  
Предназначена для самостоятельного временного пользования бизнес-клиентами оргтехникой Банка.
- 10. Конференц-зона**  
Предназначена для проведения семинаров, конференций, презентаций и т. п.
- 11. Зона интернет-кафе (буфетная зона)**  
Предназначена для повышения комфорта пребывания клиентов на территории подразделения Банка путём предоставления им горячих и прохладительных напитков, а также, возможно, лёгких закусок.
- 12. Зона услуг партнёров банка**  
Предназначена для размещения представителей компаний и организаций – партнёров Банка в целях предоставления клиентам соответствующих дополнительных услуг.
- 13. Зона хранилища ценностей клиентов**  
Предназначена для хранения ценностей клиентов и осуществления конфиденциальной работы клиентов с ценностями.
- 14. Служебная зона**  
Предназначена для размещения вспомогательных помещений, в которые не предусматривается доступ клиентов – сейфовой комнаты, комнаты персонала, электрощитовой, серверной комнаты, хозяйственных помещений и др.

Отмечаем, что достаточно активно происходит в современном русском языке процесс образования новых терминосочетаний из собственных словообразовательных ресурсов, результаты которого отражаются на пополнении лексического фонда (см. например выделенные нами: *офис самообслуживания, универсальное подразделение, зона*

*транзакционного обслуживания, корпоративно-инвестиционный центр и т. п.*).

Как указывается в научной литературе, в современном русском языке образование слов происходит различными способами, наиболее частотными из которых в настоящее время признаются способы сложения. Сложные единицы банковских наименований, проиллюстрированные выше, показывают, что новообразования зачастую создаются способом сложения: а именно словосложением: *мини-офис, экспресс-офис, конференц-зона* и т. п.

В банковской среде среди исследуемой новообразованной лексики не выявлено индивидуально-авторских образований, т. е. единиц, относимых к окказионализмам в широком понимании термина, и это закономерно, так как соответствует всем признакам официально-делового стиля речи.

Банковские учреждения, внедряющие определённого рода преобразования, происходящие в сфере банковских услуг, на современном этапе их развития не просто оказывают услуги определённого рода, но и стремятся стать комфортным местом пребывания клиентов. Например, появление на территории банков таких (казалось бы, неожиданных) зон, как *детская зона* или *зона интернет-кафе (буфетная зона)* для родителей с детьми и молодёжи с целью обеспечения повышения лояльности клиентов, а также привлечения новых клиентов.

Использование принципов зонирования при реконструкции помещений в сфере банковских услуг способствует появлению в языке лексических новообразований, например, названий конкретных зон обслуживания, форматов офисов, которые прочно фиксируются языком, приобретая широкое распространение в речи его носителей.

### **Список использованной литературы**

*Большой толковый словарь русского языка*. 1-е изд-е. СПб. : Норинт С. А. Кузнецов, 1998.

МИХЕЕВА, А. А. О роли экстралингвистических факторов в номинации. In *Рациональное и эмоциональное в языке и речи: средства и способы выражения*. Межвузовский сборник научных трудов. Москва : МГОУ, 2004, с. 194 – 196.

[www.sberbank.ru](http://www.sberbank.ru)

#### *Контакт*

*Анастасия Александровна Михеева, кандидат филологических наук  
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова  
Кафедра русского языка и культуры речи  
Стремянный переулок 36, Москва  
E-mail: nana358@yandex.ru*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКЦИИ В СИСТЕМЕ ЖАНРОВ РУССКОЙ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Linguistic Specification of Lexis in the Genre System  
of Spoken Russian for Specific Purposes (RSP)

Т. П. Скорикова, Е. А. Орлов

### Abstract

In the paper there are presented features of the oral form of the Russian scientific speech (UNR) defined by extralinguistic conditions of its functioning. In the context of considering situational and thematic originality of UNR linguistic specificity of the lecture as one of the main genres of the monologue form of speech is characterized. The characteristic of the substantive aspect of the lecture, the composite topical development and linguistic resources of its registration are discussed.

**Keywords:** oral scientific speech, themes and situations of scientific oral speech, monologue genres of UNR, lecture, compositional topical development

### Абстракт

Рассмотрены особенности устной формы русской устной научной речи (УНР), определяемые экстралингвистическими условиями ее функционирования. В контексте рассмотрения ситуативно-тематического своеобразия УНР охарактеризована лингвистическая специфика лекции как одного из основных монологических жанров этой формы речи. Дана характеристика содержательной стороны лекции, композиционного развертывания темы и языковых средств ее оформления.

**Ключевые слова:** устная научная речь, темы и ситуации устной научной речи, монологические жанры УНР, лекция, композиционное развертывание темы

### Введение

По своему жанровому ядру устная научная речь (УНР) нами рассматривается как разновидность устной публичной речи. Предполагаем, что изучение УНР помимо специфических черт выявит и такие особенности, которые выходят за пределы этого типа речи и характеризуют публичное общение как таковое. Вместе с тем, УНР может протекать и вне публичной обстановки. Таким образом, УНР – это *„речь на темы науки или, при более широком понимании, и на темы специальности, в том числе и непубличная речь, т.е. речь, осуществляющаяся в непринужденном общении двоих“* (Лаптева, 1985, 43).

Специфика УНР обусловлена, с одной стороны, ее устной формой. Эта черта сближает УНР с разговорной речью. С другой стороны,

интеллектуализованное содержание текстов сближает УНР с соответствующими письменными текстами, отражающими кодифицированный литературный язык. Обращенность к определенной аудитории и значимость тематики роднит УНР с устной публичной речью.

Изучение устной речи, относящейся к разным коммуникативным сферам, имеющей различную тематику и назначение, требует обращения к экстралингвистическим условиям ее функционирования. УНР характеризуется ситуативно-тематической и жанровой закрепленностью, причем, как и устная публичная речь другого вида (официально-делового, публицистического), имеет более разветвленную и устойчивую систему содержательных и композиционных форм по сравнению с разговорной речью.

### **Ситуации и темы УНР**

Нашей задачей является рассмотрение лекции как одного из основных монологических жанров УНР в контексте характеристики ситуаций и тем и УНР, определение их специфических характеристик и принципов разграничения.

Под ситуацией речевого общения мы понимаем комплекс признаков, характеризующих условия, в которых протекает речевой акт, самих участников общения, их специальные и личностные взаимоотношения, их отношение к речи. Условия осуществления речевого акта складываются из следующих показателей: место коммуникативного акта, продолжительность общения по времени, публичность – непубличность, обстановка общения (этот фактор связан и с числом участников коммуникации).

Характеристика участников коммуникации и их взаимоотношений охватывает такие моменты, как количественные отношения адресанта и адресата (один – один, один – много), их социальные и психологические данные, мена ролей говорящий-слушающий, степень знакомства, наличие общей апперцепционной базы, официальность-неофициальность отношений, их социальные роли.

Отношение участников общения к речи включает в себя степень подготовленности речи, характер осведомленности в предмете речи (высокая – низкая, одинаковая – разная), наличие или отсутствие оценочного отношения к речи. Перечисленные параметры, характеризующие различные стороны ситуации общения, взаимосвязаны и часто взаимообусловлены.

Тема обычно понимается как предмет разговора, беседы, выступления, как отражение какого-то жизненного явления, факта. Содержательно-тематическая сторона общения способна не только воздействовать на отбор языковых средств, но и совместно с факторами ситуации и коммуникативной интенции влиять на выбор жанра. Вместе с тем, конкретная тема (тематика гуманитарных, точных, естественных наук, распределение тем по конкретным наукам) сама по себе не определяет выбора жанра. Она влияет на соотношение в тексте данного жанра письменного-научного и собственно разговорных элементов, на способы сочетания приемов развертывания информации в тексте (повествование, рассуждение и т. п.), на некоторые особенности композиции, не нарушая



однако композиционной структуры жанра.

### **Жанры УНР и их отличительные особенности**

Специфические функции и специфические условия определенной коммуникативной сферы обуславливают появление жанров, типичных только для данной сферы и существующих либо в устной, либо в письменной форме, а иногда в той и другой вместе. В число оппозиций, характеризующих жанровое разнообразие (диалогические-монологические, письменные – устные жанры) входит и отношение типа „жанры, закрепленные за одной сферой общения – жанры, способные переходить из одной сферы общения в другую“. К жанрам последнего типа, свойственным в разной мере и научной, и производственно-профессиональной, и деловой, и социо-культурной сферам общения, относятся основные жанры УНР: лекция, доклад, сообщение, выступление, беседа.

Отличительные особенности этих жанров научного общения от соотносительных жанров других сфер общения зависят от ситуативно-тематических характеристик и коммуникативных целей. Такие показатели, как форма речи, коммуникативная сфера, речевая интенция, ситуация и общая тематика, образуют сложную систему взаимосвязей и оказывают на выбор жанра совместное комплексное влияние. В отдельных случаях решающая роль принадлежит какому-то одному из них. Например, первоначальная целевая установка участника коммуникации на сообщение может измениться, он хочет услышать мнение других по этому поводу. Изменение установки повлечет за собой и изменение жанра: вместо сообщения – дискуссия, при сохранении общей темы, ситуации, в пределах той же коммуникативной сферы. Другой пример: ограниченность во времени (один из параметров общей ситуации речи) в ситуациях собрания, заседания кафедры и т. п. способна повлиять на свертывание сообщения, рассчитанного на определенный известный регламент, до краткой реплики.

Выбор речевого жанра в значительной мере обусловлен содержательно-тематической стороной речи и уровнем информированности адресата. Так, в устном общении сложная специальная информация обычно доносится до слушателя в форме доклада, общеизвестные, но незнакомые слушателю факты – в форме лекции. Естественно бывают случаи, когда лекция содержит в себе новую информацию, например, лекция для коллег-специалистов, учебная лекция при чтении спецкурса.

Жанры УНР являются в основном ситуативно закрепленными. Так, лекция – это и название жанра, и ситуация осуществления данного типа речи. Однозначное соответствие жанра лекции ситуации общения с достаточной четкостью позволяет выделить этот жанр, между тем как границы других жанров (сообщение – выступление) представляются размытыми.

Наиболее частотными ситуациями научного общения в устной форме являются следующие: ситуация лекции (учебной или публичной), конференция, семинар, симпозиум, совещание, заседание. Для этих ситуаций, обладающих высокой степенью публичности (при сравнении некоторых жанров имеет место градация по признаку публичности, например, конференция – заседание проблемной группы), типичны жанры монологического характера, хотя и возможны „потенциально диалогические“

жанры: полемическое выступление, сообщение дискуссионного плана, которые могут повлечь за собой собственно диалогическую речь (полилог) – обсуждение, дискуссию.

Другие ситуации с менее выраженным признаком публичности речи (и часто с меньшим числом участников общения, меньшей степенью официальности обстановки или отношений коммуникантов) – ситуация „круглого стола“, заседания кафедры, сектора института, ситуация обсуждения на каком-либо заседании отдельной проблемы или круга проблем, ситуация консультации – соотносятся с „потенциально-диалогическими“ жанрами и жанрами обсуждения, дискуссии.

С точки зрения цели настоящей работы представляется более целесообразным считать ведущим принципом выделения и классификации научных жанров письменную и устную форму их реализации.

Учитывая, что существует некоторое соотношение основных жанрообразующих факторов (протяженность текста, его горизонтальное и вертикальное членение, преимущественное использование определенного способа изложения), можно попарно объединить по признаку письменность – устность жанры приблизительно сходной характеристики:

Таблица 1

<b>ЖАНРЫ НАУЧНОЙ РЕЧИ</b>	
<b>письменные</b>	<b>устные</b>
монография, учебник	цикл лекций
раздел монографии, учебника	лекция
статья	доклад, содоклад
реферат	реферат
рецензия	выступление (дискуссионное, полемическое)
аннотация	сообщение
инструкция	консультация, беседа

Сходство попарно объединенных жанров, однако, носит лишь приблизительный характер: письменность или устность налагают существенные ограничения на факторы, конституирующие жанры. Меньшая протяженность текста устного жанра по сравнению с соотносительным жанром письменным отражается в разнице членения и в средствах такого членения в жанрах обоих видов. Как отмечает Вл. Барнет, *„при характеристике основных жанров УНР целесообразно учесть разную степень и характер участия жанрообразующих факторов. Такой подход может способствовать выделению отдельных жанров как внутри собственно УНР, так и в их соотношении с соответствующими жанрами письменными“* (1, 1985, с. 116).

## **Лекция как основной монологический жанр УНР**

Дадим краткую характеристику жанра лекции по ее отличительным признакам. Наиболее распространенными в сфере устного научного общения являются монологические жанры: лекции, доклад, сообщение.

Лекция – монологический речевой акт – осуществляется в публичной, официальной обстановке. Цель лекции – популяризация знаний в определенной области науки. Роли адресата и адресанта четко зафиксированы и не изменяются. Коллективный адресат (аудитория) обычно отличается от адресанта (лектора) по степени осведомленности в предмете речи. Значительная протяженность звучания лекции (как правило, 45 – 90 минут) предполагает предварительную подготовку текста.

Подготовленность плана построения и содержания лекции может принимать форму полного или краткого конспекта. *„Специфика лекций, однако, требует, чтобы говорящий не прочитывал написанный заранее текст“* (1, 1985, с. 119). Это приводит к тому, что в силу устной формы речи языковые средства отбираются в процессе говорения. Поэтому лекция рассматривается как проявление спонтанной речи.

Содержательная сторона лекций обычно включает в себя общеизвестные, но не знакомые данной аудитории факты, в лекции дается их объяснение. Лекция обладает относительной содержательно-логической завершенностью. В ней вычленяется вступление, в котором автор (лектор) знакомит адресата с предметом речи, вводит его в проблематику; главная часть – развитие основной мысли, освещение проблемы; заключение, содержащее в себе формулировку выводов, итог.

Композиционное развертывание темы может осуществляться по-разному, но оно обязательно строится с опорой на такие категории, как тезис, аргументация, иллюстрация-пример, доказательство, ссылка-цитация, сообщение. В лекциях гуманитарной тематики широко используется прием цитации, в лекциях по точным, техническим, естественным наукам привлечение средств наглядности, демонстрация опыта. Чередование этих структурно-композиционных опор определяет смену приемов изложения мысли: констатация, рассуждение и т. п.

Авторская индивидуальность проявляется в построении лекции, в использовании разговорных элементов, контактоустанавливающих средств с целью оживления речи. Дидактическая направленность учебной лекции обнаруживается в употреблении лектором средств убеждения, большого числа повторов информативно значимых частей, в замедлении темпа речи при изложении наиболее важной информации для запоминания или для записи под диктовку.

Лекция, входящая в цикл лекций, обладая перечисленными выше параметрами, имеет менее выраженную содержательно-композиционную завершенность и содержит во вступлении сигналы ретроспективного, а в заключении – перспективного характера.

По протяженности и сложности членения текста цикл лекций занимает первое место в иерархии жанров УНР. В отличие от монографии, являющейся его письменной противоположностью и представляющей по сути дела непрерывный текст, *„цикл лекций состоит из отдельных лекций, разъединенных определенным промежутком времени. Это обстоятельство обуславливает другие функции частей трихотомического членения*

текста, зачина и концовки, представляющих собою его обрамление“ (1, 1985, с. 116). В отличие от отдельной самостоятельной лекции в зачине лекции, которая входит в цикл лекций, сигнализируется связанность с текстом предшествующих лекций. Ссылки на них имеют различную степень эксплицитности.

Ср.: Продолжим... наши рассуждения / на прошлые темы / на темы прошлой лекции // а главное внимание / будет уделено / вопросам / структуры [...] / Значит / 5... мы остановились с вами в прошлый раз / на вопросах / связанных / с типологией / нормы [...] / ^Значит, я должен сказать что (скрг.) вот / термины / [...].

Здесь и далее приводим отрывки лекций (из расшифровок записей УНР) в варианте упрощенного интонационного транскрибирования, в котором знак / обозначает членение речевого потока с помощью интонационных средств, знак // указывает на паузы повышенной длительности. Знаки препинания, принятые для оформления членения письменного текста, в расшифровках записей УНР не используются.

Наряду с лексическими средствами (*продолжим, в прошлый раз*) отсылка к тексту предшествующей лекции сигнализируется также сменой временного плана, переводом сообщения с плана прошедшего времени в настоящее или будущее.

В зачине лекций, входящих в цикл лекций, иногда указывается и перспектива последующего изложения. Ср.: Сегодня / и... в следующий раз / мы будем рассматривать основы термодинамики // [...] После // лекции по / гм / основам термодинамики // будут рассматриваться // уже / оставшиеся три лекции // которые будут посвящены / различным агрегатным состояниям вещества//.

На такую же перспективу дальнейшего изложения, как правило, указывает и концовка жанра лекции, являющейся составной частью цикла лекций. В данном случае зачин и концовка текста сигнализируют открытость текста.

Письменность или устность реализации текста создают различные условия для реализации вертикального членения текста на подтемы. Обратимость восприятия письменного текста позволяет вводить в членение текста различного рода отступления, ссылки, пояснения, что создает относительную „глубину“ текста. В свою очередь необратимость восприятия устного текста обуславливает в цикле лекций меньшую „глубину“ текста, что облегчает адресату восприятие и ориентацию в тексте. Это, конечно, не исключает возможности всякого рода вставок и отступлений.

Если вертикальное членение текста осуществляется путем деления темы на подтемы, а подтем на отдельные смысловые отрезки, то для структуры устных жанров большей текстовой протяженности характерно усиление членения подтем на смысловые отрезки. Меньшая связанность частей устного текста, приобретает характер нанизывания отдельных подтем и создает впечатление меньшей связанности текста. Однако такой характер структуры текста способствует дозированию информации и ее более быстрому усвоению адресатом. Парцеллированный синтаксис устных научных текстов в значительной степени связан именно таким интонационно-смысловым характером строения текста.

## **Смысловые ориентиры УНР**

Устный научный текст (лекция, доклад, сообщение, выступление) всегда ориентирован на оптимальное донесение информации до адресата и установление контакта с ним. Эта коммуникативная ориентация устного научного текста выражается набором определенных языковых (лексико-синтаксических) сигналов, которые в речи выполняют роль смысловых ориентиров и облегчают восприятие текста на слух. Смысловые ориентиры УНР включают:

- конструкции, выполняющие функцию речевого контакта с адресатом (сигналы адресации);
- конструкции, акцентирующие внимание адресата на том или ином аспекте сообщения (сигналы важности);
- конструкции, ориентирующие адресата в композиционно-логической структуре текста (сигналы ориентации).

Перечисленные смысловые ориентиры свойственны в основном устному научному тексту и не характерны для письменного научного изложения. Они принимают участие в членении звучащего сообщения и выражении семантических связей между его компонентами. Ими обеспечивается структурная целостность публичного выступления и его особая дидактическая направленность (убеждение и воздействие).

Формированию навыков опоры на смысловые сигналы уделяется постоянное внимание в процессе обучения анализу устного научного текста.

Знакомство с особенностями организации устного научного текста целесообразно начать с демонстрации различий устного и письменного высказывания. Иностранцам учащимся, которые изучают русский как язык специальности, предлагается прослушать два небольших фрагмента одного и того же текста и определить, какой фрагмент представлен устной спонтанной речью, какой – подготовленным письменным изложением. Затем каждый отрывок поочередно дается для повторного прослушивания с предварительной установкой – обратить внимание на характерные структурные и языковые особенности устного и письменного вариантов текста.

Последующая работа проводится уже при непосредственной визуальной опоре на текст. Предметом анализа и наблюдения становятся специфические элементы структуры устного текста в сравнении с письменным. Материалом для анализа могут выступать различные структурно-функциональные типы микротекстов УНР различных жанров и различной профильной тематики.

## **Сравнение устной и письменной разновидностей научного текста**

В качестве примера приведем образец работы над одним из микротекстов лекции – манифестацией проблемы. По форме микротекст представляет собой сообщение (изложение) информации.

Ход занятия:

1. Послушайте два отрывка лекции по ботанике. Скажите, какой фрагмент представляет собой устную спонтанную речь, какой – письменное изложение темы. В чем состоит главное отличие этих фрагментов друг от друга?

