



CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU VII

**RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE**

pod záštitou
rektora Ekonomickej univerzity v Bratislave
prof. Ing. Ferdinanda Daňa, PhD.

FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES VII

*REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS
FROM AN INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE*

*under the patronage
of the Rector of the University of Economics in Bratislava*

11. november 2016 / November 11, 2016

**Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2017**

Názov / Title: **CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU VII**
FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES VII

Vedecký redaktor / Scientific Editor: Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.

Zostavovateľ / Editor: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Recenzenti / Editorial Consultants: Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD.
Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD.
Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
Doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc.
Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, CSc.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.
PhDr. Mária Bláhová, PhD.
PhDr. Jarmila Rusiňáková, PhD.
PhDr. Iveta Rizeková, PhD.
PhDr. Ildikó Némethová, PhD.
PhDr. Eleonóra Zsapková, PhD.
PhDr. Roman Sehnal, PhD.
PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.
PaedDr. Gabriela Rechteríková, PhD.
PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.
PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.
Mgr. Jana Pätoprstá, PhD.
Mgr. Ján Strelinger, PhD.
Mgr. Jana Kucharová, PhD.
Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.
Mgr. Jana Paľková, PhD.
Mgr. Dominika Fifíková, PhD.
Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Mgr. Silvia Adamcová, PhD.
Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.
Mgr. Stanislava Hudíková, PhD.
PhDr. Hana Pašková
PhDr. Ľudovít Barac
PhDr. Ľubica Kurdelová
PaedDr. Jolana Mel'sitová
PaedDr. Darina Halašová
Mgr. Monika Mateašáková
Ing. Mgr. Soňa Danišová
Mgr. Martina Kapustníková
Mgr. Zuzana Kočíšová

Vydavateľ / Publisher: Vydavateľstvo EKONÓM
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava 5

Adresa redakcie / Editorial Office: Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: roman.kvapil@euba.sk, konferencia.faj@gmail.com

Vydanie / Edition: prvé

Počet strán / Number of pages: 223

Náklad / Edition: 70 CD

ISBN 978-80-225-4388-0

Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori. / The language quality of the published papers is the sole responsibility of the authors.

- 9 ÚVOD
- 12 SENTENTIAL ACRONYMS IN INFORMAL ONLINE COMMUNICATION
DANIEL LANČARIČ
- 18 SÉMANTICKÁ CHARAKTERIZÁCIA ANGLICKÉHO EKONOMICKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADE SUFIXÁLNEJ MORFÉMY / SEMANTIC CHARACTERISATION OF ENGLISH ECONOMIC LANGUAGE ON THE BASIS OF SUFFIXAL MORPHEME
MARTA GROSSMANOVÁ
- 22 CHROMATICKÉ TERMÍNY V ODBORNEJ TERMINOLÓGII A JEJ TRANSLATOLOGICKÉ RIEŠENIA / CHROMATIC TERMS IN SPECIALIZED TERMINOLOGY AND THEIR TRANSLATOLOGICAL SOLUTIONS
TOMÁŠ HÁJK
- 27 K PROBLEMATIKE INOJAZYČNEJ LEXIKY V ODBORNOM JAZYKU FINANCIÍ / ON THE ISSUE OF FOREIGN LEXEMES IN PROFESSIONAL LANGUAGE OF FINANCE
HENRIETA KOŽARÍKOVÁ
- 32 K JAZYKU EKONOMIKY A PUBLICISTIKY / TO THE LANGUAGE OF ECONOMY AND PUBLICITY
LADISLAV LAPŠANSKÝ
- 35 LEXIKÁLNA ABREVIÁCIA – PRÍČINY A HISTORICKÝ VÝVOJ / LEXICAL ABBREVIATION – ITS CAUSES AND HISTORICAL DEVELOPMENT
EVA MAIEROVÁ
- 40 FRANCÚZSKE IDIÓMY – MIERA PRELOŽITEĽNOSTI DO SLOVENČINY / FRENCH IDIOMS AND LEVEL OF TRANSLATABILITY INTO SLOVAK LANGUAGE
ELENA MELUŠOVÁ
- 44 NAJNOVŠIE ANGLICIZMY V SLOVENSKEJ PRINTOVEJ EKONOMICKEJ LITERATÚRE / NEW WORDS OF ENGLISH ORIGIN USED IN SLOVAK PRINT ECONOMIC LITERATURE
ZUZANA ONDREJOVÁ
- 49 VIACVÝZNAMOVOSŤ TERMÍNOV V SLOVENSKEJ A RUSKEJ TERMINOLÓGII CESTOVNÉHO RUCHU / POLYSEMY OF TERMS IN SLOVAK AND RUSSIAN TOURISM TERMINOLOGY
VIKTÓRIA VRÁŽELOVÁ
- 53 ÚVOD DO TERMINOLOGICKEJ ANALÝZY TEMATICKEJ OBLASTI ĽUDSKÝCH PRÁV V SLOVENSKOM A ANGLICKOM JAZYKU / AN INTRODUCTION TO THE TERMINOLOGICAL ANALYSIS OF THE SUBJECT FIELD OF HUMAN RIGHTS IN THE SLOVAK AND THE ENGLISH LANGUAGE
MÁRIA FERENČÍKOVÁ
- 58 ÍRSKY JAZYK V PREMENÁCH ČASU / IRISH LANGUAGE IN CHANGING TIMES
ANNA SLATINSKÁ
- 64 RUSKÉ LINGVOREÁLIE VYTVORENÉ POLITICKÝM DISKURZOM / RUSSIAN POLITICAL REALIA CREATED BY POLITICAL DISCOURSE
IRINA DULEBOVÁ
- 69 SOFT POWER RUSKEJ FEDERÁCIE. JAZYKOVÁ POLITIKA RUSKEJ FEDERÁCIE A JEJ UPPLATNENIE V AZERBAJDŽANE / RUSSIAN SOFT POWER. LANGUAGE POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION AND ITS ENFORCEMENT IN AZERBAIJAN
DOMINIKA FIFIKOVÁ
- 74 PRECEDENT PHENOMENA AS A REFLECTION OF NATIONAL CULTURES
TATIANA HRIVÍKOVÁ

- 79 OTTONEN, OTONI. ŘÍŠTÍ CÍSAŘI A KRÁLOVÉ V REÁLIÍCH NĚMECKY HOVOŘÍCÍCH ZEMÍ / THE OTTONIAN DYNASTY. EMPERORS AND KINGS OF THE ROMAN-GERMAN EMPIRE IN CULTURAL AND CIVILISATION STUDIES OF THE GERMAN-SPEAKING COUNTRIES
TOMAS MAIER
- 84 TURZOVSKO-FUGGEROVSKÉ ZMLUVY V ROKOCH 1494 – 1507. PRÍKLAD POUŽITIA NEMČINY AKO ROKOVACIEHO JAZYKA V RANOM KAPITALIZME / THE TURZO-FUGGER CONTRACTS IN THE YEARS 1494 – 1507. GERMAN AS THE LANGUAGE OF NEGOTIATIONS IN THE EARLY MODERN AGE
MAGDALÉNA PATÉ
- 88 ROZVOJ KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCI (TEÓRIA A PRAX) / DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION (THEORY AND PRACTICE)
JANA PECNÍKOVÁ
- 93 AMBIGUITA V DIPLOMATICKOM JAZYKU / AMBIGUITY IN THE DIPLOMATIC LANGUAGE
JARMILA RUSIŇÁKOVÁ
- 97 VÝZNAM BIELEJ FARBY A KONOTÁCIE POMENOVANÍ S BIELOU FARBOU V ICH ŠTRUKTÚRE V SLOVENSKEJ A ŠPANIELSKEJ SPOLOČNOSTI / THE MEANING OF THE WHITE COLOR AND CONNOTATIONS OF THE LEXICAL UNITS WITH THE WHITE COLOR COMPONENT IN THEIR STRUCTURE IN SLOVAK AND SPANISH SOCIETY
MÁRIA SPIŠIAKOVÁ
- 103 JAZYK POLITICKÉHO POPULIZMU V NEMECKY HOVORIACICH KRAJINÁCH / THE LANGUAGE OF POLITICAL POPULISM IN THE GERMAN SPEAKING COUNTRIES
RADOSLAV ŠTEFANČÍK
- 109 CHOICE OF FORM OF ADDRESS AT ONLINE WEB STORES: A CROSS-LINGUISTIC AND CROSS-CULTURAL PERSPECTIVE
ILPO KEMPAS, PÄIVÖ LAINE
- 115 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES EN LA ISLA PRESIDENCIAL LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF THE PRESIDENTIAL ISLAND
MARÍA SAGRARIO DEL RÍO ZAMUDIO
- 123 INTERNATIONALISATION AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF TERTIARY EDUCATION / INTERNACIONALIZÁCIA A MEDZIKULTÚRNA KOMPETENCIA V KONTEXTE TERCIÁRNEHO VZDELÁVANIA
JÚLIA SZÓKE, ANIKÓ TOMPOS, LÍVIA ABLONCZY-MIHÁLYKA
- 128 TARAUMAROVIA: BEHAŤ ALEBO ZOMRIEŤ / THE TARAUMARA: RUN OR DIE
IVETA MAAROVÁ
- 131 TVORBA A IMPLEMENTÁCIA INOVAČNÝCH MODULOV VÝUČBY ANGLICKÉHO A RUSKÉHO JAZYKA PRE ŽURNALISTOV / CREATION AND IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGE TEACHING MODULES INTO THE STUDY PROGRAMS OF JOURNALISM
PAVOL ADAMKA
- 137 EFEKTÍVNE METÓDY A TECHNIKY VYUŽÍVANÉ VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO ODBORNÉHO JAZYKA EKONOMICKÉHO A MANAŽÉRSKEHO ZAMERANIA / EFFECTIVE METHODS AND TECHNIQUES USED IN BUSINESS ENGLISH TEACHING
JARMILA BRŤKOVÁ, LENKA PROCHÁZKOVÁ
- 143 ON ENGLISH GRAMMAR FOR STUDENTS OF JOURNALISM / K ANGLICKEJ GRAMATIKE PRE ŠTUDENTOV ŽURNALISTIKY
OLGA CSALOVÁ

- 147 INTERDISCIPLINARITA V KONTEXTE VÝUČBY ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA NA AKADÉMII POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE / INTERDISCIPLINARITY IN ESP TEACHING AT THE ACADEMY OF THE POLICE FORCE IN BRATISLAVA
PETRA FERENČÍKOVÁ
- 152 ZUR BEDEUTUNG VON INTERKULTURELLEM LERNEN / THE MEANING OF INTERCULTURAL STUDY
MILENA HELMOVÁ
- 156 VÝHODY KORPUSOVEJ ANALÝZY PRI VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA PRE ŠPECIÁLNE POUŽITIE / BENEFITS OF CORPUS ANALYSIS FOR ESP
IVANA KAPRÁLIKOVÁ
- 164 KRAJINOVEDNÉ PODNETY VO VÝUČBE GRAMATIKY NEMECKÉHO JAZYKA NA EKONOMICKEJ UNIVERZITE V BRATISLAVE / STIMULI FROM AREA STUDIES IN TEACHING GERMAN GRAMMAR AT THE UNIVERSITY OF ECONOMICS IN BRATISLAVA
JANA KUCHAROVÁ, INGRID KUNOVSKÁ
- 169 KULTURÉMA VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA / CULTUREME IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING
HELENA MAZUROVÁ
- 173 ASPEKT AKTUÁLNOSTI SLOVNEJ ZÁSObY Z HĽADISKA JEJ VYUŽITIA V PRAXI / THE ASPECT OF RECENCY OF THE VOCABULARY FROM THE POINT OF VIEW OF ITS USAGE IN STANDARD PRACTICE
KATARÍNA MEŽDEJOVÁ
- 179 VPLYV POUŽÍVANIA METAKOGNITÍVNYCH STRATÉGIÍ UČENIA NA ROZVOJ POČÚVANIA S POROZUMENÍM / THE EFFECT OF METACOGNITIVE LEARNING STRATEGY USE ON THE LISTENING PERFORMANCE OF EFL LEARNERS
LUCIA MICHALEKOVÁ
- 186 ZA MODERNÝ PRÍSTUP K DIDAKTIKE FRANCÚZSKYCH REÁLÍ / FOR A MODERN APPROACH TOWARDS FRENCH AREA STUDIES DIDACTICS
IVETA RIZEKOVÁ
- 192 L'IMPORTANZA DI MOTIVAZIONE, EMOZIONI E MEMORIA NELLO STUDIO DELLE LINGUE STRANIERE / THE IMPORTANCE OF MOTIVATION, EMOTIONS AND MEMORY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING
ELENA SMOLEŇOVÁ
- 198 MEETING NEEDS: FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION AND THE JOB MARKET
TROY B. WIWCZAROSKI, MÁRIA CZELLÉR
- 204 THE CHALLENGES OF LSP TEACHING AT DEBRECEN UNIVERSITY
JÁNOS FARKAS
- 207 ANTICIPAČNÉ INDIKÁTORY TRANSFÉRU LEKTORSKÉHO SLOVA ZO SLOVENČINY DO RUŠTINY A TLMOČNÍCKE TRANSFORMÁCIE / THE ANTICIPATION INDICATORS OF TOUR GUIDE TEXT TRANSFER FROM SLOVAK TO RUSSIAN LANGUAGE AND INTERPRETATION METHODS
LENKA ALIEVA
- 212 PREKLAD NEPRELOŽITELNÉHO – SNAHA O ZACHOVANIE ZVUKOVO-ŠTYLISTICKÝCH FIGÚR VÝCHODISKOVÉHO TEXTU V PREKLADE KRÁTKEHO FILMU / THE TRANSLATION OF UNTRANSLATABLE – MAINTAINING THE SOUND FIGURES OF THE SOURCE TEXT IN THE TRANSLATION OF A SHORT FILM
JÁN KERESTY

216 NIEKTORÉ TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ ASPEKTY PROCESU SIMULTÁNEHO TLMOČENIA /
SOME THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE PROCESS OF SIMULTANEOUS
INTERPRETING

MONIKA MATEAŠÁKOVÁ

220 PREFERENCIA JAZYKA V NOTAČNOM ZÁPISE V KONZEKUTÍVNOM TLMOČENÍ / THE
LANGUAGE PREFERENCE IN NOTE-TAKING IN CONSECUTIVE INTERPRETING

GABRIELA SIANTOVÁ



- „Človek, ktorý nevie cudzie jazyky, pokiaľ nie je génius, má nevyhnutne nedostatky v myslení.“
Victor Hugo, francúzsky básnik a spisovateľ (1802 – 1885).
- „Kolko jazykov vieš, toľkokrát si človekom“ (*Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem*) – české porekadlo.
- „Hranice môjho jazyka sú hranicami môjho sveta.“ (*Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.*)
Ludwig Wittgenstein, rakúsky filozof a učiteľ (1889 – 1951).
- „Kto neovláda žiadnu cudziu reč, nevie nič o svojej vlastnej.“ (*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen.*)
Johann Wolfgang von Goethe, nemecký spisovateľ, umelec, polyhistor (1749 – 1832).
- „Iný jazyk znamená iný pohľad na svet“
Federico Fellini, taliansky filmový režisér známy vďaka filmu *La Dolce Vita* (1920 – 1993).

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

myšlienka zorganizovať VII. ročník medzinárodnej vedeckej konferencie Cudzie jazyky v premenách času vznikla spontánne a prirodzene na základe dlhoročnej spolupráce a osobných vzťahov medzi členmi katedrií Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktoré organizujú túto konferenciu – Katedry anglického jazyka, Katedry nemeckého jazyka, Katedry románskych a slovanských jazykov, Katedry jazykovedy a translatológie a Katedry interkultúrnej komunikácie a našimi domácimi a zahraničnými partnerskými univerzitami a fakultami.

Výučba cudzích jazykov prešla dlhým vývojom a dnes má učiteľ na výber viaceré tradičné aj alternatívne vyučovacie metódy. Európskou úniou prijatý a v pedagogickej praxi používaný je v súčasnosti komunikatívny prístup zameraný na študenta, podporovaný myšlienkou humanizácie vyučovania. Na učiteľa, ako na integrujúci prvok vzdelávacieho procesu, sú kladené vysoké nároky. Učiteľovi 21. storočia už dávno nestačia len odborné jazykové vedomosti, musí mať aj znalosti z pedagogiky, psychológie, moderných hraničných disciplín ako sú pedagogická psychológia, psycholingvistika a podobne. Mal by sa neustále zdokonaľovať v ovládaní počítačovej techniky, aby vedel používať informačno-komunikačné technológie vo výučbe cudzieho jazyka. Úspešnosť osvojenia si cudzieho jazyka závisí od mnohých činiteľov, ale za najdôležitejšie sa považujú motivácia študenta, dobrý a motivovaný učiteľ a dobrá metóda či kurz.

Nejde iba o výučbu, pretože aktivity našej vzdelávacej inštitúcie neodmysliteľne tvoria rámec aj vedecko-výskumného zamerania. Naša konferencia má jasne zadefinované ciele a bez vedecko-výskumného potenciálu ich nemožno naplniť. Tomu jednoznačne nasvedčuje aj skladba tematickej orientácie konferencie, preto sú jednotlivé príspevky zoradené do tzv. sekcií lingvistiky, interkultúrnej komunikácie, didaktiky a metodiky a translatológie. Skladba príspevkov v jednotlivých sekciách je pestrá a zjednocuje ich v súčasnosti azda jedna z najdiskutovanejších otázok, akou je nesporne jazyková politika v Európskej únii.

Problém riešenia jazykovej politiky sa v Európskej únii vynoril už počas prvých integračných procesov európskeho spoločenstva. Za prvý krok jej riešenia sa dá považovať formulácia Európskej rady, že „jazyková politika EÚ vychádza zo zmeneného a doplneného nariadenia Rady č. 1 z roku 1958 o používaní jazykov v Európskom hospodárskom spoločenstve, v ktorom sú uvedené všetky úradné jazyky a v ktorom je takisto ustanovené, kedy a na aké účely sa používajú. Zmluvou o založení Európskeho spoločenstva bolo do primárnej legislatívy zavedené pravidlo, podľa ktorého musia inštitúcie EÚ s občanmi v členských štátoch komunikovať v úradnom jazyku, ktorý si občania zvolia.“ Európska únia si teda na jednej strane uvedomuje nutnosť zachovania jazykovej i kultúrnej rôznorodosti členských štátov, hoci jej najvyšší predstavitelia, na druhej strane, sa mnohokrát prezentujú na verejnosti len takzvaným pracovným jazykom, či jazykmi, ktorými sú podľa nich len angličtina a francúzština. I keď by sme mohli akceptovať rôzne dôvody preferencie týchto jazykov v pracovnom styku funkcionárov EÚ, predsa politická komunikácia s európskou verejnosťou by mala odzrkadľovať EÚ ako spoločenstvo národných štátov, kde jazyk je nielen nástrojom politickej komunikácie, ale aj nositeľom rôznych národných kultúr z ktorých sa skladá Európska únia. Rozpačitosť tohto stavu však do značnej miery zmiernuje aspoň legislatívny proces EÚ, kde jednotlivé národy majú možnosť – napriek zložitosti tejto otázky – aspoň podieľať sa na tvorbe zákonov či aspoň oboznamovať sa s ich znením v národnom jazyku.

Cieľom medzinárodnej vedeckej konferencie Cudzie jazyky v premenách času je diskutovať a analyzovať kľúčové súvislosti lingvistického, kulturologického, translatologického a didakticko-metodického potenciálu z hľadiska globálneho sveta, Európy a Slovenska, definovať nové zásadné paradigmy, ktoré sa objavujú v súčasnom turbulentnom období a ktoré budú formovať budúci vývoj na poli medzinárodnej komunikácie. Ťažiskom konferencie sú nasledovné otázky:

1. teoretická konceptualizácia aplikovanej lingvistiky a empirická identifikácia procesov spojených s uplatňovaním lingvistických teórií v procese jej aplikácie, predovšetkým so zreteľom na odborný ekonomický jazyk,
2. didakticko-metodická analýza moderných postupov vo výučbe všeobecného a odborného cudzieho jazyka na fakultách nefilologického zamerania,
3. kulturologické aspekty komunikácie a výskum jazykov vo vzťahu ku kultúram, ktoré reprezentujú,
4. problematika prekladu a prekladateľských stratégií.

Rokovacími jazykmi konferencie sú anglický jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, francúzsky jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk, český jazyk a slovenský jazyk.

Sme presvedčení, že zborník *Cudzie jazyky v premenách času VII*, rovnako ako naše predchádzajúce zborníky z konferencií, sa stane vhodným inšpiračným zdrojom na ďalšie vedecké a výskumné bádanie odborníkov v danej oblasti, ale aj širšej odbornej verejnosti, ktorá vidí paralely a medzipredmetové vzťahy rôznych odborov ľudskej činnosti s jazykom, kultúrou, interkultúrnou komunikáciou, didaktikou, metodikou a translatológiou.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
zostavovateľ



SENTENTIAL ACRONYMS IN INFORMAL ONLINE COMMUNICATION

DANIEL LANČARIČ

Dear Colleagues, Ladies and Gentlemen,

It is my great pleasure and honour to speak to you on the occasion of this annual conference. Some years ago, I came across a series of emails which I was unable to understand. A friend of mine from the United Kingdom began sending me messages full of cryptically abbreviated words and sentences, supposing that I would cogently react and keep writing with her. Being disappointed at my apparent incompetence, I decided to look through these enigmatic codes, and over a certain time I found this kind of communication means extremely interesting in terms of its structure and function. Since then I have been continuing in doing my research in a typological structure and a detailed categorization of simplified linguistic forms of this genre. I even took part in editing some scientific papers and a pocket-sized dictionary of English abbreviations and codes in informal online communication.

In my talk today, I will try to focus on the syntactic level of online language, namely on determining the reasons and consequences of the operation of economizing tendencies in the process of using sentential acronyms within informal online communication.

Research background

I use scientific works dealing with economizing linguistic tendencies (Whitney 1877; Sweet 1888; Vendryes 1939; Zipf 1949; Martinet 1960) as a starting point. In phonetics, these issues are dealt with especially with respect to such phenomena as elision, articulatory and acoustic reduction of speech sounds, and some types of assimilations (Brownman – Goldstein 1989, 1990, 1992; Byrd – Tan 1996; Van Son – Pols 1999; Crosswhite 1999; Jongstra 2003; Davidson 2006 inter alia). In the field of lexicology, these questions pertain to abbreviatory processes (Marchand 1969; Bauer 1983; Fischer 1998; Danesi 2012). The grammatical and pragmatic aspects of language units' reduction are traditionally focused on research into condensation and elliptical constructions of various types (Brown – Yule 1983; Merchand 2001).

The Principle of Least Effort

The key to the issue presented in my talk resides in some trivial phenomena. It is widely accepted that most languages structurally proceed in their evolution from original polysyllabism towards monosyllabism. This process is part of the rubric of the Principle of Least Effort, which includes such general phenomena as the creation of footnotes, tables, and many other common human activities. The main proponent of this principle was George Kingsley Zipf (1902–1950), an American linguist who studied statistical occurrences in different languages, and who inspired much of André Martinet's work.

In the 1930s, Zipf claimed that many phenomena in language could result from our inborn tendency to make the most of our communicative resources with the least expenditure of physical, cognitive, and social effort. This principle thus explains why speakers minimize articulatory effort by shortening words or longer utterances. Many of Zipf's ideas can explain the properties of Internet communication and the distribution of the collections of data via modern electronic devices.

NetSpeak language

Nowadays, young people read and write/type much more than is estimated, and, as a consequence, the secondary (written) level of communication has become the mainstream one. Today billions of people from all around the world have access to the Internet or a mobile phone. Along with these devices, different types of social networks have come into existence with their particular netspeak language, namely Leet speak and Lolspeak, which use an alternative alphabet based on combinations of Standard Code for Information Interchange characters and various homoglyphs that closely resemble the letters for which they stand; there is also the misuse of verbs, the rearrangement of syntax, the use of incorrect plural and past tenses, the omission of articles and apostrophes, and so on. The following extract provides an example of discussions among online communicants in a chatroom:

NinjaBabe: angel ur pic!