### **Фрагмент 1**

Что же такое вид? / Это проблема / очень крупная // Это проблема / которая относится к философским проблемам науки / ботаники и зоологии // Это проблема / которая всегда интересовала и социологов / ну и / конечно философов // [...] Но если б вы спросили сегодня любого ученого / что есть вид / он не мог бы ответить на этот вопрос исчерпывающе // Или по крайней мере так ясно / чтобы вы поняли что же это такое вид // Ну / я на этот вопрос постараюсь вам ответить двояко // В силу сложившихся современных представлений / о виде // Но прежде / я хотел бы обратить внимание на одно обстоятельство // Мы уже с вами отлично знаем / что классификация и растений / и животных / и микроорганизмов / происходит с помощью единиц измерения / имя которых / таксоны // Ну / таксонов много // Самый краеугольный / основной таксон / основная единица измерения органической природы / это вид// Сходные виды / объединяются в роды / в семейства / в порядки / и так далее // Почему же идет речь только о виде? // Почему не идет речь о внутривидовых таксонах / подвид / разновидность / и так далее? // Почему? // Почему только вид создает проблему / а другие таксоны проблемы не создают? // Вот если мы на этот вопрос / ответим ясно и четко / нам сразу станет понятно / что же такое вид / в отличие от других единиц меры //

### **Фрагмент 2**

Проблема определения вида относится к числу важнейших философских проблем науки. Она всегда интересовала и социологов, и философов. Однако на вопрос, что такое вид, никто из ученых не мог бы дать исчерпывающий ответ. В силу сложившихся современных представлений о виде следует обратить внимание на следующее обстоятельство. Известно, что классификация растений, животных и микроорганизмов осуществляется с помощью единиц измерения, которые называются таксоны. Основной таксон или основная единица измерения органической природы – это вид. Сходные виды объединяются в роды, роды в семейства, семейства в порядки и т. п. В связи с этим встает вопрос: что же отличает вид от других единиц меры. Ответ на этот вопрос сможет пролить свет на проблему определения вида.

2. Прослушайте устный вариант отрывка лекции. Обратите внимание на большое количество в нем устно-разговорных элементов: прямые обращения к слушателю вопрос – ответные фразы при формулировках проблем, местоименно-глагольные формы, указывающие на говорящего (лектора).
3. Прослушайте письменный вариант фрагмента лекции. Обратите внимание на логичность, сжатость и четкость подачи информации, отсутствие избыточных повторений и разъяснений, безличную форму изложения, а также нехарактерность прямых обращений к адресату.
4. Внимательно просмотрите устный и письменный варианты текста. Скажите, какие языковые средства (фразы, конструкции) отсутствуют в письменном тексте по сравнению с устным.
5. Выпишите из устного текста характерные для него языковые средства:

- 1) вопросительные фразы, указывающие на формулируемые проблемы или вопросы; 2) глагольные конструкции с местоимениями 1-го и 2-го лица.
6. Скажите, какие из выписанных вами средств: 1) выражают адресованный характер речи – а) указывают на говорящего и его речевую деятельность, б) направлены на установление контакта с аудиторией (т. е. указывают на слушающего); 2) привлекают внимание аудитории к определенному (важному) аспекту информации; 3) служат для ориентации в композиционно-смысловой структуре текста (вводят проблемы, вопросы и т. п.).

Итак, вы определили, какие значения (функции) передают характерные средства устного научного текста. Назовем эти средства смысловыми сигналами. Посмотрите на таблицу 2, заполненную смысловыми сигналами устного текста.

Таблица 2

<b>Сигналы адресации</b>	<b>Сигналы важности (привлечения внимания)</b>	<b>Сигналы ориентации в тексте</b>
Я на этот вопрос постараюсь ответить двойкой; Мы уже с вами отлично знаем...	Прежде всего я хотел бы обратить ваше внимание на одно обстоятельство	Что же такое вид? Это проблема очень крупная...

Какие еще конструкции из устного варианта текста вы могли бы вписать в таблицу?

7. Вернитесь к письменному варианту текста. Прочитайте его еще раз. Пользуясь только материалом таблицы (не заглядывая в устный вариант лекции), постарайтесь вставить в письменный текст необходимые лексико-синтаксические сигналы, ориентирующие текст на устное изложение. Прodelайте эту операцию мысленно, опираясь на текст.
8. Проанализируйте содержание устного фрагмента лекции по следующей схеме: формулировка проблемы в виде вопроса (*Что же такое вид?*) – общая квалификация проблемы – обращение к аудитории с указанием на возможные действия адресата (*Если бы вы спросили...*) – привлечение внимания аудитории к важной информации – обращение к фонду общих знаний адресата и говорящего (*Мы уже с вами отлично знаем...*) – изложение информации – формулировка проблемы в виде вопроса – обращение к аудитории с указанием на совместную деятельность адресата и говорящего (*если мы на этот вопрос ответим ясно ...*).
9. Пользуясь схемой, передайте основное содержание фрагмента лекции.

## **Функции сигналов композиционно-смысловой ориентации в лекции**

Сигналы композиционно-смысловой ориентации, с одной стороны, организуют устный научный текст как целое, связывают воедино его части, с другой стороны, расчленяют текст на определенные тематические единства, определяют порядок их следования и выражают их общую целеустановку.

Сигналы ориентации по своей роли в тексте делятся на два разряда:

1) композиционные сигналы, 2) логико-содержательные сигналы.

Композиционные сигналы имеют следующие значения:

1. **Указание на порядок следования информации** (*дальше, далее, наконец, во-первых/ во-вторых/ с одной стороны /, с другой стороны /, теперь, наконец последнее, первая тема / вторая ... /, сначала, потом и т. д.*).
2. **Завершение одной темы (проблемы) и переход к другой** (*Мы с вами закончили важную тему // Следующая тема будет касаться ...; Я хочу перейти к рассмотрению следующего вопроса...; Начнем с первого вопроса; Теперь я перехожу к вопросу о ... и т. д.*).
3. **Возврат к теме, проблеме, вопросу** (*Вернемся к нашей теме; Вернемся к вопросу о... и т. д.*).
4. **Отсылка к предыдущей теме или последующему изложению** (*Вот здесь уже говорилось о...; какуже было сказано; об этом речь пойдет дальше и т. д.*).
5. **Указание на начало и окончание речи** (*Начнем нашу лекцию вот с какого вопроса...; Хотелось бы / коллеги / познакомить вас с...; На этом мы заканчиваем // Спасибо за внимание // и т. д.*).

Логико-содержательные сигналы имеют следующие значения:

1. **Манифестация темы, проблемы, задачи, вопроса; указание на раскрытие нового аспекта информации** (*В мою задачу входит рассмотрение ...; В связи с этим / перед нами встает такой вопрос ...; Вот тут встает проблема о...; Я хотел бы сказать еще об одном аспекте ...; Рассмотрим вопрос о ... и т. п.*).
2. **Введение иллюстраций, примеров, ссылок** (*к примеру, например, можно привести целый ряд примеров; Сошлюсь на работу... и т. д.*).
3. **Уточнение, пояснение** (*точнее, вернее, имеется в виду, нужно уточнить, поясняю указанное и т. д.*).
4. **Дополнение** (*причем, при этом, кроме того, к тому же, вместе с тем, кстати говоря, к сказанному о... мне хотелось добавить и т. д.*).
5. **Конкретизация** (*Нужно сказать, что ...; Дело в том, что...; Речь идет о...; Тут стоит отметить следующее и т. д.*).
6. **Противопоставление** (*но, а, иначе, однако, наоборот, с одной стороны ... но с другой ... и т. п.*).
7. **Обобщение, итог, вывод** (*Итак, таким образом, значит, поэтому, следовательно, короче говоря; Я пришел к такому выводу и т. д.*).

Приведем некоторые возможные типы заданий по работе со смысловыми сигналами ориентации в тексте лекции:

1. Прочитайте высказывания, содержащие указания на манифестацию темы или формулировку проблемы. Обратите внимание на сочетание



сигналов ориентации с сигналами адресации и важности. Найдите в каждом высказывании смысловые сигналы и определите их функции.

- a) Сигнал адресации + сигнал ориентации: Значит / я думаю / что будет правильно / если / сделав экскурс в экономику социализма / мы теперь вернемся к проблеме / политэкономии в широком смысле //
- b) Сигнал адресации + сигнал ориентации + сигнал важности: Значит / товарищи / мы подошли в общем / к самому интересному / к разговору / о совершенствовании / хозяйственного механизма // К задаче / которая поставлена в качестве / важнейшей задачи экономической науки //

2. Обратите внимание на типичные сочетания сигналов адресации и ориентации в тексте. Укажите в схемах функции и сочетания смысловых сигналов в следующих высказываниях.

Образец: Этот вопрос / мы будем с вами подробно рассматривать / на одной из следующих лекций //

Схема: Сигнал ориентации (введение проблемы) + сигнал адресации (активизация мыслительной деятельности адресата) + сигнал ориентации (отсылка к последующему изложению).

1) Ну теперь / я перехожу / значит / к вопросу обнаружения сигнала // 2) После перерыва / я несколько слов посвящу этому процессу / и потом перейдем к рассмотрению других процессов // 3) Пользуюсь случаем / чтобы сказать / что в течение этой лекции / и в последующих лекциях / мы будем рассматривать / как правило / молекулярную массу / то есть килограмм-моль газа // 4) Поэтому мы будем с вами в дальнейшем / говорить об энергии / главным образом / молекулярно-кинетической / и молекулярно-потенциальной // 5) Ну и наконец / третий аспект вопроса о точности физических законов / к которому мы сейчас переходим / связан с тем / что эти законы имеют ограниченную область применимости //

3. Прослушайте фрагмент лекции, в котором говорящий указывает на порядок рассмотрения нового аспекта информации. Обратите внимание на сигналы ориентации и запишите их.

Теперь / несколько слов о том / какая будет рассматриваться модель // Сначала будет рассматриваться модель изотропного кристалла / и будет показано / что может возникнуть анизотропная функция распределения // Потом я приведу некоторые соображения в пользу того / что если учесть / реальную кристаллическую симметрию / то тогда / функция распределения / будет переходить в симметрию более низкую //

Представленные типы заданий могут оказаться полезными, как для иностранных учащихся при обучении аудированию лекций на темы специальности в российских вузах, так и в рамках курса ФПК для зарубежных преподавателей-предметников, читающих лекции на русском языке студентам различного профиля в условиях отсутствия языковой среды.

## Литература

1. БАРНЕТ, В. 1985. Проблемы изучения жанров устной научной речи. In *Современная русская устная научная речь*. Том 1. Общие свойства и фонетические особенности. Под ред. О. А. Лаптевой. Красноярск, 1985, с. 80 – 132.
2. СКОРИКОВА, Т. П. 1997. *Русская научная речь. Звучащая хрестоматия*. Спб : Бохум, 1997. 97 с.
3. 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 : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008, с. 168 – 258.
4. СКОРИКОВА, Т. П. 2012. Монологические жанры устной научной речи в аспекте риторического образования специалиста. In *Русский язык: история, диалекты, современность*. Вып. XII. Сб. научных работ. Москва : МГОУ, 2012, с. 143 – 147.
5. *Современная русская устная научная речь*. Том 1. Общие свойства и фонетические особенности. Под ред. О. А. Лаптевой. Красноярск, 1985. 335 с.

### *Справка об авторах*

*Татьяна Петровна Скорикова, д-р филологических наук,  
профессор кафедры русского языка МГТУ им. Н. Э. Баумана, Москва  
профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации МЭСИ,  
Москва  
Email: tpskorikova@mail.ru*

*Евгений Александрович Орлов, старший преподаватель кафедры  
русского языка МГТУ им. Н. Э. Баумана, Москва,  
доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации МЭСИ,  
Москва  
Email: orlov\_2006@yahoo.com*

# LE VERS (LIBRE) ET LA PROSE

## Free Verse and Prose

Štefan Povchanič

### Abstract

With the occurrence of free verse, a clearcut line between the prose style and the free verse composition became less clear. With the aim of defining the difference, we undertake the contrastive analysis of the surface elements of the poem as well as of their functions in the poem. We took into consideration the principles of the literary reception and communication.

**Keywords:** verse, free verse, prose, metric pulse, the surface components of the verse

### Résumé

Avec l'apparition du vers libre, la «ligne de démarcation» entre la prose et le vers est devenue moins nette. Pour la tracer, nous avons procédé à une analyse contrastive portant tant sur les composants de la structure du poème en vers libre que sur la fonctionnalité de ceux-ci, tout en tenant compte des principes de réception et de communication littéraires.

**Mots-clés:** vers, vers libre, prose, impulsion métrique, composants de surface du vers, fonctionnalité de la mise en séquence

### Introduction

La prose et le vers représentent deux moyens verbaux essentiels de l'expression littéraire et poétique. Une œuvre littéraire est donc réalisée soit en prose, soit en vers.

Dans les siècles précédents, le vers assumait des fonctions bien distinctes: il existait, par exemple, des dictionnaires versifiés, des œuvres didactiques en vers, des manifestes esthétiques versifiés tels que *l'Art poétique* de Boileau au 17<sup>e</sup> siècle, etc. Rappelons-nous que la tragédie classique ainsi que quelques-uns des drames romantiques (*Hernani* ou *Ruy Blas* de Victor Hugo, par exemple) étaient rédigés en vers. Or, au cours des siècles, le vers est devenu le moyen d'expression privilégié de la poésie lyrique, les autres genres littéraires (épiques ou dramatiques) ayant plutôt tendance à recourir à la prose.

Pour ce qui est du **vers**, lui-même, il tendait, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, aux formes régulières et cela dès les premières *chansons de geste*, telles que *Chanson de Roland* (vers 1100), écrite en décasyllabes et bénéficiant d'une coupe après le quatrième pied. L'assonance, à cette époque, suppléait la rime «barbare». Avec le *Roman d'Alexandre* (XII<sup>e</sup> s.), retraçant les exploits d'Alexandre le Grand, apparaît le vers de douze syllabes, dit **l'alexandrin** (réparti, par une césure médiane, en deux parties égales ou hémistiches), qui deviendra la formule métrique dominante de la poésie française à travers les siècles. Néanmoins, jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle, il est moins présent et c'est le

décasyllabe qui assume le rôle de vers *héroïque*. Sa présence devient réelle au XVI<sup>e</sup> siècle, grâce aux poètes de la Pléiade. Au XVII<sup>e</sup> siècle, l'alexandrin est le vers cardinal de la tragédie classique. Les romantiques ont aboli la césure médiane sans toucher au nombre de syllabes. Le drame romantique y est pour beaucoup. **L'iso-syllabisme** continue donc à rester la constante métrique du vers français régulier.

Remarque: Il est à noter que cette tendance au niveau du mètre est accompagnée d'une prédilection pour les *poèmes à forme fixe*: Villon compose ses *ballades*, Marot et Ronsard font connaître en France le *sonnet* qui devient, au XIX<sup>e</sup> siècle, la forme strophique préférée de Charles Baudelaire, etc.

### 1. Le vers et la prose

C'est au niveau de la réception que se réalise notre prise de conscience d'un vers ou d'un «non-vers» (la prose).

Soit l'unité «*Je l'écoute longtemps dormir et me rendors*». Est-ce là un vers ou une simple proposition prosaïque ? Pour donner une réponse exacte, nous n'avons que très peu d'éléments. Certes, on s'aperçoit, de prime abord, d'une disposition typographique particulière (caractères italiques, guillemets, etc.). Cependant, cela peut être aussi le cas des segments d'un texte en prose qu'on entend mettre en relief.

Il s'ensuit qu'une seule ligne ne nous fournit pas assez d'éléments pour une classification définitive. Ce qui nous manque, c'est un élément de contraste ou d'identification.

Note: Il se peut que, dans certains cas, une seule ligne puisse être identifiée comme vers, mais à condition d'être présentée et reconnue d'avance comme telle (nous le savons déjà, on nous le dit, etc.). Dans ce cas-là, nous sommes menés à parer cette ligne d'une **intonation particulière** qui, elle aussi, représente un trait caractéristique du vers.

Un autre exemple: Soit l'unité «*Laissez moi assis dans l'amitié de mes genoux*». Grâce à la présence d'une métaphore, il se produit une sorte de glissement du texte vers le niveau poétique et littéraire. Or, nous savons bien que les textes prosaïques, eux-aussi, peuvent avoir un caractère *imagé* voire lyrique.

Note: Il y avait, dans le roman de l'entre-deux-guerres, tout un courant de la prose lyrique et poétique connu sous le nom de *régionalisme* ou de *naturisme* (l'œuvre romanesque d'un Giono ou d'un Ramuz, par exemple). C'est le cas aussi du *poème en prose*.

### Le constat N°1

<p><i>Le vers</i>, pour être reconnu comme tel, doit faire parti d'un contexte plus large comprenant au moins deux vers (un distique, une strophe, un poème). <i>Le distique</i> représente donc le niveau minime demandé pour repérer le vers en tant que tel.</p>
---

Sur quoi un tel critère se base-t-il ? Il relève d'un phénomène capital qu'est **l'impulsion métrique** (Hrabák,1956). Nous nous trouvons ici au niveau de la

communication et de la réception littéraires, puisque le phénomène en question se produit dans la conscience même du lecteur.

Voyons ce qui se passe: Après avoir lu (ou entendu) un premier vers, on s'attend à ce que l'unité métrique suivante soit organisée de la même façon. Ainsi, en lisant le premier octosyllabe du poème d'Ivan Krasko *Prší, prší*, composé de quatre pieds trochaïques,

*Prší, prší jednotvárne,*

*Pluies, pluies monotones,*

on s'attend à entendre ensuite des vers ayant, eux-aussi, quatre pieds trochaïques. Et cette attente du schéma métrique annoncé par le premier vers

- u / - u / - u / - u

ne sera pas, effectivement, déçue, étant donné qu'il s'agit là d'un poème en vers réguliers. Il continue donc à se déployer de la manière attendue:

*jak to líce zeme starne,  
vädne, bledne mladou ženou  
oklamanou, opustenou.*

*la terre vieillit en automne.  
On dirait une jeune femme  
délaissée et qui se fane.*

L'impulsion métrique, c'est-à-dire cette **attente d'une suite rythmique identique** que le vers nous inspire, fait d'une simple unité linguistique – un vers.

## Le constat N°2

Au niveau de la réception, l'impulsion métrique représente l'élément de distinction capital entre la prose et le vers.
--

Note: En effet, en prose, on ne s'attend pas à ce que la phrase ou la proposition suivante reprennent le rythme de l'unité qui précède. Il n'y a donc pas, en prose, d'impulsion métrique.

Celle-ci est, évidemment, la plus forte dans les poèmes en vers réguliers, basés sur une ou plusieurs constantes rythmiques: l'isochronisme (le système prosodique latin), l'isosyllabisme (le système syllabique), l'alternance régulière des temps forts et des temps faibles organisés en pieds (le système syllabo-tonique), etc.

## 2. Le vers libre et la prose

Le vers libre, dont la présence n'était jusqu'alors que sporadique (voir *les Orientales* de Hugo, *l'Épilogue* aux *Fleurs du Mal* de Baudelaire, le poème *Marines* qui entre dans les *Illuminations* de Rimbaud, etc.), fait son entrée spectaculaire dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, grâce au mouvement symboliste. À côté de Jules Laforgue, ce fut notamment Gustave Khan dont le recueil *Palais nomades* (1887) aurait été, selon l'auteur lui-même, „le livre d'origine du vers libre.“

Si nous considérons l'impulsion métrique comme élément de distinction capital entre le vers (régulier) et la prose, un poème en vers libre nous réserve, dans cet ordre d'idées, une surprise décevante. Ne correspondant pas à aucun

système régulier de versification, son approche s'avère plus difficile et plus compliquée. Prenons un exemple:

*Mais mourir,  
Cela peut être une grande fatigue  
Un soir  
Et un aveu.*

(Guillevic)

De prime abord, on se rend compte que *l'impulsion métrique*, provoquée par l'organisation rythmique du premier vers (court), sera annulée par le vers suivant (long). Et une nouvelle impulsion, nourrie cette fois-ci par le deuxième vers, de beaucoup plus long que le premier, se verra compromise par le troisième vers (très court), etc.

Du point de vue de la communication et de la réception littéraires, il s'agit là du phénomène dit **le moment de l'attente déçue** (Hrabák, *ibidem*) qui, justement, est caractéristique du *vers libre*.

Il nous signale, entre autre, que nous sommes toujours dans le domaine du vers – bien qu' « irrégulier ». Par contre, l'organisation variable en rythme des unités prosaïques (syntagmes, propositions, phrases) ne nous déçoit point. C'est qu'en prose, comme nous l'avons déjà constaté ci-dessus, on ne s'attend pas à ce que, après une unité organisée d'une certaine manière, l'unité suivante ait la même organisation rythmique, le même nombre de syllabes, etc. Bref, l'impulsion métrique y est absente.