Juliette75: good no pb with teaching French

Bigbad1: hi how are you doing 2 day

NinjaBabe: profile pic, I can't see the rest, as ur profile is private

Amberbee28: lol

Juliette75: yes I know I can thank all my tv series but I want to get better
Cherrylee: ... Whr RU From?
Bigbad1: any 1 from ct in here
NinjaBabe: u perv! Go to hell and HAND
Kiasrut: Well, this sucks, I have to leave, xoxoxoxo, bye
Slumming Angel: ohh do u viv lol

Every day millions of such written utterances are exchanged among native English speakers, and analogical mechanisms apparently operate in other languages, too.

Assynchronous vs. synchronous online communication

When using online devices to communicate, both participants, i.e., the sender and the receiver, are jointly engaged in creating meaning and handling social relations. In this respect, Herring (2007) distinguishes between the asynchronicity and synchronicity of so-called computer-mediated discourse.

Asynchronous communication does not require communication to be held at the same time in order to send and receive a message. Hence, email communication is rather asynchronous unless the communicants are both using their accounts simultaneously and sending messages immediately. Instant messaging, on the other hand, is in the category of synchronous media. The communicants are usually co-present and expect an immediate reaction to their messages, which are exchanged within seconds; this necessarily results in a more informal style. Then the utterances used are short, spontaneous, unplanned, and situationally conditioned, regardless of the fact that online chat language depends on whether it is private or public, what group of people is represented, and so on. Generally, the language of computer-mediated discourse is full of defective sentence constructions, elliptical units, lexical abbreviations, and various other types of condensations and contractions, including sound assimilation and letter iconicity. Since many such defective constructions are situationally conditioned, the explicit use of utterances may be considered redundant. Here are some examples from Scrabble application communication:

going for coffee – We are going for coffee.
is a good day – It is a good day.
wasn't paying attention – He wasn't paying attention.
leaving? – Are you leaving?
ill come end of winter – I will come at the end of (the) winter
WYD – What are you doing?

The quasi-synchronicity of online communication

Real synchronicity is technically inapplicable in this kind of communication. Therefore, Herring (2007) prefers the term “quasi-synchronicity” over “synchronicity”. Whenever we send a message (written or spoken), we do so with a time delay. Even in face-to-face communication, it takes a moment before the factual content reflects itself in our mind and its mental picture is linguistically encoded and subsequently uttered and decoded by the receiver. This also leads me to the impression that anytime we speak, we in fact refer to the past. Thus, we logically think only with reference to the past. Even when speaking about the future, it is a mere result of some past processes in one's mind. Since it is technically impossible to speak about the present, or to think with reference to the present, the notions of “instant messaging” or “synchronous communication” are rather relative.

Zipf's Law

The more frequent or necessary a linguistic form is for communicative purposes, the more likely it is to be rendered in a compressed or economical structure. Referring again to Zipf's Law, this fact most likely results from an inner psychobiological tendency in the human species to expend the least effort possible in representation and communication (Danesi 2012). Now I will switch on to the sign features of acronyms because significance, be it primary or secondary (in the case of being just a variant of another source expression), is one of their main functions.

The significance of abbreviations: distinctiveness vs. meaningfulness

The whole mechanism of abbreviatory processes is based on graphemes or phones depending on the channel through which the language signal travels (visual or auditory). Letters or phonemes in general are considered distinctive but meaningless. In my opinion, however, if a letter of an acronym or initialism in online communication stands for the whole word or a meaningful part of it, it cannot be considered a mere meaningless element but rather a

morpheme. Let us call it a “pseudomorpheme”; regardless, it is one that can be extremely productive and that enters further grammatical constructions.

As demonstrated below, the same element (Q) can function as a grapheme/phoneme in one lexical/morphological context, or as a morpheme in another, e.g.:

KIQ – Keep it quiet!

KIR – Keep it real!

KIS – Keep it simple (stupid)!

“Q” in this context is both distinctive and meaningful because it has two functions. One is to make part of the initialism KIQ and to distinguish it from another initialism or acronym whose second and third elements are KI (distinctiveness); the other function is to be a variant of the first letter of the unshortened unit “quiet” (meaningfulness). Some such formations may incorporate non-initial letters (Matiello 2013 in this respect speaks about “extended acronyms”), which are certainly distinctive but not necessarily meaningful, e.g.:

CYA – See ya!

WLUMRME – Will you marry me?

I have been intentionally providing examples of acronymized syntactic structures. I do so on purpose because this is the most recent type of sentence reduction that was established and widely accepted by particular social groups through social networks.

Arbitrariness vs. the iconicity of graphemes and numbers

The economization of immediate online communication also brings into question what keys available on the keyboard or touch pad are used to represent the codes that are more explicit formally and more compact syntagmatically. Danesi (2012), for example, states that one type of miniaturization that generally works in this so-called “net lingo” is phonic replacement, which means that certain letters and numbers are used to replace entire words or parts of words because they represent pronunciation more compactly. They are sometimes referred to as “logograms” or “alphanumericoms” and have the function of graphical or sound iconicity to other symbols, e.g.:

H2CUS – Hope to see you soon.

LU4E&A – Love you forever and always!

182 – I hate you.

The above examples represent the secondary written level of utterance, albeit one which is paradoxically motivated by the sound. Hence, for example, numbers can imitate the shapes of graphemes; on the other hand, their pronunciation may coincide with some phones (or the sound realization of some letters or letter clusters), e.g.:

1 is I or /wan/

2 is /tu:/

4 is A or/fo:/

5 is S

7 is T

8 is /eit/

Further examples are:

10Q – Thank you.

IA8 – I already ate.

G4C – Going for coffee.

B4N – Bye for now!

TTMNR – Take the money and run!

In standard written communication, letters are conventional elements without a causal relation to the sound they represent. However, as suggested, this a priori arbitrary feature of the letter can be used as the icon of the sound in a different graphematic context. The combination of such elements imitates the sound of a word or a sentence as a more or less fixed sequence of phones and syllables. Nevertheless, one must distinguish between abbreviatory numbers/graphemes and non-abbreviatory numbers/graphemes. The number 8, for example, has an abbreviatory potential since it is a single numerical element corresponding to the same sound realization /eit/ as a sequence of some other letters. A sound iconicity between the number 8 and a 5-letter word /eight/ takes place. The function of elements (graphemes and numbers) is thus considered with respect to a sort of “tension” that holds between their arbitrariness and/or iconicity.

The tension between the sound image and the visual image of the unit

Another sort of tension can be illustrated by the following alphanumeronym:

2L8 (/tu:/+[L+/eit/])

This unit, as used in online communication, stands for a two-word expression (adverb or adjective phrase) whose head is intensified by a premodifier. However, the structural formula /tu:/+[L+/eit/] shows that the sound structure consisting of five phones, including one diphthong, motivates the creation of a three-element abbreviation which abbreviates and represents eight tokens (seven elements + one space of the phrase “too late”). As follows, the motivator of the abbreviation 2L8 is not the unabbreviated written phrase “too late” but its sound realization.

The picture of the source expression sound thus seems to be present in human consciousness even though we abbreviate the graphical form of the unit. There seems to be a tension between the psychical trace of the sound of the unit in our mind and the mental image of its spelling form. Hence, a specific feature of NetLingo: double stage motivation; sound is the motivator of a written unit, which is not supposed to be used in a spoken utterance.

My impression is deepened by an enormous use of analogical sentential structures, such as:

UR2K You are too kind!

U-R-2-K alphabetic sound (sound icon U/ju:/) + alphabetic sound (sound icon R/a:/) + number sound (non-genuine sound icon 2/tu:/) + initial (letter/graphical symbol)

RUCMING Are you coming?

R+U+CMING alphabetic sound (sound icon R/a:/) + alphabetic sound (sound icon U/ju:/) + non-vocalic realization of the word

Sentential acronyms

Now I will try to illustrate why the above presented acronymized units are not only specific types of icons in terms of their form but also sentences in terms of their structure and function:

UR2K You are too kind! subject (U) – verb (R) – complement (2K)

RUCMING Are you coming? operator (R) – subject (U) – verb (CMING)

A clear clause structure can be seen in these acronyms, which, however, over a certain time acquire an iconic (that means monoreferential) function rather than a propositional one.

Discussion: Reasons and consequences of the use of sentential acronyms

There is no doubt that many of the formations displayed above are not fully arbitrary. Therefore, there must exist some pragmatolinguistic factors leading the communicants to using such coinages, with an impact on the online language structure. Let me demonstrate these factors by including some particular findings:

1. Users are not strictly limited by conventionalized rules;
2. Users may put into practice their passion of playfulness (punning), because what deviates from the norm is generally impressive and attractive since it is felt to be novel, fresh, and original (Mattiello 2013);
3. Acronyms and initialisms are often impromptu coinages (Mattiello 2013); not only are they denominations easy to perceive and memorize, they are also motivated by the iconic principle (instead of several words, one word is used to name one thing), and, in NetLingo communication, this seems to be true for whole sentences. Through the process of acronymization, the sentence structures become formally more fixed, their meaning is then more or less institutionalized, acquiring a referential (iconic) rather than a propositional function. Shall we then speak about a monopropositional function of sentences?
4. Users intuitively eliminate uneconomical, albeit conventionalized, language rules. Thus, the uncodified online system of written communication, which has been intuitively made up mostly by native English communicants, can also serve as a probe into the efficiency of English orthography. Being intuitively affected by the psychical trace of the speech sound, the creators of the online communication system in fact demonstrate how present-day English spelling is uneconomical and non-conforming to everyday (colloquial) speech.

Conclusion

I can conclude that the economy principle is regarded as a general phenomenon shared by all living organisms. It is based on the tendency to exert the minimum amount of energy necessary to achieve the optimum result. As already mentioned, it is about reaping the maximum benefit through minimum costs. As I have put it, the principle is applied not only in biology but also in linguistics; it is one of the well-known linguistic mechanisms which can be found to operate on all linguistic levels. Nevertheless, the study of the economy principle in language has shown that this phenomenon is counterbalanced by the principle of distinctiveness, which means that linguistic forms in effective communication must not only be sufficiently simple but also sufficiently distinct. In the case of lack of

distinctiveness, for the percipient of the sentential acronym, the enigmatically encoded information may not be a simplification at all. But through the process of iconization and the institutionalization of complex (e.g., syntactic) structures, this type of language simplification may become a very effective communicative means for a particular social group of communicants.

Finally, I wish to encourage all participants to engage in our discussions today on this or some other related topics. It has been my great pleasure to talk to you.

Thank you for your attention and enjoy the conference!

References

- BAUER, L. 1983. *English Word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWMAN, C. P., GOLDSTEIN, L. 1989. Articulatory Gestures and Phonological Units. In: *Phonology* 6, pp. 201 – 251.
- BROWN, G., YULE, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWMAN, C. P., GOLDSTEIN, L. 1990. Gestural Specification Using Dynamically-Defined Articulatory Structures. In: *Journal of Phonetics* 18, pp. 299 – 320.
- BROWMAN, C. P., GOLDSTEIN, L. 1992. Articulatory Phonology: An Overview. In: *Phonetica* 49, pp. 155 – 180.
- BYRD, D., TAN, C. C. 1996. Saying Consonant Clusters Quickly. In: *Journal of Phonetics* 24, pp. 263 – 282.
- BYRD, D. 1992. Perception of Assimilation in Consonant Clusters: A Gestural Model. In: *Phonetica* 49, pp. 1 – 24.
- CROSSWHITE, K. 1999. *Vowel Reduction in Optimality Theory*. New York: Routledge.
- DANESI, M. 2012. *Popular Culture: Introductory Perspectives*. Rowman & Littlefield.
- DAVIDSON, L. 2006. Schwa Elision in Fast Speech: Segmental Deletion or Gestural Overlap? In: *Phonetica* 63, pp. 79 – 112.
- FISCHER, R. 1998. *Lexical Change in Present-day English: a Corpus-based Study of the Motivation, Institutionalization, and Productivity of Creative Neologisms*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HERRING, S. 2007. A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. In: *Language@Internet (online)*. Vol. 4, pp. 1 – 37. Available at: <http://www.languageatinternet.org/artuckles/2007/761>
- JONGSTRA, W. 2003. Variable and Stable Clusters: Variation in the Realization of Consonant Clusters. In: *The Canadian Journal of Linguistics* 48 (3/4), pp. 265 – 288.
- JUCKER, A. H., DÜRSCHIED, Ch. 2012: The Linguistics of Keyboard-to-screen Communication. A New Terminological Framework. In: *Linguistik online* 56, 6, pp. 1 – 18. Available at: http://www.linguistik-online.org/56_12/juckerDuerscheid.html
- LANČARIČ, D. 2010. *Selected Aspects of Abbreviation Processes in English*. Studies in Foreign Language Education. Volume 2. Bratislava: Z-F Lingua. pp. 7 – 30.
- LANČARIČ, D. 2015. *On Some Linguistic Aspects of Language Economy in Informal Online Communication*. Studies in Foreign Language Education 7. Nümbrecht: Kirsch Verlag.
- LANČARIČ, D. 2016. *English Lexicology. Theory and Exercises*. Nümbrecht: Kirsch Verlag.
- MARCHAND, H. 1969. *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. München: Verlag C.H. Beck.
- MERCHAND, J. 2001. *The Syntax of Silence: Sluicing, Islands and the Theory of Ellipsis*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTINET, A. 1960. *Éléments de Linguistique Générale*. Paris: Armand Colin.
- MATTIELLO, E. 2013. *Extra-grammatical Morphology in English. Abbreviations, Blends, Reduplicatives, and Related Phenomena*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- VAN SON, R. J. J. H., POLS, L. C. W. 1999. An Acoustic Profile of Consonant Reduction. In: *Speech Communication* 28, pp. 125 – 140.

VENDRYES, J. 1939. Parler par Économie. In: *Mélanges de linguistique offerts á Charles Bally*, pp. 49 – 62. Genève: Georg & C.ie.

WHITNEY, W. D. 1877. *The Principle of Economy as a Phonetic Force*. Transactions of the American Philological Association 8, pp. 123 – 134.

ZIPF, G. K. 1936. *The Psycho-Biology of Language: An Introduction to Dynamic Philology*. London: Routledge.

Kontakt

Doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Gondova 2, 814 99 Bratislava
Slovenská republika
Email: daniel.lancaric@fedu.uniba.sk

**SÉMANTICKÁ CHARAKTERIZÁCIA ANGLICKÉHO EKONOMICKÉHO JAZYKA
NA ZÁKLADE SUFIXÁLNEJ MORFÉMY**

**SEMANTIC CHARACTERISATION OF ENGLISH ECONOMIC LANGUAGE
ON THE BASIS OF SUFFIXAL MORPHEME**

MARTA GROSSMANOVÁ

Abstrakt

Príspevok charakterizuje anglický ekonomický jazyk na základe analýzy anglických ekonomických textov s cieľom poukázať na exaktnosť odborného jazyka, špecificky anglického ekonomického jazyka. Zaoberá sa analýzou jednotlivých sémanticko-gramatických tried z hľadiska sufixácie. Substantíva, adjektíva, verbá a adverbíá sú rozčlenené z hľadiska ich významu a charakterizované na základe ich výskytu s prítomnou sufixálnou morfémy.

KLúčové slová: sémanticko-gramatická trieda, sufixálna morféma, substantíva, adjektíva, verbá, adverbíá.

Abstract

The paper characterizes English economic language on the basis of analysis of English economic texts with the aim of confirming exactness of expert language, in our case the English economic language. It deals with an analysis of the semantic-grammatical classes on the basis of suffixation. The substantives, adjectives, verbs and adverbs have been divided according to their meanings and they have been analysed and characterized on the basis of their frequency with regard to the present suffixal morpheme.

Keywords: semantic-grammatical class, suffixal morpheme, substantives, adjectives, verbs, adverbs.

Úvod

Abstraktné vyjadrovanie, exaktnosť, monologickosť a pojmovosť patria medzi charakteristické vlastnosti náučného štýlu. V nasledujúcom príspevku sme sa to pokúsili dokázať analýzou sufixálnych morfém anglického ekonomického jazyka z hľadiska ich príslušnosti do jednotlivých sémanticko-gramatických tried. Sémanticko-gramatická trieda je skupina lexikálnych jednotiek, ktoré majú rovnaký lexikálno-gramatický význam a rovnaký spôsob vyjadrovania gramatických kategórií. Pre každú triedu je charakteristická určitá skupina derivačných sufixov. Naším cieľom bolo zistiť, ktoré sufixy daných sémanticko-gramatických tried sa vyskytujú v anglickom ekonomickom jazyku a aká je ich frekvencia. Ako východiskový materiál sme použili anglické ekonomické texty v rozsahu 100 000 slov, z ktorých sme našli 12 525 derivovaných slov. Suffixálne skupiny sémanticko-gramatických tried sme analyzovali na základe ich prítomnosti a frekvencie v sledovaných ekonomických textoch. Tie sufixy, ktoré boli prítomné súčasne vo viacerých sémanticko-gramatických triedach sme sledovali v každej z týchto tried.

Substantíva

Z významového hľadiska delíme substantíva na vlastné substantíva, všeobecné substantíva. Všeobecné substantíva ďalej členíme na konkrétne substantíva, abstraktné substantíva.

Z východiskového materiálu, t.j. z 12525 derivovaných slov anglického ekonomického jazyka sme vyčlenili všetky substantíva a zaradili sme ich do jednotlivých sémanticko-gramatických tried, pričom sme sledovali ich frekvenciu.

Na základe tejto analýzy sme zistili, že v triede všeobecných substantív najfrekventovanejšiu podtriedu tvoria abstraktné substantíva, čo je charakteristické pre odborný jazyk s teoretickým zameraním, ako je ekonomický jazyk. Výskyt konkrétnych substantív je veľmi nízky.

Z celkového počtu 8073 derivovaných substantív je 7453 abstraktných substantív. Frekvenčné poradie výskytu abstraktných substantív podľa frekvencie derivačných sufixov vidíme v tabuľke 1. Najfrekventovanejšími sufixami abstraktných substantív sú sufixy -ion, -ment, -ity, -ance a -er. Výskyt konkrétnych substantív je v ekonomickom jazyku veľmi nízky. Celkový počet derivovaných konkrétnych substantív je 620. Frekvencia jednotlivých konkrétnych substantív je veľmi nízky ako ukazuje tabuľka 2.

Tab. 1 Frekvenčné usporiadanie derivačných sufixov abstraktných substantív

SUFIX	F	SUFIX	F
-ion	2 961	-ness	48
-ment	1 000	-acy	37
-ity	982	-al	27

-ance	595	-ics	21
-th	365	-us	21
-er	353	-itude	20
-y	252	-ary	15
-is	166	-age	13
-um	118	-ate	10
-ing	117	-dom	7
-ure	102	-hood	7
-ship	88	-oon	3
-ism	65	-ine	1
-ice	59		

Tab. 2 Frekvenčné usporiadanie derivačných sufixov konkrétnych substantív

SUFIX	F	SUFIX	F
-th	5	-ock	1
-oo	3	-ol	1
-an	2	-um	1
-ate	2	-ure	1
-ics	1		

Adjektíva

Zo sémantického hľadiska delíme adjektíva na tieto sémanticko-gramatické triedy. Z hľadiska lexikálneho významu delíme adjektíva na statické adjektíva, dynamické adjektíva. Podľa toho, ako je možné adjektíva modifikovať určitým stupňom intenzity delíme adjektíva na gradačné adjektíva, negradačné adjektíva. Podľa vzťahu k explicitnému alebo implicitnému štandardu členíme adjektíva na inherentné adjektíva, neinherentné adjektíva. V anglických ekonomických textoch sa vyskytuje 3 459 statických adjektív a 358 dynamických adjektív. Porovnaním výskytu statických a dynamických adjektív sme zistili, že výskyt statických adjektív neoväť vyšší než výskyt dynamických adjektív. Vysoká frekvencia statických adjektív v porovnaní s dynamickými v anglickom ekonomickom jazyku vyplýva z monologickosti náučného štýlu. A nakoniec, pomer výskytu statických a dynamických adjektív anglického ekonomického jazyka zodpovedá pomeru celkového kvantitatívneho zastúpenia adjektív, t.j. počet statických adjektív oproti dynamickým je všeobecne vyšší

Tab. 3 Frekvenčné usporiadanie derivačných sufixov statických adjektív

SUFIX	F	SUFIX	F
-al	1263	-ful	43
-ant	418	-ward	41
-ive	407	-y	32
-able	368	-less	21
-ic	251	-ish	4
-ary	190	-ed	3
-ous	133	-ly	3
-er	108	-en	1

Tab. 4 Frekvenčné usporiadanie derivačných sufixov dynamických adjektív

SUFIX	F	SUFIX	F
-able	23	-ous	1
-ful	9	-some	1
-ish	1		

Celkový výskyt gradačných adjektív je 1 792, negradačných 1 702. Z frekvencie gradačných adjektív, ktoré sa vyskytli v anglických ekonomických textoch vidíme, že presnosť vyjadrovania si vyžaduje presnú modifikáciu intenzity informácie vyjadrenej adjektívom

Tab. 5 Frekvenčné usporiadanie derivačných sufixov statických adjektív

GRADAČNÉ ADJEKTÍVA		NEGRADAČNÉ ADJEKTÍVA
SUFIX	F	F
-able	245	146
-al	144	1119
-ant	379	39
-ar	105	3
-ary	-	190
-ate	124	49
-ed	-	3
-en	-	1
-ful	52	-
-ic	214	37
-ish	4	1
-ive	377	30
-less	-	21
-ly	2	1
-ous	113	21
-some	1	-
-ward	-	41
-y	32	-

Pretože v našej analýze anglického ekonomického jazyka sme vychádzali z izolovaných lexikálnych jednotiek, nevenovali sme pozornosť adjektívam z hľadiska inherentnosti, nakoľko toto porovnávanie si vyžaduje väzbu adjektíva so substantívom.

Verbá

Na základe sémantického hľadiska delíme verbá na dynamické verbá, statické verbá. Celkový počet derivovaných dynamických verb je 572, statických len 36. Porovnanie výskytu a frekvencie týchto dvoch sémanticko-gramatických tried verb v anglických ekonomických textoch ukazuje, že dynamické verbá sú oveľa frekventovanejšie než statické. Vyplýva to zo skutočnosti, že v anglickom jazyku je väčšina verb nederivovaných (pomocné slovesá a väčšina plnovýznamových slovies).

Tab. 6 Frekvenčné usporiadanie derivačných sufixov dynamických a statických verb

DYNAMICKÉ VERBÁ		STATICKE VERBÁ	
SUFIX	F	SUFIX	F
-ize	282	-ate	22
-ate	189	-ize	14
-ify	54		
-en	47		

Adverbiá

Podľa gramatiky A Grammar of Contemporary English delíme adverbiá na adverbiá miest, adverbiá času, adverbiá vyjadrujúce kvalitatívnu charakteristiku, adverbiá zdôrazňujúce dej, ostatné adverbiá. Vo východiskovom materiáli sa vyskytlo 1305 adverbií derivovaných sufixom -ly. Porovnávali sme ich výskyt a frekvenciu podľa uvedených sémanticko-gramatických tried. Frekvenčné usporiadanie derivovaných adverbií je uvedené v tabuľke.

Tab. 7 Frekvenčné usporiadanie derivačných sufixov dynamických a statických adverbií

SÉMANTICKO-GRAMATICKÁ TRIEDA	FREKVENCIA
adverbiá vyjadrujúce intenzitu deja	598
adverbiá vyjadrujúce kvalitu deja	536
adverbiá času	171
adverbiá miesta	-
ostatné adverbiá	-

Najväčší výskyt v anglickom ekonomickom jazyku majú adverbiá vyjadrujúce intenzitu a kvalitu deja, čo vyplýva z exaktnosti náučného štýlu.

Záver

Analýzou sufixálnych morfém sme sa pokúsili charakterizovať anglický ekonomický jazyk. Takmer absolútny výskyt abstraktných substantív v porovnaní s konkrétnymi substantívami svedčí o abstraktnosti ekonomického jazyka. Vysoká frekvencia statických adjektív v anglickom ekonomickom jazyku podčiarkuje jeho exaktnosť, monologickosť a pojmovosť. Veľký výskyt adverbíí vyjadrujúcich kvalitu a intenzitu deja v porovnaní s ostatnými sémanticko-gramatickými triedami adverbíí takisto poukazuje na exaktnosť vyjadrovania v ekonomickom jazyku.

Použitá literatúra

- GROSSMANOVÁ, M. 1983. *Analýza anglického ekonomického textu na základe sufixácie*. Dizertačná práca. Bratislava: FFUK.
- JESPERSEN, O. 1942. *A Modern English Grammar on Historical Principles*. Part 6, Morphology, London and Copenhagen: Ejnar Munksgaard.
- JESPERSEN, O. 1982. *Growth and Structure of the English Language*, Chicago: University of Chicago Press.
- JESPERSEN, O. 1962. The history of a suffix, *Acta Linguistica* I. In: *Selected writings of Otto Jespersen*. London: George Allen and Unwin. 369 pp.
- MARCHAND, H. 1969. *The Categories and Types of Present Day English Word Formation*. 2nd rev.ed., Munchen: Beck.
- MARCHAND, H. 1980. *Studies in Syntax and Word-formation, Selected articles by Hans Marchand*. Munchen: Fink.
- STEKAUER, P., ROCHELLE, L. 2006. *Handbook of Word-Formation*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- ZJATKOVSKAJA, R. G. 1973. *Sufiksálnaja sistema sovremennovo anglijskovo jazyka*. Moskva.

Kontakt

Doc. PhDr. Marta Grossmanová, CSc.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: marta.grossmanova@euba.sk

**CHROMATICKÉ TERMÍNY V ODBORNEJ TERMINOLÓGII
A JEJ TRANSLATOLOGICKÉ RIEŠENIA**

**CHROMATIC TERMS IN SPECIALIZED TERMINOLOGY
AND THEIR TRANSLATOLOGICAL SOLUTIONS**

TOMÁŠ HÁJK

Abstrakt

Konferenčný článok sa zaoberá problematikou chromatických termínov (na príklade vybranej farby) v odbornom texte a ich translatoologických riešeniach v slovenskom preklade. Príspevok skúma predovšetkým farebné termíny v technických textoch – ich význam a frekvenciu a približuje ich slovenské ekvivalenty, čím chce oboznámiť odbornú verejnosť s konkrétnou terminológiou. Článok avšak môže poslúžiť aj študentom nefilologických odborov v rámci štúdia odbornej terminológie v anglickom jazyku.

Kľúčové slová: terminológia, chromatické termíny, technické termíny.

Abstract

The paper deals with the issue of the chromatic terms translation from English (SL) into Slovak (TL) in the geopolitical context with a focus on the occurrence of the specific colour – GREEN and its various translations within a specialized (technical) context. The author employs the traditional translatoological theories discussing the issue of the colour spectrum and its linguistic realization. Last but not least, the paper might resemble a useful tool for students of non-philological specialties to become familiar with specialized terminology.

Keywords: terminology, chromatic terms, technical terms.

Úvod

Chromatické pojmy boli predmetom záujmu lingvistov slovenskej a anglosaskej jazykovedy už v predchádzajúcich obdobiach, čoho dôkazom sú mnohé príspevky a štúdie. Nepochybne najvýznamnejšie miesto na poli anglosaskej lingvistiky zaujímajú P. Kay, B. Berlin (1969) so svojím výskumom farieb a vytvorením farebnej kategorizácie a terminológie. Tí ako prví definovali vo svojej štúdií – kognitívno-sémantickom výskume istý počet farebných pojmov, ktoré sa vzťahujú na farby svetelného spektra, prípadne je u nich prvotný význam vyjadrujúci kvalitu vecí alebo javov (hovoríme o istom farebnom príznaku), čím sa len poprela arbitrárnosť výberu farebného spektra v rôznych alebo dokonca nepríbuzných jazykoch. Stanovili sa tak nasledujúce základné podmienky (pravidelnosti), ktoré musí termín pre farbu spĺňať:

1. musí sa skladať z jednej morfémy, byť vyjadrené len jednou lexémou,
2. farba, ktorú daný termín opisuje, nesmie byť obsiahnutá zároveň v inej farbe,
3. nesmie byť obmedzený na malý počet predmetov,
4. musí byť všeobecne známy všetkým používateľom jazyka,
5. nesmie okrem farby označovať i látku, ktorá má túto farbu (napr. zlatý, popolavý),
6. musia to byť slová, ktoré vznikli v rámci daného jazykového systému.

Na základe tejto kategorizácie vydělili autori centrálné (fokálne) reprezentanty farieb (ekvivalentné s anglickým jazykom) – 1. čierna a biela 2. červená 3. **zelená** a žltá 4. modrá 5. hnedá 6. fialová, ružová, oranžová, šedá. V slovenskej lingvistike J. Mistrík (1969) z hľadiska frekvencie slov v slovenčine zaraďuje tieto prídavné mená (pričom vynecháva šedú):

1. čierny 2. biely 3. červený 4. **zelený** 5. modrý a belasý 6. žltý 7. ružový 8. hnedý 9. fialový.

P. M. Hill (2008) rozvíja myšlienku o „aktívnosti“ názvov základných farieb. Táto teória, ktorá sa opiera o štúdiu Daviesa a Corbetta (1994), diferencuje názvy základných farieb na prvotné (*primary basic colour terms*) a druhotné (*secondary basic colour terms*), pričom diferencácia vychádza práve z aktívnosti názvov základných farieb. Pod aktívnosťou sa myslí miera polysémickosti a frekvencia názvov základných farieb. To znamená, že prvých 6 chromatických adjektív univerzálnej klasifikácie základných názvov farieb, ktorú vypracovali B. Berlin a P. Kay (1969), sa pravdepodobne najčastejšie vyskytujú v metaforách, metonymiách, idiomatických výrazoch, geografických názvoch a taktiež termínoch technického zamerania. Pre praktické účely tejto translatoologickej sondy sme si zvolili slovníkové heslo GREEN, pričom sme excerptovali konkrétne termíny technického zamerania.

Chromatická terminológia – fenomén zelenej

Kvalitný preklad odborného textu sa v neposlednom rade opiera nielen o špeciálne terminologické slovníky, ale taktiež využíva potenciál *Krátkeho slovníka slovenského jazyka* ako základnej kodifikačnej príručky. V rámci analýzy významu hesla *zelený* sa stretávame s nasledujúcimi údajmi a slovnými spojeniami, v ktorom toto heslo vystupuje:

zelený

I. príd.

1. majúci farbu ako svieža tráva, listy stromov ap.: *z-á lúka, voda, z-é šaty, z-é oči;*

z-é ovocie nezrelé

2. v ustálených spoj. a odb. názvoch: *z-á fazuľa v strukoch, op. suchá;*

z-é krmivo svieže;

z-é hnojenie zaorávanie zelených častí rastlín;

z-á skalica chem. síran železnatý;

Zelený š. vo Veľkom týždni;

kart. z-á sedma, z-é eso

3. týkajúci sa prírody, poľnohospodárstva ap.:

publ. z-á hranica kt. vedie neobývaným územím, lesným porastom ap.;

publ. z-á správa o poľnohospodárstve

4. týkajúci sa životného prostredia; ekologický: *publ. z-á iniciatíva*

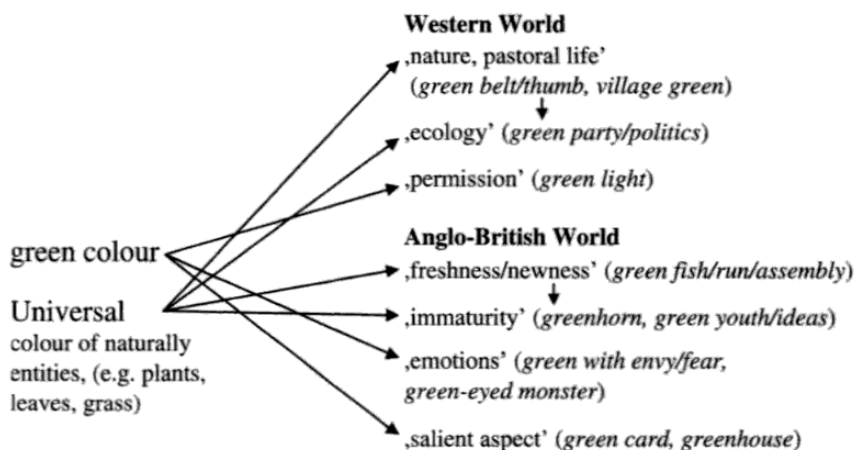
Ako môžeme vidieť, heslo *zelený* má okrem chromatického významu aj prenesený význam s referenciou na *nezrelosť, sviežosť* či *ekologické zmýšľanie*. Dvonč (1985) poukazuje na substantivizovanú formu *zelení*, ktorá sa začína objavovať v domácich printových médiách v 80. rokoch. V tom čase sa jedná o nový či nezvyčajný význam slova. Vo svete sa tento environmentálny význam datuje už od 70. rokov a je spájaný s nemeckým politickým hnutím *Grüne Aktion Zukunft* (GAZ). V priebehu rokov označoval rôzne koncepty v oblasti environmentalistiky, v súčasnosti sa stretávame predovšetkým so spojením *green living – zelené bývanie*. Tým sa nerozširuje počet lexém, ale obohacuje sa významová štruktúra vnútri lexémy. Pri hľadaní významov je nápomocným je aj *Synonymický slovník slovenčiny*, ktorý predkladá k heslu *zelený* významovo totožné, ale aj slová významovo blízke, t. j. také, ktoré popri významovej zhode vykazujú aj isté rozdiely. Nepochybne však prekladateľa v prípade pochyb či neistoty odvolá na isté širšie skutočnosti so zistením, že v odbornom preklade nemusí byť *zelený stále zelený* (*green vitriol – zelená skalica, green ring – zelený krúžok – chyba salámy, green mortar – nezatvrdnutá malta*). Synonymami hesla *zelený* je rad adjektív: *nezrelý, nedozretý, nevyzretý nedovarený, nedospelý, nevypelý, infantilný, nehotový, nevyvinutý, nerozvinutý, nedonosný, neskúsený.* (SSS)

Polysémia zastúpená v hesle **GREEN** ponúka v anglofónnej lexikografii celé spektrum významov tohto hesla:

1. of the color of growing foliage, between yellow and blue in the spectrum: *green leaves.*
2. covered with herbage or foliage; verdant: *green fields.*
3. characterized by the presence of verdure.
4. made of green vegetables, as lettuce, spinach, endive, or chicory: *a green salad.*
5. not fully developed or perfected in growth or condition; unripe; not properly aged: *This peach is still green.*
6. unseasoned; not dried or cured: *green lumber.*
7. immature in age or judgment; untrained; inexperienced: *a green worker.*
8. simple; unsophisticated; gullible; easily fooled.
9. fresh, recent, or new: *an insult still green in his mind.*
10. having a sickly appearance; pale; wan: *green with fear; green with envy.*
11. full of life and vigor; young: *a man ripe in years but green in heart.*
12. environmentally sound or beneficial: *green computers.*
13. (of wine) having a flavor that is raw, harsh, and acid, due especially to a lack of maturity.
14. freshly slaughtered or still raw: *green meat.*
15. not fired, as bricks or pottery.
16. (of cement or mortar) freshly set and not completely hardened.
17. *Foundry* (of sand) sufficiently moist to form a compact lining for a mold without further treatment. (of a casting) as it comes from the mold. (of a powder, in powder metallurgy) unsintered.

Heslo **GREEN** s vysokou mierou polysémie teda nachádzame primárne v oblasti životného prostredia, lesníctva a potravinárstva, ale taktiež v mäso priemysle či stavebníctve. Viaceré významy toho polysémického hesla vznikajú predovšetkým metaforou a metonymiou. Nemecká kognitívna lingvistka Susanne Niemeier (1998) konštatuje, že *metonymie dokážu jednoznačne vyjadriť a dokonca vysvetliť interkulturálne rozdiely*. Je všeobecne známe, že rozličné jazyky sa orientujú na rozličné významné aspekty okolitého sveta, preto sa pomyselná sieť

významov môže v rôznych jazykoch líšiť. Niemeier (1998) vo svojej štúdiu analyzuje významy anglických chromatických pojmov RED, GREEN, BLUE a YELLOW na základe rôznych korpusov (Britský národný korpus, the Collins Cobuild CD-Rom, Roget's Thesaurus). Výsledkom je sieť významov, ktorá vznikla extenziu významu pomocou metonymie. Je pozoruhodné, že výsledné *zosieťovanie* je prerozdelené na západný svet a pojmy anglobritskej proveniencie (Niemeierovej vnímanie britskej angličtiny), čo je bezpodmienečne potrebné zohľadniť v translatickej práci. V neposlednom rade je potrebné uviesť, že predložené významy sú motivované rôznymi aspektmi západnej kultúry, čím sú nevyhnutne späté s kultúrou ako takou.



Tab.1 Grafické zobrazenie sémantických vzťahov chromatického adjektíva GREEN (Niemeier, 1998, s. 134)

Excerptované termíny odborných textov (technické zameranie) tejto translatickej sondy je možné rozdeliť dvoch základných skupín. Prvú skupinu tvoria spojenia, v ktorých chromatické adjektívum nemá prenesený význam, nevstupuje do metaforického či metonymického vzťahu s objektom a pomenúva jeho chromatickú vlastnosť. Druhá pomerne široko zastúpenú skupinu tvoria termíny s extenziou chromatickej zložky, zo sémantického a translatického hľadiska môžu predstavovať istý terminologický problém. Pochopenie vnútorných sémantických vzťahov daných termínov a vonkajších vlastností umožňuje nájsť riešenie v doméne prekladu odborných a vysoko špecifických termínov technického textu, v ktorom nie priestor pre kváziekvivalenty či terminologickú približnosť.

Prvú skupinu excerptovaných termínov otvárajú spojenia, ktoré sú na základe chemických charakteristík spájané so zelenou, resp. istým odtieňom zelenej farby, ktorý je spôsobený prítomnosťou medi. Jedná sa o spojenia: (1a) *green vitriol* – *zelená skalica*, (1b) *green copper* – *malachit*, (1c) *green laquer* – *patina*. Samotný optický prvok je motivantom vo všetkých troch anglických termínoch, v slovenčine ostáva iba v triviálnom názve chemickej zlúčeniny – *heptahydrát síranu železnateho*. Obdobne sú tvorené ďalšie triviálne názvy síranov – *blue vitriol*, *white vitriol*, *red vitriol*. Slovenský termín *patina* (angl. *patina* /'pætɪnə/) nie je chromaticky motivované a pre úplnosť dodávame aj angl. *verdigris* (zo starofranc. *verte grez* – *vert-de-Grèce*, slov. *zelená z Grécka*), ktoré prekladáme ako *medenka*, *medienková patina*, *patina*.

Ďalším anglickým termínom je názov, ktorý po hlbšom terminologickom bádani poukazuje na nepresnosť v prekladovom slovníku – (2) *green earth* – *glaukonit*. Excerptovaným anglickým termínom (slov. *zelená hlinka*) neoznačujeme len samotný minerál *glaukonit*, ale anorganickú zmes daného minerálu so seladonitom, ktoré sa využívajú ako pigmentové farbivo. Je však potrebné spomenúť, že v odbornej praxi sa stretávame aj textami, ktoré chápu *zelenú hlinku* ako seladonit bez prítomnosti glaukonitu. Nastáva prípad terminologickej nejednotnosti, kedy prekladateľ po posúdení kontextu konzultuje svoje riešenia s odborníkmi z oboch kultúrnych kontextov, pričom lexikografia v podobe prekladových slovníkov ustupuje do úzadia.

V oblasti záhradníctva prichádzame do kontaktu s chromatickým termínom, známym aj pod angl. *hedge*, *hedgerows*, a to (3) *green fence* – *živý plot*. Slovenské *živý* evokuje protiklad k tradičným betónovým, kovovým, či dreveným plotom, v českom mediálnom priestore sa stretávame aj s chromatickým spojením *zelený plot*.

Zelené chromatické termíny nie sú v lesníckej terminológii žiadne nové, na čo poukazujú aj dané termíny: (4a) *green pruning* – *okliesňovanie za zelena*, *orez za zelena*, *zelený orez* antonym. *dry pruning* – *okliesňovanie za sucha*, (4b) *greenbreak* – *pas živých stromov ako protipožiarny pruh*, (4c) *green brushwood* – *chvojina*. Slovenské ekvivalenty anglických termínov sú v tomto prípade viacsovné, dokonca explikačné (4b) a podobne ako v predchádzajúcom príklade sa chromatické GREEN substituie adjektívom *živý* (strom), teda nie vyschnutý, ktorý by neposkytoval potrebnú ochranu pred požiarom. Ekvivalent *chvojina* (ako botanický termín) môžeme v bežnej

komunikácii nahradiť termínom *čečina* (vždyzelené ihličie s vetvičkami) ako antonymum k *green brushwood* s významom haluzina, raždie.

Posledným excerpovaným pojmom v tejto skupine je termín, ktorý predstavuje prienik technického a kultúrneho kontextu – (5) *green box – tlačidlo núdzového otvorenia*. Termín *green box (electronic locking release)* označuje núdzové tlačidlo zelenej farby, ktoré sa v prístupových systémoch využíva na núdzové odblokovanie elektricky zabezpečených dverí, napr. v prípade požiaru alebo inej život ohrozujúcej situácie. Núdzové tlačidlo umožňuje rýchlu manuálnu aktiváciu odblokovania dverí rozbítmím krycieho skla v strede tlakom ruky – nemýliť si ho s hlásičom požiaru, ktorý je na rozdiel od spomínaného tlačidla núdzového otvorenia červenej farby. Inštalácia tohto zariadenia nebola veľmi častá v slovenskom geopriestore, preto výskyt tohto termínu v pôvodnej odbornej či vedeckopopulárnej literatúre môže spôsobiť neporozumenie v preklade či tlmočení. Slovenský dodávateľ tlačidla núdzového otvorenia na svojich firemných stránkach zobrazujú dané zariadenia s popisom postupu v prípade núdze (priamo na zariadení) bez slovenského prekladu. Otázkou zostáva, ako fyzicky vyzerá konkrétny produkt po dodaní z hľadiska jazykovej mutácie, nakoľko sa predáva na slovenskom trhu a musí spĺňať príslušné jazykové náležitosti.

Druhú skupinu excerpovaných pojmov tvoria termíny, ktoré z fyzikálneho hľadiska vo svojej vnútornej štruktúre neobsahujú chromatický pigment zelenej farby, nie sú prirodzene zelené z optického hľadiska, avšak využívajú extenziu chromatického GREEN a sú súčasťou odborného jazyka rôznych priemyselných sfér. Kritériom rozdelenia excerpovaných termínov bola hore uvedená sémantická štruktúra pri výklade toho polysémického hesla v anglickom tezaure, ktorý zároveň v niektorých prípadoch rozdeľuje jednotlivé oblasti použitia (mäso priemysel, keramika).

Pri významovom hľadisku hesla GREEN ako nevysušený, čerstvý, nekonzervovaný (unseasoned; not dried or cured) nachádzame dané spojenia: (6a) *green-chain tally – súpis čerstvého reziva na pile*, (6b) *green chain tally board foot – objem čerstvého reziva na pile vyjadrený v doskových stopách*, (6c) *green density – hustota čerstvého dreva*, (6d) *green weight – hmotnosť v surovom stave*, (6e) *green table – triediareň reziva*, (6f) *green malt – zelený slad (!)*

Chromatická časť termínu je vo väčšine spojení prekladaná ako *čerstvé* (drevo resp. rezivo), (6e) vynecháva dané adjektívum a automaticky predurčuje rezivu vlastnosť čerstvosti. V tejto podskupine excerpovaných termínov (ak nie celý sondy vôbec) zaujíma z translátologického najvýraznejšiu pozíciu pivovarnícky termín (6f). Chromatický termín je preložený chromatickým ekvivalentom a označuje sa ním naklíčený sladovnícky jačmeň (nezamieňať s termínom *green barley – zelený jačmeň*) s vysokou mierou vlhkosti, ktorý je medzistupňom k finálnemu produktu – sladu. Anglické GREEN a slovenské *zelený* označujú nezrelosť v procese výroby, tá je zachytená v neodbornom synonymickom pojme ako *mladý slad*. Môžeme konštatovať, že termín *green malt* je dvojitou extenziou významu GREEN ako polysémického hesla *zelený* ako *nezrelý a nevysušený zároveň*. Ďalším, v tomto prípade diskutabilným, rozmerom extenzie významu, je význam *plný života, vitálny, mladý (full of life and vigor; young)*. Len pre úplnosť upriamme našu pozornosť na translátologické riešenie syntagmy v (6a) a (6b), ktoré sú typickým príkladom nespočetných lexikálno-translátologických problémov terminológie odborného jazyka.

Polysémia hesla GREEN poukazuje na ďalšie významy ako *čerstvo porazené alebo ešte surové (freshly slaughtered or still raw)*. Tie sa nachádzajú v uvedených spojeniach: (7a) *green meat – surové mäso, nesolené mäso*, (7b) *green sausage – surová klobása*, (7c) *green casing – neopracované črevá*.

Všetky významovo transparentné termíny v slovenskom jazyku (s. mäso – mäso, ktoré nie je tepelne či chemicky upravené napr. solením; s. klobása – klobása, ktorá nebola údená; n. črevá – črevá pred mechanickou a tepelnou úpravou) nepredstavujú žiadne translátologické úskalia. Pre úplnosť však dodajme, že práxi nachádzame aj preklad *nespracované črevá*. Tento termín nie je v danom prípade použitý vo vhodnom kontexte. Anglické excerpované pojmy sú polysémické. *Green meat* (coral) označuje taktiež druh koralu - *Acanthophyllia deshaysiana*, termínom *green sausage* taktiež označujeme druh paradajok. Oba pojmy patria v slovenčine k bezekvivalentnej lexike.

Význam *nevypálený ako tehla či keramika (not fired, as bricks or potery)* patrí do polysémantického spektra hesla GREEN a nachádza uplatnenie v týchto pojmoch: (8a) *green brick – nevypálená tehla, surová tehla*, (8b) *green body – nevypálený črep*, (8c) *green strength – pevnosť za surova*, (8d) *green to glost shrinkage – celkové zmrštenie*. Chromatická časť termínu je prekladaná viacerými spôsobmi – ako *nevypálený, surový*, nominálnym postmodifikujúcim *za surova*. Adjektívne *celkový* v (8d) poukazuje na zmrštenie materiálu po výpale v keramike – od stavu za surova *green* po konečný stav po výpale. Nemyslí sa tým však celkové zmrštenie polymérov a plastov všeobecne.

Chromatické GREEN nachádzame aj v stavebníctve s významom *čerstvo vyliaty a nie úplne zatvrdnutý (freshly set and not completely hardened)*. Chromatickosť anglického termínu sa stráca a ekvivalentom sú adjektíva *čerstvý a nezatvrdnutý*. V každom prípade si nesmieme tento termín zamieňať s termínom *surový betón (pohľadový betón, angl. raw concrete, béton brut)*, ktorý je spájaný s moderným industriálnym štýlom 20. storočia. Je špecifickou štruktúrou poznačenou debnením bez následnej úpravy: (9a) *green concrete – čerstvý betón*, (9b) *green mortar – čerstvá malta, nezatvrdnutá malta*. Sféra lejárstva používa v anglickom jazyku chromatické termíny, ktoré nemajú chromatický ekvivalent v slovenskom jazyku: (10a) *green sand – surový piesok*, (10b) *green compact of powder – (hrubý) výlisok z prášku*. Chromatické GREEN je prekladané podobne ako vo vyššie uvedených príkladoch

adjektívom *surový*. Tento termín charakterizuje istú formu pieskovej formy, ktorá nie je usadená alebo stuhnutá a má funkciu formy pre roztavené kovy. Pri preklade je potrebné rozlišovať medzi kompozitami *green sand* (*surový piesok*) a *greensand* (*glaukonitický pieskovec*), nakoľko sa jedná o štruktúry s rôznym chemickým zložením – *surový piesok* obsahuje oxid kremičitý, dichróman železnatý, bentonit, v prípade spomínaného druhu pieskovca glaukonit spôsobuje jeho zelenkastý odtieň, preto môžeme považovať anglický chromatický termín *greensand* za motivovaný. V práškovej metalurgii anglickým chromatickým *green compact* označujeme *nesintrovaný výlisok* (premodifikovaný adjektívom *hrubý*, pretože sa nejedná o finálny produkt), ktorý následne podstúpi proces sintrovania. Príležitostne sa stretáme aj s kalkovaným termínom *zelený výlisok*, avšak ten možno hodnotiť ako profesionálny slang.