### Le constat N°3

La présence du «*moment de l'attente déçue*» signale la présence du vers. Du *vers libre*.

Pour ce qui est de **l'intonation particulière** qui est, elle aussi, un des traits caractéristiques du vers, elle assume, dans un poème en vers libre, une fonction «réparatrice». Cela veut dire, elle ralentit, d'instinct, la récitation (réalisée ou pas) des vers courts pour accélérer, par ailleurs, la prononciation des vers longs.

Il s'y produit donc une mise en régularité inconsciente de la longueur inégale des vers libres.

### Le constat N°4

Cette mise en régularité instinctive par la voie de *l'intonation* (le débit) particulière devient, elle - aussi, le signe caractéristique du vers.

### 3. Niveau de la structure de surface

C'est au niveau de la structure de surface que nous trouvons les premiers éléments de contraste et d'identification du vers (libre). Il s'agit des composantes qui nous signalent, de prime abord, une structure réalisée en vers.

C'est, tout d'abord, l'emploi de la majuscule au début de chaque vers:

*Paris et ses blanches maisons  
Semblent un troupeau de moutons.*

(Nerval)

La majuscule nous signale que le vers n'égal pas la phrase.

Une unité métrique ne peut être identifiée avec une unité grammaticale et sémantique qu'est la phrase. Si une collision se produit entre les deux unités mentionnées, c'est toujours le vers, le mètre qui l'emporte.

D'où l'enjambement qui, inexistant en prose, est, lui aussi, un signe caractéristique du vers.

On ne peut pas voir une disposition typographique particulière d'un texte en vers (caractères différents, guillemets, etc.). En effet, un poème en vers et, particulièrement, un poème en vers libres, ne «remplit» pas l'espace donné de la même manière qu'un texte en prose. Les «blancs», les «vides», les espaces y assument leur rôle et tout cela nous signale qu'un principe spécifique, bien différent de celui de la prose, régit le découpage du texte.

#### 4. Découpage de l'énoncé poétique en vers libres

Avec le problème du découpage, nous touchons, peut-être, au problème capital du vers libre, à savoir celui de sa justification fonctionnelle.

Plusieurs questions s'imposent donc: Quels sont les critères d'un tel découpage? Cette mise en séquence de l'énoncé poétique serait-elle le résultat d'un choix arbitraire ou bien est-elle plutôt le résultat d'un principe d'organisation prémédité et bien calculé? Si oui, sur quoi un tel principe d'organisation pourrait-il se baser?

Reprenons, à titre d'exemple, le texte du poème déjà cité de Guillevic et présentons-le sous deux formes:

- 1 – celle de poème en vers libre
- 2 – celle, hypothétique, en prose

Texte N°1:

*Mais mourir,  
Cela peut être une grande fatigue  
Un soir  
Et un aveu.*

Texte N° 2: *Mais mourir, cela peut être une grande fatigue un soir et un aveu.*

En procédant à une analyse de contraste des deux textes, il nous saute aux yeux, de prime abord, une disposition typographique différente: Si le texte N° 2 ne fait qu'une unité prosaïque, le texte original du poème de Guillevic se présente sous la forme de quatre unités, de quatre vers.

La disposition typographique du texte N°1 nous dit que le vers n'égal pas la phrase. Ce fait est confirmé par la présence de la majuscule au début de chaque vers. La majuscule nous signale donc qu'il s'agit là du texte organisé en vers. Enfin, une intonation particulière, provoquée par l'action des éléments mentionnés ci-dessus, se fait entendre à la récitation du premier texte. Lors de cette réalisation auditive du texte en question, l'impulsion métrique, de sa part, déclanchera une mise en régularité de l'hétérométrie des vers libres.

Nous en arrivons au premier résumé des signes distinctifs d'un texte versifié vis-à-vis d'un texte en prose:

- disposition typographique différente (quatre unités vs une unité)

- la majuscule au début de chaque vers
- vers n'égalent pas la phrase
- intonation particulière
- mise en régularité des vers libres sous l'action de l'impulsion métrique

Revenons au fait que le texte de Guillevic, à la différence du texte prosaïque unilinéal, comprend, grâce au découpage effectué, quatre unités. En procédant à une simple analyse sémantique du lexique, nous sommes menés à constater que, le découpage fait, quatre mots se sont retrouvés dans des positions accentuées (fin des vers, inter-ligne vide) et, de ce fait, ils sont mis en relief.

*Mais mourir,*  
*Cela peut être une grande fatigue*  
*Un soir*  
*Et un aveu.*

Ainsi, les mots *mourir*, (*grande*) *fatigue*, *un soir*, *un aveu* bénéficient, en effet, de beaucoup plus de relief que les mêmes mots se trouvant à l'intérieur de l'unité prosaïque:

*Mais mourir, cela peut être une grande fatigue un soir et un aveu.*

Note: Admettons, tout de même, que le mot *mourir*, se trouvant avant une virgule, de même que le mot *un soir*, se trouvant avant une conjonction, sont plus accentués que les autres mots à l'intérieur de la phrase. Or, le coefficient d'intensité de cette mise en relief en prose est beaucoup plus faible que celui du texte versifié. Par contre, le mot *un aveu*, précédé d'une conjonction et se trouvant à la fin de la phrase sous la forme de *decrescendo* rythmique, dispose d'une accentuation plus marquée. Cependant, il n'atteint pas le même niveau d'accentuation que son homologue du texte guillevicien. C'est que là-bas, le mot *un aveu* occupe une position privilégiée, remplissant à lui seul le vers tout entier, tout en bénéficiant, par surcroît, de l'interligne vide qui le sépare du reste du poème. Il se retrouve donc en une position qui a le plus de relief. Par ailleurs, le mot (*grande*) *fatigue*, se retrouvant en plein milieu de la phrase, n'en dispose pas du tout.

Pour résumer: Le texte en vers (libres) a donné, à un certain nombre de mots, plus de relief que le texte (hypothétique) en prose (Povchanič, 2004).

## 5. Pour une analyse sémantique

Une nouvelle question s'impose donc: S'agirait-il là d'une mise en relief des mots-clés du poème? Voyons ensemble:

La notion principale du poème de Guillevic, qui est un poème de réflexion philosophique, pourrait être le thème de la mort. Examinons, de ce point de vue, les mots concernés:



*MOURIR* – Des quatre mots accentués qui étaient, grâce au découpage fait par le poète, mis en relief, le mot *mourir*, employé au sens propre, nous initie explicitement à la thématique du poème. Il est accentué de deux manières:

- Il est en position finale.
- Le vers est très court.

En plus, il s'agit du premier vers qui, souvent, «affiche» la thématique (ou le leitmotiv). Nous pouvons donc constater que le mot *mourir* assume, en effet, la fonction de mot-clé et sa mise en relief est justifiée.

*UNE GRANDE FATIGUE* – Ce deuxième mot accentué entre, lui – aussi, dans le champs sémantique du *thème de la mort* et cela sous la forme de trope mineur qu'est la *comparaison*:

*Mais mourir,  
Cela peut être une grande fatigue*

Nous pouvons lire: Mourir, c'est comme une grande fatigue. Or, dans la hiérarchie des mots-clés, *une grande fatigue* ne se trouve qu'au deuxième plan. C'est que sa mise en relief n'est réalisée qu'à l'aide d'un seul facteur: sa position finale dans le deuxième vers, ceci étant, par surcroît, beaucoup plus long que les trois autres. Ce fait diminue donc le degré d'accentuation du mot concerné.

*UN SOIR* – ce mot bénéficie des mêmes procédés d'accentuation que le mot *mourir*:

- Il est en position finale
- le vers est court et le mot *un soir* en est le seul occupant

Grâce à ce genre de découpage, sa mise en relief est très forte et le situe au même niveau sémantique que le mot *mourir* qui véhicule le leitmotiv du poème. Il s'agit, en effet, du mot-clé et le thème central y est développé sous une forme *métaphorique*: *Un soir* = la mort du jour; le soir de la vie – la vieillesse; fin de la journée – fin de la vie, etc. Le mot *soir* se prête donc à beaucoup d'associations d'idées de nature métaphorique relatives à la thématique centrale du poème. *UN AVEU* – Il est significatif que le dernier vers *Et un aveu* a le plus de relief:

- Il se trouve dans un vers court qu'il occupe tout entier.
- Il bénéficie, de ce fait, de la position finale.
- De plus, une interligne vide le sépare du reste du poème, ce qui lui confère une position privilégiée.

C'est que ce dernier vers, conformément à la logique de la poétique de Guillevic, ne contient pas seulement un des mots-clés du poème. Bien plus, il nous véhicule le mot qui assume la fonction de *point philosophique* et nous dit le *credo* de Guillevic que nous nous hasarderions de formuler ainsi: «*Il faut avouer que l'homme est mortel!*»

Dans la hiérarchie des procédés poétiques aboutissant à un poème en vers libres, le rôle capital est donc attribué au **découpage** (à la mise en séquence) de l'énoncé poétique. Ce découpage ne pourrait être le produit d'un jeu arbitraire et non justifié du poète. Au contraire, il s'agit là d'un procédé prémédité et bien

calculé, en vue d'un message poétique complexe où tout élément assume une fonction bien déterminée. À cet effet, on exploite donc **la longueur des vers**:

Plus le vers est court, plus le mot qui s'y trouve, est accentué.

#### **la position finale des vers:**

La position finale met en relief le mot qui s'y trouve.

**l'inter-ligne vide** qui sépare un vers – clé du reste du poème,

Le décalage graphique d'un vers par rapport aux autres vers lui confère plus de relief.

et bien d'autres procédés tels que «**vides**», «**blancs**», **espaces, caractères et polices**, etc. Bref, tout ce qu'il aide à mettre en relief des mots-clés

Ceci dit, «*la confrontation permanente des composantes extérieures et de leurs fonctions nous relève que Guillevic procède à un «**découpage fonctionnel**», les procédés mentionnés ci-dessus assumant une fonction sémantique préméditée et calculée en vue d'un message poétique concret*» (Povchanič, 2004).

Remarque: Toujours est-il qu'un tel découpage doit accentuer plus d'éléments que ne le ferait le même texte en prose. Sinon, à quoi bon d'y recourir?

Le découpage assume donc une fonction double: esthétique et sémantique. Procéder à une analyse d'un poème en vers libre, cela veut dire procéder à une «oscillation» permanente entre les deux fonctions mentionnées des composantes particulières de la structure poétique pour saisir la nature de leur interaction. Une analyse purement formelle ne mènerait à rien, faute de charge sémantique, une analyse au niveau sémantique n'aurait pas, à elle seule, un support esthétique (technique) suffisant.

Dans un poème en vers libres, il s'agit d'établir, par le seul découpage, une hiérarchie sémantique et esthétique des composantes particulières en vue du texte et du message poétiques envisagés.

#### **6. Pour une analyse verticale**

En procédant à une analyse verticale du poème de Guillevic, nous pouvons repérer d'autres éléments encore qui soutiennent nos revendications concernant la mise en séquence fonctionnelle de l'énoncé poétique en vers libres.

En fait, en établissant la liste des mots-clés se trouvant en position finale des vers, nous nous sommes rendus compte qu'un principe logique et bien calculé régissait leur suite ainsi que la formule choisie:

1 <sup>er</sup> vers : <i>mourir</i>	(mot employé au <b>sens propre</b> )
2 <sup>e</sup> vers : <i>une grande fatigue</i>	( <i>comparaison</i> – trope mineur)
3 <sup>e</sup> vers : <i>un soir</i>	( <i>métaphore</i> – trope majeur)
4 <sup>e</sup> vers : <i>un aveu</i>	( <i>niveau philosophique</i> – sommet de la réflexion)

Comme on le voit, «*la verticale du poème est construite en forme de **gradation** (sens propre – trope mineur – trope majeur – «*pointe*» philosophique) et nous ouvre une nouvelle perspective du poème laquelle est due, elle aussi, au découpage bien réfléchi et fonctionnel de l'énoncé poétique en vers libres*» (Povchanič, 2004).

## En guise de conclusion

Vu ce que nous avons dit ci-dessus, on aurait tort de dire que le vers libre soit vraiment «libre», c'est-à-dire exempt de règles à observer. S'il ne correspond pas à des constantes métriques telles que nous les enseignent les systèmes de versification régulière, il doit, en revanche, observer d'autres critères dont surtout la **fonctionnalité de la mise en séquences de l'énoncé poétique**. Celle-ci, en effet, doit accentuer plus de sèmes qu'un texte en prose tout en mettant en relief, en même temps, les mots-clé du poème, le côté sémantique allant de paire avec les composants particuliers de la structure poétique. Le découpage assume donc une double fonction : esthétique et sémantique. Ceci dit, si l'analyse portant sur les composants de la structure de surface est formellement possible (nombre de syllabes, coupes, rimes, etc.), au cas du vers libre, on se voit obligé de les confronter, tout le temps, avec leurs fonctions sémantiques.

Pour ce qui est de la différence du vers libre et de la prose, elle est pertinente notamment au niveau de la réception (faute d'impulsion métrique, le *moment de l'attente déçue* y jouant le rôle capital). Par ailleurs, nous avons enregistré l'exploitation de la longueur des vers, de l'intonation appropriée, des mots en position finale, des inter-lignes, des «vides», «des blancs», de la majuscule signalant que le vers ≠ la phrase, des caractères et des polices spécifiques, etc.

Un problème capital, pourtant, reste à résoudre. Quelle est, sur le fond contrastif de la prose et du vers libre, la place du poème en prose ?

## Renvois

Hrabák J. 1956. *Úvod do teórie verše*. Praha : SPN, 1956, p.8

Povchanič Š. 2004. *Éléments de versification*. Bratislava : ŠPÚ, 2004, p. 24, 26

## Sources bibliographiques

*Le vers français au 20<sup>e</sup> siècle*. Paris : C. Klincksieck, 1967

Guiraud P. *La versification*. Paris : PUF, 1970

Jaffré J. *Le vers et le poème*. Paris : Nathan, 1984

Deloffre F. *Le vers français*. Paris : Sedes, 1986

Acquien M. *La versification*. Paris : PUF, 2003

Štraus F. *Základy slovenskej verzológie*. Bratislava : LIC, 2003

Mazaleyrat J. *Éléments de métrique française*. Paris : Armand Colin, 2004

Žilka T. *Vademecum poetiky*. Nitra : UKF, 2011

## Kontakt

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

Ekonomická univerzita Bratislava

Fakulta aplikovaných jazykov

Dolnozemská 1

852 36 Bratislava 5

e-mail: spovchanic@gmail.com

# PROBLEMAS CON LA EQUIVALENCIA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS UNIVERBALES ESLOVACAS EN EL ESPAÑOL

Problems with the Equivalence of Slovak Univerbales  
Phraseologisms in Spanish

*Silvia Vertanová*

## **Abstract**

The paper deals with the translation of Slovak prefix verbs into Spanish. Since the system of verbal prefixation is highly complex in the Slovak language, it is an uneasy task to find equivalents in Spanish to Slovak verbs with prefixes. We are trying to develop our own method of translating Slovak prefix verbs with figurative meaning into Spanish. These verbs form part of phraseology.

**Keywords:** interpreting, equivalence, figurative meaning, verbal prefixation

## **Abstrakt**

Niektoré typy slovenských slovies nemajú ekvivalenty v španielčine. Systém prefixov je v slovenčine komplikovaný a to isté sloveso s rôznymi prefixmi môže mať viac významov. Snažíme sa nájsť spôsob, ako preložiť do španielčiny slovenské slovesá, ktoré sú súčasťou frazeologických spojení.

**Kľúčové slová:** interpretácia, ekvivalent, obrazné vyjadrenie, slovesné prefixy

El objetivo de la presente ponencia es presentar algunas particularidades de la traducción al español de un grupo específico de verbos eslovacos.

Durante las clases de entrenamiento en la interpretación desde el eslovaco al español nos llamó atención que los estudiantes eslovacos a menudo quedan bloqueados ante la imposibilidad de encontrar el adecuado equivalente español de algún verbo eslovaco. En realidad, el equivalente muchas veces ni existe, si nos referimos a una equivalencia cien por cien. La disparidad de los sistemas verbales es una de las más notables diferencias morfosemánticas entre el eslovaco y el español. En el sistema eslovaco presenta el primer factor de la formación de verbos la prefijación (junto con sufijación y transflexión) mientras en español no lo es tanto.

En comparación con el eslovaco, donde cada uno de los distintos prefijos aporta un valor aspectual determinado al verbo, en español ocurre algo parecido con un número muy limitado de prefijos. (1, 2009, p. 17 – 18) Pero la diferencia no consiste tanto en la cantidad de los prefijos verbales en eslovaco (para fines de este trabajo no distinguimos entre prefijos de derivación y de modificación),<sup>1</sup> sino en la complejidad de sus significados y su variabilidad (muchos de ellos son combinables) lo que en eslovaco permite – a pesar de la propia derivación de nuevos verbos – modificar el significado de manera muy peculiar.

Debido a la complejidad de este sistema el eslovaco ofrece (generalmente) descripciones mucho más minuciosas de la acción/estado verbal que el español.

Los verbos españoles son, por lo tanto, en la mayoría de los casos menos precisos, menos concretos o, dicho de otra manera, más amplios en su significado.<sup>2</sup> Como comenta Sánchez Presa, este tema es hasta el momento poco estudiado y „es causa de muchos problemas y obstáculos tanto en el aprendizaje de las lenguas eslavas en general, y del eslovaco en particular, desde el punto de vista del hispanohablante, como en la traducción desde y/o hacia estas lenguas.“ (2, 2009, p. 17)

Entre los verbos básicos y los derivados o modificados en eslovaco hay una compleja red de relaciones, que no siempre sigue una regla sistemática. Mientras que del verbo ŠIŤ (COSER) podemos crear más de 35 verbos (mediante prefijación, sufijación, transflexión) y todos ellos tienen relación alguna con la actividad original de „trabajar con el hilo y una tela fabricando ropa“, hay otros numerosos casos cuando los verbos derivados designan actividades de tal manera distintas que ya no se siente ninguna relación suya con el verbo base, p. ej. del verbo RAZIŤ (que ya por sí representa 2 homónimos – 2 entradas en el diccionario)<sup>3</sup> se pueden crear con tan solo la primera prefijación unos 15 verbos (algunos con más de un significado) y éstos no tienen ya nada o poco que ver con los significados del verbo base.<sup>4</sup>

En cuanto a los procesos de derivación y modificación de verbos eslovacos, desde el enfoque contrastivo cabe mencionar :

1. Aplicando prefijos perfectivos se proporciona a la acción verbal además un matiz específico: robiť – urobiť, dorobiť, etc. (hacer – terminar de hacer, dejar de hacer).
2. En algunos casos el prefijo perfectivo cambia el significado del verbo base por completo: vyrobiť (fabricar), zarobiť (I. ganar II. preparar), prerobiť (I. alterar II. rehacer III. perder dinero).
3. De los mismos verbos ya prefijados (sub 1-2) se pueden ir creando verbos imperfectivos mediante sufijos o transflexión: vyrobiť (imperf.) – vyrábať (perf.).
4. De los verbos sub 3 se consigue con la segunda prefijación de nuevo un verbo perfectivo: povyrábať, navyrábať... – otra vez con un significado un tanto diferente.

Muchos verbos sub 4 no tienen un equivalente en español – para su traducción se requiere una descripción de la acción verbal mediante otras palabras, p. ej.: Povykrúcal všetky dievčence. = Bailó con todas las chicas, dando vuelta a una tras otra.

La estrategia del intérprete a la hora de encontrarse con este tipo de derivaciones verbales consiste en concentrarse en la acción verbal más general y precisarla de manera más breve posible y sólo si esto es imprescindible, como p. ej. en el caso: Matka poprišivala deťom odpadnuté gombíky. = La madre cosió a los niños (uno tras otro) todos los botones que se les habían caído... pero también sería suficiente con: La madre cosió a los niños los botones caídos.

5. Otro proceso de derivación verbal en eslovaco lo presenta el cambio del significado relacionado con la repetitividad (iteratividad) de la acción verbal (sin cambio de aspecto) que se consigue con un sufijo a la raíz verbal, p. ej.: robiť – robievať (hacer una vez : soler hacer, hacer de costumbre). En este caso se trata de formación de un verbo independiente aunque con un

significado parecido al verbo base. Los verbos así derivados se suelen denominar verbos frecuentativos o iterativos.