Záver

Je nepochybné, že excerpované anglické chromatické termíny a ich preklady do slovenského jazyka obohacujú odborný jazyk technického zamerania. Nemetaforické a nemetonymické termíny sú pre prekladateľa a odbornú verejnosť významovo transparentnejšie, čo však v každom prípade nepodmieňuje uľahčenie prekladateľskej práce na úrovni lexiky. Extenzia významu chromatických polysémických termínov nachádza svoje vyjadrenie v početných termínoch odbornej praxe s istou mierou významovej netransparentnosti, pričom si ponecháva atribúty exaktnosti a nulovej expresívnosti. Výsledky tejto translatickej sondy spočívajú nielen v primárnom pohľade na termín a jeho preklad, ale aj v upriamení pozornosti na konkrétne významy niektorých excerpovaných termínov. Berúc do úvahy výsledky tejto sondy, chromatické heslo GREEN nachádza široké uplatnenie v termínoch s preneseným významom, avšak v slovenskom preklade úplne zaniká jeho chromatickosť a zodpovedajú mu nechromatické ekvivalenty v podobe istej skupiny opakujúcich sa adjektív vytvárajúc petrifikované spojenia. V neposlednom rade táto translatická sonda približuje aj niektoré zradné termíny, ktoré sa nedopatrením môžu v priebehu translácie s excerpovanými termínmi chybné zameniť.

Tento článok môže taktiež poslúžiť ako počiatková excerpácia termínov pre prekladateľský glosár s následným dopĺňaním chromatických termínov ako prieniku anglofónnej proveniencie a technickej praxe súčasne.

Použitá literatúra

BERLIN, B., KAY, P. 1969. *Basic Colour Terms. Their Universality and Evolution*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 178 pp.

HILL, P. M. 2008. The Metaphorical Use of Colour Terms in the Slavonic Languages. In: WELLS, D. 2008. *Themes and Variations in Slavic Languages and Culture*. Australian contributions to the XIV. International congress of Slavists. Ohrid, Macedonia. Perth: Australia and New Zealand Slavists' Association, pp. 64 – 65.

MISTRÍK, J. 1969. *Frekvencia slov v slovenčine*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 726 s.

NIEMEIER, S. 1998. *Colourless green ideas metonymise furiously*. Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft 5. Rostock: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, S. 119 – 146.

Internetové zdroje

<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1985/7/ks1985-7.pdf> [cit: 2016-10-07]

<http://slovník.juls.savba.sk/> [cit: 2016-10-07]

<http://www.thesaurus.com/> [cit: 2016-10-07]

Kontakt

Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Slovenská republika
Email: tomas.hajik@tuke.sk

K PROBLEMATIKE INOJAZYČNEJ LEXIKY V ODBORNOM JAZYKU FINANCIÍ

ON THE ISSUE OF FOREIGN LEXEMES IN PROFESSIONAL LANGUAGE OF FINANCE

HENRIETA KOŽÁRIKOVÁ

Abstrakt

Internacionálny status finančných inštitúcií jednoznačne vplyva na povahu lexiky v odbornom jazyku financií, ktorá čoraz intenzívnejšie nadobúda medzinárodný charakter. Napriek faktu, že v súčasnosti zaznamenávame zvýšený prílev prvkov z cudzích jazykov, nemožno hovoriť len o novodobom jave. Príspevok rieši problematiku preberania inojazyčnej lexiky aj v časovom priereze, pričom detailnejší dôraz kladie na finančnú terminológiu, jej povahu a fungovanie v slovenskom kontexte súčasnosti.

KLúčové slová: *termín, odborný jazyk, inojazyčná lexika, internacionálnosť.*

Abstract

The international status of financial institutions definitely affects the lexicon of professional language of Finance which is increasingly getting an international character. Despite of the fact that nowadays the increasing number of foreign language elements is recorded, it is not only a current phenomenon. Paper also deals with the borrowing of foreign language vocabulary in time line and particularly focuses on financial terminology, its character and usage in current Slovak context.

Keywords: *term, professional language, foreign language vocabulary, internationality.*

Úvod

Lingua franca súčasnosti, ktorou sa dnes bezpochyby stala angličtina, výrazne ovplyvňuje lexiku domáceho jazyka a značne prispieva aj k internacionalizácii odbornej terminológie. V súčasnosti sa internacionalizácia terminológie prejavuje nie len v preberaní termínov s grécko-latinským základom, ale ide predovšetkým o preberanie anglických termínov (*franchising, klíring*). Internacionalizácia odbornej lexiky je v porovnaní s bežnou lexikou omnoho vyššia, čo súvisí s medzinárodným charakterom a postavením vedy a výskumu. Názory jazykovedcov na prevzaté anglické výrazy sú rôzne, no v odbornej terminológii je situácia trochu iná, „nielenže sa nenamieta proti preberaniu potrebných cudzích termínov, ale sa aj zdôrazňuje užitočnosť paralelnosti medzinárodnej a domácej terminológie“ (Masár, 1991, s. 110 – 111). „*Internacionalizace odborního názvosloví je na postupu. Nebrzdí ji jazykový purizmus, nepokladá se už za projev národní prestiže pojmenovávat co nevíce pojmu názvy tvořenými z domácích jazykových prostředků*“ (Poštolková, 1984, s. 61). Autorka ďalej dodáva, že termíny sa preberajú po zvážení a cieľavedome.

Na druhej strane však stále platí Horeckého tvrdenie, že napriek výhodám medzinárodnej terminológie nemožno túto požiadavku preceňovať a uplatňovať na úkor národnej samobytnosti jazyka (Horecký, 1956, s. 69). Odporúča sa tak na tvorbu nových termínov uprednostňovať domáci terminologický aparát a domáce zdroje aj napriek mnohým výhodám internacionálnosti odbornej terminológie.

Preberanie inojazyčnej lexiky v časovom priereze

Preberanie prvkov z cudzích jazykov predstavuje jeden z pomerne frekventovaných spôsobov obohacovania národného jazyka. Aj napriek vzrastajúcemu prílivu inojazyčných prvkov v súčasnosti, nemožno hovoriť len o novodobom jave. Prenikanie cudzojazyčných elementov zaznamenávame v rôznej miere aj v minulosti.

Problematiku cudzích prvkov riešil už Anton Bernolák, ktorý vo svojom diele hviezdíčkom označoval české výrazy. Negatívne sa k nadmernému používaniu rusizmov v 19. stor. postavil Samo Cambel v publikácii *Príspevky k dejinám jazyka slovenského* (1887). V tom istom období publikoval Jozef Škultéty rozsiahly príspevok *Cudzí slová v slovenčine*, v ktorom pozitívne hodnotí cudzie slová, keďže sa považujú za historické svedectvo doby. Nasledujúce obdobie sa spája s vydávaním časopisu *Slovenská reč* (1932), ktorý sa stal hlavným orgánom slovenských puristov. Na čele s Henrichom Bartekom spoločne hlásajú potrebu očistiť jazyk od „nepotrebných, škodlivých a zbytočných“ cudzích slov, pričom neberú do úvahy funkciu týchto výrazov v domácom jazyku. V povojnových a nasledujúcich rokoch sa slovenčina vyvíjala dynamicky a v súvislosti s vedecko-technickou revolúciou dochádza k výraznej intelektualizácii a internacionalizácii jazyka (podrobnejšie Bosák, 1999). V 90. rokoch sa situácia trochu skomplikovala, keďže popri internacionalizácii (výraz používaný dvoma alebo troma jazykmi súčasne) dochádza aj k prenikaniu samotných anglicizmov (jazykový prvok vypožičaný z angličtiny, Mistrík, 1993). Tendencia k purizmu jej podporovaná zákonom o štátnom jazyku z roku 1995, ktorým sa malo zabezpečiť používanie slovenčiny ako štátneho jazyka na celom území Slovenskej republiky. V súčasnosti sa názory lingvistov i širokej verejnosti na

preberanie cudzích výrazov rôznia a pohybujú sa na škále od striktného purizmu a úplného odmietania cudzích prvkov až po nekritické, mechanické a náhodné preberanie.

Napr. v 9 a 10 čísle Literárneho (dvoj)tyždenníka (2006, s. 1, 8) sa v rámci *Výzvy na ochranu národného jazyka* sformulovalo stanovisko, v ktorom sa upozorňuje na kritický stav jazyka, zužovanie funkčného spektra slovenčiny, na presýtenosť zbytočnými anglicizmami v odbornej i bežnej komunikácii (Jesenská, 2007, s. 12). Puristický postoj vidí P. Jesenská v stanovisku týchto signatárov a sympatizantov *Výzvy*: Doruľa, Ivanová-Šalingová, Kačala, Král, Lomenčík, Šabík, Ťažký, Zavadský. Na druhej strane tu opačný názor zastávajú lingvisti ako Dolník, Findra, Ondrejovič, ktorí tvrdia, že slovenčina je čoraz prirodzenejším útvarom (Jesenská, 2007). V tejto súvislosti J. Dolník upozorňuje na rozdiel medzi prirodzeným a umelým purizmom. Zatiaľ čo prirodzený purizmus udržiava prirodzený pomer medzi domácim a cudzím a je prejavom kolektívneho inštinktu jazykového spoločenstva, umelý purizmus je motivovaný mimojazykovými ideami a vnáša do vzťahu cudzí výraz – domáci výraz umelé napätie (Dolník, 2007).

Pri riešení optimalizácie preberania anglických výrazov sa vo všeobecnosti presadzuje kritérium funkčnosti, podľa ktorého je potrebné prebrať len funkčné, potrebné výrazy. V súvislosti s týmto sa rozlišuje medzi *tradičným chápaním funkčnosti*, ktoré akceptuje cudzie slová vyplňajúce medzeru v domácej slovnej zásobe a zároveň sú pre adresáta zrozumiteľné a *novým chápaním funkčnosti* zohľadňujúcim účelnosť komunikácie a aktuálne komunikačné potreby používateľov jazyka (Dobřík, 2007).

Nové kritérium funkčnosti je možné uplatniť len v prípade, ak poznáme podmienky, za ktorých sa komunikácia realizuje. V mnohých prípadoch sa však interpretácia komunikačnej potreby zo strany jazykového kritika nezhoduje s interpretáciou používateľa jazyka (napr. odborníka). Neznalosť problematiky, interpretačného vzorca tak kladie jazykovedca do roly vnucovateľa svojej predstavy o funkčnosti či nefunkčnosti istého prostriedku (Dobřík, 2000). Pokus o presadenie vlastného pohľadu či spätné premenúvanie daného výrazu (termínu) v praxi často zlyháva. Napr. snaha lingvistov nahradiť prevzatý termín *televízia* termínom *rozvid*, ktorý bol analogický vytvorený podľa vzoru *rozhlas* (Horecký, 1956).

Dôvody preberania cudzích prvkov sú rôzne a zvyčajne dochádza ku kombinácii niekoľkých naraz. P. Jesenská hovorí o týchto vnútrojazykových príčinách: nejestvovanie názvu pre nový pojem – častý dôvod použitia anglicizmu; potreba presnosti, jednoznačnosti a jednomennosti; potreba diferencovať doterajší význam slova; nemožnosť tvoriť odvodeniny od domáceho názvu, tvorenie slov rovnakého typu použitím jedného spoločného prvku; internacionalizácia a demokratizácia jazyka; (morfematická) štruktúra slova/výrazu z preberaného jazyka a schopnosť preberaného výrazu zaradiť sa do štruktúry materinského jazyka (Jesenská, 2007, s. 32).

Pomerne častým dôvodom preberania je v súčasnosti aj otázka prestíže. V tomto prípade znamená, že „*entita označovaná cudzím výrazom je vnímaná ako preferovaný exemplár príslušnej triedy a jednak to, že komunikant použitým výrazom vyjadruje svoju informovanosť o príslušnom výseku skutočnosti v zrkadle príslušného jazyka, čo je prejavom úsilia o zvýraznenie pozitívnej seberealizácie*“ (Dolník, 2010, s. 62). J. Dolník ďalej dodáva, že používateľ jazyka sa pod vplyvom falošnej predstavy musí vzdať domácich výrazov, ak chce dať najavo prestížne chápanie označovaného výseku skutočnosti (Dolník, 2010). Tu vzniká otázka, či aj prestíž nie je jednou z funkcií zohľadňujúcich aktuálne komunikačné potreby. J. Dolník ju označuje za pseudofunkciu a súčasný stav nášho jazyka, so zreteľom na preberania cudzích výrazov z angličtiny, považuje za normálny, pričom apeluje na prirodzený filter, ktorým disponujú členovia jazykového spoločenstva a cez ktorý do systému jazyka prechádza len časť používaných cudzích výrazov. V súvislosti s komunikačnou potrebou a opisom jazykovej situácie hovorí J. Bosák o „*klúčovom význame rozčlenenia komunikačného priestoru príslušného jazykového kolektívu na jednotlivé komunikačné sféry*“ (Bosák, 1990, s. 77). Vychádzajúc z vymedzenia komunikačnej sféry ako „*časti komunikačného priestoru vyhradeného pre špecializované typy komunikovania*“ vyčleňuje tieto komunikačné sféry: 1. celospoločenský styk ako verejná komunikačná sféra, 2. bežný dorozumievací styk ako verejná alebo neverejná neoficiálna sféra (Bosák, 1990, s. 78).

V súvislosti s preberaním cudzích výrazov S. Ondrejovič poznamenáva, že „*jazyk prijíma len tie slová a prostriedky, ktoré potrebuje. Tie, ktoré nepotrebuje, majú motýlí život alebo sa dostanú na perifériu*“ (Ondrejovič, 2009, s. 26). V prípade proprií označujúcich názvy budov či celých štvrtí, ako napríklad River Park je situácia trochu iná. „*Tie slová sú ťažko akceptovateľné preto, že neprešli „trhom slov“ – tak ako ním prešli anglicizmy apelatívnej slovnej zásoby*“ (ibid.).

Povaha finančnej terminológie na Slovensku

Inojazyčnosť lexiky a vplyv cudzích jazykov (prevažne angličtiny) je markantný aj v odbornom jazyku financií, čo súvisí s medzinárodným postavením odboru, ako aj so snahou o celkovú globalizáciu finančného trhu.

Členenie finančných inštitúcií zahŕňa *bankové inštitúcie, poisťovacie spoločnosti a nebankové finančné inštitúcie* (Zimková, 2009). V poslednom období dochádza k prelínaniu finančných služieb, bánk a poisťovní, vzniká *bankopoisťovníctvo* a finančné konglomeráty s rôznou štruktúrou. Najväčšiu skupinou finančných sprostredkovateľov v národnom hospodárstve súčasnosti predstavujú práve banky (79,4 percentný podiel aktivít finančného sektora v SR, 2007) (Zimková, 2009, s. 22).

V súvislosti s postavením bankovníctva hovorí M. Pauleová o troch zmenách, ktoré spôsobujú jeho súčasný rozmach. V prvom rade ide o pribúdajúce bankové produkty, ktorých počet stúpa vďaka konkurencii a globalizácii. „Mnohé bankové produkty sú často medzinárodné, a preto majú anglické názvy“ (Pauleová, 2010, s. 41). Ako príklad uvádza balík služieb ponúkaných v dvoch slovenských bankách (Tatra banka – *TatraBusiness*, *TatraPersonel*, *TatraPay*; Slovenská sporiteľňa – *interbanking*, *Sporopay*). Ďalším faktorom je vznik nových informačných technológií, ktoré prinášajú elektronické bankovníctvo a s tým spojenú novú terminológiu – *internet banking*, *mobilbanking*, *ePay*, *mailbanking* (ibid). Za dôvod rozmachu a rozvoja bankovníctva považuje autorka aj členstvo v eurozóne a jednotnú menu v rámci Európskej únie.

Prvé inštitúcie podobné bankám existovali už v staroveku a banky v súčasnom zmysle vznikli v rannom stredoveku v severnom Taliansku. Slovo pochádza z talianskeho *banco*, *banca* – *lavica* („penězoměnců“). Pomenovanie bolo zvolené na základe lavíc, za ktorými bankári v stredoveku uskutočňovali svoje finančné operácie (Rejzek, 2001, Vlachynský, 2012). Vo všeobecnosti možno tvrdiť, že bankové systémy jednotlivých krajín sú takmer univerzálne. Teória financií operuje s termínom *internacionalizácia bánk*, pod čím rozumie skutočnosť, že činnosť bánk sa nezastavuje na hraniciach krajiny. Banky čoraz viac pôsobia ako medzinárodné inštitúcie vstupujúce na zahraničné a medzinárodné finančné trhy (Grůň, 2001). Na Slovensku dnes pôsobia banky so sídlom na území Slovenskej republiky, pobočky zahraničných bánk a úverové inštitúcie voľne poskytujúce cezhraničné bankové služby, ktoré na území Slovenska nezakladajú svoje pobočky. Bankový systém na Slovensku je možné pokladať za značne internacionálny, pretože po reštrukturalizácii a privatizácii bankového sektora predstavuje podiel zahraničného kapitálu na základnom imaní až 93 % (Medveď, 2013, s. 51). Uvedený status finančných inštitúcií súčasnosti jednoznačne vplýva na finančnú terminológiu, ktorá čoraz intenzívnejšie nadobúda medzinárodný charakter.

Angličtina ako svetový jazyk má dominantné postavenie aj v odbore financií a to aj v prípade, že sa hlavné sídlo finančnej inštitúcie nenachádza v anglicky hovoriacej krajine. Inštrukcie, nariadenia, nové poznatky a odborná literatúra sa dostávajú k odborníkovi v angličtine. Prvotná voľba nového termínu (príp. nahradenie už existujúceho termínu) je teda na odborníkovi, prípadne prekladateľovi. Každá oblasť odboru financií (veda, výučba, prax) však pristupuje k voľbe termínu na základe vlastných potrieb, zo špecifického zorného uhla a nedostatok vzájomnej komunikácie často vedie ku koexistencii novotvarov, kalkov či prevzatých termínov od rôznych autorov. Na jednej strane sa tento jav vníma negatívne, keďže sťažuje odbornú komunikáciu, na strane druhej však môžeme uvažovať o rôznych potrebách vyplývajúcich z odlišných komunikačných situácií, v ktorých sa jednotlivé varianty uplatňujú.

Slovenské finančné termíny sú zaznamenávané v ekonomických a finančných slovníkoch. Prvý finančný slovník bol na Slovensku vydaný v roku 1967 a odzrkadľoval obsah a chápanie financií vo vtedajšej spoločenskej situácii. Prudké zmeny sprevádzajúce budovanie trhovej ekonomiky, ktoré zasahovali aj do oblasti financií, si vynútili prehodnotenie, doplnenie a tvorbu nových finančných termínov. Nejednotnosť finančnej terminológie výrazne poznačenej cudzojazyčnými vplyvmi, ale aj neexistencia časti slovenskej terminológie si vyžaduje starostlivosť o finančnú terminológiu a tvorbu nových finančných slovníkov. Národná banka Slovenska (NBS), ako inštitúcia vykonávajúca dohľad nad finančným sektorom Slovenskej republiky, mala v minulosti oddelenie zaoberajúce sa terminológiou. Zhromažďované termíny slúžili však len jej zamestnancom a boli platné len v rámci banky. V súčasnosti vytvára knižnica NBS vo svojom katalógu slovník pojmov. Ide o neriadený terminologický slovník vznikajúci na základe prirodzeného jazyka, ktorý slúži na vyhľadávanie a spracovávanie rešerší.

V roku 2012 vyšiel výkladový *Finančný slovník* zostavený piatimi profesormi Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorý obsahuje približne 3000 hesiel. „Cieľom spracovanie tohto druhu slovníka bolo predovšetkým priniesť prehľadný výklad najdôležitejších pojmov tak, ako sa v súčasnosti uplatňujú a používajú vo finančnej sústave rozvinutej trhovej ekonomiky“ (Vlachynský a kol., 2012, s. 5). Keďže je pri každom hesle uvedený anglický ekvivalent, prípadne upozornenie na jeho podobu v americkej angličtine, prináša aj istý prehľad odbornej anglickej terminológie. Tento slovník je v súčasnosti možné považovať za najkomplexnejší v danom odbore.

Jazykový postoj bankárov pôsobiacich v bankách na Slovensku (dotazníkový výskum)

V súvislosti s medzinárodným postavením finančnictva a výrazným vplyvom angličtiny na charakter slovenskej finančnej terminológie sme zisťovali aj osobný názor odborníkov z praxe. Zaujímalo nás, či pracovníci bankového sektora namietajú voči preberaniu anglických výrazov a uprednostnili by domáce názvy, alebo či hodnotia používanie anglicizmov a internacionalizáciu terminológie ako potrebnú záležitosť. V časti skúmania jazykového postoja bankárov sme sa sústredili na zistenie, či používanie anglických finančných termínov spôsobuje problémy súvisiace s plynulosťou a efektívnosťou odbornej komunikácie. Respondenti boli požiadaní označiť jednu z odpovedí na nasledujúcu otázku.

Aký je Váš postoj k používaniu anglických odborných termínov?

- *Som proti používaniu anglických slov. V slovenčine by sa mali tvoriť domáce názvy.*
- *Anglický termín pokladám za potrebný, ak neexistuje slovenský ekvivalent alebo, ak je jeho používanie v danej situácii vhodnejšie (napr. je kratší alebo výstižnejší ako slovenský)*

- *Je potrebné preberať anglické termíny. Rozširuje sa tak slovná zásoba a zvyšuje sa medzinárodný charakter odbornej terminológie.*
- *Iné*

Výsledky štatistického spracovania získaných údajov ukazujú, že slovenskí bankári vo väčšine prípadov (64 %) zaujímajú k problematike prebrania stredný, prechodný postoj. Neprevláda hraničný názor jednoznačného odmietania alebo preberania anglicizmov za každých okolností, ale dominuje funkčnosť a potreba použiť anglický termín len v prípade, ak si to vyžaduje komunikačná okolnosť.

Druhá otázka súvisela s názorom respondentov na skutočnosť, či používanie anglických termínov narúša nepretržitosť odbornej komunikácie. Respondenti označili jednu z ponúkaných odpovedí.

Spôsobuje, podľa Vášho názoru, používanie anglických finančných termínov problémy v plynulosti komunikácie?

- *Áno, narúša sa zrozumiteľnosť.*
- *Záleží od situácie, niekedy je vhodnejšie použiť práve anglický termín.*
- *Nie, nepociťujem to ako problém.*
- *Iné*

Výsledky analýzy získaných údajov korešpondujú so zisteniami týkajúcimi sa predošlého rozboru. Opäť neprevláda jednoznačný názor súvisiaci s problémami v plynulosti odbornej komunikácie používaním anglických termínov. Respondenti vo väčšine prípadov (59 %) zohľadňujú kritérium funkčnosti a vnímajú komunikačnú situáciu ako faktor vplývajúci na to, aký spôsob vyjadrenia je vhodnejšie použiť.

Môžeme konštatovať, že obidva prípady naznačujú tendenciu zohľadňovať pri výbere variantu termínu komunikačnú potrebu a uplatňovať kritérium funkčnosti.

Záver

Rozširovanie a obohacovanie finančnej terminológie slovenského jazyka sa v súčasnosti spája s výrazným vplyvom angličtiny. Uvedená skutočnosť súvisí s postavením angličtiny ako svetového jazyka používaného v odbore financií, ktorý nadobudol medzinárodný ráz aj na území Slovenska. Prenášaním mimojazykovej reality finančného sektora (finančné produkty, stratégie, metodika práce atď.) do slovenského finančného prostredia dochádza aj k preberaniu jazykových prvkov slúžiacich na jej pomenovanie

Odbor financií a bankovníctva patrí medzi pomerne nové, dynamické a neustále sa vyvíjajúce odvetvia, s čím súvisí aj značne vysoká miera rôznorodosti finančnej terminológie. Výskumy zaoberajúce sa povahou finančných termínov odhaľujú ich variantnosť a rozmanitosť aj v súvislosti s rozličnými situáciami, v ktorých sa finančná lexika používa (v súčasnosti nejde len o profesijnú záležitosť, ale finančníctvo zasahuje aj do života bežných ľudí, laikov). Z tohto pohľadu je potrebné poukázať na praktickú potrebu ustáľovania jazykového spracovania finančnej terminológie a zdôrazniť fakt, že štandardizácia finančnej terminológie s istou mierou preskripcie by prispela k efektívite práce na jazykovej úrovni.