Como es evidente, si hablamos de dificultades para traducir un verbo eslovaco en su pleno significado, no sorprenden las dificultades que se le presentan al intérprete cuando un verbo aparece en sentido figurado.

En esta ponencia vamos a presentar algunos resultados parciales de nuestra investigación sobre aquellos verbos que forman las llamadas unidades fraseológicas univerbales (UFU).<sup>5</sup> Con este enfoque nos concentramos en verbos que quedan (parcialmente) excluidos de la fraseografía habitual y que no siempre encuentran adecuada atención en la lexicografía (incluyendo los diccionarios bilingües). Por otro lado, este tipo de verbos presenta para el intérprete un doble obstáculo: Al oír se le ofrecen en su significado literal detrás del cual hay que descifrar el significado fraseológico, con lo cual el proceso de búsqueda del equivalente en la lengua meta le cuesta más esfuerzo y tiempo.

Por UFUs univerbales o monolexicales<sup>6</sup> entendemos en eslovaco los verbos de sentido figurado con una rección fraseologizada. Comparemos p. ej. „VYSTRELIŤ“ (DISPARAR) con „VYSTRELIŤ *si z niekoho*“ (DISPARARSE de alguien = gastar/le bromas a *algn.*, tomarle el pelo a *algn.*). La rección puede o debe ser actualizada en función del contexto del uso de la UFU respectiva, p. ej.: „**pekne si zo mňa vystrellili**“ (irónico: **buenas bromas me gastaron**) o „**škaredo si z neho vystrellili**“ (**le han tomado el pelo de muy mala manera**) etc.

Para nuestro corpus de investigación seleccionamos verbos que figuran en el KSSJ (Krátky slovník slovenského jazyka, 1989) con el rasgo de expresivos o/y coloquiales, y también aquellos que según nuestra competencia lingüística funcionan en eslovaco de la misma manera a pesar de no figurar en dicha obra lexicográfica – sea por pertenecer a alguno de los registros más subestándar del eslovaco (jerga u otro) o, porque en el año de la salida del dicho diccionario no se sentían todavía lo suficiente frecuentes en el habla.

Por motivos pragmáticos hemos prescindido en nuestro corpus de verbos con alusiones sexuales o de carácter vulgar, ya que éstos raras veces forman parte de discursos a interpretar. Dado que tratamos de ser fieles a la definición de las UFUs, tampoco consideramos en nuestra investigación los siguientes verbos:

1. Verbos cuyo significado figurado tiene motivación transparente: *hrkútať holuby* (arrular *palomas*) ~ *hrkútať si zamilovaný párik* (arrular *enamorados*).
2. Verbos que son variaciones expresivas de los verbos neutrales: *cálovať* (apoquinar, pagar a disgusto), *frflať* (refunfuñar, rezongar), *hulákať* (vociferar), etc. (Aquí consideramos también la gran cantidad de sinónimos de “tomar” (alcohol) y “emborracharse”).
3. Verbos que necesitan obligatoriamente un sujeto o complemento (sea concreto, sea en forma del pronombre neutro “to” o del numeral “jedna/jednu”): *hlodať* (roer, mordisquear) → *hlodať pochybnosť, svedomie* (reconcomer *duda*, morder *conciencia*), *dať* (dar) → *dať to* (conseguir). (Aquí pertenecen todos los verbos que son sinónimos de “golpear” en sentido “dar una bofetada”).
4. Verbos que forman parte de un fraseologismo verbal (locución verbal) pese a que en contextos específicos se puede prescindir del otro

componente: pokakať sa (*od strachu*) – cagarse (de miedo), pocikať sa (*od smiechu*) – mearse (de risa).

5. Verbos de movimiento que en eslovaco forman un grupo muy copioso pero de limitados significados.

Nuestra observación la realizamos en un corpus que se basa en 142 verbos base: *balieť, behať, bieliť, biť, búchať, cengať, cvakať, cvičiť, čuchať, darovať, dať, dôjsť, doraziť, dostať, dostať, drviť, držať, dupať, duť, dusiť, farbiť, filmovať, fúkať, hádzať, honiť, hasiť, hnojiť, holiť, hrabať, hrať, hriať, hrýzť, hučať, hustiť, húpať, hýbať, chodiť, chladiť, chytať, jesť, jazdiť, kasať, kašľať, kefovať, klepať, koledovať, kopať, kradnúť, krútiť, kúriť, kvapkať, kvasiť, kvitnúť, kydať, kysnúť, lámať, lepiť, letieť, liať, linkovať, lízať, lúskaať, ľahčiť, maľovať, mastiť, maturovať, mazať, meraať, mlieť, močiť, montovať, motaať, mrvieť, mrznúť, musieť, niešť, nominovať, obrátiť, orať, osloviť, padať, páliť, párať, pástť, pchať, pliesť, piliť, písať, platiť, podknúť, plodiť, plynúť, prasknúť, pratať, praštieť, pumpovať, rachnúť, rátať, raziť, rezať, rúbať, rýpať, sáčkovať, sedieť, schnúť, sedlať, sekať, skákať, sladiť, smoliť, soliť, strieľať, sušieť, súkať, šibať, šieť, šklbať, škripať, šplhať, švihaať, tankovať, tlačiť, točiť, topieť, tráviť, trepať, trhať, triasť, trieť, tvrdnúť, ťahať, valiť, variť, vetrať, voňať, vozieť, vláčiť, zemnieť, zuť, zvonieť, žehlieť, žrať*. De estos verbos obtuvimos el corpus total (incluyendo los verbos derivados o modificados) que ascendió a 218 unidades, considerádo las formas reflexiva y no reflexiva como dos verbos independientes.

No obstante, la cantidad total de significados que representan dichos verbos es todavía mayor dado que algunas formas tienen más de un significado y, también, debido a que todavía se pueden ir modificando en cuanto al aspecto.

Por lo que se refiere a la productividad de los prefijos verbales en el corpus estudiado, está equilibrada entre los prefijos DO (10), PRI (10), PO (10), PRE (11), ROZ (10) dado que 10,5 derivaciones por prefijo es la cantidad mediana. Menor proliferación derivativa se da entre prefijos NAD (1), POD (2), U (7), OD (9) y una proliferación supraestándar tienen los prefijos O/OB (13), S/Z/ZO (16), ZA (20), VY (22) y NA (27).

En cuanto a la aspectividad de los verbos del corpus estudiado, los perfectivos tienen frecuencia más de dos veces mayor que los imperfectivos, en concreto 190 perfectivos contra 88 imperfectivos. Podemos constatar que la prefijación perfectiva es en los verbos uno de los motores de creación del significado figurado.

## Conclusiones

Para hacer un sumario preliminar de nuestro pequeño sondeo en aras de esta ponencia y con el enfoque a una posible (?) estrategia para los intérpretes podemos constatar lo siguiente:

1. Hay que tener cuidado con la traducción literal de este tipo de verbos. Lo que a un nativo le parece una imagen conocida puede resultar en un falso amigo. Por ejemplo existe la traducción literal del verbo “*vystreliť si*” (z *niekoho*) → dispararse. Mientras en eslovaco junto con su rección fraeologizada significa “gastarle bromas a algn.”, en español se usa con sentido “perder la paciencia, irritarse” que en eslovaco equivaldría a “*vyletieť*”.

2. Hay casos cuando el significado fraseológico lo tiene solo una de las formas perfectivas del verbo base, como p. ej. “vybieliť niekomu niečo“ (= acabar de blanquear algo a algn. en sentido *limpiar/saquear algo a algn.*), mientras “bieliť” significa solamente *blanquear* y los demás verbos derivados “dobieliť”, “zabieliť”, “prebieliť” etc. presentan diferentes valores aspectuales que matizan la acción del verbo base y (de momento) no cuentan con significado figurado.
3. Un caso más bien minoritario representan parejas de verbos derivados de la misma base que existen paralelamente con significado totalmente idéntico: kradnúť sa/zakrádať sa (ir a hurtadillas), nabaliť/ zbaliť niekoho (ligar), chytiť sa/pochytiť sa s niekým (empezar una disputa co algn.).
4. La mayoría de los verbos estudiados se presta para la creación de las UFUs con varios prefijos (e incluso mediante la transflexión) debido a lo cual resultan significados muy diferentes: “podmasiť niekoho“ (sobornar a algn.) versus “zmasiť niekoho“ (darle paliza a algn.), “letieť na niečo (estar loco por algo) versus “naletieť na niečo“ (caer en la trampa), “buchnúť sa do niekoho“ (acaramelarse/colarse/enamorarse, etc.) versus “nabúchať niekoho“ (preñar, embarazar a algn.), etc.
5. Para algunos significados específicos existen varios (y hasta numerosos) significantes. Encontramos p. ej. muchas maneras de expresar el significado “jorobar” algo (relacionado con un proyecto u o.): domrviť/dohnojiť/ dokašľať/dokopať/dosrať...niečo. Una cantidad comparable de significantes encontramos también para el significado “dar una bofetada/golpear”: fuknúť/kydnúť/prisoliť/prisušiť/struhnúť/vylepiť...jednu. Este tipo de verbos es el que mejor se traduce mediante la neutralización ya que el matiz proporcionado por el significado figurado tiene que ver más con la expresividad que con la precisión de la acción verbal.

En este contexto es interesante que en la fraseología tradicionalmente predominen valoraciones negativas sobre las positivas. Según Miko es porque la fraseología ha ido naciendo como „modo de hablar en situaciones problemáticas y por lo tanto presenta ante todo el aspecto crítico hacia la actitud humana“<sup>7</sup> (3, 2011, p. 12).

En cuanto a la equivalencia en español de las UFUs estudiadas, por ahora podemos constatar lo siguiente:

Al descifrar el sentido figurado del verbo en cuestión el intérprete puede aprovechar el proceso de la neutralización. Este consiste en buscar un sustituto de la UFU – es decir un verbo neutral – y traducir éste al español. No obstante, repitiendo este procedimiento cada vez que nos topamos con un sentido figurado podríamos en ocasiones dañar el estilo del orador. Por lo tanto no es la única manera recomendable para arreglárselas con las UFUs eslovacas durante la interpretación al español.

Una parte de los verbos de nuestro corpus encuentra traducción adecuada mediante verbos simples que también en español cuentan con sentido figurado (nabaliť sa ≈ chupar). Parcialmente encontramos traducción adecuada mediante locuciones verbales (vydupať si niečo ≈ salirse con la suya) u otros tipos de fraseologismos (drvíť sa ≈ quemarse las cejas, podať si niekoho ≈ poner algn. como un trapo, sofrenar a algn.). No obstante, en algunos casos la estrategia



consiste en presentar una breve descripción del significado (zavariť niekomu ≈ hacer daño a algn.).

Esta breve presentación no aporta todavía resultados finales ya que nuestra investigación aún no está concluida. De todas formas podemos constatar que sería recomendable que los estudiantes se familiarizaran con la mayor cantidad de este tipo de UFUs y su posible traducción al español ya durante el proceso de su preparación a la futura profesión de intérprete.

## POZNÁMKY

<sup>1</sup> En eslovaco existen 18 prefijos verbales + el morfema de negación (ne-): do-, na-, nad-, o-, ob-, od-, po-, pod-, pre-, pred-, pri-, roz-, u-, v-/vo-, vz-, vy-, s-/z-/zo-, za-.

<sup>2</sup> Así p. ej. el verbo ROMPER podemos traducir al eslovaco según el contexto como ROZBIŤ/ROZBÍJAŤ (algo de cristal u otro material quebradizo), TRIEŠTIŤ (olas), ROZTRHAŤ (algo de papel, textil, etc.), ZLOMIŤ/ZLÁMAŤ (huesos), POKAZIŤ (un aparato → estropear), pero también SPRETRHAŤ o PRERUŠIŤ (contactos, lazos, etc.), PORUŠIŤ (una promesa) y así unos tantos más.

<sup>3</sup> I. formar por presión: 1. **acuña**r/**estampar**, en su significado metafórico y en forma reflexiva también 2. **abrirse paso** o **propagar** y II. **heder**, **apestar** (uso coloquial).

<sup>4</sup> DORAZIŤ (1. llegar, venir, arribar 2. rematar), NARAZIŤ do (chocar contra), NARAZIŤ niečo niekam (apretar algo contra, encasquetar etc.), ORAZIŤ (sellar, marcar), ODRAZIŤ (1. cambiar dirección por golpe: rebotar, relanzar 2. reflejar 3. repeler, rebatir, rechazar 4. zarpar 5. recibir por golpe un trozo: desportillar, astillar, partir), PORAZIŤ (derrotar, vencer), PODRAZIŤ (1. hacer caer, echar abajo, fig.: poner la zancadilla/zancadillear, hacer tropezar a algn., 2. traicionar, engañar, clavar 3. poner suelas en los zapatos, solar)... etc.

<sup>5</sup> En eslovaco: jednoslovné frazémy

<sup>6</sup> De hecho no se trata del monolexicalismo *sensu stricto* ya que al frasema lo constituye la unión del verbo con la rección respectiva y es **la unión** la que posee el carácter fraseologizado Así que de este modo se está cumpliendo con la definición ampliamente aceptada de la unidad fraseológica que la define como “unión de dos o más lexemas“, o sea, no se rompe con el pluriverbalismo como el parámetro más importante de la UFs.

<sup>7</sup> Traducción de la autora.

## Lista de bibliografía citada

1. SÁNCHEZ, P. M. 2009. *Análisis semántico-funcional de los modos de acción temporales en eslovaco y en español*. Trabajo de doctorado. Bratislava : Filozofická fakulta UK, 2009, pgs. 17–18. (publicado en [https://theses.cz/auth/id/qvyoim/2010\\_5-FI-BpYYNP.pdf](https://theses.cz/auth/id/qvyoim/2010_5-FI-BpYYNP.pdf))
2. SÁNCHEZ, P. M. 2009. *Análisis semántico-funcional de los modos de acción temporales en eslovaco y en español*. Trabajo de doctorado.

Bratislava : Filozofická fakulta UK : 2009, pgs. 17 Publicado en [https://theses.cz/auth/id/qvyoim/2010\\_5-FI-BpYYNP.pdf](https://theses.cz/auth/id/qvyoim/2010_5-FI-BpYYNP.pdf)

3. OLOŠTIAK, M. 2011. O frazeologickej motivácii lexikálnych jednotiek. In *Slovenská reč, 2011, roč. 76, č. 1 – 2, pg. 12*. Publicado en: <http://www.juls.savba.sk/ediela/sr/2011/1-2/sr2011-1-2.pdf>

### **Lista de bibliografía utilizada**

*Diccionario de jerga y expresiones coloquiales*. Publicado en: <http://www.ual.es/EQUAL-ARENA/Documentos/coloquio.pdf>

*Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava : Veda, 1989. 592 s. ISBN 80-224-0003-3.

SMIEŠKOVÁ, E. 1974. *Malý frazeologický slovník*. Bratislava : SPN, 1974. 296 s. ISBN 67-23-74.

SOKOLOVÁ, M. 2009. *Verbálny aspekt v slovenčine – bilancia doterajšieho výskumu. Aspektuálnosť a modálnosť v slovenčine*. Prešov : FFPU, 2009. 272 s. ISBN 978-80-555-0052-2. Dostupné na:

[www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/lvanova1/subor/1.pdf](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/lvanova1/subor/1.pdf)

<http://slovníky.lingea.sk>

[http://www.wikilengua.org/index.php/Jerga\\_juvenil/Espa%C3%B1a](http://www.wikilengua.org/index.php/Jerga_juvenil/Espa%C3%B1a) (consultado durante el mes de marzo de 2013)

### *Kontakt*

*Mgr. Silvia Vertanová, PhD.*

*Univerzita Komenského*

*Filozofická fakulta*

*Katedra romanistiky*

*Gondova 2, 814 99 Bratislava*

*E-mail: [vertans@gmail.com](mailto:vertans@gmail.com)*

<p>DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES</p>
---

**REZEPTION DER NIVEAUSTUFEN UND KOMPETENZSKALEN  
DES GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS  
IN BERUFSBEZOGENEN TESTS UND PRÜFUNGEN I**

Reception of Levels and Competence Scales  
of CEFR in Tests and Job-related Certificates, Part I

*Heike Kuban  
Mária Mrázová*

**Abstract**

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is an open and flexible framework, whose levels and competence scales can be adapted to specific contexts. This paper focuses on the themes of work and career in the CEFR and its adaptations for professional contexts.

**Keywords:** Common European Framework of Reference for Languages, competence levels, descriptors, work, job-related language certificates

**Abstrakt**

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) stellt einen offenen und flexiblen Bezugsrahmen dar, dessen Niveaustufen und Kompetenzskalen an spezifische Kontexte angepasst werden können. Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die Themen Arbeit und Beruf im GeR und seine Adaptierungen für berufliche Kontexte.

**Schlüsselwörter:** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Niveaustufen/Kompetenzstufen, Deskriptoren/Kann-Beschreibungen, Domäne Beruf, berufsbezogene Sprachprüfungen

**Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als Bezugsrahmen**

Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) des Europarats und den in ihm beschriebenen Niveaustufen und Kompetenzskalen gibt es seit 2001 ein Instrument, das es ermöglicht, Sprachkenntnisse zu beschreiben, zu messen und damit auch zu vergleichen.

Die Autoren des Referenzrahmens verstehen diesen jedoch nicht als Vorgabe, sondern als Vorschlag, damit zu arbeiten. So formulieren sie bereits in den „Hinweisen für Benutzer“, dass sie diese einladen, „*das Skalierungssystem und die Deskriptoren kritisch zu verwenden.*“ Sie halten es für möglich, mit den im GeR angebotenen Kompetenzskalen „*sehr differenzierte Profile für bestimmte*

*Lernende oder Lernergruppen zu erstellen“* (Europarat 2001, 10). Dazu muss der Referenzrahmen offen und flexibel sein. Er muss eine Erweiterung oder Vertiefung der Niveaustufen und Skalen sowie eine Anpassung an spezifische Kontexte zulassen.

Als zentraler Ansatz wird im GeR der Aspekt der Handlungsorientierung definiert. Der Referenzrahmen betrachtet sowohl Sprachverwendende als auch Sprachlernende als sozial Handelnde, die kommunikative Aufgaben bewältigen müssen. Ausgehend von diesem handlungsorientierten Ansatz enthält der Kompetenzbegriff im GeR mehrere Dimensionen, deren Anzahl zu bestimmen, Vogt jedoch für nicht unproblematisch hält (vgl. Vogt, 2011, 40). Sie erwähnt neben der quantitativen Dimension (der Fähigkeit des Sprachverwenders, eine bestimmte Anzahl von Situationen in Form von kommunikativen Aktivitäten zu bewältigen) und der qualitativen Dimension (Wie gut kann er sie bewältigen?) noch den Aspekt der Mehrsprachigkeit. Das Konzept der Mehrsprachigkeit im GeR geht davon aus, dass der Mensch in verschiedenen kulturellen Kontexten Spracherfahrungen erwirbt und diese nicht isoliert voneinander mental speichert, sondern so speichert, dass all seine Sprachkenntnisse und -erfahrungen miteinander in Beziehung stehen und gebracht werden können. Durch dieses Interagieren von Kenntnissen und Erfahrungen in verschiedenen Sprachen ist der Mensch in der Lage, kommunikative Aufgaben effektiv zu bewältigen (vgl. Europarat, 2001, 17). Eine weitere Dimension sieht Vogt in der Gleichsetzung von plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen im GeR, die den Kompetenzbegriff ihrer Meinung nach „geradezu philosophisch“ macht (vgl. Vogt, 2011, 40).

Während sich der Kompetenzbegriff des GeR durch die erwähnte Mehrdimensionalität auszeichnet, beinhalten die Skalen zur Beschreibung von Sprachfähigkeit eher eine Orientierung auf linguistische Aspekte.

Im Bereich des Sprachtestens wird seit den 1950er Jahren mit Skalen gearbeitet. North bezeichnet die Skala des amerikanischen Foreign Service Institute als die Mutter aller Skalen (vgl. North, 2000, 22). Sprachkompetenzskalen lassen sich nach verschiedenen Aspekten unterscheiden: ihren Funktionen, Adressaten, der Zahl der Niveaustufen und der Ausführlichkeit der Beschreibung der einzelnen Niveaus, dem Umfang des erfassten Kompetenzspektrums und der Differenzierung nach Fertigkeiten, der Ausrichtung auf allgemeine Sprachkompetenz oder Sprachkompetenz in spezifischen Verwendungssituationen, der Art der Formulierung und der Ausformung für Selbst- oder Fremdbeurteilung (vgl. Schneider, 2001, 199).