Použitá literatúra

- MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: Veda 1991. 192 s.
- POŠTOLKOVÁ, B. 1984. *Odborná a bežná slovní zásoba súčasnej češtiny*. Praha: Akademia. 124 s.
- HORECKÝ, J. 1956. *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV. 146 s.
- JESENSKÁ, P. 2007. *Jazyková situácia na Slovensku v kontexte EU s ohľadom na anglicizmy v slovenskej dennej tlači*. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici. 92 s.
- DOLNÍK, J. 2007. Princíp iracionality vo frazéme. In: *Frazeologické štúdie. V. Princípy lingvistickej analýzy vo frazeológii*. Eds. D. Baláková – P. Ďurčo. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, s. 58 – 69.
- DOLNÍK, J. 2010. *Teória spisovného jazyka*. Bratislava: Veda. 230 s.
- BOSÁK, J. 1999. K (oneskorenému) úvodu. In: *Internacionalizácia v súčasných slovanských jazykoch: za a proti*. Zborník referátov z medzinárodného vedeckého sympózia konaného v 9. – 11. 10 1997. Ed. J. Bosák. Bratislava: Veda, s.7 – 8.
- ZIMKOVÁ, E. 2009. *Bankovníctvo*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta. 284 s.
- PAULEOVÁ, M. 2010. Súčasná teória v bankovníctve. In: *Odborný preklad 5. Materiály zo seminára Terminológia bankovníctva a finančníctva v súvislosti s prechodom na euro*. Budmerice. Eds. Ľ. Medvedská – J. Šoltys. Bratislava: AnaPress Bratislava, s. 41 – 51.

- REJZEK, J. 2001. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda. 752 s.
- VLACHYNSKÝ, K. a kol. 2012. *Finančný slovník výkladový*. Bratislava: Iura Edition, s. r. o. 502 s.
- MEDVEĎ, J. 2012. *Banky (teória a prax)*. Bratislava: Sprint dva. 575 s.
- GRÚŇ, Ľ. 2001. *Bankovníctvo a poisťovníctvo*. Bratislava: Eurounion. 163 s.

Kontakt

Mgr. Henrieta Kožaríková, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Email: henrieta.kozarikova@tuke.sk

K JAZYKU EKONOMIKY A PUBLICISTIKY

TO THE LANGUAGE OF ECONOMY AND PUBLICITY

LADISLAV LAPŠANSKÝ

Abstrakt

V jednotlivých ekonomických oblastiach sa odborný jazyk nepoužíva jednotne ako stály metatext. Jeho jednotlivé podoby vystupujú na jednej strane v závislosti od informačného objektu a na druhej strane od cieľa správy a jej subjektívneho pôsobenia na príjemcu. Typickou príležitosťou dvojakeho zacielenia jazykového komunikátu sú výročné správy alebo prospekty investičných fondov. Obsahujú presné údaje o správe majetku, no zároveň, a to čoraz výraznejšie, viac menej civilné vyjadrenie tejto majetkovej správy. Dochádza v nich teda k civilným jazykovým interferenciám, ktoré sú súčasťou odkazu drobným investujúcim akcií do fondov.

Kľúčové slová: *odborný jazyk, investičné správy, publicistický štýl, funkčnosť odborného jazyka, prospekt.*

Abstract

The professional language is not utilized in different economic areas in same way. Its different appearances depend on the one hand on the information object and on the target of the message with his subjective effect within the recipient on the other. Typical dual opportunity of target language communication are annual reports or prospectuses of investment funds. They contain exact data but at the same time the passages of a civil expression of investment management. They show interesting linguistic interferences.

Keywords: *professional language, investments funds, style of journalism, investment prospectus.*

Investičné fondy sledujú investičné „osudy“ vkladov podľa druhu drobných akcií vo výročných správach vždy veľmi citlivo, najmä pri ich prípadnom prepade. Tiež záleží na kvalite akcií: správcovia fondov zakladajú investície aj podľa toho, či investíciou sledujú akcie rastové (de croissance) alebo výkonové (de rendement). Správy investičných fondov, sumujúce osudy vkladov drobných investujúcich, sa v súčasnosti neobmedzujú na úradnú kompozíciu výsledkov, ale ponímajú ich psychologicky, takpovediac na humánnej rovine a s presahom do pocitového vnímania, ktorému aj často nadbiehajú. Predchádzajúcim aj súčasným bujnením týchto produktov sa striktné finančné dôvody výsledkov investícií vyžili. V súčasnosti si takmer všetky finančné inštitúcie kladú produkt drobného investovania medzi základné produkty činnosti.

Peňažné domy hľadajú alternatívne vyjadrenie produktov. Medzi alternatívne zdroje patrí jednoznačne viacznačný výklad (a v dôsledku toho aj preklad) výkonu investície. Pokiaľ sa to, pravda, len dá pri údajoch vyjadrených vo finančnej reči základných alebo odvodených účtovných dokumentov.

Kde nájdeme túto psychologickú dimenziu určenú mentalite drobného investujúceho? Priestor pre túto dimenziu sa nachádza vo výročných správach. Tam konkuruje technickým údajom podľa častí vychádzajúcich z počiatočných zámerov v tzv. Prospekte. Je to základný informatívny dokument pre drobného investujúceho pri vstupe jeho prostriedkov do tzv. podfonde (le compartiment). Na konci stanoveného obdobia sa podfond nachádza vo výsledkovej fáze v podobe polročnej alebo výročnej správy. Tu je miesto pre štýl, ktorý by sme mohli nazvať hybridný. Spočíva v tom, že sa v ňom na pozadí exaktného dokumentu uplatňujú prvky publicistiky včítane obrazných prostriedkov. Na jednej strane nachádzame finančný profesijný jazyk, na druhej strane prenikajú do odborného diskurzu prostriedky konotácie alebo „novinové“.

Príklady na uvedené štýly

1. Časť obsahujúca obrazné prostriedky (alebo prenesené pomenovania); humánnejšia redakcia výročných alebo polročných správ pomocou ustálených pomenovaní, slovných spojení, ktorým nechýba esprit ani výstižnosť, často hraničiacich s klišé:

- Prvé (chabé) svetielka sa zjavili tejto jari. V poslednom polroku sa pozitívne ukazovatele znásobili na všetkých svetových stranách;
- vládne opatrenia, ako prémie za šrotovné, umožnil silný pozdvih;
- všetky činitele (banky, podniky a domácnosti) vsadili na kartu opatrnosti;
- zdalo sa byť „oprávnené“ zadlžovať sa;
- bezuzdný rozmach spotrebných úverov a šmyky majetkovej situácie;
- dlhopisové sadzby sa znovu vyšplhali o 3,5% a doznali viac alebo menej rovný vývoj;

- táto tendencia bola logickým dôsledkom slabej potreby financovania podnikov, ktoré disponujú hojnou likviditou a ozdravili svoju bilanciu;
- dolár ako jojo;
- tým nabrala jasné kontúry konjunkturálna zákruta;
- činitele dočasného rastu sa potom rýchlo zadychčia;
- aby sa anulovali motivujúce prvky (a realizoval sa tak scenár boom-bust);
- krajina zmeškala vlak globálneho ekonomického oživenia, ktoré sa rozkývalo v prvom a druhom štvrtroku 2009.

2. Časť obsahujúca prvky publicistiky:

- vlastné použitie prostriedkov, vyhladky a zdôvodnenia;
- Fond investuje hlavne do štátnych dlhopisov vystavených v CZK, do krátkodobých termínovaných euro-dlhopisov a do termínovaných vkladov;
- Počas skúmaného obdobia investície do papierov vystavených v EUR si prekliessni širšiu cestu v portfóliu s výhľadom na zlepšenie diverzifikácie;
- Menové riziko týchto investícií je plne kryté;
- Nové investície v portfóliu spočívali z veľkej časti v českých štátnych dlhopisoch, aby sa zvýšila likvidita a obišlo úverové riziko.

3. Časť obsahujúca prvky odborného výrazu v pravom slova zmysle:

Presná časť jazyka fondov má charakter regule, internej vyhlášky, kde sa ekvivalenty nepoužívajú a polysémia je vylúčená:

- Česká národná banka by sa mala držať stranou, ale riziko ukazuje na pokles;
- V súlade s našim scenárom postupného oživovania si myslíme, že krátkodobé výkony sa priblížia úradným výkonom podľa toho, ako sa likvidity budú zlepšovať na medzibankových trhoch;
- Tento predpokladaný vývoj nás upevňuje v našom zámere udržať *modified duration* na úrovni referenčného indexu, ba aj vyššie, v nasledujúcich šiestich mesiacoch;
- Uprednostňujúci likviditu fond mierne znížil trvanie portfólia na približne dva mesiace v poslednom štvrtroku;
- Nateraz zmiernenie prísnej menovej politiky voči vypožičiavateľom nie je na programe.

Finančná terminológia

Investície podfondu môžu spočívať v cenných papieroch, nástrojoch menového trhu, obchodných podieloch organizácií kolektívneho investovania, depozitoch, finančných derivátoch, likviditách alebo v hocakom inom nástroji, pokiaľ to umožňujú predpisy, ktoré sa uplatňujú a ktoré zodpovedajú cieľu stanovenému v príslušnom bode;

- Amortizácia emisných výdavkov na dlhodobé dlhy; Priemerný rating investícií je AA u Standard&Poors alebo rovnocenný rating u Moody's ou Fitch;

O niekoľko riadkov ďalej zostavovateľ (investičný fond) dáva slovo inému, humanizujúcejmu a pre investujúceho opäť zrozumiteľnému, až populárnemu registru;

- Svet sa tohto leta vymanil z jednej z najhlbších recesií, aké kedy poznal. Ešte nikdy ekonomika nezabrdla tak hlboko a súčasne vo všetkých krajinách a hlavných sektoroch ako v druhom polroku 2008 a v prvom polroku 2009. Na zažehnanie tejto krízy sa použili veľikánske prostriedky;
- V posledných časoch úctyhodný rad makroekonomických ukazovateľov potvrdil úspech tohto úsilia; Hospodársky ústup sa zastavil a ukázali sa znaky očividného nárastu.

Prospekt je základným dokumentom investičného fondu a poskytuje vyčerpávajúce informácie o fungovaní fondu. Jeho súčasťou je aj hlbková evalvácia rizík, na ktoré môže naraziť alebo s ktorými sa bude musieť vysporiadať v mene investujúcich. V celom rozsahu dokumentu v tabuľkovej podobe sa významné miesto venuje textovému zostaveniu, v ktorom je badateľná formulácia rizika investovania. V týchto častiach dochádza k intervencii publicistického či dokonca obrazného živlu do finančného obsahu v tabuľkách. Táto „symbióza“ predstavuje však aj vítaný, alebo zneisťujúci rozmer tohto druhu diskurzu. Prospekt je významný dokument investovania, ale môže byť aj preexponovaným komplexným textom s detailmi ťažko pochopiteľného žargónu. Investujúci sa často musí so žiadosťou o vysvetlenie obrátiť na investičného poradcu.

Pre tento dôvod museli Organizácie spoločného investovania do hnutelných hodnôt (Organisation de placement collectif dans les valeurs mobilières – OPCVM) vypracovať aj „zjednodušený prospekt“ podávajúci súhrn podmienok investovania. V novej podobe ho vystriedal koncízny prehľad (Document d'information clé pour l'investisseur – DICI). Tento prehľad v menšej miere než prospekt alebo výročná (polročná) správa používa zmes štýlu exaktného ekonomického a publicistického, ako sme ho uviedli vyššie, a môže viesť k tvorbe korpusov vybraných sektorov, ktoré pomôžu dekódovať význam. V štylistickej realizácii polročnej alebo výročnej správy sa

klúčový cieľ prejavuje v exaktných obsahoch (hoci mierne kvalifikujúcich lexémach, ktoré pri samotnom fakte môžu pôsobiť na adresáta zneisťujúco alebo spochybňujúco).

Výročná správa investičného fondu ukazuje, či správca (le gestionnaire) si počínal ako dobrý hospodár na vlastnom majetku. Má za cieľ preukázať, či fond použil prostriedky v súlade so stanovenou líniou Prospektu. Súčasne, napr. pomocou použitej argumentácie, môže mať aj vedľajší cieľ, a to získať nových investujúcich.

Jazyková stránka takéhoto dokumentu predstavuje vďačné pole aj na lingvistický, aj na aplikovaný pohľad. Výročná alebo polročná správa poskytuje verný obraz o výkonnosti fondu, o jeho aktívach a výdavkoch. Má byť vyjadrená v prístupnom a zrozumiteľnom jazyku. Používa zrozumiteľný štýl, ktorý však, ako sme naznačili, nie je ideálne homogénny, nielo jednoliaty.

Vlastná dikcia prospektov a výročných správ investičných fondov túto smernicu rešpektuje len sporovico. Videli sme, že v tom istom dokumente prospektu zasahujú do seba odlišné štýly. Preto je dobré a užitočné pri skúmaní textových a tabuľkových zložiek správy alebo dokumentu investičného fondu uvedomiť si znovu dve lexikálne roviny. Na jednej strane budeme mať do činenia s absolútnym a jedinečným krytím významov, zhodou nazývanou „korešpondencia“, na druhej strane v textových pasážach, kde sa uplatní sociálny aspekt komunikátu, bude výsledkom neúplna zhoda, v našom poňatí „ekvivalencia“. Toto uvedomenie si interferencie štýlov je užitočným zistením v samotnom preklade a vynucuje si osobitnú pozornosť z hľadiska terminológie a terminologického rozlíšenia.

Literatúra

LEDERER, Marianne. 1994. *La traduction aujourd'hui*. Paris: Hachette.

GUIDERE, Mathieu. *Introduction a la traductologie*. 2e édition, de boeck. De Boeck Université, Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles.

Pramene

Správy investičných fondov

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 030EU-4/2016 Reálie Francúzska a frankofónnych oblastí – nová koncepcia predmetu.

Kontakt

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: ladislav.lapsansky@euba.sk

LEXIKÁLNA ABBREVIÁCIA – PRÍČINY A HISTORICKÝ VÝVOJ

LEXICAL ABBREVIATION – ITS CAUSES AND HISTORICAL DEVELOPMENT

EVA MAIEROVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá skracovaním slov na úrovni lexiky, resp. ortografie, a dôvodmi, ktoré vedú k abreviácii. Načrtáva extralingválne i intralingválne príčiny ilustrované príkladmi od najstarších písomných záznamov až po digitálne sprostredkovanú komunikáciu. Zvláštna pozornosť sa pritom venuje hospodárnosti vo vyjadrovaní, predovšetkým Zipfovmu princípu najmenšieho úsilia, a ďalším funkciám, ktoré abreviatúry v jazyku plnia.

KLúčové slová: *abreviácia, abreviatúry, jazyková ekonómia, lexika, ortografia, princíp najmenšieho úsilia.*

Abstract

The paper deals with shortening words on the lexical and orthographical levels, as well as with the reasons that lead to abbreviation. It outlines extralingual and intralingual causes illustrated with examples from oldest written records to digitally mediated communication. Special attention is paid to economy of expression, especially Zipf's principle of least effort, and to additional roles that abbreviations play in language.

Keywords: *abbreviation process, abbreviations, linguistic economy, lexis, orthography, principle of least effort.*

Príčiny lexikálnej abreviácie

Abreviácia na úrovni lexiky má pôvod v písomnom prejave a je to proces redukcie lexémy vynechaním grafém. Aké sú dôvody skracovania slov? Aký je vzťah medzi neskrátenou lexémou a abreviatúrou? To sú otázky, na ktoré sa budeme snažiť odpovedať.

V období staroveku a stredoveku bol systém skracovania slov významným spôsobom šetrenia času a priestoru, pretože tesanie do kameňa či prepisovanie manuskriptov bolo fyzicky a časovo náročné a čo je nezanedbateľné aj drahé. Ako napríklad zvýšený dopyt po knihách zaznamenaný od polovice 12. storočia podmienený sekularizáciou vzdelania spojenou so zakladaním univerzít a predlžovanie opisovaných textov tiež prispeli k rozširovaniu skratiek vychádzajúceho zo snahy o úspornosť v tom najširšom zmysle.

Fakt, že taký jazykový fenomén, akým je abreviácia, môže mať politické pozadie, sa dá doložiť na rýchlym raste skratkových pomenovaní po roku 1917 v Rusku, kedy sa skratky v prvotnom sovietskom období často považovali za „prejav jazykovej revolúcie a zmenenej spoločenskej situácii dobre vyhovovalo šírenie nových pomenovacích prostriedkov“ (1, 1979, s. 29).

Medzi ďalšími príčinami skracovania je aj vplyv techniky a technológie na štruktúru textov a na výber jazykových prostriedkov, ktorý sa dá demonštrovať na limitácii elektronickej komunikácie klávesnicou mobilného telefónu alebo počítača, obmedzení textu 140 znakmi pri vytváraní krátkych textových správ či príspevkov na mikroblogu Twitter, čo podporuje skracovanie textov v oblasti syntaxe (vynechávanie personálnych pronomin, členov a pod.), lexiky (používanie rôznych typov abreviatúr) a ortografie (obmedzenie interpunkcie).

Spomenuté tri príklady ilustrujú extralingválne, mimojazykové príčiny rozvoja používania skratiek determinované sociálnou povahou akéhokoľvek jazykového systému.

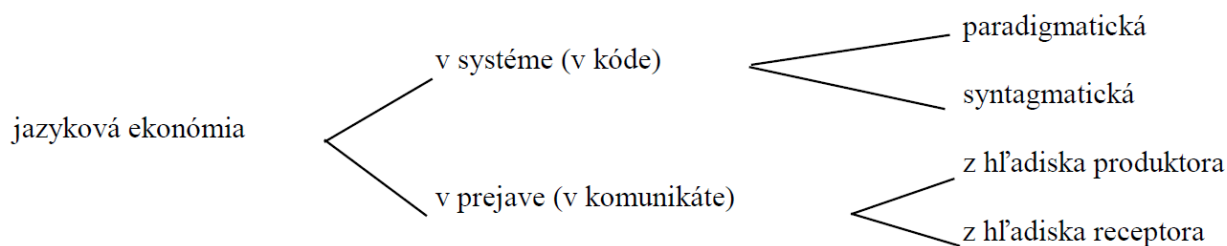
K intralingválnym, vnútrojazykovým systémovým príčinám sa už tradične zaraďuje predovšetkým princíp najmenšieho úsilia, ktorým americký lingvista G. Zipf vysvetľoval nielen jazykové správanie, ale aj ľudské konanie. Študoval okrem iného aj kauzálny vzťah medzi dĺžkou a frekvenciou slov, kde sa zamýšľal, či je dĺžka slova príčinou jeho frekvencie používania, alebo naopak – či je frekvencia používania slova determinantom jeho dĺžky. Argumentoval, že relatívna dĺžka alebo krátkosť slova nemôže byť dôvodom jeho frekvencie, lebo expedient si nevyberá slová podľa ich dĺžky, ale výlučne podľa významov slov a myšlienok, ktoré chce sprostredkovať. Na základe štatistických dát vyvodil, že „vysoká frekvencia je príčinou ich krátkosti“ (2, 1935, s. 29). Preto sa skracovanie objavuje primárne pri frekventovaných dlhých slovách z dôvodu šetrenia času a úsilia vynaložených na ich produkciu, čím sa vytvárajú trunkácie ako „movies z moving pictures, talkies z talking pictures, gas z gasoline“ (2, 1935, s. 30).

Zipfove zákony boli podrobené kritike, resp. boli následne matematicky upravené Benoitom Mandelbrotom. Štatistickí dokázali, že ak je výskyt medzier v texte náhodný, potom sa v ňom zákonite bude nachádzať viac krátkych slov ako dlhých. Ak sa k tomuto poznaniu pridá ďalší fakt, a to, že rôznorodosť slov rastie exponenciálne s ich dĺžkou, výsledkom musí byť vysoká frekvencia použitia krátkych slov oproti nízkemu alebo žiadnemu výskytu dlhých slov. A tak v predhovore k Zipfovej publikácii *The Psycho-Biology of Language* tridsať rokov po jej prvom vydaní G. A. Miller musel konštatovať, že „Zipf sa mýlil. Jeho fakty boli správne, ale nie ich výklad. V širšom zmysle však mal

pravdu, pretože upriamil pozornosť na stochastický proces, ktorý je v spoločenských vedách často prítomný“ (2, 1935, s. Vii).

Zipf skutočne svojou teóriou najmenšieho úsilia inšpiroval nasledujúce generácie lingvistov i bádateľov z ďalších oblastí spoločenských vied. Vychádzal z nej aj Martinet pri definovaní termínu jazyková ekonómia, ktorú vnímal ako permanentné napätie medzi dvoma protichodnými silami – uspokojením komunikačných potrieb expedienta a percipienta na jednej strane a tendenciou obmedzenia úsilia vynaloženého na artikuláciu a zapamätanie si slova na strane druhej (3, 2005, s. 188). Avšak aj vo vnútri týchto síl existuje konflikt. Použitie abreviatúr je zo strany expedienta prejavom jazykovej ekonómie, keďže musí pri ich produkcii vyvinúť menšie artikuláčnne úsilie. Ale zo strany percipienta je na dekódovanie významu skratiek potrebné vynaložiť väčšiu snahu. Zipf pomenoval ekonómiu expedienta vedúcu k redukcii slovnej zásoby unifikáčnou silou a ekonómiu percipienta smerujúcu k rastu slovnej zásoby nazval diverzifikačnou silou. Podľa neho obe tieto antagonistické sily determinujú počet slov v slovnej zásobe a ich význam (4, 1949, s. 21).

S princípom jazykovej ekonómie sa v oblasti pomenovania stotožnil aj Hrbáček, ale zároveň konštatoval, že „ide len o istú izolovanú tendenciu, ktorá sa vo vývoji lexiky stretáva s inými, nezriedka protichodnými tendenciami. V žiadnom prípade nemožno vidieť v pomenovacej ekonómii univerzálnu vývojovú zákonitosť a je zrejme, že ona sama nemôže vysvetliť jazykový vývoj.“ Zároveň rozlišoval dvojakú jazykovú ekonómiu, čo zhrnul v nasledujúcej schéme (1, 1979, s. 36):



Z uvedeného rozčlenenia vyplýva, že k rozporu dochádza v už spomenutom chápaní jazykovej ekonómie z hľadiska produktora a receptora na úrovni parole, ale aj medzi paradigmatickou a syntagmatickou jazykovou ekonómiou na úrovni langue, keďže pri paradigmatickej jazykovej ekonómii ide o zvyšovanie efektívnosti komunikácie, ktorá spočíva vo vyjadrovaní jedného významu len jedným jazykovým prostriedkom, a syntagmatická ekonomickosť je zasa založená na kondenzovanom vyjadrovaní významu čo najmenším počtom grafém/hlások, morfém a slov.

Abreviatúry sú prejavom syntagmatickej ekonomickosti, pretože princípom ich tvorenia je redukcia viacсловných (univerbizácia) či jednoslovných pomenovaní (abreviácia), resp. ich kombinácia. Zároveň sa dajú považovať za synonymá k ich motivantom, a teda sú v protiklade k paradigmatickej ekonomickosti.

Popri snahe o jazykovú hospodárnosť je vznik skratiek determinovaný ďalšími faktormi vyplývajúcimi z funkčných aspektov abreviácie, ku ktorým rozhodne patrí hra s jazykom. Deti sú fascinované tvorením variácií na známe slová založeným najmä na rytme a rýmoch, pričom ich motiváciou je zrejme snaha overiť si svoju originalitu (porov. 5, 1922, s. 149).

Fakt, že kreativita v jazyku je vlastná aj dospelým, možno dokumentovať na používaní skratiek v prostriedkoch masovej komunikácie, predovšetkým v titulkoch novin (či už v ich printovej alebo elektronickej forme) a televízie, ktorých primárnou funkciou je pritiahtnutie pozornosti potenciálneho čitateľa/diváka, ale zároveň v nich pôsobí aj časovo-priestorová obmedzenosť. V tomto prípade je vhodné rozlišovať medzi ustálenými skratkami rôznych typov, napr. *Lib Dems*, *showbiz*, *tech*, *UN*, *Ltd*, ktoré sú spôsobom šetrenia miestom alebo časom, a teda reflektujú snahu o hospodárnosť, a okazionalizmami, medzi ktorými dominujú krížené slová, napr. *Brangelina* (Brad Pitt + Angelina Jolie), *Merkozy* (Angela Merkel + Nicolas Sarkozy), *Grexit*, *Brexit* (exit of Greece/Britain from the EU), *Spailout* (bailout of Spain), *stalkerazzi* (stalker + paparazzi), kde je dominantná črta novosti a nápaditosti, čím sa stávajú atraktívnymi pre percipienta.