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen unterscheidet nach Alderson drei Arten von Sprachkompetenzskalen nach ihren Adressanten: Skalen für Benutzer, für Beurteilende und für Testautoren (vgl. Europarat, 2001, 46).

Skalen für Benutzer treffen Aussagen darüber, was der Lernende auf den verschiedenen Niveaus tun kann. Es sind einfache, holistische Skalen mit meist nur einem Deskriptor.

Skalen für Beurteilende sagen etwas darüber aus, wie gut der Lernende die Sprache verwenden kann. In diesen Skalen steht die Qualität der Leistung im Zentrum. Es gibt holistische und analytische beurteilungsorientierte Skalen.

Was der Lernende mit der Sprache tun kann, geht aus den Skalen für Testautoren hervor. Sie werden als kommunikative Aufgaben formuliert.

Die Autoren des Referenzrahmens führen für ihre Skala von Referenzniveaus vier Kriterien an, die diese erfüllen sollte (vgl. Europarat, 2001, 32):

1. Die Referenzskala sollte gleichzeitig kontextfrei und kontextrelevant sein.
2. Sie sollte auf Theorien der Sprachkompetenz basieren.
3. Der Ort auf der Skala, an dem bestimmte Kompetenzen angesiedelt werden, sollte sich objektiv aus einer Messverfahrenstheorie ergeben.
4. Die Anzahl der Niveaus sollte sich zur Erfassung von Fortschritten in verschiedenen Bereichen eignen.

Der GeR beruft sich auf einen breiten Konsens darüber, wie viele Niveaustufen für die Organisation des Sprachenlernens und die Zertifizierung von Sprachkenntnissen angemessen sind, und legt sechs Niveaustufen fest (vgl. Europarat, 2001, 33 f.):

A – Elementare Sprachverwendung: A1 (Breakthrough), A2 (Waystage)

B – Selbstständige Sprachverwendung: B1 (Threshold), B2 (Vantage)

C – Kompetente Sprachverwendung: C1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastery)

Dabei weist der Referenzrahmen jedoch explizit darauf hin, dass das Sprachenlernen einen langen und individuellen Prozess darstellt und jeder Versuch der Festlegung von Niveaustufen als in einem gewissen Grade willkürlich betrachtet werden muss.

*„Es ist aber durchaus möglich, Verfahren und Kriterien für die Erstellung von Skalen und die Formulierung von Deskriptoren festzulegen, die man für die Beschreibung der Abfolge von Kompetenzniveaus benutzen kann“ (Europarat 2001, 2008).*

Gleichzeitig warnt der GeR davor, die Niveaus und Sprachkompetenzskalen als lineare Messskala zu betrachten. Auch wenn die Niveaustufen auf der Skala den gleichen Abstand voneinander zu haben scheinen, sei bei der Festlegung der Zeit, die Lernende für das Erreichen bestimmter Niveaustufen benötigen, größte Vorsicht geboten, da sich *„das Spektrum der Sprachaktivitäten, der Fertigkeiten und der sprachlichen Mittel nach oben hin notwendigerweise verbreitert“* (Europarat, 2001, 29). Das Goethe Institut beispielsweise wird dem gerecht, indem es sein Kursangebot ab dem Niveau B2 nicht in zwei (A1.1 und A1.2/ A2.1, A2.2 und B1.1 und B1.2), sondern in drei Kursetappen gliedert: B2.1, B2.2 und B2.3 sowie C1.1, C1.2 und C1.3.

Kommunikative Sprachaktivitäten umfassen gemäß dem GeR die Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation (Sprachmittlung). Kann-Beschreibungen werden für die Bereiche Rezeption (Hören und Lesen), Produktion (schriftlich und mündlich) und Interaktion (schriftlich und mündlich) angeführt.

Für die Formulierung der Deskriptoren führt das Autorenteam des Referenzrahmens im Anhang A folgende Leitpunkte an: Deskriptoren für eine effektive Kompetenzbeschreibung sollen positiv formuliert, eindeutig, klar, kurz und unabhängig sein.

Vogt macht in Bezug auf die Ansprüche, denen die Deskriptoren gerecht werden sollen, verschiedene Dilemma deutlich. Deskriptoren, die nicht holistischer Art sind, sondern ein Merkmal beschreiben, tendieren zur Kürze. Enthalten sie mehr als ein Merkmal und sind länger oder enthalten sie Provisos, dann reduziert sich der Anspruch an Klarheit und Transparenz (vgl. Vogt, 2011, 121). Als Beispiel sei hier ein Deskriptor aus der Skala zur formellen Diskussion und Besprechungen, Niveau A2 angeführt: *„Kann relevante Informationen austauschen und, wenn direkt danach gefragt, die eigene Meinung zu einer praktischen Frage äußern, sondern er/sie Hilfe beim Formulieren erhält und, wenn nötig, darum bitten kann, dass Kernpunkte wiederholt werden“* (Europarat, 2001, 82).

Ein weiteres Dilemma sieht Vogt darin, dass die Deskriptoren einerseits transparent und eindeutig sein und von vielen Nutzergruppen in allen Lernkontexten genutzt werden sollen, eben diese Nutzergruppen die Skalen und Deskriptoren aber in ihrem ganz spezifischen Kontext lesen und interpretieren werden (vgl. Vogt, 2011, 122).

Unter den Deskriptoren zur mündlichen Interaktion allgemein findet sich zum Niveau A2 auch eine negative Formulierung: *„Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können“* (Europarat, 2001, 79).

Einzelne Skalen wurden von Alderson et. al (Hörverstehen und Lesen), Harsch (produktives Schreiben) und Vogt (mündliche Interaktion) untersucht und kritisiert.

Vogt würdigt bei aller Kritik, *„dass mit dem System der Skalen und Deskriptoren erstmals europaweit eine Diskussionsbasis geschaffen wurde, die vergleichsweise solide empirisch fundiert ist, trotz Möglichkeiten der Verbesserung“* (Vogt, 2011, 131). Sie verweist auf die Funktion des GeR, eine Orientierung und Referenzmöglichkeiten auf einer gemeinsamen Basis zu geben und zitiert North, der zur Schaffung und Adaptierung neuer Deskriptoren auf der Basis des GeR aufruft (ebd.).

### **Arbeit und Beruf im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen**

Der berufliche Bereich ist einer der vier größeren Bereiche (Domänen), die der GeR im Hinblick auf das Sprachenlernen unterscheidet. Hinzu kommen der private und der öffentliche Bereich sowie der Bildungsbereich. Der berufliche Bereich *„umfasst alles, was mit den beruflichen Aktivitäten eines Menschen zu tun hat“* (Europarat, 2001, 26).

Sprachverwendende und Sprachlernende bewältigen innerhalb dieser Domänen Situationen, die sich durch verschiedene Kategorien beschreiben lassen: Ort und Zeit, Institutionen und Organisationen, Personen, Objekte in der Umgebung, Ereignisse, Operationen und Texte (vgl. Europarat, 2001, 53). In einer Übersicht stellt der GeR Beispiele für die Kategorien dar, die er für die meisten europäischen Länder für sehr wahrscheinlich hält. Er weist jedoch explizit darauf hin, dass diese Übersicht lediglich Beispiele enthält und die dynamischen Aspekte einer interaktiven Situation nicht erfassen kann (ebd.).

Für die Domäne Beruf führt der Referenzrahmen folgende Beispiele in den Kategorien an:

<b>Orte</b>	<b>Institutionen</b>	<b>Personen</b>	<b>Objekte</b>
Büros Fabriken Werkstätten Häfen, Bahnanlagen Flughäfen Bauernhöfe Geschäfte, Läden usw. Dienstleistungsbetriebe Hotels	Firmen Behörden Multinationale Unternehmen Staatsunternehmen Gewerkschaften	Arbeitgeber Arbeitnehmer Manager Kollegen Untergebene Mandanten Kunden Empfangspersonal Sekretärinnen Reinigungskräfte usw.	Büromaschinen Industriemaschinen industrielle und handwerkliche Werkzeuge

<b>Ereignisse</b>	<b>Handlungen</b>	<b>Texte</b>
Besprechungen Vorstellungsgespräche Empfänge Konferenzen Messen Beratungsgespräche Ausverkäufe Arbeitsunfälle Tarifverhandlungen	Verwaltung Industriemanagement Produktionsvorgänge Bürovorgänge Transporte Verkäufe, Verkaufsmarketing Computerarbeit Büroreinigung	Geschäftsbrief Bericht, Mitteilung Sicherheitshinweise Bedienungsanleitungen und Handbücher Vorschriften Werbeschriften Etiketten und Aufschriften Arbeitsplatzbeschreibung Schilder Visitenkarten usw.

Europarat, 2001, 54

Die unter Punkt 4.2 aufgeführte "einflussreiche Klassifikation von Themen, Subthemen und spezifischen Konzepten" (Europarat, 2001, 58) des Threshold Level 1990 enthält weder "Arbeit" noch "Beruf". Darauf macht der Referenzrahmen im selben Kapitel aufmerksam und führt aus, dass die im Threshold Level erwähnten Themen eher für Besucher relevant sind, die nicht am Berufsleben des Landes teilhaben. Er schließt jedoch nicht aus, dass Benutzer des GeR im berufsorientierten Sprachenlernen Themen wählen werden, die sich auf das entsprechende Berufsfeld beziehen.

Das Kapitel 4.3 des Referenzrahmens enthält Beispiele für kommunikative Aufgaben und Ziele im beruflichen Bereich, die sich aus Bedürfnis- und Bedarfsanalysen ergeben haben. Dem Threshold Level 1990 entnommen listet der GeR für Lernende bei vorübergehendem Aufenthalt folgende Aufgaben auf:

- die benötigte Arbeitserlaubnis usw. beantragen;
- sich (z. B. bei Arbeitsvermittlungen) über freie Stellen, die Art der Tätigkeit und die Beschäftigungsbedingungen (z. B. Arbeitsplatzbeschreibung, Bezahlung, gesetzliche Arbeitsbestimmungen, Freizeit und Urlaub, Kündigungsfrist) informieren;
- Stellenanzeigen lesen;
- Bewerbungsbriefe schreiben, Vorstellungsgespräche führen und dabei schriftlich und mündlich Angaben zur Person, zur Berufsausbildung und -erfahrung machen sowie Fragen dazu beantworten;
- Einstellungsformalitäten verstehen und erfüllen;

- bei Aufnahme der Arbeit Fragen hinsichtlich der auszuführenden Aufgaben verstehen und stellen;
- Sicherheitsvorschriften verstehen;
- dem Arbeitgeber und der Versicherung einen Unfall melden;
- Sozialleistungen beantragen;
- angemessen mit Vorgesetzten, Kollegen und untergeordneten Mitarbeitern kommunizieren;
- am gesellschaftlichen Leben des Unternehmens oder der Institution (z. B. Kantine, Sport und andere Freizeitaktivitäten) teilnehmen. (Europarat, 2001, 59f)

In der Globalskala des Referenzrahmens wird auf den Niveaustufen A2, B1 und C1 die Domäne Beruf jeweils nur als einer der möglichen Lebensbereiche, in denen es kommunikative Aufgaben zu bewältigen gilt, erwähnt:

Kompetente Sprachverwendung	C1	...Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen...
Selbstständige Sprachverwendung	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus <b>Arbeit</b> , Schule, Freizeit usw. geht...
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, <b>Arbeit</b> , nähere Umgebung)...

Europarat, 2001, 35; Hervorhebungen nicht im Original

Die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens sind allgemein formuliert, um möglichst viele Lernkontexte einzubeziehen. Für berufliche Kontexte müssen sie adaptiert werden.

### Fazit

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen, Lehrmaterialien usw. in allen in Europa gesprochenen Sprachen dar. Dieses System unterscheidet sechs Kompetenzniveaus und beschreibt konkret, welche Fähig- und Fertigkeiten die Lernenden auf jedem Niveau haben sollten, d. h. was sie verstehen und ausdrücken sollten. Es ist ein offenes System, das erlaubt, neue im Laufe weiterer Jahre von verschiedenen Bildungsinstitutionen gesammelte Erfahrungen und Kenntnisse einzugliedern. Der GeR ist zugleich eine Hilfe für Lehrende und Lernende. Die sechs Kompetenzniveaus werden immer häufiger als Bewertungsparameter der individuellen Sprachfertigkeit akzeptiert.



## Literatur

ARRAS, U. 2007. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Einige Auswirkungen auf Leistungsmessung und Unterricht. In *Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas*, 9, 2007, 42 – 46.

BAUSCH, K. R., CHRIST, H., KÖNIGS, F. G., KRUMM, H. J. 2003 *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen : Narr, 2003.

DIHK, VDP, telc GmbH, Henkel KgaA. 2007. *Arbeitsplatz Europa*. Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF). DIHK

*Europarat*. 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Berlin, München : Langenscheidt, 2001.

*Europarat*. 2012. Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER. Frankfurt : telc. Online abrufbar:

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte\\_Allemand.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte_Allemand.pdf)

FUNK, H. 2010. Berufsorientierter Deutschunterricht. In *KRUMM, H. J., FANDRYCH, Ch., HUFEISEN, B., RIEMER, C. 2010. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York : de Gruyter, 2010, 1145 – 1151.

GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG, L. 2005. *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Lernzielbestimmungen. Kann-Beschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2. Berlin, München : Langenscheidt, 2005.

GLABONIAT, M. 2005. Sprachkenntnisse beschreibbar, vergleichbar und messbar gemacht!? Über den Nutzen und die Grenzen der Europaskalen im Bereich des Prüfens und Zertifizierens. In *KRUMM, H. J., PORTMANN-TSELIKAS, P. R. 2005. Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck, Wien : Studien Verlag, 2005, 81 – 94.

KUHN, Ch. 2007. *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Phil. Diss. Jena : Universität Jena, 2007.

MAURER, E. 2010. *Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen*. Zug : Klatt und Balmer, 2010.

MAURER, E., FERRARO, T. 2010. Deutsch für den Arbeitsmarkt. In *AkDaF Rundbrief*, 60, 2010.

NORTH, B. 2000. *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York : Peter Lang, 2000.

OHM, U., KUHN, Ch., FUNK, H. 2007. *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf*. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster : Waxmann. 2007.

SCHNEIDER, G. 2001. Kompetenzbeschreibungen für das „Europäische Sprachenportfolio.“ In *HENRICI, G., KÖNIGS, F. G., ZÖFGEN, E. 2001.*

*Fremdsprachen lehren und lernen (FLUL)*, 30, 2001. Tübingen : Gunter Narr, S. 193 – 214.

SCHNEIDER, G. 2005. Warum man vor dem Referenzrahmen Angst haben kann, aber nicht Angst haben muss. In KRUMM, H. J., PORTMANN-TSELIKAS, P. R. 2005. *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck, Wien : Studien Verlag, 167 – 181.

telc GmbH. 2014. Handbuch Deutsch Beruf A2<sup>+</sup>. Frankfurt am Main : telc GmbH

telc GmbH. 2014a. Handbuch Deutsch Beruf B1<sup>+</sup>. Frankfurt am Main : telc GmbH

telc GmbH. 2014b. Handbuch Deutsch Beruf C1. Frankfurt am Main : telc GmbH

VOGT, K. 2011. *Fremdsprachliche Kompetenzprofile*. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2011.

<http://www.bulats.org>

<http://www.carl-duisberg-deutschkurse.de>

<http://www.dihk-bildungs-gmbh.de>

<http://www.goethe.de>

<http://www.telc.net>

#### *Kontakt*

*Dipl. Slaw. Heike Kuban*

*Universität Erfurt*

*Sprachenzentrum*

*Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt*

*Email: heike.kuban@gmx.de*

*PhDr. Mária Mrázová*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra nemeckého jazyka*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*Email: maria.mrazova@euba.sk*

# MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS. EL CASO CONCRETO DE ESLOVAQUIA

Methods and Approaches in the Language Teaching.  
A Particular Case of Slovakia

*Montoro Cano Estela del Rocío*

## **Abstract**

In the area of teaching and learning foreign languages the appearance of new methods and approaches that exclude traditional ones is not an innovation. The Search for a perfect methodological orientation has been a very appealing topic along the 20<sup>th</sup> century, which has given place to detractors and followers of one approach or another, according to the own experience as pupils, the results obtained in the classroom, or the support in linguistic theories. For these reasons, it becomes necessary to review the principal methods in language teaching in order to continue with a description of the manners preferred for teaching languages in some centres of higher education in the Slovak Republic, after the contact and direct observation in them.

**Keywords:** Spanish language, teaching methods, foreign languages, Slovakia, linguistics

## **Abstracto**

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no es una novedad la aparición de nuevos métodos y enfoques que excluyen a otros tradicionales. La búsqueda de la perfecta orientación metodológica ha sido un tema muy recurrido a lo largo del siglo XX, que ha dado lugar a detractores y seguidores de un enfoque u otro, según la propia experiencia como alumnos, los resultados obtenidos en el aula, o bien el apoyo en teorías lingüísticas. Por ello se hace necesaria una revisión de los principales métodos en la enseñanza de idiomas para continuar con una descripción de los modos preferidos para la docencia de lenguas en algunos centros de educación superior de la República Eslovaca, tras el contacto y observación directa en los mismos.

**Palabras clave:** Lengua española, métodos de enseñanza, lenguas extranjeras, Eslovaquia, lingüística

## **Introducción**

El proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros está vinculado a un conjunto de mecanismos cognitivos y orientaciones didácticas que deben ser tenidos en cuenta para el dominio de una lengua distinta de la materna. Así pues, los métodos y enfoques llevados a cabo durante la instrucción han de ser los adecuados para el tipo de alumnado y condiciones del lugar de enseñanza. No obstante, no se debe caer en la confusión del uso alternativo de los términos

*enfoque y método*, como se puede leer en varios autores o manuales para docentes, al no ser equivalentes.

### **Precisiones terminológicas: método y enfoque**

Se entiende por *enfoque* la teoría sobre el aprendizaje de una lengua orientada al proceso o a las condiciones, mientras que *método* es un conjunto de pasos establecidos a partir de un enfoque y cuya finalidad consiste en lograr los objetivos del programa de enseñanza.

El *Diccionario de Términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2008, 182) define “enfoque” como “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica”. Un mismo enfoque puede generar varios métodos, ya que es el nivel en que se establecen las hipótesis sobre la lengua y su adquisición. El lingüista americano Edward Anthony fue uno de los primeros que intentó aclarar la diferencia subyacente en ambos conceptos, cuando en 1963 escribió: “*Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que enseña.*”

El método, en cambio, es, según el *Diccionario de Términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2008, 358): “*Un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.*” La elección en la aplicación de un método u otro es determinante para la consecución de los objetivos didácticos. Podríamos considerar que el método es el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías sobre la metodología que vamos a seguir. Haciendo una lectura de Edward Anthony (1963) encontramos que para él: “*El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. (...) El método es procedimental.*” A partir de este análisis suponemos que el método es el nivel en que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se van a enseñar en el aula, el contenido y el orden en que éste se va a presentar.

¿Por qué la confusión entre ambos términos? Según el catedrático en lengua inglesa y alemana Aquilino Sánchez Pérez (1982, 14):

*El término “enfoque” no es equiparable totalmente al término “método”: el primero es más general, se refiere a una tendencia, sin precisar bien el contenido de la misma; el segundo, es una concretización del enfoque: un método es algo articulado y sistematizado. No obstante, en ocasiones, por razones de variedad léxica se utilizan ambas palabras; en tales casos el lector debe entender que tal uso es coyuntural y no implica un cambio en la definición dada a tales términos.*

Si bien es cierto que durante los años ochenta la distinción entre métodos y enfoques ha preocupado ampliamente a lingüistas y profesionales de la enseñanza de lenguas modernas, en la actualidad es común utilizar la palabra “enfoque” para referirse tanto a los métodos como a los enfoques propiamente dichos.

## Reseña histórica sobre los métodos en la enseñanza de idiomas

La búsqueda de un método ideal ha sido una constante a lo largo de la historia, lo que refleja una intención por la mejora de la acción docente, cuya responsabilidad implica tanto al sujeto docente como al sujeto discente. Esto ha derivado en la proliferación de un gran número de métodos caracterizados por ser descriptivos. Sin embargo, las diferencias entre todos ellos han rondado siempre en torno a la concepción de la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje: corrección y estructuras del sistema, por un lado; fluidez y transmisión de significados, por otro. En este artículo se hace necesaria una reflexión sobre los métodos más destacados hasta la aportación del Consejo de Europa con el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* y su concretización en los niveles de referencia para el español en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El Método Gramática-Traducción basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para la posterior aplicación de traducciones de oraciones y textos, efectuados desde la lengua meta a la propia y viceversa. Los orígenes del mismo se remontan a finales del siglo XVIII en Prusia, en donde se adoptó como modelo el sistema de enseñanza de lenguas clásicas para el aprendizaje de otras lenguas europeas<sup>1</sup>. Entre los procedimientos docentes que lo caracterizan encontramos la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario bilingües, el análisis contrastivo de los dos sistemas lingüísticos, la corrección inmediata del error, el empleo de la lengua materna para la instrucción, la evaluación del aprendizaje mediante exámenes escritos que contienen actividades de traducción directa o inversa, gramática, vocabulario y de cultura. Los detractores de este método le han achacado una serie de cuestiones como la desatención a las destrezas orales de comprensión auditiva y expresión oral, la falta de procesos de interacción comunicativa de la lengua meta, la no involucración del alumno en el proceso de enseñanza, la primacía de contenidos gramaticales sobre otros recursos lingüísticos, la gran importancia dada al aspecto cultural de la cotidianidad (puesto que se entendía como cultura la Literatura, la Historia y las Bellas Artes), la descontextualización de las muestras de lengua presentadas y la concepción negativa del error<sup>2</sup>.

Hacia mediados del siglo XIX con el establecimiento del Alfabeto Fonético Internacional, la fundación de la Asociación Fonética Internacional y la instauración de la fonética como disciplina en 1886, se fue gestando un movimiento de reforma en la enseñanza de idiomas que contribuyó al rechazo por el Método Gramática-Traducción y la demanda en torno a la capacidad de hablar lenguas extranjeras y derivó en un mercado de libros de conversación.

---

<sup>1</sup> Este método fue desarrollado plenamente por el profesor americano de lenguas clásicas B. Sears, quien en 1945 publicó el libro titulado *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, motivo por el que este método fue conocido como Método Prusiano.

<sup>2</sup> A pesar de que este método no tiene publicaciones que lo justifiquen de forma teórica relacionándolo con cuestiones lingüísticas, psicológicas o educativas, aún hoy sigue empleándose en situaciones donde la comprensión de textos literarios es lo más importante, como puede ser en textos de nivel universitario para el estudio de lenguas extranjeras.

Así, especialistas de países como Alemania, Inglaterra y Francia desarrollaron nuevos enfoques, cada uno con un método específico para reconducir la enseñanza de lenguas modernas. Entre los autores más notables cabe destacar a los franceses C. Marcel (1793 – 1896), F. Gouin (1831 – 1896) y al inglés T. Prendergast (1806 – 1886)<sup>3</sup> con revolucionarias ideas que, pese a todo, no tuvieron el impacto deseado<sup>4</sup>. La conciencia del cambio entre los profesores de idiomas y los lingüistas se revitalizó hacia finales del siglo XIX y a partir de libros, artículos y discursos se gestaron los cimientos para promover enfoques alternativos y reformas pedagógicas. Este Movimiento de reforma estaba basado en la importancia de la lengua hablada y la contextualización de oraciones. Se originó gracias al empuje del inglés Henry Sweet (1845 – 1912), el alemán Wilhelm Viëtor (1850 – 1919) y el francés Paul Passy (1859 – 1940). No obstante, aunque los textos escritos por Sweet, Viëtor y Passy aportaban sugerencias para llevar a la práctica, ninguno de ellos constituía un método o principio pedagógico para la enseñanza de lenguas. De forma paralela a dicho movimiento existía un interés generalizado por desarrollar los principios basados en la forma natural en que era adquirida una primera lengua y esto llevó al desarrollo de lo que se ha denominado Método Directo. El Método Directo es el más extendido de los denominados métodos naturales, en vigor desde 1869 hasta 1920, llamados así por basar sus planteamientos en la convicción de que el proceso de adquisición de una segunda lengua era idéntico al de una primera. Fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX, y en los Estados Unidos, a través de las escuelas de idiomas de L. Sauveur (1826 – 1907) y M. Berlitz (1852 – 1921). Este método se caracteriza por la enseñanza en el aula de la lengua meta exclusivamente y el estudio de estructuras cotidianas y el vocabulario a través de la demostración (objetos y dibujos). Las actividades comunicativas de expresión e interacción orales se desarrollan en una progresión graduada mediante intercambios con preguntas y respuestas entre profesor y alumnos. El objetivo del docente es que el alumno se comunique de la manera más rápida en la lengua extranjera, por lo que en este método el estudiante tiene un papel menos pasivo y más activo que en el Método Tradicional. En cuanto al tratamiento del error, el profesor emplea diversas técnicas para que el alumno sea consciente del mismo, sin pensar que se trata de un castigo. Dado que el aprendizaje de la lengua tiene un fin comunicativo, se presta atención a la cultura

---

<sup>3</sup> C. Marcel consideraba el aprendizaje de la lengua por parte del niño como un modelo para la enseñanza de una segunda lengua. Destacó la importancia del significado en el aprendizaje y la lectura como primera destreza lingüística en ser enseñada. T. Prendergast fue uno de los primeros en apuntar que los niños usan ayudas relacionadas con la situación y el contexto para interpretar enunciados, y que se valen de frases memorizadas al hablar. F. Gouin desarrolló un enfoque basado en el uso de la lengua por los niños. Su método incluía secuencias de oraciones (“series”) relacionadas con actividades como cortar madera o abrir la puerta. Llegó a fundar escuelas con este método y tuvieron bastante popularidad.

<sup>4</sup> Según Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (2003: 14): “Escribieron en una época en que los profesionales dedicados a la enseñanza de idiomas no disponían de una estructura organizativa suficiente (por ejemplo, en forma de asociaciones profesionales, publicaciones y conferencias) para permitir que las nuevas ideas se convirtieran en movimientos educativos.”

de la vida cotidiana, olvidada en técnicas anteriores. Por último, el alumno es evaluado a través de un examen oral y otro escrito.

La combinación de la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procedimientos audio-orales y la psicología conductista originaron el Método Audiolingual o Audio-oral, cuyo creador fue N. Brooks en 1964, quien fijó programas para la enseñanza de lenguas del ejército durante la Segunda Guerra Mundial. Los seguidores de este enfoque consideraban que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de formación mecánica de hábitos, adquiridos con la memorización de diálogos y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras, con lo cual las posibilidades de error son mínimas. Las destrezas lingüísticas se enseñaban en este orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Importaban más las estructuras fonológicas y gramaticales que el dominio del vocabulario. El enfoque es esencialmente inductivo. Consideraban que los significados de las palabras de una lengua se aprenden en un contexto cultural, no aisladamente. Estos nuevos planteamientos exigían una revisión completa del currículo de las lenguas extranjeras, en donde son fundamentales las grabaciones y el equipo audiovisual, y en donde el profesor tenía un papel destacado en comparación con el del alumno. El ataque teórico a estos postulados se originó por el desarrollo de una nueva teoría lingüística americana en los años sesenta, cuando Noam Chomsky rechazó el enfoque estructuralista y la teoría conductista sobre el aprendizaje.

El Enfoque Oral o Enseñanza Situacional fue desarrollado en Gran Bretaña entre los años treinta y sesenta. Recoge las ideas básicas del estructuralismo británico de base conductista, al defender que el aprendizaje de una lengua consiste en la formación de hábitos, incluyendo los principios sistemáticos de *selección* o elección de los contenidos léxicos y gramaticales, *gradación* en la secuencia del contenido y *presentación* para la práctica en clase. Harold Palmer (1877 – 1949) y A. S. Hornby (1898 – 1978), dos de los líderes de este movimiento, intentaron desarrollar una teoría más científica para un método oral de enseñanza del inglés que la que sugería el Método Directo, carente de fundamentación en lingüística aplicada. Entre sus postulados consideraban el vocabulario un componente esencial en la enseñanza de idiomas, por ello, la selección del mismo representaba uno de los principios para la elaboración del currículo de un curso de lengua. De la lectura de sus publicaciones se deduce la tesis de una lógica universal que constituía la base de todas las lenguas. El objetivo de este tipo de enseñanza es la competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, pero trabajadas a través de estructuras. En este tipo de enseñanza la lengua meta es la única utilizada en el aula, ya que se considera esencial la corrección en la pronunciación y la gramática.

Con el propósito de corregir las deficiencias de los métodos anteriores y mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, a finales del siglo XX surgió la revolución cognitiva, la cual no se habría originado sin los cambios acaecidos en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña. En este momento no había unanimidad por una tendencia determinada, pero sí conciencia en el hecho de que ni la formación de hábitos ni la imitación eran el mejor camino para adquirir un idioma. Las nuevas teorías sobre el lenguaje y su adquisición dieron lugar a la formación de diversos métodos de orientación cognitiva, entre los que

destacan: la Respuesta Física Total, el Método Silencioso, el Enfoque Natural, el Aprendizaje Comunitario o Tutelado, la Sugestopedia y el Enfoque Comunicativo.

La Respuesta Física Total, desarrollada por James Asher a lo largo de los años setenta, es un método de enseñanza de la lengua en el que se coordinan el habla con la acción, de manera que la lengua es enseñada a través de la actividad motora, considerando el modelo estímulo-respuesta la base de la pedagogía de la enseñanza de la lengua. Según este método se seleccionan los elementos gramaticales y de vocabulario según las situaciones en las que puedan ser utilizados en clase y se realizan ejercicios con imperativos para conseguir una respuesta por parte de los alumnos. No hay un libro de texto básico, sino que se presentan diapositivas y objetos como recursos en el aula para conseguir un apoyo visual durante la narración del profesor.

Se conoce por Vía Silenciosa al método desarrollado por Caleb Gattegno, basado en la idea de que el profesor debe guardar el mayor tiempo posible el silencio en el aula, animando al alumno a la producción de enunciados numerosos. Según estos enunciados, el método de Vía Silenciosa entiende el aprendizaje como una actividad que conlleva la resolución de problemas, la creatividad y el descubrimiento por parte del alumno, quien adquiere un papel activo. El alumno aprende gracias a su implicación en el proceso de aprendizaje y al rechazo de la repetición, lo cual le obliga a estar siempre en alerta.

Tracy Terrell y Stephen Krashen presentaron en su libro *The Natural Approach*, que vio la luz en 1983, una propuesta de aplicación de los principios naturalistas sobre adquisición de segundas lenguas a la enseñanza de idiomas, basando su hipótesis en la idea de que existen dos formas de desarrollar la competencia en una segunda lengua: la “adquisición” y el “aprendizaje”. De este modo, el Enfoque Natural rechaza los métodos anteriores por la especial atención que prestan a la gramática y al léxico, dando prioridad a la audición y a la lectura, pues la conversación ha de surgir por sí sola, en un clima relajado y afectivo en el aula.

El Aprendizaje Comunitario o Tutelado es un tipo de enseñanza basado en la certeza de que el alumno será capaz de comprender el sistema de sonidos de una lengua basándose en la aplicación de las técnicas de asesoramiento psicológico. Fue ideado por Charles Curran, psicólogo y profesor de la Universidad de Loyola de Chicago. A pesar de que no se han definido los objetivos de este tipo de aprendizaje, se extrae que se persigue la consecución de una competencia cercana a la del hablante nativo, con lo que se centra en la competencia oral. La tipología de actividades sigue el siguiente orden: producción y comprensión oral, comprensión y producción escrita. En este tipo de enseñanza, el aprendizaje no se considera un logro personal, sino algo alcanzado en colaboración con los demás.

La Sugestopedia es un método de enseñanza que intenta aplicar los principios de la Sugestología o ciencia de la sugestión a la enseñanza de lenguas. Fue desarrollada por el búlgaro Georgi Lozanov en los años setenta, basándose en las recomendaciones derivadas de dicha ciencia para descubrir los problemas que dificultan el aprendizaje de lenguas extranjeras. La originalidad de este método radica en que los alumnos reciben una identidad nueva en la cultura extranjera, que deberá emplear durante todo el curso. El docente ocupa un lugar paternal en la relación profesor-alumno, aumentando la receptividad y espontaneidad del estudiante en el proceso de aprendizaje.



A mediados de los años setenta, como reacción a los métodos estructurales (Audiolingual en los Estados Unidos y Situacional en Europa), surgió el enfoque comunicativo de la lengua. Se diferencia de los anteriores por considerar la lengua un instrumento de comunicación y no sólo un sistema, y por el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos como uno de sus objetivos. Esta visión antiestructural representa una perspectiva más general sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros que se conoce como “aprender haciendo” o “enfoque experiencial”; supone un cambio de actitud en la adquisición de nuevos conceptos (*savoirs*) y cierta habilidad para establecer una relación entre la propia cultura y la extranjera. Los términos “competencia comunicativa” fueron introducidos por Hymes en 1972, al considerar la lengua un instrumento de comunicación, en oposición a la teoría de Chomsky. El lingüista inglés Halliday completó a Hymes cuestionando las propuestas de Ferdinand de Saussure y William Lavob, al profundizar sobre un nuevo modelo para el estudio del lenguaje, integrando el componente sociocultural como clave en su comprensión. Una década más tarde, Canale y Swain realizaron un análisis de la competencia comunicativa en la que identificaban cuatro dimensiones: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Dada la nómina de autores que han escrito sobre este nuevo enfoque, es preciso destacar que no es el producto de un solo pensador, sino un producto colectivo. En la práctica se proponen una serie de actividades comunicativas con un vacío informativo o un problema que los alumnos deben solucionar en grupos, empleando para la negociación la lengua meta<sup>5</sup>.

Los contenidos de un curso de lengua extranjera para adultos europeos según el enfoque comunicativo fueron recogidos por Van Ek en 1980 en *Threshold Level English*, por petición del Consejo de Europa, cuya superación otorgaba al estudiante el nivel umbral. Actualmente existen varias propuestas de programas de lenguas según esta perspectiva, a saber: estructural, nocial, funcional, instrumental, interactiva y centrada en tareas. El docente se convierte en consejero, gestor del proceso de aprendizaje y mediador entre la cultura materna del alumno y la cultura meta, mientras que el estudiante adquiere distintos roles, desde negociador hasta conductor de las sesiones. A pesar de su aceptación casi generalizada, han surgido preguntas sobre su aplicación a todos los niveles, su forma de explicar la gramática, su uso para profesores no nativos o la forma de evaluación.

Desde las primeras aportaciones del enfoque comunicativo de los años setenta, el enfoque cultural empezó a cobrar un papel destacado en la enseñanza de idiomas. El lenguaje dejó de ser considerado un sistema ideal, para pasar a ser concebido como un sistema de comunicación en que la conducta depende del contexto, lo cual ha supuesto un cambio en las

---

<sup>5</sup> Aunque la variedad de actividades es limitada, se distinguen dos tipos según Littlewood (1981): “las actividades de comunicación funcional y las actividades de interacción social”. Entre las primeras podemos clasificar la comparación de dibujos anotando sus similitudes y diferencias, la ordenación secuencial de los dibujos, la instrucción a un compañero para que por medio de órdenes logre hacer un dibujo y la resolución de problemas en grupos. Entre las actividades de interacción social encontramos sesiones de conversación, discusión, diálogos, improvisaciones, simulacros, debates y representaciones.

orientaciones pedagógicas. Ante esto, muchos autores<sup>6</sup> han defendido la necesidad de adoptar una postura de alejamiento de los propios códigos del aprendiz para alcanzar la comprensión de la cultura extranjera (C2). A partir de esta reflexión surgió el concepto de “competencia intercultural”, que considera factible el interculturalismo o biculturalismo. Se trata de un concepto que implica un cambio de una perspectiva estática a otra dinámica. Así, las dimensiones pragmática, sociocognitiva y emotiva son intrínsecas al proceso de adquisición de dicha competencia. Según Pedro Barros y M<sup>a</sup> del Pilar López (2010, 41):

*“La incorporación del estudio de la cultura al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ha ensanchado el panorama didáctico y metodológico desde el punto de vista teórico y práctico; por tanto, el conjunto de elementos culturales se va a enseñar como un componente más del aprendizaje de una lengua, debido a que los hablantes en sus prácticas comunicativas ponen en marcha una serie de estrategias, como las de interacción social, cuya finalidad es la negociación de los significados culturales de los intercambios comunicativos.”*

El objetivo que persigue la competencia intercultural para M<sup>a</sup> Jesús Barros García (2010: 24) es *“que el aprendiz pueda comunicarse efectiva y respetuosamente en la cultura meta, porque sabe: qué decir (palabras, frases, significados y estructuras), cómo decirlo (comunicación verbal y no verbal), cuándo y dónde comunicarse, por qué (intenciones, valores y prejuicios), con quién (papel y estatus de la persona) y quién es él mismo en la comunicación”*, para evitar lo que Escandell Vidal (1996, 103) llama “interferencias sociopragmáticas” o “shock cultural” cuando trasladamos a otra cultura nuestras propias percepciones sociales y expectativas de comportamiento. Con la incorporación del componente cultural en los planes de enseñanza de idiomas ha cambiado radicalmente la perspectiva y orden de los elementos en el estudio: si bien antes se enseñaba primero la lengua y después la cultura, ahora se aprende la lengua y la cultura de forma integrada.

No podemos concluir este repaso por los métodos y enfoques más destacados a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas sin antes mencionar ciertos documentos en boga en los últimos años, cuya finalidad consiste en convertirse en una herramienta única para que todos los profesionales de las lenguas de Europa puedan elaborar programas, exámenes, libros de texto y guías curriculares aplicables a cualquier idioma. Hablamos del *Marco Común de referencia para las lenguas*<sup>7</sup> (2001), en adelante, MCER, y del

---

<sup>6</sup> Hymes fue el primero en afirmar que para aprender una lengua no bastaba con el dominio lingüístico. Canale y Swain (1980) consideran que la competencia comunicativa se puede dividir en cuatro competencias subyacentes: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. Van Ek (1986) propone seis competencias: lingüística, discursiva, sociolingüística, estratégica, sociocultural y social. Byram y Zarate (1994) y Byram (1995) señalan cuatro tipos de destrezas o habilidades que denominan *savoirs*. Posteriormente, Byram (1997a y 1997b) añadió dos aspectos más, conocidos como *savoir-comprendre* o “saber comprender” y *savoir s’engager* o “saber comprometerse”.

<sup>7</sup> Coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las Lenguas en 2001, el Consejo de Europa publicó este texto, en cumplimiento del compromiso adquirido diez años antes por representantes de los Estados miembros en un congreso intergubernamental celebrado en Rüschiikon (Suiza) bajo el título «Transparencia

*Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (2006). El primero de ellos defiende la competencia comunicativa como capacidad de interactuar lingüísticamente. Ofrece un conjunto estructurado de descriptores para una amplia gama de actividades organizadas en siete categorías: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión de lectura, comprensión audiovisual, interacción oral e interacción escrita. Esta nueva organización supone un cambio en la enseñanza-aprendizaje de las tradicionales “destrezas”: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita. Aunque el MCER no pretende ser un manual normativo, en algunos puntos las concreciones resultan aceptables como norma. Una de ellas es la que atiende a los niveles comunes de referencia para todas las lenguas<sup>8</sup>, presentados en forma de escalas de descriptores y en términos de capacidades para realizar determinadas actividades con la lengua extranjera. Estos seis niveles no son sino una subdivisión de cada uno de los tres existentes (elemental, medio, superior):

<b>A</b> Usuario básico	<b>A1:</b> acceso
	<b>A2:</b> plataforma
<b>B</b> Usuario independiente	<b>B1:</b> umbral
	<b>B2:</b> avanzado
<b>C</b> Usuario competente	<b>C1:</b> dominio operativo eficaz
	<b>C2:</b> maestría

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* es la concretización de los niveles de referencia para el español, especificados en el MCER. Además, incluye el desarrollo de los objetivos generales y de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de los seis niveles del currículo. El *Plan* está basado en los métodos orientados hacia la comunicación y el enfoque ecléctico, caracterizado, éste último, por la combinación de los presupuestos del enfoque comunicativo con el modelo tradicional. Supone una actualización del anterior texto publicado y establecido en la red de centros a principios de los años noventa<sup>9</sup>.

Como conclusión, podemos decir que las variaciones en torno a los planteamientos iniciales, las teorías de adquisición de idiomas y las reflexiones sobre el tipo de competencia lingüística y el orden en su enseñanza, no son sino cuestiones interrelacionadas con el devenir de los hechos históricos y las teorías intelectuales que han propiciado enfoques diversos según el contexto temporal y

---

y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación».