Druhým príkladom, kde prevažuje hra s jazykom nad jazykovou ekonómiou, je reinterpretácia skratiek, keď sa zo vzniknutej skratky vytvárajú ďalšie, ktoré sa od pôvodného významu nielen líšia, ale ho umocňujú alebo zvyšujú jeho emocionálnosť (6, 2011, s. 12), napr. *lol* (laughing out loud) → *rofl* (rolling on floor laughing) → *roflm* (rolling on floor laughing madly) → *roflmao* (rolling on floor laughing my ass off) → *roflmfao* (rolling on floor laughing my fucking ass off). Takáto reinterpretácia môže pokračovať v podstate do nekonečna. Asi najdlhšou skratkou odvodenou od *rofl* bola v Urban Dictionary *ROFLMAOWWFGAEADCBFMWNLOTOOOPBIJLTCAKIAHAOOFAAC* (Rolling on the floor laughing my ass off while watching Family Guy and eating a double cheese burger from McDonald's with no lettuce or tomatoes or onions or pickles because I just like the cheese and the ketchup and I also had an order of fries and a Coke). Aj z tohto extrémneho prípadu je evidentné, že sa tu nejedná o uplatnenie jazykovej ekonómie, keďže sa skratka *lol* stala motivantom pre tvorbu neustále rozširovaných skratiek, ale o hru s jazykom.

Vznik abreviátúr je tiež podmienený funkciami, ktoré v jazyku plnia. Jednou z nich je šifrujúca (7, 2011, s. 258) či kryptografická funkcia (1, 1979, s. 33). Skratky používajú lekári, aby informácia ostala utajená pred pacientom – *G. O. k.* (God only knows), *g. p.* (grateful patient) (8, 1915, s. 246), vojaci, politici, právnici, obchodní konkurenti a v poslednom čase hlavne deti a tínedžeri v elektronickej komunikácii – *MOS* (mother over shoulder), *P911* (parent alert). Nech je už profesionálne alebo vekové zloženie danej skupiny akékoľvek, vždy sa jedná o relatívne uzavreté spoločenstvo ľudí, pre ktoré sú skratky určitým kódom alebo šifrou, súčasťou tajného jazyka zrozumiteľného len pre inicializovaných, čo podporuje súdržnosť skupiny a vymedzuje ju oproti ostatným skupinám a/alebo jednotlivcom a zároveň dodáva zasväteným členom pocit exkluzivity.

Niektoré z takýchto abreviátúr majú nielen kryptografickú, ale zároveň aj eufemizačnú, devulgarizačnú či detabuizačnú funkciu, napr. *FUFA* (fed up with the fucking army, označenie dezertéra za vojny vo Vietname), *N/S* (no shit), *STFU* (shut the fuck up).

Iniciálové skratky vlastných mien plnia anonymizačnú funkciu, napr. v médiách pri informovaní o hľadaných alebo obžalovaných, nie však odsúdených osobách, kde je abreviácia prostriedkom zachovania prezumpcie nevinoty (7, 2011, s. 255).

Nakoniec si treba položiť otázku, prečo sú abreviátúry v niektorých jazykoch frekventovanejšie než v iných. Používanie skratiek v angličtine sa vysvetľuje silnou tendenciou tohto jazyka k značkovitosti (9, 1940, s. 37), v anglosaskej literatúre skôr tendenciou angličtiny k monosylabizmu, ktorý je podmienený stratou vokálov na konci slov (wolde → would, longe → long, spella → spells) alebo aféziou – stratou neprízvučnej iniciálnej slabiky (adown → down, espy → spy, disport → sport). Tieto procesy prispievajú k homofónii využiteľnej aj pri tvorbe lexikálnych abreviátúr a zároveň k tomu, že používatelia angličtiny považujú monosylabické slová za normálny rečový materiál (10, 1933, s. 326 – 327).

Z histórie abreviácie

Pohľad do histórie prezrádza, že rôzne procesy skracovania sa objavujú už v textoch starých niekoľko tisícročí spolu so zavedením fonematického písma. Medzi prvými, ktorí skratky používali, sa spomínajú dokonca Sumeri (11, 1989, s. 99), hoci ich systém písania bol zmesou piktogramov, ideogramov a fonogramov.

Snaha o úsporné vyjadrovanie je zrejma aj v biblických textoch – jednak v Starom zákone, napr. *MILH* je skrátene počiatkových písmen vety *Mi Iolh Lnw Hshminh* „Kto pôjde do neba?“, z čoho vznikol hebrejský názov pre obriezku (12, 2010, s. 118), a jednak v Novom zákone, keď sa v Evanjeliu podľa Jána spomína, že na kríži bol nápis v hebrejčine, latinčine a gréčtine „Ježiš Nazaretský, kráľ židovský“, ktorého latinská skratka *I.N.R.I.* (Iesus Nazarenus, Rex Iudaeorum) sa rozšírila po celom kresťanskom svete.

Oproti latinčine používali pisári v stredovekej angličtine len niekoľko abreviátúr. Najznámejší je latinský znak *et* používaný pre anglické *and* (= *and*), ktorý prešiel do starej angličtiny v dvoch formách, t.j. ako *&* a *i*. Znak *&* (ang. ampersand) vznikol skrátene zápisu grafém „e“ a „t“ a jeho frekvencia je vysoká aj v súčasných textoch. Tieto skratky však boli skôr formou stenografie používajúcou tironské noty, ktoré vynášiel Marcus Tullius Tiro (porov. 13, 2012, s. 159), aby mohol zaznamenať Cicerove prejavy. Preto sú skôr súčasťou histórie písma než vývoja abreviátúr. Z nášho pohľadu je však veľmi zaujímavé, že tironská nota pre *et* pripomínajúca číslo 7 sa používala ako fonetický symbol nahradzujúci slabiku *ond* v ďalších slovách. Napríklad *<sond>* (sound) mohlo byť zapísané ako *<s7>*, *<hūsbonda>* (householder) ako *<hūsb7a>*, *<hond>* (hand) ako *<h7>* (porov. 14, 2010; 15, 2004, s. 35), čo nápadne pripomína logogramy typu *2 u 2* (to you too), *every1* (everyone), *gr8* (great) v elektronickej komunikácii v súčasnosti.

Zo stredovekej angličtiny tiež pochádza *em* používané ako forma datívu a akuzatívu zámena *they*. Túto skrátenu formu možno klasifikovať ako iniciálnu trunkáciu, ktorá vznikla useknutím prvých dvoch grafém, a používa sa aj v modernom mládežníckom slangu a popkultúre.

Niektoré ďalšie trunkácie pôsobiace veľmi moderne majú pôvod dávno v minulosti, napr. slovo *bro* (brother) vzniklo v 60. rokoch 17. storočia, *hubby* (husband) v 80. rokoch 17. storočia, *intro* (introduction) na začiatku 18. storočia, *biz* (business) v roku 1862, *grad* (graduate) v roku 1871 a toponymum *Philly* (Philadelphia) v roku 1890.

Už v 17. storočí boli vytvorené reverzné (spätné) akronymy, kde je „sled iniciál identický s inými už existujúcimi lexikálnymi formami, reprezentujúcimi novú realitu“ (16, 2008, s. 26). Takýmto spätným akronymom je slovo *cabal* (1. tajné politické sprisahanie; 2. uzavretá spoločnosť, tajne sa stretávajúca skupina; 3. úklady, intrigy.), ktoré pochádza z francúzskeho *cabale*, prevzaté zo stredovekého latinského *cabbale*, avšak v roku 1673 bolo spopularizované vysvetlením, že sa jedná o iniciály piatich ministrov kráľa Karola II. – Clifford, Arlington, Buckingham, Ashley, Lauderdale – preslávených svojimi intrigánskymi spôsobmi (17, 2012).

Počet skratiek v anglickom jazyku, a to predovšetkým inicializmov zložených z počiatkových písmen viacslovných pomenovaní, rástol na začiatku 20. storočia v oblasti podnikania a obchodu, ale najmä počas prvej a druhej svetovej vojny, čo bolo spojené s rozvojom vojenskej techniky a potreby rýchlej a presnej komunikácie v armáde.

V období okolo prvej svetovej vojny vznikli iniciálové skratky *A.B.&Q.* (appropriation for barracks and quarters), *c. & s.* (clean and sober), *d. & d.* (drunk and disorderly), *w. k.* (well known), *w. c.* (water closet), akronymy *Anzac* (Australian and New Zealand Army Corps), *Dora* (Defence of the Realm Act), *R.O.T.C.* (Reserve Officers'

Training Corps), *Wrens* (Women's Royal Naval Service), trunkácie ako *Sammy* (britské slangové označenie amerického vojaka, podľa *Uncle Sam*) a pod. Znova sa tu stretávame s reverznými akronymami ako *r. s. v. p.* – *rum served very plentifully* alebo *real silver wedding presents* oproti zaužívanému *Répondez, s'il vous plaît*, ale i so slangovými skrátčeniami *g. d.* (God damn), *g. t. h.* (go to hell), *t. o. m. l.* alebo *t. o. y. l.* (time of my/your life), ktoré by sa uplatnili aj v internetových chatoch podobne ako dnešné *gl* (good luck), *tc* (take care), *WTF* (what the fuck) atď.

Nárast nových abreviatúr bol ešte dynamickejší za druhej svetovej vojny, kedy sa nové skratky objavovali denne. Najpočetnejšie boli nové iniciálové skratky, ale i také, ktoré existovali už v predchádzajúcom období, no práve počas 2. svetovej vojny sa začali používať frekventovanejšie a prešli z vojenského žargónu do jazyka civilistov, napr. *GI* sa používalo od r. 1908 ako *galvanized iron* najmä v slovnom spojení *GI can*, od r. 1936 vo význame *US Army Equipment* a až v r. 1943 nadobudlo význam *Government Issue* (americký vojak), v ktorom sa tak chápe dodnes; hoci je vznik skratky *POW* (prisoner of war) spojený s koncom 1. svetovej vojny, rozšírila sa až v priebehu tej druhej. V mnohých prípadoch sa zmenila aj ortografia, čím sa z inicializmov stali akronymy. Za všetky možno uviesť *jeep* z *G. P.* – *general purpose (car)*. Niektoré akronymy a trunkácie z tohto obdobia sú homonymné s neskrátčenými lexémami: *PACT* (Pre Aircrew Training), *MAD* (Marine Acceptance Depot), *rats* (rations), avšak intencionálnosť ich tvorenia nie je explicitná. K reverzným procesom dochádzalo jednak takmer súčasne so vznikom danej abreviatúry, napr. *ADC* je pôvodne skrátčením *Alaskan Defense Command*, vykladané vojakmi aj ako *all damn confusion*, a jednak oveľa neskôr – *AWOL* (absent without official leave) s vysvetlením v súčasnom slangu ako *alcohol without liquid*. Za 2. svetovej vojny boli z nemčiny do angličtiny (aj do iných jazykov) prebraté nemecké abreviatúry: *blitz* (Blitzkrieg), *flak* (Fliegerabwehrkanone), *Nazi* (príslušník NSDAP – Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei), *pak* (Panzerabwehrkanone), v ktorých sa dodnes zachovala nemecká výslovnosť. K čiastočnej interlingválnej homografii dochádza pri inicializme *KIA* (killed in action), čo je zároveň logonymum automobilovej značky s pôvodom v kórejščine, a v angličtine k nemu boli vytvorené spätné akronymy *Korean Inexpensive Automobiles* či *Korean Inexpensive and Awful*. Rozdiel je však v písaní skratky *KIA* veľkými písmenami, príp. s bodkami ako *K.I.A.*, oproti automobilu *Kia*, a v odlišnej rečovej realizácii.

Ak boli obe svetové vojny spojené s dramatickým nárastom rôznych typov abreviatúr, tak v druhej polovici 20. storočia prišlo k úplnej explózií spojenej s výrazným pokrokom vo vede a v informačno-komunikačných technológiách. Kým vo vedeckej literatúre dominujú predovšetkým iniciálové skratky, s nástupom informačných technológií a ich všeobecnou dostupnosťou sa presadili aj ďalšie výrazové prostriedky typické pre elektronickú komunikáciu – alfanumeronýmá, numeronýmá a emotikony.

Kvantitatívny nárast skratiek a ich prenikanie do textov rôznych štýlov sa stretlo a stále stretáva s negatívnymi reakciami lingvistov i žurnalistov, ktorí ich paradoxne využívajú veľmi často. Na konci 19. storočia označil J. Wilson (18, 1871, s. 272) skratky za nevhodné, pretože sú menej zrozumiteľné, a podobne ako kontrahované formy by sa nemali používať v bežných písomnostiach, ale len v prehľadoch, zoznamoch, tabuľkách a pod. O takmer sto rokov neskôr prirovnali The New York Times používanie inicializmov k pocitu, aké vyvoláva požívanie dehydratovanej stravy. Podobne podľa časopisu Time sa z pôvodne hravej zábavy stala náказа a verbálny smog (cit. podľa 11, 1989, s. 103). Dokonca boli vytvorené termíny „akronymánia“, „akronymitída“ a zas na druhej strane „akronymofóbia“ (19, 1998, s. 27).

Záporný alebo prinajmenšom prezieravý vzťah k abreviatúram často pretrváva aj v súčasnosti v súvislosti s komunikáciou v on-line priestore.

Záver

Záverom možno konštatovať, že vznik skratiek je podmienený mimojazykovými faktormi (zmeny v spoločnosti spojené s potrebou pomenovať novovzniknuté javy) a faktormi vyplývajúcimi z fungovania jazykového systému, predovšetkým ako výraz snahy o jazykovú ekonómiu, ale tiež sklonom ľudí hrať sa s jazykom. Nezanedbateľným podnetom pre vznik abreviatúr sú funkcie, ktoré v jazyku plnia – kryptografická/šifrujúca, eufemizačná/devulgarizačná, anonymizačná. V prípade angličtiny k frekventovanému používaniu lexikálnych skrátčenín prispieva tiež jej tendencia k monosylabickosti.

Zoznam bibliografických odkazov

1. HRBÁČEK, J. 1979. *Jazykové zkratky v češtině*. Praha: Univerzita Karlova, s. 29, 33, 36.
2. ZIPF, G. K.. 1935. *The Psycho-Biology of Language*. London: Routledge, 1935, tlač 1965, pp. Vii, 29, 30.
3. CHAPMAN, S., ROUTLEDGE, Ch. (eds.) 2005. *Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language*. New York: Oxford University Press, 2005, p. 188.
4. ZIPF, G. K. 1949. *Human Behavior and the Principle of Least Effort : An Introduction to Human Ecology*. New York and London: Hafner Publishing Company, 1949, tlač 1965, s. 21.
5. JESPERSEN, O. 1922. *Language – Its Nature, Development and Origin*. 12. vyd. London: George Allen & Unwin Ltd, 1922, tlač 1964, p. 149.

6. LANČARIČ, D. 2011. On the sign nature of e-language numeronyms. In: LANČARIČ, D., PAVLÍK, R., HITKOVÁ, P. 2011. *Abbreviation Tendencies in English and Slovak*. Bratislava: Z-F Lingua, p. 12.
7. OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 255, 258.
8. LONG, P. W. 1915. Semi-Secret Abbreviations. In: *Dialect Notes*, vol. 4. New Haven : The American Dialect Society, p. 246.
9. CEJP, L. 1940. Poznámky o místě zkratek v jazyce. In: *Slovo a slovesnost* [online]. 1940, roč. 6, č. 1, s. 37 [cit. 2013-03-11]. Dostupné na internete: <<http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=326>>.
10. JESPERSEN, O. 1933. Monosyllabism of English. In: *Selected Writings of Otto Jespersen. 2010*. Abington and New York : Routledge, pp. 326 – 327.
11. CANNON, G. 1989. Abbreviations and Acronyms in English Word-Formation. In: *American Speech* [online]. 1989, vol. 64, no. 2, pp. 99, 103 [cit. 2011-08-11]. Dostupné na internete: <<http://www.jstor.org/stable/455038>>.
12. BLAKE, B. J. 2010. *Secret Language : Codes, Tricks, Spies, Thieves, and Symbols*. New York: Oxford University Press, p. 118.
13. BAKER, P. S. 2012. *Introduction to Old English*. Third edition. Chichester: Wiley-Blackwell, p. 159.
14. MAIDMENT, J. 2010. What's the Language? [online]. In *John Maidment's Blog*. 19. október 2010 [cit. 2013-03-01]. Dostupné na internete: <<http://blogjam.name/?m=201010&paged=2>>.
15. LASS, R. 2004. Ut Costodiant Litteras: Editions, Corpora and Witnesshood. In: *DOSSENA, M., LASS, R. (eds.). 2004. Methods and Data in English Historical Dialectology*. Bern: Peter Lang AG, European Academic Publishers, 2004, p. 35.
16. LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky: Systémovo-kategoriálny opis a ekvivalenčná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatúr*. Bratislava: Lingos, s. 26.
17. HARPER, D. 2012. Online Etymology Dictionary [online]. Douglas Harper 2001 – 2012 [cit. 2012-06-20]. Dostupné na internete: <<http://www.etymonline.com/>>.
18. WILSON, J. 1871. *A Treatise on English Punctuation*. 23. vyd. New York and Chicago: Potter, Ainsworth & Company, p. 272.
19. FISCHER, R. 1998. *Lexical Change in Present-Day English : A Corpus-Based Study of the Motivation, Institutionalization, and Productivity of Creative Neologisms*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, p. 27.

Kontakt

PhDr. Eva Maierová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: eva.maier6@gmail.com

FRANCÚZSKE IDIÓMY – MIERA PRELOŽITEĽNOSTI DO SLOVENČINY

FRENCH IDIOMS AND LEVEL OF TRANSLATABILITY INTO SLOVAK LANGUAGE

ELENA MELUŠOVÁ

Abstrakt

V príspevku sa zameriavame na porovnávanie takých francúzskych idiómov, ktoré v slovenčine majú buď čiastočný alebo nemajú žiaden vhodný ekvivalent a význam sa môže pochopiť len z kontextu. Pri preklade sa najčastejšie použije opis významu v danej situácii, alebo sa použije ekvivalent, ktorý má len málo spoločných výrazov s východiskovým idiomom.

KLúčové slová: frazeologizmus, porovnanie, rozdelenie, preklad.

Abstract

The paper deals with comparison of those French idioms that have partial or no equivalent in Slovak language and meaning can be comprehensible only from context. In that case, there is used a description of meaning corresponding to the specific situation or even the equivalent is used although it is not semantically relevant to the source idiom.

Keywords: idiomatic expression, comparison, classification, translation.

Charakter frazém a idiómov

V Slovníku cudzích slov (Ivanová-Šalingová, Maníková, 1990) je frazeologizmus definovaný ako *ustálený slovný zvrät, viacslovné spojenie, majúce jediný (osobitný) význam, odchodný od slov, ktoré tvoria súčasť zložky slovného spojenia*, je to *frazeologická jednotka, fráza*.

Podľa Wikipédie „frazeologizmus, frazéma alebo frazeologická jednotka je jazyková jednotka (spojenie), ktorá vznikla významovým prehodnotením a (formálnym alebo významovým) ustálením pôvodne voľného slovného spojenia (napr. klepnúť po prstoch); prehodnotením ustáleného pôvodne nefrazeologického výrazu (napr. bod mrazu [rokovaní]; odvodením od inej frazémy (napr. tichá voda [typ človeka] od „tichá voda brehy myje“), a ktorá sa vyznačuje expresívnosťou alebo obraznosťou svojho významu.

Frazéma môže mať syntagmatickú (strelit' capa), vetnú (tichá voda brehy myje) alebo až súvetnú (kto druhému jamu kope, sám do nej padá) stavbu. Jednotlivé slová, časti frazémy sa nazývajú komponenty alebo zložky frazémy. Triedenie frazém nevychádza iba z jednej vlastnosti, resp. z jednej stránky frazeológie, ale sleduje viaceré vlastnosti, resp. stránky frazém zároveň. Produktívnym sa ukazuje napr. vydeľovanie frazém podľa konštrukčných a funkčných príznakov, ktoré si v základných druhoch navzájom zodpovedajú, napr. frazémy so syntagmatickou a asyntagmatickou stavbou majú predovšetkým nominatívnu funkciu, frazémy s vetnou a súvetnou stavbou mávajú dominantne výpovednú platnosť (plnia komunikatívnu funkciu). Pri ďalšom kombinovanom triedení frazém sa prihliada na ich slovnodruhové a konštrukčné vlastnosti a zároveň aj na spôsob zapájania frazém do kontextu. Počet komplexných klasifikácií frazém je otvorený.“

Idiomy predstavujú lexikálne prvky, ktoré vyžadujú istú mieru predstavivosti. Sú súčasťou lexiky a podieľajú sa vo veľkej miere na bohatstve jazyka, slovnej zásoby. V jednotlivých jazykoch sa môžu líšiť svojou štruktúrou a často aj svojím významom.

Preklad idiomatických výrazov je téma, ktorá vyžaduje prácu so slovníkmi, a to prekladovým a idiomatickým. Autori týchto slovníkov volia rôzne systémy zostavovania: Buď podľa abecedného poriadku výrazov, alebo podľa témy významu. Vznikajú tak jednotky, ktoré sú vzhľadom na mieru ekvivalencie v cieľovom jazyku premiešané. Striedajú sa idiomy, ktoré sú totožné, čiastočne preložiteľné a tiež nepreložiteľné.

V našom príspevku sa uplatňuje komparatívna a prekladová metóda, pričom sa vychádza z francúzskeho východiskového jazyka. Cieľom je predstaviť príklady čiastočnej preložiteľnosti francúzskych idiómov do slovenčiny a tiež príklady, kde neexistuje vhodný ekvivalent.

Pojmy a definície

Vo francúzštine existuje viacero pojmov, ktoré označujú výraz *idióm*, napríklad : *idiom, idiotisme, locution, expression figée, expression figurée, toute faite, stéréotype, phrasème, diction, cliché stylistique*, atď... V slovenčine by tomu zodpovedali termíny ako *idióm, frazeologizmus, ustálený slovný zvrät, prenesený význam slova, frazéma*, atď. a tiež *úslovie, porekadlo*... Frazeologizmy sa môžu deliť podľa rôznych kritérií, napr. podľa zaužívanosti, ustálenosti, pôvodu, sémantiky, štylistiky, funkcie, tematiky atď.

- **Zaužívanosť:** akceptovanie skupiny slov ako lexikálnej jednotky v danom jazyku príslušníkmi danej jazykovej spoločnosti.

- Ustálenosť: sa vníma z pohľadu syntaxe, pričom sa neprípúšťajú iné kombinačné možnosti pre daný pojem. Daná kombinácia slov je sémanticky ustálená.
- Lexéma: minimálna významová jednotka, ktorá patrí do lexiky.
- Slovný zvrät: syntagma, ktorej konštitučné prvky vytvárajú autonómny celok, pri ktorom celkový význam môže byť ustálený.
- Neprehľadnosť: o neprehľadnej frazéme hovoríme na základe významu jednotlivých prvkov konštrukcie. Význam celku nemá veľa spoločného s významom jednotlivých prvkov (Gross, 1996 s. 154).
- Príslovie: výraz obrazného charakteru, vyjadrujúci ľudovú múdrosť, so zámerom poučiť.

Pohľady na charakter a klasifikáciu idiómov

Všeobecne sa pripúšťa, že idiomatické výrazy nadobúdajú svoj idiomatický charakter postupne, že ide o proces, a teda jednotlivé prvky výrazu nenesú svoj výsledný charakter ako taký raz pre vždy.

Uznáva sa, že zložky idiomatického výrazu sú natoľko heterogénne, že je veľmi problematické a až nemožné zovšeobecniť a definovať charakter prvkov výrazu a kategorizovať ich v rámci celého idiómu.

Slovenský lingvista Pavol Kvetko rozlišuje tri skupiny idiómov, a to podľa úrovne ich priehľadnosti, resp. nepriehľadnosti. Tzv. čisté idiómy nemajú priame spojenie medzi jednotlivými slovami a celkovým významom, to znamená, že je ťažké, až nemožné porozumieť idiómu na základe jednotlivých komponentov (slov) výrazu. Rozlišuje tzv. polopriehľadné idiómy, kde dochádza k prepojeniu medzi významom celku a významom jednotlivých komponentov. To znamená, že doslovný preklad a význam jednotlivých slov napomáha porozumeniu celého idiomatického výrazu. Takto možno hovoriť aj o poloidiómoch, výrazoch, kde jedno alebo viac slov obsahuje obrazný, prenesený význam a ostatné slová majú doslovný význam.

Podľa španielskeho lingvistu Fernanda Navarra Domingueza (1996) sa napríklad pri klasifikácii idiómov kombinuje pojem obraznosť s nie doslovným prekladom významu, čím navodzuje nasledujúcu klasifikáciu idiomatických výrazov:

- Čisté (vlastné) idiómy – viacсловné ustálené slovné spojenia, kde neexistuje doslovný preklad.
- Poloidiómy pozostávajúce z jedného, alebo viacerých komponentov, ktoré sa dajú doslovne preložiť, pričom aspoň jeden z výrazov obsahuje ten istý význam (napr. *Revenir à ses moutons – vrátiť sa k téme, o ktorej sme hovorili*).
- Doslovne preložiteľné idiómy – spĺňajú hlavné kritérium pre definíciu idiómov, čiže nemennosť, alebo zúženú variabilitu. (napr. *à pied*)

Podľa A. P. Cowieho sa klasifikácia idiómov odvíja od syntaktickej a sémantickej charakteristiky, pričom sa do úvahy berie aj pragmatický aspekt. Zodpovedajúci význam lexikálnej jednotky je zúžený na jedinou možnosť, v dôsledku čoho ustálené slovné spojenia ako pozdravy, zdvorilostné formy, príslovia sú považované za nezložiteľné z pohľadu pragmatiky. Z tohto pohľadu Cowie stavia pragmatické idiómy (obmedzené jazykovým úzusom) do kontrastu k sémantickým idiómom.

Stanovil tri kategórie sémantických idiómov:

- Idiómy (*faire la barbe à q.*)
- Kolokácie (*sortir une blague*)
- Nevlastné idiómy (*ouvrir un commerce*)

Klasifikácia idiómov podľa stupňa ekvivalencie v slovenčine

Podľa stupňa preložiteľnosti, ekvivalencie v cieľovom jazyku možno rozlíšiť niekoľko stupňov:

Zhodný ekvivalent, čo znamená, že v cieľovom jazyku existuje rovnaký sémantický výraz (napr. *bouc commissaire* – obetný baránok). Čiastočný ekvivalent – znamená, že v cieľovom jazyku neexistuje doslovný preklad, a že niektoré zložky idiómu sú rozdielne oproti východiskovému jazyku (napr. *avoir q.dans le nez* – mať niekoho v žalúdku). Neexistujúci ekvivalent – znamená to, že v cieľovom jazyku neexistuje ekvivalentný idiomatický výraz, v cieľovom jazyku existuje vlastný ekvivalent (napr. *peigner la girafe* – česať žirafu vo význame *nosiť drevo do lesa*). Idiómy bez idiomatického ekvivalentu – znamená to, že v cieľovom jazyku neexistuje idiomatický výraz, význam sa pri prekladaní vyjadří neidiomatickou formou (napr. *être sur les dents* – byť na zuboch = vo význame *býť vyčerpaný*).

Príklady idiómov vo francúzštine a ich ekvivalent v slovenčine

Uvádzame doslovný preklad francúzskeho idiómu do slovenčiny a tiež existujúci ekvivalent v cieľovom jazyku s doslovným prekladom do francúzštiny.

1. Jednotlivé komponenty idiómov v cieľovom jazyku sú úplne odlišné

- *peigner la girafe* – česať žirafu (= nosiť drevo do hôry – *porter du bois dans la forêt*)
- *avoir coiffé sainte Catherine* – učesať svätú Katarínu (= zostať starou dievkou, zostať na ocot – *rester une vieille fille, rester pour le vinaigre*)

- être né coiffé (fam.) – *narodiť sa učesaný* (= narodiť sa pod šťastnou hviezdou – *être né sous une étoile de chance*)
- faire la barbe à q. – *robiť niekomu bradu* (= prejsť niekomu cez rozum – *traverser qqn par l'esprit*)

2. Čiastočná zhoda idiémov v obidvoch jazykoch

- avoir quelqu'un dans le nez – *mať niekoho v nose* (= mať niekoho v žalúdku – *avoir quelqu'un dans l'estomac*)
- faire un pied de nez à quelqu'un – *robiť nohu nosa niekomu* (= ukazovať niekomu dlhý nos – *montrer quelqu'un long nez*)
- sans queue ni tête – *nemať ani chvost ani hlavu* (= nemať ani hlavu ani päťu – *n'avoir ni tête ni talon*)
- faire la fine bouche – *robiť jemné ústa* (= ohňňať nos, nechať sa prosiť – *retrousser le nez, se faire prier*)
- mettre les pieds dans le plat (fam.) – *dať nohy do taniera* (= nedať si servítku na ústa – *ne pas se mettre une serviette à la bouche*)
- ni chair ni poisson – *ani mäso, ani ryba* (= ani ryba ani rak – *ni poisson, ni écrevisse*)
- à tue-tête – *na zabítie hlavy* (= z plného hrdla – *de pleine gorge*)
- tête de turc (fam.) – *hlava Turka* (= fackovací panák – *bonhomme à claquer*)
- prendre le contre-pied – *zobrať protinohu* (= urobiť pravý opak – *faire le contraire*)
- (se défendre) bec et ongles – *(brániť sa) zobákom-nechtami* (= zubami-nechtami – *dents et ongles*)
- toucher du bois – *dotknúť sa dreva* (= zaklopať na drevo – *frapper sur le bois*)
- ménager la chèvre et le chou – *postarať sa o kozu aj o kapustu* (= postarať sa, aby bol vlk sýty, aj koza zostala celá – *prendre soin pour que le loup soit rassasié et la chèvre reste entière*)

3. Neexistujúci ekvivalent v cieľovom jazyku

- coûter un bras – *stáť ruku* (= byť veľmi drahý, stáť veľa peňazí – *être très cher*)
- avoir un coeur d'artichaut – *mať srdce artičoka* (= byť nestály v láske – *être instable dans l'amour*).
- être sur les dents – *byť na zubochoch* (= byť vyčerpaný – *être épuisé*)
- casser du sucre sur le dos de qqn (fam.) – *lámať niekomu na chrbte cukor* (= ohovárať niekoho za chrbtom – *dire du mal de qqn derrière son dos*)
- (prendre une chose) au pied de la lettre – *do nohy písmena* (= doslovne – *littéralement*)
- prendre le contre-pied – *zobrať protinohu* (= urobiť pravý opak – *faire le contraire*)
- être comme un coq en pâte – *byť ako kohút z cesta* (= mať sa ako prasa v žite – *être comme un cochon dans le seigle*)
- mi-figue mi-raisin – *polofiga, polohrozno* (= nemastný-neslaný – *sans graisse, non salé*)
- ne connaître ni d'Eve ni d'Adam – *nepoznať ani Evu ani Adama* (= vôbec nikoho nepoznať – *ne connaître personne*)
- pour des prunes – *pre slivky* (= pre niečie pekné oči – *pour les beaux yeux de q.*)
- tirer le diable par la queue – *tahať čerta za chvost* (= trieť biedu – *vivre dans la misère*)
- danser devant le buffet – *tancovať pred bufetom* (= trieť biedu – *vivre dans la pauvreté*)
- avoir d'autres chats à fouetter – *mať iné mačky na šibanie* (= mať dôležitejšie veci na starosť – *avoir des préoccupations plus importantes*)
- être la fleur bleue – *byť modrý kvet* (= byť sentimentálny – *être sentimental*)
- poser un lapin (fam.) – *položiť zajaca* (= neprísť na schôdzku – *ne pas venir à un rendez-vous*)
- revenir à ses moutons (fam.) – *vrátiť sa k svojim baranom* (= vrátiť sa k veci – *revenir au sujet*)
- tomber dans les pommes (fam.) – *spadnúť do jabĺk* (= odpadnúť – *s'évanouir*)
- mettre la puce à l'oreille de q. – *dať niekomu do ucha blchu* (= vzbudiť ostražitosť – *éveiller vigilance*)
- faire un tabac (fam.) – *robiť tabak* (= mať veľký úspech – *avoir un grand succès*)
- parler français comme une vache espagnole (fam.) – *hovoriť po francúzsky ako španielska krava* (= hovoriť po francúzsky ako sviňa po latinsky – *parler français comme une truie parle latin*)

Záver

Idiomatické výrazy predstavujú tú časť slovnej zásoby, ktorá obohacuje slovník o slovné spojenia, ktoré existujú, ale aj neexistujú v porovnávaných jazykoch. Idiómy majú v súčasnej konzumnej spoločnosti svoje miesto napr. aj pri tvorbe reklamných sloganov, ktoré sú často nepreložitelné, alebo sa neprekladajú, pričom dôležitú úlohu zohráva vnímanie metafor a percepčia jazykových súvislostí z kognitívneho hľadiska (Benčíč, Doubková).

Prijímanie nových sémantických štruktúr, frazeologizmov a ustálených slovných spojení tvorí súčasť lexiky a je predmetom skúmania lexikológie a traduktológie. Ich poznávanie a osvojovanie predstavuje obohacovanie sa o nový jazykový a kultúrny aspekt. Mnohí jazykovedci sa venujú tejto problematike nielen z pohľadu lingvistiky, ale aj z pohľadu etymológie. Takýto výskum prispieva k poznaniu kultúry v diachronickom spektre.

Pre pedagogické ciele je výhodné vychádzať z materinského jazyka (východiskový jazyk) študentov a robiť analýzu a porovnanie idiomatických ekvivalentov v cieľovom jazyku. Je praktické začať analýzu a klasifikáciu

s idiómami, ktoré sú rovnaké v obidvoch porovnávaných jazykoch a postupne priberať idiómy čiastočne ekvivalentné až po idiómy bez existencie príslušnej ekvivalencie. Komparatívna metóda sa javí ako produktívna a motivujúca pre učiacich sa, pretože umožňuje asimilovať nové ustálené slovné spojenia, idiómy a metafory, ktoré môžu mať rozličný význam v materinskom jazyku.

Literatúra

- BARLÉZIZIAN, A. 2009. *Précis de lexicologie du français moderne*. Erevan.
- BENČIČ, S. 2004. Vnímanie anglických a slovenských sloganov. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 51, č. 3-4 (2004/2005), s. 92 – 96. ISSN 1335-2040.
- BENČIČ, S., DOUBKOVÁ, M. 2011. Percepčia jazykových súvislostí v kognitívnej lingvistike = Perception des relations de langue dans la linguistique cognitive, 2011. In: MELUŠOVÁ, E., BENČIČ, S. 2011. *Brána jazykov k ľuďom otvorená III*. Paríž: Association Amitié Franco-Slovaque, s. 13 – 17. ISBN 978-2-9536153-2-6.
- CHOLLET, Isabelle, JEAN MICHEL Robert. 2008. *Les expressions idiomatiques*. Paris: Cle international. ISBN 978-209-035254.
- COWIE, A. P. 1998. *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Clarendon Press, s. 272. ISBN 978-0198294252.
- Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse, 1994, s. 514. ISBN 978-2033403348.
- FERNANDO, C. 1996. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press. 265 p. ISBN 978-019437199-9.
- GREVISSE, M. 1969. *Le bon usage. Grammaire française*. Paris: Librairie A. Hatier.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 1990. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00006-6.
- KVETKO, P. 1996. *Anglická frazeológia v teórii a praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského. 153 s. ISBN 978-8022313963.
- Petit Larousse*. Paris: Larousse, 2000. ISBN 978-2033014001, s. 1870.
- SICES, D., SICES, J., DENOEU, F. 2009. *Francouzské idiomy /Idiotismes français*. Brno: CPress. ISBN 978-80-251-2482-6.

Internetový zdroj

<https://sk.wikipedia.org/wiki/Frazeologizmus>

Kontakt

PhDr. Elena Melušová, CSc.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: emelusova@gmail.com

NAJNOVŠIE ANGLICIZMY V SLOVENSKEJ PRINTOVEJ EKONOMICKEJ LITERATÚRE

NEW WORDS OF ENGLISH ORIGIN USED IN SLOVAK PRINT ECONOMIC LITERATURE

ZUZANA ONDREJOVÁ

Abstrakt

Autorka sa v príspevku zaoberá výskytom najnovších anglicizmov v slovenskej printovej ekonomickej literatúre, a to konkrétne v týždenníku o ekonomike a podnikaní TREND (ročník vydania 2015). Monitoruje aktuálnu situáciu, pokúša sa identifikovať skupinu takýchto slov a charakterizovať ich v kontexte.

KLúčové slová: *anglicizmy, prienik anglicizmov do slovenčiny, anglický odborný jazyk.*

Abstract

The author deals with the issues focused on the occurrence of words of English origin in Slovak print media: journal on economics TREND (year 2015); she tries to monitor the current situation, identify a particular group of such words and characterize them in the context.

Key words: *words of English origin (anglicisms), acceptance of words of English origin into Slovak, English for Specific Purposes.*

Úvod

Cieľom tohto príspevku je prezentovať problematiku výskytu slov anglického pôvodu (tzv. anglicizmov) v slovenských printových médiách. Autorka sa zameriava na výskyt a exemplifikáciu anglicizmov v stylistickej skupine ekonomickej žurnalistiky. Ako východisko excerpce skúmania slúžil printový týždenník TREND zameraný primárne na ekonomickej problematiku a podnikanie, ktoré sú však často prezentované na politickom, resp. historickom pozadí. Exemplifikácia zahŕňa kompletný ročník, a to rok 2015. V spracovaných exemplifikáciách nebola zisťovaná frekvencia výskytu anglicizmov, keďže veľkosť sledovaného súboru považuje autorka za nedostatočný. Z toho dôvodu je príspevok zameraný výlučne na evidenciu a sumarizáciu takých slov a slovných spojení, ktorých frekvencia výskytu je v slovenských médiách v horeuvedenom intervale najvyššia. Autorka sa touto formou snaží priblížiť čitateľskej obci čiastkové zistenia, ku ktorým dospela pri vyhodnocovaní exemplifikovaného materiálu.

Príčiny prieniku anglicizmov do slovenčiny

Jazyk ako systém je sociálny (spoločenský) jav. Je to živý organizmus, ktorý vzniká, formuje sa a vyvíja. Pohyby a premeny jazyka sú vlastne reakciou na premeny (vývin) spoločnosti ako celku i na zmeny života členov tejto spoločnosti. Jazyk sa vyvíja podľa vlastných vnútorných zákonitostí, ale zároveň aj v kontaktoch a v dotykoch nielen so susednými jazykmi (Findra, 2013, 38 – 39), ale aj s ďalšími západnými jazykmi. Tieto kontakty sa zintenzívňujú v dôsledku a) modernizácie života spoločnosti, b) rozvoja medzinárodného cestovného ruchu, c) prehĺbovaním spolupráce v ekonomickej, politickej a kultúrnej sfére, ako aj d) v dôsledku rozvoja vedy a e) masmédií. S tým súvisí prílev cudzích slov aj do slovenského jazyka.

V tejto súvislosti sa najčastejšie spomína prienik veľkého množstva anglicizmov, ktoré sa v hojnej miere vyskytujú tak v ústnych prejavoch, ako aj písomných textoch, najmä a predovšetkým však v odbornej literatúre a publicistike. Je nespochybniteľným faktom, že anglický jazyk je dnes – v období globalizácie – dominantným svetovým jazykom. Vplyv anglického jazyka na slovenský jazyk sa prejavuje primárne v lexikálnej rovine. Intenzita vplyvov anglofónnej etnokultúry na slovenskú je v súčasnosti obrovská. Realizuje sa na úrovni ekonomickej, politickej, technologickej, informačnej, kultúrnej, vojenskej, športovej a popisnej. Možno povedať, že anglický jazyk je nielen v Európe, ale aj v celosvetovom meradle považovaný za medzinárodný dorozumievací prostriedok.

Vzhľadom na tieto skutočnosti je istý prienik anglicizmov do slovnej zásoby slovenčiny prirodzeným javom. Pravdaže, pokiaľ ide o používanie anglicizmov v kontexte slovenského jazyka, treba citlivo zvažovať otázku miery. Na základe analýz spracovávaných textov a ich monitoringu môžeme konštatovať, že v slovenskom jazyku ako takom nedochádza k „nadužívaniu“ cudzích výrazov (vrátane anglicizmov) používateľmi slovenčiny ako materinského jazyka. To signalizuje, že jazyková kultivovanosť používateľov je na dostatočne vysokej úrovni, zachovávajú si primeranú úctu k vlastnému jazyku, ako aj uspokojivú mieru zodpovednosti za jeho stav a jeho budúcnosť. V tejto súvislosti možno hovoriť aj o primeranom jazykovom sebedomí používateľov, ktoré sa spája s emancipovanosťou národného povedomia.

Príčin, prečo dochádza k preberaniu, čiže implantácii cudzích slov (vrátane slov anglického pôvodu) do slovenského jazyka môže byť viacero:

1. Jazykový snobizmus, resp. uspokojovanie si profesijnej alebo spoločenskej prestíže komunikanta, ktorý jeho použitím vyjadruje svoju informovanosť o príslušnom výseku skutočnosti v zrkadle príslušného jazyka, ktorý v domácom prostredí nie je štandardom (Dolník, 1999, s. 77). V tomto prípade komunikant zámerné „odhodí“ často zaužívané domáce slovo a namiesto neho jednoznačne preferuje iba jeho anglický ekvivalent (Findra, 2013, s. 71 – 72). S prejavmi jazykového snobizmu sa stretávame vo verejných prejavoch, publicistike, ekonomike, reklame, v oblasti počítačovej techniky, ale aj v iných odborných sférach. Ba aj vedecký jazyk je často z tohto dôvodu „presýtený“ prebratými anglickými termínmi.
2. Jazyková pohodlnosť, keď komunikant sa dobrovoľne vzdáva domácich výrazov a preferuje použitie cudzieho výrazu za predpokladu, že ide o módny, vysoko frekventovaný čo do používania výraz, s ktorým je cieľová skupina v rámci komunikácie oboznámená a schopná sa komunikačne vyrovnat'.
3. nevyhnutnosť opísať realie anglofónnej skutočnosti, pre ktoré v slovenčine prekladový ekvivalent vo väčšine prípadov absentuje.
4. Snaha o pomenovanie určitých väčšinou politických javov v ironickom, a tým aj zápornom kontexte, čím daný novinár, či tvorca textu, a zároveň aj používateľ daného výrazu vyjadruje istým spôsobom aj svoj postoj k anglofónnej skutočnosti.
5. Dopyt po nových slovách v slovenskom jazyku: ak sa tento dopyt nestačí kryť z domácich prostriedkov, preberajú sa cudzie názvy, najmä také, ktoré sa používajú v medzinárodnom kontakte v určitom, špecifickom odbore. V tomto prípade dochádza k preberaniu termínov najrozmanitejších vedných, spoločenskovedných a technických odborov.

Anglicizmy v kontexte

V slovenských médiách vyskytujú predovšetkým tzv. anglicizmy, ktorých etnokultúrnym zdrojom sú realie anglofónnej spoločnosti presahujúce hranice svojho etnického prostredia, ktoré sa zaradili do aktívneho fondu slovenského jazyka. Ide o mnoho športových termínov typu *futbal, gól, šprint, šport, volejbal, basketbal, gém, half, fair, knockout, aut, derby, coach, boxing, double, doublista, boby, backhand, finišman*; názvy rôznych javov spoločnosti typu *business, businessman, clearing, dancing, dandy, dumping, džentry, džes, handicap, gentleman, charleston, bungalow, weekend, skauting, smoking, pulóver* (Ondrus, Horecký, Furdík, 1980, s. 195). Tieto slová sa internacionalizovali tým, že prekročili prostredie svojho primárneho používania: došlo k prebratiu nielen predmetov, obyčajov, hier atď. z primárneho prostredia, ale následne s nimi aj prebratiu ich pomenovaní s ich slovnými štruktúrami (Ondrus, Horecký, Furdík, 1980, s. 198). A tak sa ako internacionalizmy dostali aj do slovenských publicistických textov.

My sa však v tomto príspevku budeme orientovať na najnovšie anglicizmy, ktoré sa objavujú v publicistických textoch dotváraných profesionálnymi pôsobiacimi v hospodárskej sfére Slovenskej republiky. Títo autori, resp. prispievatelia do týždenníka o ekonomike a podnikaní *TREND* pôsobia v pracovných, manažérskych pozíciách v lokálnych, slovenských firmách, rôznych nadnárodných spoločnostiach, na ministerstvách SR, ako aj zástupcovia Slovenskej republiky v štruktúrach Európskej únie a medzinárodných organizácií. Sú to profesionáli jazykovo zdatní, pre ktorých je ovládanie anglického jazyka na vysokej úrovni a jeho používanie v pracovnom prostredí samozrejmovou výbavou. Táto skutočnosť sa podpisuje pod vysoký výskyt nových anglicizmov v odbornom štýle. Ich použitie v odbornom texte určite prispieva k ozvláštneniu výpovede, a robí daný text zaujímavejším. Na základe analýzy exemplifikovaných textov konštatujeme viacero spôsobov, ako dochádza k preberaniu termínu anglickej proveniencie do slovenského jazyka. (Stoffa, Stoffová, 2014, s. 409 – 414). K tým najčastejšie sa vyskytujúcim možno priradiť:

- a) Kalkovanie, pri ktorom sa pomenovanie do slovenčiny nepreberalo, ale iba prekladom napodobnilo celé slovo doslovné (*doslovné kalky*). Morfematická štruktúra sa pritom zachovala. V niektorých prípadoch sa nepreložilo celé slovo, resp. spojenie, ale iba jeho jedna časť (*polokalky*). Na základe vyhodnotenia exemplifikácie konštatujeme, že v súčasnosti kalkuje z angličtiny do slovenčiny minimálny počet pomenovaní. Príklady: * *Často nevedia predložiť dôveryhodný **biznis plán**, kde dostatočne preukážu, ako budú splácať úver* (*TREND*, 12. február 2015/6, str. 44). * *Podľa T. Búzu je ďalšou prioritou RTVS priniesť všetky najdôležitejšie **športové eventy*** (*TREND Top*, jún 2015, str. 37). * ***Direct predaj** je navyše lacnejší* (*TREND*, 12. február 2015/6, str. 26). * *Odborný garant portálu Branding Slovensko A. Bobovnický hovorí, že ministerstvo urobilo dosť, ale varuje pred zúžením konceptu **národného branding** na vizuálnu stránku* (*TREND Top*, máj 2015, str. 7). * *Každému start-upu odporúčam mať **produktového manažéra*** (*TREND Špeciál*, 16. apríla 2015/15, str. 39).
- b) Prevzatie anglického termínu v pôvodnej písanej i vyslovovanej forme. Ako príklady takto prevzatých anglických termínov možno uviesť (podľa slovnodruhovej príslušnosti): • substantíva: *smart, upgrade, prime-time, content, event, e-shop, think-tank, marketér, roaming, exit, founder, transfer, cloud, retail, outsourcing, babysitting, mainstream, rating, start-up, check-in, provider, report, buzzword, fast food* a pod. • adjektíva: *public relations, direct, economy, all inclusive, first minute, first moment, last minute, peer-to-peer, on-line, smart, top* a pod. Príklady: * *Čoraz väčšia časť našich životov sa odohráva v digitálnom priestore. Nakupujeme, komunikujeme,*