<sup>8</sup> Estas etapas o niveles podrían definirse como la dimensión vertical del MCER y son las que se recogen en el Portfolio Europeo de las Lenguas.

<sup>9</sup> Según el jefe del Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes, Álvaro García Santa-Cecilia, en la Introducción General al *Plan curricular* (2007): “la actualización del *Plan curricular* publicada en 2006, frente a la versión inicial del 94, supone, ante todo, la concreción de una serie de ideas y principios que se han visto avalados por la práctica profesional, así como una considerable ampliación de los descriptores que se facilitan en términos de especificaciones curriculares.”

espacial. Debemos destacar que las argumentaciones actuales son las respuestas a preguntas planteadas en algún momento de la historia de la enseñanza de las lenguas. Si nos preguntamos qué método o enfoque es el más idóneo para la enseñanza del español, éste dependerá naturalmente del contexto en que nos encontremos y las preferencias de los docentes. A continuación concretamos el objeto de análisis a un país determinado, Eslovaquia, por la lejanía espacial con respecto a los países hispanohablantes que supone, y el interés que, no obstante, se percibe en el incremento de matrículas de alumnos que deciden estudiar nuestra lengua.

### **Preferencias metodológicas en Eslovaquia**

Durante varias décadas la metodología preferida para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en países de Europa del Este se ha basado en el método comparativo de los sistemas lingüísticos de la lengua materna (L1) y la segunda lengua o lengua extranjera (L2)<sup>10</sup>. La aparición del enfoque comunicativo coincidió con un momento importante en la historia de estos estados, como fue la disolución de la Unión Soviética a finales del siglo XX. Actualmente las preferencias metodológicas existentes en Eslovaquia varían en función de los intereses de los docentes y los objetivos curriculares, muy diferentes a los de la época anterior. Así pues, el enfoque de enseñanza del español dependerá de las salidas profesionales de una carrera universitaria, en general, o de los objetivos de una materia, en particular, si nos ceñimos estrictamente a centros de educación superior. En este sentido, el hispanista y profesor de la Universidad Constantino el Filósofo, de Nitra, Ladislav Franek, aboga por un método interdisciplinario para la traducción literaria, al considerar más el sentido práctico de la enseñanza (Franek, 2011: 71), pues el estudio de disciplinas como Historia de la Literatura, Teoría Literaria, Estilística y Traducción Artística, contribuyen al mejor aprendizaje de un idioma extranjero, en palabras del autor (2011, 72):

*“Ya que para “saber literatura” no basta conocer sólo la historia literaria. Se necesitan asimismo conocimientos de gramática, de teoría literaria con todo el inventario de reglas y normas así como la terminología relativa a cada una de esas disciplinas.”*

El Método Gramática-Traducción no ha dejado de emplearse como instrumento didáctico para aquellas asignaturas orientadas a proporcionar información básica sobre nuestra lengua, del tipo Lingüística General o Sistema de la Lengua, impartidas en eslovaco y español, dado que el principal objetivo de dichas materias consiste en sistematizar el conocimiento de los estudiantes sobre la gramática, llevando a una correcta utilización de estructuras en la expresión oral y escrita, así como el análisis íntegro de textos complejos auténticos, según se ha podido leer en los *syllabus* de los profesores de la sección de español de la Universidad Comenio en Bratislava. El Método comparativo de la L1 y la L2 explica la existencia de asignaturas como Gramática Contrastiva o Lingüística Contrastiva, centradas en la comparación morfológica y fonética-fonológica de las lenguas románicas y la eslovaca, a fin de evitar posibles interferencias y saber explicar los fenómenos que inducen a error en los discursos oral y escrito.

---

<sup>10</sup> Vs. Montoro Cano, 2013, 7.

A pesar de que las habilidades lingüísticas se trabajan conjuntamente en cada materia, dado el carácter integrador de capacidades que el alumno ha de adquirir, en algunas facultades eslovacas como la Facultad de Pedagogía de la Universidad Comenio se imparten asignaturas centradas en el desarrollo de estas competencias específicas. Así nos encontramos en los planes de estudio con materias como Expresión escrita, Expresión oral, Comprensión lectora y Comprensión auditiva de la lengua española. Estas materias son impartidas en la L2 por hablantes nativos y en ellas se emplean manuales editados en España y escritos en español, que además tienen en común el enfoque comunicativo en que son presentadas las unidades para el desarrollo de las competencias. Durante el aprendizaje se presentan contenidos culturales interrelacionados con los elementos lingüísticos, en forma de textos o preguntas para reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre la cultura meta y la materna, favoreciendo así la interdisciplinariedad y relegando al profesor a un plano de guía o moderador, otorgando, al mismo tiempo, un papel más activo al alumno, como propone este enfoque.

Siguiendo la premisa de dotar al discente de una educación intercultural y la formación en el conocimiento de una lengua contextualizada en una sociedad con una historia y costumbres diferentes, en la Universidad Comenio se han incorporado materias optativas de desarrollo de la competencia cultural, propiamente dicha, sobre aspectos de geografía, política, sociedad y economía de los países hispanohablantes, como Historia y cultura de los países de lengua española, Fundamentos de la Historia del Arte, Cultura y civilización de los países hispanohablantes, Fundamentos de la cultura de la música y las bellas artes, Especificidades territoriales de las lenguas románicas, Especificidades territoriales de la lengua española, Capítulos seleccionados de la cultura de las lenguas románicas, entre otras, cuyo método de trabajo consiste en la participación de los alumnos con exposiciones orales y la realización de trabajos escritos sobre temas destacados, empleando para ello la lengua extranjera.

Las materias sobre literatura española o hispanoamericana son explicadas en eslovaco o español. Con el objeto de despertar en los alumnos el interés por el estudio de la literatura en profundidad y analizar las obras literarias, en el plan de estudios de la Facultad de Pedagogía de Bratislava se ofrecen las asignaturas siguientes: Capítulos seleccionados de la literatura española y latinoamericana, Historia de la Literatura, Literatura de principios del siglo XIX, Literatura de los siglos XIX y XX. Para el aprendizaje teórico de las mismas se recomiendan lecturas y para su evaluación se realizan pruebas escritas al final del semestre. Durante el transcurso de las mismas se interpretan y analizan una selección de obras, como ocurre en la asignatura Literatura para niños y jóvenes, que será de utilidad para los futuros docentes de escuelas secundarias. También se presta atención a la práctica de textos en la asignatura de Trabajo con textos literarios, cuyo objetivo reside en el análisis, comentario e interpretación de obras de los representantes más importantes de la poesía, prosa y drama de la literatura de todos los tiempos.

Los alumnos pueden cursar en eslovaco en la Facultad de Pedagogía la materia de Comunicación intercultural, si están interesados en examinar conceptos teóricos básicos y enfoques de la comunicación desde la perspectiva de la interculturalidad. En eslovaco y español se imparten Fundamentos de la didáctica de lenguas extranjeras, Didáctica de la lengua y Didáctica de la lengua

española, materias útiles para la docencia. Tras su curso el alumno es capaz de dilucidar la importancia de la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, conocer el impacto del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como ser capaz de calcular la duración de una unidad didáctica según el propósito comunicativo, saber crear tipos específicos de actividades para practicar idiomas y relaciones interculturales sobre la base de una comparación, y conocer y aplicar las últimas tendencias en comunicación lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras. La comprobación de los conocimientos adquiridos se consigue mediante pruebas escritas.

La enseñanza del léxico en los planes de estudio de la Universidad Comenio se realiza con asignaturas especializadas como Lexicología y Fraseología de la lengua española, y Ejercicios de Lexicología y Fraseología de la lengua española, basada en ejercicios específicos y contextualizados, aunque el alumno no deja de aprender vocabulario en cualquier situación y materia.

### **Conclusiones**

Para terminar este artículo se puede comprobar que el surgimiento, desarrollo, evolución y rechazo de teorías metodológicas aplicadas a la enseñanza de idiomas extranjeros está estrechamente relacionado con el contexto histórico y las necesidades de los grupos humanos, quienes determinarán las características y ritmo del aprendizaje. No todos los enfoques o métodos anulan a los anteriores; tampoco hay unanimidad en la elección de un método universal, como se ha podido comprobar, pues algunos que parecían percederos vuelven a ser retomados por sus inmejorables resultados o por la decisión del docente, como el Método Tradicional, al cual se acude para la comparación de los sistemas lingüísticos de las lenguas materna y extranjera. Sigue siendo éste el elegido en las aulas de las universidades eslovacas para la formación de especialistas en una lengua distinta de la propia, orientados a la traducción o a la enseñanza en escuelas secundarias. No obstante, el enfoque comunicativo, en boga desde las últimas décadas, es el que regula los planes de estudio no sólo de Eslovaquia, sino también de Europa por el propósito de unificar las exigencias y niveles de dominio de una lengua, según las orientaciones del Consejo de Europa. Por último, se sugiere al profesor de idiomas un conocimiento de las principales teorías de aprendizaje de lenguas para facilitar la comprensión y organización de los datos tomados de la experiencia docente.

### **Bibliografía**

BARROS, García, M. J. 2010. *La didáctica del español actual: tendencias y usos*. Vol. 2 *La integración del saber cultural en el aula de E/LE: cuestiones de cortesía*. Granada : Universidad de Granada, 2010.

BARROS, García, P., LÓPEZ, M<sup>a</sup>. P. 2010. La enseñanza de la lengua en los enfoques metodológicos y la evolución de los contenidos culturales. In *MONTOYA, Ramírez, M. I. La lengua y la cultura en el aula. Español y eslovaco*. Granada : Universidad de Granada. 2010, p. 9 – 56.

- BYRAM, M. 1995. "Acquiring intercultural competence. A review of Learning Theories." In SERCU, L. 1995. *Intercultural Competence. A new Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, vol. 1., 1995, p. 53 – 71.
- BYRAM, M. 1997a. *The Sociocultural and Intercultural Dimensions of Language Learning and Teaching*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997a.
- BYRAM, M. 1997b. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Cleveland : Multilingual Matters, 1997b.
- BYRAM, M., ZÁRATE, G. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Cleveland : Multilingual Matters, 1994.
- CANALE y SWAIN. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to the Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics*, 1, 1, 1980, p. 1 – 47.
- ESCANDELL, V. M<sup>a</sup>. V. 1996. "Los fenómenos de interferencia pragmática." In BARALO, M. et al. *Didáctica del español como lengua extranjera III*, 1996, p. 95 – 109.
- FERNÁNDEZ, G. F. 2007. "Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española." In *MarcoEle. Revista de didáctica ELE*, 5, 2007. Disponible en: [www.marcoele.com/num5/02e3c09a030a68605/niveles.pdf](http://www.marcoele.com/num5/02e3c09a030a68605/niveles.pdf)
- FRANEK, L. "Método interdisciplinario de enseñanza." In PAL'KOVÁ, J., SÁNCHEZ, M., SPIŠIAKOVÁ, M. 2011. *Tendencias de la hispanística actual en Eslovaquia*. Actas del XV Encuentro de Profesores de Español en Eslovaquia. Bratislava : AnaPress, 2011, p. 70 – 80.
- Marco Común de referencia Europeo*. Versión española del Instituto CERVANTES, 2002. Accesible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid : Editorial Biblioteca Nueva, 2006. Disponible en: [www.cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ele/plan-curricular/introducción.htm](http://www.cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ele/plan-curricular/introducción.htm)
- MARTIN, P. E., ATIENZA, C. E. et al.: *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid : SGEL, Instituto Cervantes, 2008.
- MONTORO, C. E. R. 2013. "Los estudios de español como E/LE en Eslovaquia", TONOS DIGITAL. In *Revista electrónica de estudios filológicos*, 25, II, 2013. ISSN 1577-6921 Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/996/0>
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S.: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (Traducción de José M. Castrillo y María Condor). Madrid : Cambridge University Press, 2003.
- SÁNCHEZ, P. A. 1982. *La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos*. Barcelona : Hora, 1982.
- SÁNCHEZ, P. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid : SGEL, 1997.
- SÁNCHEZ, P. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid : SGEL, 2009.

VAN Ek, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg : Council of Europe, 1986.

VARELA, Cano D. P. 2012. *Factores que influyen en la adquisición de una lengua extranjera*. Bucares : Editura universitatii din Bucuresti, 2012.

*Kontakt*

*Mgr. Estela del Rocío Montoro Cano, PhD.*

*Facultad de Filosofía y Letras*

*Departamento de Lengua Española*

*Campus Universitario de Cartuja,*

*18071 Granada, España*

*Email: rocio.mec@hotmail.com*



# TRANSLATOLÓGIA TRANSLATION STUDIES

## CIEN AÑOS DE SOLEDAD. ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE SU TRADUCCIÓN AL ESLOVACO

One Hundred Years of Solitude.  
Some Observations Concerning the Translation  
into the Slovak Language

*Eva Palkovičová*

### **Abstract**

The first Slovak edition of *One Hundred Years of Solitude* by GGM was published 40 years ago, in 1973. The study based on a comparative analysis of the first and the second Slovak editions of the novel focuses on several passages from the first edition that were translated inadequately, substituted, omitted or simplified. This was not always caused by the translator's lack of experience; it was also a result of the ideological pressure the institutions exerted on the publishing practice in the seventies and eighties of the 20<sup>th</sup> century.

**Keywords:** One Hundred Years of Solitude, Slovak edition, publishing practice

### **Abstrakt**

Román Gabriela Garcíu Márqueza *Sto rokov samoty* vyšiel v slovenskom preklade prvý raz v roku 1973, teda pred štyridsiatimi rokmi. Štúdiá vychádza z komparatívnej analýzy prvého (1973) a druhého (1984) slovenského vydania diela, pričom sa sústreďuje najmä na také pasáže, ktoré boli v prvom vydaní preložené neadekvátne, alebo boli nahradené iným prvkom, vynechané či štylisticky alebo významovo nivelizované. Ukázalo sa, že výslednú podobu diela neovplyvnila len možná nedostatočná prekladateľská skúsenosť prekladateľa, ale aj ideologický a cenzorský tlak rôznych štátnych inštitúcií, ktoré v 70. a 80. rokoch „dohliadali“ na vydavateľskú prax na Slovensku.

**Kľúčové slová:** Sto rokov samoty, slovenské vydanie, publikačná prax

La primera edición eslovaca de la novela marqueziana *Cien años de soledad* fue publicada por la editorial Tatran en 1973, hace 40 años. La traducción se debe a Ivan Puškáč, en esa época joven hispanista y traductor principiante, quien no se dedicaría más a la traducción literaria, por lo que podemos decir que ésta fue su primera y última traducción. La segunda edición

de 1984, considerablemente corregida en comparación con la primera, se ha utilizado hasta hoy en otras tres reediciones.<sup>11</sup>

En la década de los 70 y 80 del siglo XX, las traducciones de las obras de los autores de la nueva novela hispanoamericana desempeñaron un papel importante en el contexto cultural eslovaco. Su estética nueva, tan distinta del proclamado y exigido método del realismo socialista, fue todo un descubrimiento que, a la vez, confirmó las ideas e inspiraciones difícilmente realizables de los artistas eslovacos (escritores, pintores, cineastas...) en la época de la llamada "normalización". Las primeras obras traducidas de Miguel Ángel Asturias, Juan Rulfo, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Alejo Carpentier o Ernesto Sabato llenaron lagunas en temas, perspectivas y procedimientos literarios mal vistos por los encargados de salvaguardar el cánón de la literatura socialista. Es comprensible que estas primeras muestras del nuevo modo de escribir fueran recibidas con gran asombro y satisfacción, porque mostraron la posibilidad antes no imaginada de crear, de escribir, de reflexionar sobre la realidad.

Nuestro estudio enfoca la traducción eslovaca de la novela clave de García Márquez (con la que el autor había puesto la literatura hispanoamericana en el centro de la atención internacional) y sus dos primeras ediciones desde el punto de vista de la historia de la traducción y de la recepción de la obra de García Márquez en el contexto cultural eslovaco.

Basándonos en la lectura de la primera versión eslovaca de 1973, hemos llegado a la conclusión de que la traducción de Ivan Puškáč es de fácil lectura, adecuada, inspiradora e innovadora desde el punto de vista léxico, sobre todo si la consideramos como producto de su época y de las circunstancias culturales, políticas, editoriales y traductológicas de los años 70 y 80. Sin embargo, una lectura comparativa más precisa del original y de la primera edición eslovaca revela también una sintaxis calcada y dependiente de la sintaxis española, varias omisiones y supresiones de párrafos y ofrece una imagen más clara y objetiva del proceso traductológico de aquella época.

Primero, nos gustaría hacer dos observaciones. Sería interesante saber a) por qué la editorial Tatran encargó esta traducción a un traductor principiante, Ivan Puškáč, y no a un traductor más experimentado, por ejemplo al reconocido traductor Vladimír Oleríny, quien había presentado a GGM ya anteriormente por medio de diferentes artículos, reseñas y traducciones de varios cuentos suyos<sup>12</sup>, b) debido a la primera edición eslovaca, por qué tardaba tanto, si sabemos que la editorial Tatran disponía del original español publicado por la editorial Sudamericana ya en 1967 gracias a la editora e hispanista Jarmila Srnská y su estancia en Cuba. Se debe a que en 1971 se publicó la primera edición checa de *Cien años de soledad*, así que los lectores eslovacos, interesados en conocer el nuevo bestseller latinoamericano y mundial, leyeron primero la edición checa y la posterior edición eslovaca pasó un poco inadvertida.

Además, si comparamos la primera y la segunda edición eslovacas, percibimos la gran variedad de correcciones en los niveles morfológico,

---

<sup>11</sup> García Márquez, G.: *Sto rokov samoty*. Bratislava: Tatran 1973, 1984, Ikar 1999, 2004, 2008.

<sup>12</sup> La primera obra de GGM traducida al eslovaco fue el cuento *La prodigiosa tarde de Baltazar*, traducida por Vladimír Oleríny e incluida en la antología *Dni a noci Latinskej Ameriky* (1969).

sintáctico, léxico y fraseológico realizadas en la segunda edición. También se han repuesto en el texto algunos párrafos omitidos o no completos. Para indicar qué fenómenos o circunstancias influyeron en tal procedimiento, a continuación describimos y comentamos algunos ejemplos significativos:

### La traducción de las referencias culturales

El traductor, cuando se enfrenta a un término para el que existe un vacío cultural en su propia lengua, adoptará una de las estrategias posibles, conservarlo (y, en algunos casos, explicándolo en una nota), omitirlo, definirlo mediante una paráfrasis, hacer uso de un préstamo o calco o reemplazarlo por otro que, aunque no mantenga el mismo significado proposicional, pueda suscitar en el receptor meta una respuesta similar a la provocada en el receptor original. Como buen ejemplo nos pueden servir las famosas *astromelias* marquezianas, presentes en muchas de sus obras. El propio autor las menciona en el artículo *Los pobres traductores buenos* exponiendo el caso de un traductor brasileño que explicó al pie de página que *astromelia* es una flor imaginaria inventada por GGM. Y continúa GGM diciendo que „tales flores sí que existen en el Caribe, y más aún, que el nombre tiene el origen en portugués“ (1, 1991, p. 292).

... de dónde había merecido ese privilegio, si era que ella no cagaba mierda, sino *astromelias*... (2, 1969, p. 275)

En la traducción de *Cien años de soledad* al eslovaco, tampoco aparecen *astromelias*, tal vez el traductor en 1973 y 1984 no podía o no sabía averiguar si tal flor existía o no, y si tenía una denominación también en eslovaco:

1973:

... čím si tú výsadu vyslúžila, či azda z nej vychádzajú *nevídané kvety*... (3, 1973, p. 248)

1984:

...čím si tú výsadu vyslúžila, či azda neserie hovná, ale z nej vychádzajú *nevídané kvety*... (4, 1984, p. 254)

Como podemos ver, en las dos ediciones en vez del término eslovaco *alstremélia* aparece la denominación común *nevídané kvety* (es decir, flores jamás vistas), con lo cual la oración eslovaca pierde el color local de la expresión en español. Además, en la primera edición de 1973 también se omite la traducción de la expresión *si era que ella no cagaba mierda*, considerada tal vez demasiado grosera. En la segunda edición, la frase aparece ya completa, sin embargo, con el uso de la denominación común se anula el contraste grotesco entre la palabra vulgar *mierda* y la palabra *astromelias*, que revela algo elegante, fino y noble.

Cabe mencionar que en las traducciones de otras obras marquezianas al eslovaco aparecen las *astromelias* como *astromélie*, sustituidas por otras flores, o simplemente como flores u omitidas.

## Las omisiones de pasajes „vulgares“

Es bien sabido que en algunas primeras ediciones extranjeras de *Cien años de soledad* (sobre todo en los países socialistas europeos) se omitieron diferentes pasajes eróticos, hipérboles muy expresivas o expresiones consideradas en aquel tiempo como groseras y vulgares. El propio autor, muy ofendido, le refirió a Pablo Neruda cómo le habían suprimido algunos pasajes eróticos en la primera edición rusa de 1970. Y aunque los editores le contestaron que su libro no había perdido nada, García Márquez consideraba la primera edición rusa como „podada“. (5, 1974, p. 415)

Jorge Bustamante también comenta que “la edición rusa sufrió escandalosos recortes de los pasajes considerados eróticos, ya no solamente por los censores oficiales, sino por los propios traductores, lo cual constituyó un acto brutal de autocensura en pos de un puritanismo indolente que rayaba en la vergüenza“ (6, 2011).

Esta historia de “castración” literaria efectuada por los propios traductores, sin que nadie se lo pidiera u obligatoriamente por los editores, estuvo también presente en nuestro país y se nota una actitud semejante (que ahora provoca sorna y sonrisa) también en la versión eslovaca de *Cien años de soledad*.

Como podemos ver en el ejemplo siguiente, después de cortar el núcleo „peligroso“ de la escena erótica presentada en el original español en 4 frases, en la primera edición eslovaca quedaron solo dos frases. Aunque la segunda edición ya contiene el pasaje erótico, incomprensiblemente omite la tercera frase del párrafo de referencia. Es evidente que el juego de las instituciones de censura y las editoriales no tenía siempre unas reglas firmes y se efectuaba en los límites movibles:

La pasión de los otros despertó la fiebre de José Arcadio. „Al primer contacto, los huesos de la muchacha parecieron desarticularse con un crujido desordenado como el de un fichero de dominó, y su piel se deshizo en un sudor pálido y sus ojos se llenaron de lágrimas y todo su cuerpo exhaló un lamento lúgubre y un vago olor de lodo. Pero soportó el impacto con una firmeza de carácter y una valentía admirables“. José Arcadio se sintió entonces levantado en vilo hacia un estado de inspiración seráfica... (2, 1969, p. 36).

1973

Vášeň tých dvoch prebudila vášeň Josého Arcadia. José Arcadio pocítil, ako keby bol povznesený do akejsi anjelskej blaženosti... (3, 1973, p.30)

1984

Vášeň tých dvoch vydráždila Josého Arcadia. Pri prvom dotyku akoby sa dievčinke začali uvoľňovať kosti, zahrkotalo v nej ako v škatule domina, pokožku jej zalial bledý pot, z očí vyhrkli slzy a z celého tela sa dvíhal akýsi pochmúrny nárek a nejasný pach nečistoty. José Arcadio Buendía cítil, že ho čosi povznáša do akejsi anjelskej blaženosti... (4, 1984, p.32)

En cuanto a los vulgarismos, la editora de la traducción Jarmila Srnská confirma en varias ocasiones que la editorial fue obligada por la institución de censura SÚKK (Centro Eslovaco de la Cultura del Libro) suprimir las expresiones

no „adecuadas“ para los lectores en un país socialista. A un lector actual le puede parecer extraña y hasta cómica la obligación de omitir palabras como *ventosidades*, *cagar*, *mierda*, *marica*, etc., y sustituirlas por expresiones „más serias“, como podemos observar en los ejemplos siguientes: „... y cuyas *ventosidades marchitaban las flores...* *Amaranta no podía disimular la repugnancia que le producían en la mesa sus eructos bestiales*“ (2, 1969, p. 85).

1973

... a keď *grgol*, vädli dookola kvety. Amaranta nevedela v sebe skryť odpor k jeho zvieraciemu *grganiu* pri stole (3, 1973, p. 75).

1984

... a keď *grgol*, vädli dookola kvety. Amaranta nevedela v sebe skryť odpor k jeho zvieraciemu *grganiu* pri stole (4, 1984, p. 77).

La expresión *ventosidades* acaso considerada como demasiado grosera es sustituida tanto en la primera como en la segunda edición por la palabra *grgat'* (es decir, eructar), aunque así aparece en la frase la misma expresión dos veces.

Del análisis traductológico se desprende que la primera edición es más prudente y seria que la edición de 1984, quizá inspirada en la primera edición checa, evidentemente más „atrevida“ y adecuada en cuanto a la traducción de los pasajes de referencia. Así aparecen en la primera edición eslovaca soluciones extrañas y poco naturales, como por ejemplo ...*dvakrát kašlem na prírodu* (3, 1973, p. 76), que es la traducción suavizada del original español ...*me cago dos veces en natura* (2, 1969, p. 86), o las frases poco adecuadas *Ved' ten muž nie je muž* (3, 1973, p. 51) o *Ved' ten muž je teplúch* (4, 1984, p. 53) como traducciones de la frase original *Ese hombre es marica* (2, 1969, p. 59).

Es evidente que las intervenciones editoriales ejemplificadas provocaron una considerable „deshiperbolización“ del texto marqueziano. Además, indican que la calidad de la traducción publicada no se debe solamente al traductor, sino también a diferentes aspectos extralingüísticos.

### **La traducción de tiempos y modos verbales**

Es bien sabido que la manipulación precisa del tiempo narrativo es uno de los mecanismos constitutivos del texto marqueziano. El tiempo circular y lineal representado por el ahora, el antes o el después, que fluye o salta bajo la pluma directiva del autor, se sirve de toda la escala del sistema español de los tiempos verbales. Como este sistema no corresponde a las posibilidades del sistema verbal eslovaco, el traductor debe buscar formas o modos adecuados para una sustitución conveniente o recompensar lo intraducible por medio de algún otro elemento del sistema lingüístico y textual eslovaco. Además, lo más importante es respetar el idiolecto del autor y su intención creativa. Como buen ejemplo, en *Cien años de soledad* ya en la primera, archiconocida oración que abre la novela, constituye la búsqueda de la traducción adecuada un problema traductológico delicado y significativo: „*Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo*“ (1, 1969, p. 9).

En cuanto a la perífrasis verbal *había de recordar*, esta es fática, Jasmina Markič habla del „flash forward“ (7, 2000, p. 511) que en esta primera frase de la narración señala que el narrador omnisciente conoce los acontecimientos de antemano y anticipa la acción expresando lo que va a suceder como algo predestinado e irremediable (aunque solamente al final de la novela reconocemos quién y cómo predestinó la historia y todas las actitudes de los Buendía).

Dice a este respecto también Roberto González Echeverría, que „García Márquez podría haber usado el condicional simple, *recordaría*, pero usó, en vez, la conjugación perifrástica o de obligación „había de recordar“. Esta, por su pátina arcaica, le da un tono más solemne a la oración; es un giro más oratorio, más digno de narrar un acto de trascendental importancia. Pero hay más, continúa González Echeverría. Al dividirse en dos – „había de“ y „recordar“ – el tiempo verbal dramatiza la presencia simultánea de esos dos momentos separados en el tiempo pero contiguos en la mente del coronel. Podría hasta argüirse „*que esa primera oración contiene ya toda la estructura temporal de la novela*“ (8, 2008, p. 2).

Debido a que el sistema verbal eslovaco no contiene la perífrasis verbal equivalente, hay que buscar una forma verbal que mantenga por lo menos la alusión a lo fático y predestinado.

Además, en la novela, la expresión *Muchos años (meses) después...* aparece en varias oraciones, acompañada de la perífrasis mencionada *había de recordar* o del verbo en forma de pretérito indefinido, dando en este caso el hecho por cierto y concluído (*volvió a atravesar la región, volvió a vivir...*). En la traducción eslovaca, en todas las frases de referencia encontramos el pasado (*znova prešiel tým krajom, usadil sa*), y así el matiz de anticipación y sobre todo de fatalidad tan importante para la lectura de la novela de GGM se pierde. Veamos ahora la solución del traductor eslovaco y la oración cómo aparece en las dos primeras ediciones:

1973:

O veľa rokov neskôr, zoči-voči popravnej čate, *nemohol si nespomenúť* plukovník Aureliano Buendía na to dávne popoludnie, keď mu otec umožnil po prvý raz vidieť ľad. (4, 1973, p.7)

1984:

O veľa rokov neskôr, zoči-voči popravnej čate, plukovník Aureliano Buendía *si spomenul* na to dávne popoludnie, keď ho otec vzal so sebou a on po prvý raz videl ľad. (5, 1984, p.7)

Como podemos ver, en la primera edición el traductor eslovaco intenta mantener cierta forma „perifrástica“ del original, utilizando la forma de la obligación en pasado. En la segunda edición, la expresión ya aparece simplificada por el verbo en el pasado simple, que no contiene ningún matiz fático o de predestinación, al revés, unifica esta expresión con el sinfín de las oraciones de la novela que describen los hechos acabados.

Por eso nos parece oportuno considerar también el uso del futuro eslovaco como la forma posible y capaz de señalar el carácter fático de la frase

mencionada, es decir: O veľa rokov neskôr, zoči-voči popravnej čate, *spomenie si plukovník Aureliano Buendía na to dávne popoludnie...*)<sup>13</sup>

## Conclusión

La comparación de las dos primeras ediciones eslovacas de *Cien años de soledad* nos indica que la segunda edición del 1984 es evidentemente corregida, más limpia, fluída y acomodada a la sintaxis eslovaca. Se corrigieron diferentes lapsus del traductor y sus incomprensiones del original. La mayoría de los pasajes, sobre todo eróticos, omitidos en la primera versión, fueron restituidos. Las expresiones consideradas como vulgares y groseras y por eso nivelizadas y suavizadas, recuperaron la dimensión hiperbólica grotesca del original español.

Estas conclusiones nos hacen reflexionar sobre las actividades de las instituciones de censura, sobre la autocensura de los traductores, sobre las sustituciones injustas, incorrectas y, desde el punto de vista del lector de hoy, también innecesarias que sufrió no solamente la obra representativa de García Márquez, sino también otras obras innovadoras de autores de la “mala literatura occidental”. Sin embargo, a pesar de todo esto, lo más importante es que estos libros de estética diferente, novedosa, inspirativa y muy ajena al proclamado cánón socialista-realista, se publicaron. Muchas veces, también gracias a estos óbolos al aparato ideológico y político que dirigió también el mundo cultural y editorial eslovaco de los años 70 y 80 del siglo XX.

## Literatúra

GARCÍA MÁRQUEZ, G. 1991 Los pobres traductores buenos. In *Notas de prensa*. Madrid : Mondadori, 1991, p. 291 – 292.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. 1969. *Cien años de soledad*. Buenos Aires : Editorial Sudamericana, 1969, p. 9.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. 1973. *Sto rokov samoty*. Bratislava : Tatran, 1973, p. 248.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. 1984. *Sto rokov samoty*. Bratislava : Tatran, 1984, p. 254.

NERUDA, P. 1998. *Confieso que he vivido*. Barcelona : Plaza y Janés, 1998, p. 415.

---

<sup>13</sup> Sorprende también la forma de esta oración en la traducción checa (1971). El traductor Vladimír Medek da también la acción de *recordar* por confirmada y además añade la información sobre los gitanos que no aparece en el original. La primera frase, pues, revela mucho más de lo que pretendió el autor: O mnoho let později, když stál před popravčí četou, *vzpomněl si plukovník Aureliano Buendía na ono vzdálené odpoledne, kdy ho otec vzal k cikánům, aby si prohlédl led.* (8, 1986, p. 9)

BUSTAMANTE, J. 2011. *Mi amiga Natasha y Cien años de soledad*. K dispozícii na internete: lahuesuda.com (02/07/2011)

MARKIČ, J. 2000. La aspectualidad y la temporalidad en la enseñanza del español a estudiantes eslovenos. Importancia de un enfoque contrastivo. In *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza 13 – 16 de sept. De 2000. Zaragoza : Universidad de Zaragoza, 2000, p. 511.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. 1986. *Sto roků samoty*. Praha : Odeon, 1986, p. 9.

*Kontakt*

*PhDr. Eva Palkovičová, PhD.*

*Univerzita Komenského*

*Filozofická fakulta*

*Katedra romanistiky*

*Gondova 2, 814 99 Bratislava*

*Email: epalkovicova@gmail.com*



## RECENZIE REVIEWS

**BREEZE, RUTH. 2013. *CORPORATE DISCOURSE*. PODNIKOVÝ DISKURZ. LONDÝN : BLOOMSBURY ACADEMIC, 2013. 209 s. ISBN 978-1-4411-2718-1, 978-1-4411-4267-2.**

*Helena Šajgalíková*

Už niekoľko desaťročí rezonuje podniková komunikácia vo viacerých vedných disciplínach i v praxi. Postupne sa dostala do centra záujmu organizačných teoretikov, manažérov i stakeholderov organizácií, ako aj teoretikov manažmentu, marketingu, komunikácie a nakoniec aj lingvistov. V rámci aplikovanej lingvistiky sa začala konštituovať podniková lingvistika.

Komunikačnú prax v jej celistvosti predstavuje diskurz (jazykový prejav či akt) a v uvedených disciplínach slúži ako predmet výskumu. V prípade podnikového diskurzu ide o akt v špecifickom kontexte so špecifickým cieľom.

Monografia prof. Ruth Breeze *Corporate Discourse* je autorským počinom, ktorý predstavuje most medzi roztrúsenými dielami pokrývajúcimi čiastočné aspekty tejto komplikovanej problematiky. Ako komentovaná rešerš vzhľadom na množstvo spracovaných zdrojov i bohatá vlastná analýza posluží nielen ako informačný základ, ale aj ako metodická príručka analýzy textu i kognitívnej a formálnej analýzy kontextu podnikovej komunikácie.

Monografia pozostáva zo siedmich kapitol, ktoré systematicky vymedzujú podnikový diskurz z hľadiska aktérov, žánrov i funkcií v rámci podnikovej praxe.

V prvej kapitole autorka objasňuje termín podnik, definuje stakeholderov a predstavuje formát podnikový diskurz principiálne ako súbor sociálnych aktov, ktoré zahŕňajú škálu textov a žánrov (nie sú však obmedzené len na ne). Tieto sa permanentne revidujú a obmieňajú, avšak zmeny prebiehajú systematicky vymedzené organizačnou kultúrou.

Druhá kapitola pokrýva rolu diskurzu, predstavuje pohľad na text v kontexte a uvádza čitateľa do interpretácie diskurzu.

Ďalšie štyri kapitoly sa detailne zaoberajú internou a externou podnikovou komunikáciou (jej žánrami a kanálmi), a to komunikáciou so zamestnancami, investormi i celým svetom, napríklad v rámci reklamy či budovania podnikovej značky. Autorka svoje analýzy prezentuje zohľadňujúc kultúrne rozdiely, a tak je dielo nielen teoretické, ale i veľmi praktické.

Posledná, siedma, kapitola sa zaoberá interpretáciou diskurzu z hľadiska jeho funkcie a cieľa.

Pochopiť podnikový diskurz, dokázať ho správne interpretovať nie je dôležité len pre podniky, ktoré komunikáciu používajú na dosahovanie rôznych cieľov. Rovnako významné je pochopiť, čo podniky komunikujú a čo diskurzom sledujú. Preto je publikácia vhodná nielen pre odborníkov podnikovej komunikácie a pre študentov ekonómie v širokom i úzkom zmysle slova, ale aj

pre učiteľov, študentov, spotrebiteľov – teda pre celú spoločnosť, aby sa každý mohol stať kvalifikovaným účastníkom podnikovej komunikácie.

Z hľadiska aplikovanej lingvistiky i jazykovej výučby, ktorá využíva autentické materiály z praxe, je táto publikácia mimoriadne vhodným zdrojom, ktorý prispieva k zvýšeniu rozhradenosti učiteľov i študentov ako základu kultúrnej zodpovednosti vo vzdelávaní.

Prof. Ruth Breeze je vedúcou Ústavu moderných jazykov na Navarrskej univerzite v Pamplone, Španielsko. Je autorkou mnohých výskumných projektov a množstva významných publikácií. Publikuje najmä v oblasti výučby jazykov a špecificky angličtiny pre špecifické ciele. Je členkou viacerých profesijných organizácií.

#### *Kontakt*

*Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD.*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra anglického jazyka*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*Email: [helena.sajgalikova@euba.sk](mailto:helena.sajgalikova@euba.sk)*

## SPRÁVY REPORTS

### **BESUCH DES PRÄSIDENTEN DES DEUTSCHEN BUNDESTAGES**

*Christian Ahlrep*

Am 04. 03. 2014 besuchte anlässlich seines offiziellen Besuches in der Slowakei der Präsident des Deutschen Bundestages, Prof. Dr. Lammert, die Wirtschaftsuniversität Bratislava. In seinem einstündigen Vortrag zum Thema 1914 – 2014 – Europa – zwischen Vergangenheit und Zukunft ging er insbesondere auf die derzeitige Verfassung Europas ein und die aus seiner Sicht wichtigen Aspekte für die Zukunftsfähigkeit der Europäischen Union. Im Anschluss gab er den Teilnehmern die Chance darüber mit ihm zu diskutieren.

Unter den Gästen waren neben Vertretern der Medien, der Deutsch-Slowakischen Industrie- und Handelskammer, dem Goethe Institut auch der Botschafter der BRD in der Slowakei, Dr. Michael Schmunk, der Botschafter der Slowakei in der BRD, Dr. Igor Slobodník sowie die parlamentarische Geschäftsführerin der Fraktion Die Linke im Deutschen Bundestag, Petra Sitte.

### **DEUTSCHER BUNDESTAGSPRÄSIDENT IN BRATISLAVA**

Norbert Lammert vor StudentInnen der Wirtschaftsuniversität über die EU, Gedenktage und den aktuellen Ukraine-Konflikt.

„Ich will nicht spekulieren“, meinte der Präsident des Deutschen Bundestages zum Thema Ukraine. „Die Eigendynamik der Ereignisse der letzten Tage war einfach nicht zu stoppen und ich halte es nicht für eine der Aufgaben der EU, proeuropäische Stimmung in den Nachbarländern zu schaffen. Die EU kann nur versuchen, zur Lösung der gegenwärtigen Lage durch Verhandlungen und Gespräche beizutragen. Gefragt sind jetzt insbesondere Diplomatie und Fingerspitzengefühl.“

Die Wichtigkeit des Besuchs aus Deutschland bestätigte auch die rege Teilnahme der Studenten und Mitarbeiter der Universität. Unter den Gästen waren neben Vertretern der Medien, der Deutsch-Slowakischen Industrie- und Handelskammer auch der Botschafter der BRD in der Slowakei Dr. Michael Schmunk, der Botschafter der Slowakei in der BRD Dr. Igor Slobodník und die Abgeordnete des Deutschen Bundestages Petra Sitte.

Prof. Lammert gab vor dem Hintergrund der Gedenktage, an die wir uns in diesem Jahr erinnern (der 100. Jahrestag der Beendigung des ersten Weltkrieges, der 25. Jahrestag des Falls der Berliner Mauer und 10 Jahre der größten EU-Erweiterung und gleichzeitig des Beitritts der Slowakei) einen kurzen Rückblick auf die Entwicklung der gemeinsamen europäischen Geschichte, deren

Ergebnis die EU in der heutigen Form ist. Die EU machte etwas, was vor etwa 50 Jahren, in dem nach dem zweiten Weltkrieg geteilten Europa durchaus unvorstellbar war, zur Realität.

Doch die junge Generation betrachtet Europa ohne Grenzen mit 28 demokratischen Mitgliedsländern als eine Selbstverständlichkeit. Trotz zahlreichen Diskussionen über die innere Verfassung der EU und Übertragung der Souveränität zugunsten der Gemeinschaft, hat sich die EU als eine wirtschaftliche Gemeinschaft von Staaten, die in der Geschichte einfach beispiellos ist, in der globalisierten und digitalisierten Welt als funktionsfähig erwiesen.

In *Pressburger Zeitung*. Online Ausgabe:

<http://pressburger.eu/de/artikel/deutscher-bundestagspraesident-in-bratislava/677/>  
05.03.2014

*Kontakt*

*Christian Ahlrep, MA*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra jazykovedy a translatológie*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*Email: mail@christian-ahlrep.de*