- spoznáваме, učíme sa a dozvedáme sa o diani vo svete prostredníctvom smartfónov, tabletov a počítačov. **Smart** sa stal našim diaľkovým ovládačom k svetu (TREND Špeciál, jún 2015, str. 30). * Nie je to len o jednej veci. Ale ak by ste chceli len jednu, bola by to prcovná sila, jej modernizácia, **upgrade** vrátane zákonníkov práce (TREND Špeciál Top 200, 25. jún 2015/25, str. 21). * Obe televízie síce teraz ponúkajú v **prime-time** prakticky rovnaký produkt... (TREND Top, jún 2015, str. 36). * Skutočnosť je skôr taká, že sa do istej miery zmenila distribúcia **contentu** (TREND Top, jún 2015, str. 41). * S rozvojom mobilného nakupovania – v **e-shopoch** cez mobil – sa objem tovaru vlni na Slovensku zdvojnásobil (TREND, 21. Máj 2015/20, str. 53). * „Problém je, že všetci ukazujú svaly pred tým, ako si sadnú k stolu,“ konštatovala pre TREND analytička vplyvného európskeho **think-tanku**... (TREND, 12. február 2015/6, str. 18). * Tomuto trendu sa prispôsobili aj **marketéri** (TREND Top, jún 2015, str. 14). * **Public relations** agentúry (2014) (TREND Top, jún 2015, str. 27). * **Direct** predaj je navyše lacnejší (TREND, 12. február 2015/6, str. 26). * Ako funguje takýto **exit**? – Je to individuálne ... (TREND, 12. február 2015/6, str. 45). * Potrebovali ste ako zakladateľ aj niečo vo firme nerobiť? – Odúchal som sa veľa vecí, lebo ako **founder** robíte všetko... (TREND Špeciál, 16. apríla 2015/15, str. 39). * Rozširujú sa rady tých, ktorí požadujú aj pri dovolenke objednanie cez cestovnú kanceláriu individuálnejší prístup. Napríklad súkromný **transfer** z letiska do hotela, možnosť si vybrať pri lete aj inú triedu ako **economy** alebo aspoň mať na výber menu, ktoré dostanú (TREND Top, máj 2015, str. 11). * Okrem fakturácie možno cez **cloud** riešiť napríklad riadenie vzťahov so zákazníkmi (CRM) (TREND Top, máj 2015, str. 61). * Oblúba pobytov **all inclusive** zatiaľ nedosiahla strop a rastie (TREND Top, máj 2015, str. 10). * Nový riaditeľ pre **retail** na Slovensku, Nitran M. Kuruc, začal pracovať v Tesco v roku 2000 ako obchodný manažér (TREND Špeciál, 16. apríla 2015/15, str. 46). * ... pomer tzv. **first minute** či **first moment** zájazdov, teda zakúpených v prvých týždňoch po začatí predaja, a **last minute**, teda dovoleniek kúpených tesne alebo relatívne tesne pred odchodom, sa vyrovnáva (TREND Top, máj 2015, str. 8). * Môžu si zvoliť kompletný **outsourcing**, teda zabezpečenie služieb externou firmou (TREND Top, máj 2015, str. 17). * Ale animácia nie je **babysitting** a úlohou animátorov nie je ani to, aby sa hrali (TREND Top, máj 2015, str. 18). * Trendom je **fitness** a **outdoor** (TREND Top, máj 2015, str. 18). * **Mainstream** a stávka na istoty (TREND Top, jún 2015, str. 37). * RTVS, pri ktorej **rating** nie je jediným posudzovaním kvality programu, pripravuje formáty pre konkrétne vekové skupiny... (TREND Top, jún 2015, str. 37). * Ďalším riešením na takéto účely sú priamo **peer-to-peer** platby, teda z jedného mobile do druhého (TREND, 21. máj 2015/20, str. 52). * Každému **start-upu** odporúčam mať produktového manažéra (TREND Špeciál, 16. apríla 2015/15, str. 39). * Hoci mnohé hotely už zavádzajú napríklad **on-line check-in**, zákazníci chcú stále najmä živý kontakt (TREND Špeciál, 16. apríla 2015/15, str. 42). * ... jednou z tém konferencie bola **smart** komunikácia (TREND Špeciál, 16. apríla 2015/15, str. 42). * Zásady primeraného používania sú klasika. Ľudia ich dôverne poznajú z cenníkov mobilných operátorov alebo internetových **providerov** pod skratkou FUP (Fair User Policy) (TREND, 12. február 2015/6, str. 33). * Reguláciu **roamingu** pravidelne spomínajú vo finančných **reportoch** ako jeden z **top** faktorov spôsobujúcich pokles tržieb (TREND, 12. február 2015/6, str. 33). * **Buzzwordom** uplynulých mesiacov bolo napríklad **online** video, najhorúcejší obsahový a reklamný artikel súčasnosti, zaznamenávajúci výrazné rasty (TREND Top, jún 2015, str. 14). * Konzumentov v najľudnatejšej krajine sveta už menej oslovuje **fast food** západného typu a sú vyberavejší (TREND, 12. február 2015/6, str. 37).
- c) Prevzaté anglického termínu v adaptovanej forme podľa výslovnosti v pôvodnom anglickom jazyku. Ako príklad takto prevzatých anglických termínov možno uviesť tieto anglické termíny prevzaté do slovenčiny v nasledovnej forme: *speaker* → *spiker*, *share* → *šérovať*, *business* → *biznis*, *job* → *džob*, *team* → *tím*, *engineering* → *inžiniering* a pod. Príklady: * Tento názor prevládala aj medzi **spíkrami** TREND konferencie (TREND, 21. máj 2015/20, str. 42). * Manuál na tvorbu chytľavých vecí sa začína psychológiou „**šerovania**“ (TREND, 21. máj 2015/20, str. 44). * Robiť **biznis** cez firmu v inom členskom štáte je podstatou voľného pohybu kapitálu a tovarov Európskej únie (TREND Špeciál Top 200, 25. jún 2015/25, str. 23). * M. Poliačik sa tiež pýta, na základe čoho bude štát určovať „**džoby**“, **tore** bude Slovensko o päť či desať rokov potrebovať (TREND, 12. február 2015/6, str. 22). * Celé to začalo v roku 2013, keď som sa vrátil na Slovensko a dostal som možnosť vytvoriť si vlastný **tím** (TREND, 12. február 2015/6, str. 26). * Matt (Rogers) je dodnes šéfom **inžinieringu** v Nest Labs (TREND Špeciál, 16. Apríla 2015/15, str. 39).

Analýzovaná exemplifikácia potvrdzuje fakt, že v slovenských odborných ekonomických textoch sa veľmi často vyskytujú anglické iniciálové skratky a skratkové slová. Tie sa krátia tak, že zo začiatočných slabík alebo hlások sa utvoria nové slová. V textoch sa realizujú formou transliterácie, kedy sa prepisujú tak, že oproti písmenu anglickej abecedy stojí to isté písmeno slovenskej abecedy, napr. **BEPS**, **ELA**, **APM**, **CIO**, **PIN**, **POS**, **FUP** a pod.

K iniciálovým skratkám je v texte spravidla pripojený vysvetľujúci výraz v forme akéhosi prívlastku, resp. prístavku, s identifikujúcim, objasňujúcim významom pre prijímateľa informácie - cieľového čitateľa, u ktorého sa predpokladá neznalosť daného termínu. Takto sa autor textu zrejme snaží vyhnúť prípadným nejasnostiam a nedorozumeniam.

Príklady: * Teraz pracujeme na takzvanom programme **BEPS** (**Base Erosion and Profit Shifting**: erózia daňových základov a presúvanie zisku – pozn. TREND), ktorý je o tom, aby nadnárodné spoločnosti platili svoj **férový** objem daní (TREND Špeciál Top 200, 25. jún 2015/25, str. 21). * Aby (grécke) banky nápor zvládli, musí im pomáhať ECB

núdzovými injekciami likvidity z programu **ELA (Emergency Lending Assistance)** (TREND Špeciál Top 200, 25. jún 2015/25, str. 42). * S myšlienkou uplatniť nanotechnológie pri výrobe veľkých objektov prišiel K. Erik Drexler, výskumník a experimentátor z MIT. V roku 1986 rozpracoval koncept **APM (Atomically Precise Manufacturing – „atómovo presnej výroby“)** (TREND Špeciál Top 200, 25. jún 2015/25, str. 50). * Úlohou **CIO (Chief Information Officer – podnikový šéf informačných technológií)** nie je len starať sa o hardvér, prípadne naň od dodávateľov pýtať zľavy. (TREND, 21. Máj 2015/20, str. 42). * Ako platby mobilom fungujú? Je to jednoduché. Už počas čakania v rade môžete na svojom telefóne zadať štvormiestny **PIN**, následne len mobil priložíte k platobnému terminálu a nákup je zaplatený... Stačí ... navštíviť pobočku VÚB. Tam vám mobilné platby pomôžu aktivovať a vy si zvolíte vlastný štvormiestny **PIN** kód, ktorým povolíte každú platbu (TREND Špeciál Top 200, 25. jún 2015/25, str. 52). * Obchodníci môžu takisto premeniť svoj telefón na **POS** terminál – ušetria tak peniaze za prenájom prístroja od banky či jeho údržbu (TREND, 21. Máj 2015/20, str. 53). * Zásady primeraného používania sú klasika. Ľudia ich dôverne poznajú z cenníkov mobilných operátorov alebo internetových providerov pod skratkou **FUP (Fair User Policy)**. „Fupko“ sa aplikuje trebárs pri takzvaných flatových balíkoch s neobmedzenými volaniami. Sú neobmedzené, pokiaľ zákazník neprevoľá napríklad viac ako tisíc minút mesačne (TREND, 12. február 2015/6, str. 33).

Niektoré z anglicizmov sa zapájajú do slovtvorných procesov, v dôsledku čoho vznikajú nové slová, ktoré sa najprv pociťujú ako cudzie slová. Neskôr po frekventovanom používaní je možné, že prejdú zdomácnovacím procesom, po ktorom si môžu „nájsť“ svoje miesto buď ako neutrálne spisovné slová, ako slová s istým štylistickým obmedzením, prípadne ako nespisovné slová.

Príklady: * **Hardvéraci** chcú všetko do detailov, idú pomaly – radšej dodajú vec do roka, ale je vyladená (TREND Špeciál, 16. apríla 2015/15, str. 39). * Veľa peňazí predsa len tú **start-upovskú** fazónu vie pokaziť (TREND Špeciál, 16. apríla 2015/15, str. 39). * **Facebookizácia** spravodajstva síce prináša médiám vela návštevníkov, no má aj potenciálne dlhodobý negatívny efekt (TREND Top, jún 2015, str. 41). * Denník Times of India v apríli vyzval desiatky ostatných zapojených médií, aby opustili **facebookovú** platformu, pretože porušuje princípy internetovej neutrality (TREND Top, jún 2015, str. 41). * Americká sieť rýchleho občerstvenia McDonald's skúša prekopať zabehnutý model štandardizovaného menu s **promptnou** obsluhou, vďaka ktorému sa stala celosvetovou ikonou (TREND, 12. február 2015/6, str. 36). * Spravili sme novú stratégiu – jej základom je **profitabilný** rast (TREND, 12. február 2015/6, str. 26). * Vlní operator zrušil **roamingové** príplatky v Česku, kde môžu jeho zákazníci volať, **esemeskovať** a **internetovať** za domáce ceny (TREND, 12. február 2015/6, str. 32). * Režazec (McDonald's) rástol a postupne sa z neho stal svetový **fastfoodový** gigant a symbol globalizácie (TREND, 12. február 2015/6, str. 37). * Počúvať **ítečkára** nie je stratený čas (TREND, 21. máj 2015/20, str. 42). * Samotné IT oddelenie sa podľa neho (I. Hrušku) v budúcnosti rozdelí na dve časti. Jedna bude zodpovedať za chod a bezpečnosť systémov (a výhľadovo **sa outsorcovať**). Druhá – väčšia – bude musieť rozmyšľať, ako technológie zdvihnú výnosy a zisky, čo je hlavná priorita každého topmanažmentu (TREND, 21. Máj 2015/20, str. 42).

Záver

Vzostup výskytu anglicizmov (vrátane tých slov a spojení, ktoré majú inú než anglofónnu provenienciu) v slovenských odborných ekonomických aj publicistických textoch je realitou. Je to súčasťou aj odrazom tzv. kultúrnych transferov, t.j. implikovania cudzích elementov do tej-ktorej kultúry a ich prípadnú asimiláciu v tej-ktorej oblasti života cieľovej spoločnosti, nevynímajúc ani jazyk tejto komunity. Autorka si dovoľuje vyjadriť nádej, že aj postrehy a zistenia, ktoré obsahuje prezentovaný príspevok, prispievajú k ucelenému monitorovaniu danej problematiky v cieľovom slovenskom jazyku.

Literatúra:

Collins English Dictionary and Thesaurus. 2003. Harper Collins Publishers.

DOLNÍK, J. 1999. Preberanie výrazov a kultivovanie spisovného jazyka. In: *Internacionalizácia v súčasných slovanských jazykoch: za a proti*. Bratislava: VEDA, s. 75 – 79.

FINDRA, J. 2013. *Jazyková komunikácia a kultúra vyjadrovania*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, s. 38 – 39, 71 – 72.

ONDRUS, P., HORECKÝ, J., FURDÍK, J. 1980. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia*. 1. vydanie. Bratislava: SPN.

STOFFA, J., STOFFOVÁ, V. 2014. *Trendy vo vzdelávaní 2014. O rozdieloch v preberaní anglických termínov v oblasti IKT medzi slovenčinou a češtinou*. [online] Dostupné na: <http://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2014/01/90.pdf> (8. 11. 2016).

VOREL, R. 2006. *Lexikologie angličtiny v 77 otázkách a odpovědích*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Kontakt

PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: zuzana.ondrejova@euba.sk

**VIACVÝZNAMOVOSŤ TERMÍNOV
V SLOVENSKEJ A RUSKEJ TERMINOLÓGII CESTOVNÉHO RUCHU**

POLYSEMY OF TERMS IN SLOVAK AND RUSSIAN TOURISM TERMINOLOGY

VIKTÓRIA VRÁŽELOVÁ

Abstrakt

Polysémia termínov predstavuje nechcený, ale existujúci jav v odbornej terminológii. Viacvýznamovosť je v rozpore s primárnou požiadavkou kladenou na termín, ktorou je jednoznačnosť významu termínu. Existujú však termíny, ktoré disponujú nielen jedným, ale dvoma terminologickými významami. Pri skúmaní slovensko-ruských terminologických ekvivalentov sme zaznamenali polysémiu u domácich aj prevzatých termínov, na vnútornej osi jazyka a tiež v medzikultúrnom priestore.

KLúčové slová: polysémia, terminologizácia, terminologický význam, ekvivalencia.

Abstract

Polysemy of terms can be considered as unwanted but still existing phenomenon in professional terminology. Polysemy as such is in contradiction with the primary requirement in term formation where terms should identify only one concept. Concepts in terminology can be also represented by polysemic terms that have two terminological meanings. Our paper deals with the analysis of polysemic Slovak and Russian terms in tourism terminology. The phenomenon of polysemy can be observed in terms formed in national language as well as in terms borrowed from foreign languages.

Keywords: polysemy, terminologization, terminological meaning, equivalence.

Úvod

Pomenovanie niekoľkých pojmov, vzťahujúcich sa k jednej odbornej tematickej oblasti, jednou lexikálnou formou, sa pokladá v terminológii za vážny problém. V terminologickej praxi patrí k základným požiadavkám kladeným na termín motivovanosť, systémovosť, presnosť, derivatívnosť, ustálenosť a jednoznačnosť, t. j. jednovýznamovosť termínu. Z uvedeného výpočtu požiadaviek vyplýva, že polysémia ako taká predstavuje nechcený jav v odbornej terminológii, keďže je v rozpore s primárnou požiadavkou kladenou na termín, ktorou je jednoznačnosť významu termínu.

Ideálny stav, v ktorom by každý termín v celkovej terminologickej lexike pomenúval iba jeden pojem sa nedá dosiahnuť. V terminologickej praxi sa preto hovorí iba o **relatívnej jednoznačnosti**, čiže o jednoznačnosti termínu iba v rámci jedného odboru, pričom „to isté slovo sa používa ako termín v rôznych odboroch a v rozličných významoch“ (Masár, 1991, s. 51). Napr. termín *autokar* znamená v dopravnej terminológii „medzimestský autobus, ktorý je určený na prepravu medzi jednotlivými mestami“, zatiaľ čo v terminológii cestovného ruchu má termín *autokar* význam „turistický autobus, ktorý jazdí len na objednávku prepravy účastníkov zájazdu, je určený na prepravu na stredné a dlhé trasy a je vybavený polohovateľnými sedadlami, klimatizáciou, toaletou a videom“.

Ako je vidieť na príklade termínov *autokar* (dopravný termín) – *autokar* (termín v cestovnom ruchu), definície termínov sa v konkrétnych terminológiách významovo výrazne neodlišujú. Medziodborová polysémia zaniká až v prípadoch, ak sa významy rovnako znejúcich termínov používaných v príbližných odboroch, výrazne líšia. K prípadom **medziodborovej homonymie** termínov radíme napríklad termín *kupé*, ktorý sa definuje v cestnej doprave ako „osobný automobil s pevnou strechou“, zatiaľ čo v železničnej doprave znamená „oddelenie v osobnom železničnom vozni“. Ďalším príkladom medziodborovej homonymie termínov je termín *cesta*, ktorý v dopravnej terminológii označuje „cestnú komunikáciu určenú na vzájomné dopravné spojenie medzi sídelnými útvarmi“, pričom v cestovnom ruchu termín *cesta* predstavuje pojem „organizovaný výlet alebo organizovaná cesta“. V našom príspevku chceme poukázať na fakt, že v niektorých prípadoch, v závislosti od charakteru odboru, jednoznačnosť termínu nemusí platiť ani v rámci jedného odboru.

Jav polysémie sa vzťahuje tiež k termínom, ktoré sa súčasne používajú v ich **širšom a užšom terminologickom význame** (porov. Grinev, 1993, s. 101). Príkladom takého termínu je ruský termín *водолечение*, ktorý ako strešný termín zahŕňa užší význam „водолечение, то есть лечение пресной водой,“ a tiež širší význam, keďže označuje aj „бальнеотерапию, то есть лечение минеральными водами“.

Polysémia v rámci odboru cestovného ruchu má viaceré príčiny. Hlavnou extralingvistickou príčinou je, že cestovný ruch je odbor s výrazne interdisciplinárnym charakterom. Priestor pre rozvíjanie viacvýznamovosti termínu potvrdzuje fakt, že v terminológii cestovného ruchu sa prelínajú terminológie z viacerých odborov. Okrem bázeovej terminológie cestovného ruchu, ku ktorej radíme terminológiu používanú pri poskytovaní služieb cestovných

kancelárií a agentúr, sprievodcovských a animátorských služieb, ubytovacích služieb a stravovacích služieb, do terminológie cestovného ruchu zaradíme tiež dopravné termíny, ekonomické termíny, potravinárske termíny, kuchárske termíny, vinárske termíny, športové termíny atď.

Jazykové dôvody výskytu polysémie v terminológii cestovného ruchu sú odlišné. V terminológii cestovného ruchu existujú termíny, ktoré disponujú nielen jedným, ale dvoma terminologickými významami v jednej tematickej oblasti (napr. termín *стол* v stravovaní) alebo v rámci súvisiacich tematických oblastí (napr. termín *карусель* v doprave a v sprievodcovstve). Pri skúmaní 1230 slovensko-ruských terminologických ekvivalentov z oblasti cestovného ruchu sme zaznamenali polysémiu u domácich aj prevzatých termínov, na vnútornej osi jazyka a tiež v medzikultúrnom priestore. Prítomnosť polysémie súvisí s podstatou rozširovania terminologickej základne v cestovnom ruchu. Veľký počet termínov sa dostal do terminológie cestovného ruchu procesom **terminologizácie lexém** z bežného jazyka, kde je viacvýznamovosť neodvedených lexém ich prirodzenou vlastnosťou.

Čiastočná ekvivalencia termínov

Terminologizácia sa väčšinou týka neodvedených lexém, ale vyskytujú sa aj prípady polysémie u odvodených lexém. Ak sa polysémia termínu vyskytuje na úrovni jedného jazyka, zachováva sa aj pri preklade polysémického termínu do druhého jazyka. Porovnávaním terminologických významov slovenského a ruského ekvivalentu vzniká „**čiastočná symetrická ekvivalencia**“ (Kredátusová – Opálková, 2010, s. 46), keď oba terminologické ekvivalenty disponujú nerovnakým počtom terminologických významov.

Napr. pojem *turizmus*

v slovenčine – 1 terminologický význam: „cestovný ruch“,

v ruštine – 2 terminologické významy: 1. „cestovný ruch“, 2. „turistika“.

Na príklade dvojice termínov *turizmus* – *туризм* vidíme, že terminologické ekvivalenty sa pojmovo prekrývajú iba v jednom terminologickom význame „cestovný ruch“. Ruská lexéma disponuje navyše ešte ďalším terminologickým významom „turistika“. Terminologické ekvivalenty typu *turizmus* – *туризм* spĺňajú z pohľadu ekvivalencie iba sémantické minimum, keďže sa nezhodujú vo všetkých terminologických významoch. Z významového hľadiska môžeme nazývať termíny typu *turizmus* – *туризм* **čiastočne ekvivalentnými termínmi**. Príčinou čiastočnej symetrickej ekvivalencie terminologických ekvivalentov je polysémia jedného ekvivalentu v jednom jazyku.

Príklady ruských polysémických termínov:

- *блюдо* – 1. jedlo (заказное блюдо – jedlo na objednávku), 2. plochá misa (бутерброды раскладываются на большом блюде),
- *буфет* – 1. stravovacie zariadenie, 2. príborník (typ skrine na odkladanie riadu),
- *вихревая ванна* – 1. vaňa, 2. kúpeľ vo vírivej vani,
- *водолечение* – 1. hydroterapia, 2. balneoterapia,
- *вокзал* – 1. veľká dopravná stanica (автовокзал – autobusová stanica, железнодорожный вокзал – železničná stanica, речной вокзал – riečny prístav), 2. železničná stanica (железнодорожный вокзал),
- *замок* – 1. zámok (Бойницкий замок), 2. hrad (*замок Стинский Град*),
- *карусель* – 1. batožinový pás v budove letiskového terminálu, 2. kolotoč (ako zábavná atrakcia),
- *кафе* – 1. kaviareň, 2. menšia reštaurácia, kde sa podávajú teplé jedlá na objednávku,
- *курорт* – 1. stredisko (горнолыжный курорт – lyžiarske stredisko), 2. kúpele (город-курорт – kúpeľné mesto),
- *номер* – 1. hotelová izba, 2. číslo (порядковый номер гостиничного номера),
- *полка* – 1. lôžko (нижняя полка в спальном вагоне), 2. polica (кухонная полка),
- *стол* – 1. stôl (накрыть на стол), 2. strava a kvartira – strava a ubytovanie),
- *туризм* – 1. turizmus – pojem zahŕňa celý cestovný ruch (активный туризм – aktívny cestovný ruch), 2. turistika – pojem je súčasťou športového cestovného ruchu) (пеший туризм – pešia turistika),
- *фритюр* – 1. fritovací olej, 2. fritovanie (kuchársky proces),
- *церковь* – 1. pravoslávny kostol, 2. cirkev.

Príklady slovenských polysémických termínov:

- *климатизация* – 1. zariadenie na regulovanie teploty vzduchu, 2. regulovanie teploty vzduchu,
- *купé* – 1. oddelenie v osobnom železničnom vozni, 2. cestné motorové vozidlo s uzavretou dvojmiestnou karosériou,
- *menu* – 1. jedálny lístok – pojem zahŕňa zostavu všetkých ponúkaných jedál, 2. osobitný jedálny lístok – pojem zahŕňa zostavu jedál podávaných v reštaurácii ako celok,

- *minibar* – 1. malolitrážna chladnička umiestňovaná v hotelovej izbe, 2. pojazdný vozík so základným sortimentom občerstvenia vo vlaku,
- *servis* – 1. súbor nádob a príborov (kávový *servis*, porcelánový *servis*), 2. spôsob podávania pohostenia a obsluhy hosťa, servírovanie (ruský *servis*, francúzsky *servis*),
- *vírivka* – 1. vaňa, 2. kúpeľ vo vírivej vani.

Úplná ekvivalencia termínov

Z pohľadu ekvivalencie existuje medzi termínmi slovenského a ruského jazyka tiež **úplná ekvivalencia**. Tento stav nastáva, keď oba terminologické ekvivalenty disponujú rovnakým počtom terminologických významov, t. j. jedným terminologickým významom v oboch jazykoch alebo dvoma terminologickými významami v oboch jazykoch.

- Terminologická dvojica *turista* – *мыпyсm* v slovenčine – 1 terminologický význam: „osoba, ktorá minimálne raz prenocuje na navštívenom mieste“, v ruštine – 1 terminologický význam: „лицо, посещающее страну (место) временного пребывания на период не менее одной ночевки в стране (месте) временного пребывания“.

Na príklade dvojice termínov *turista* – *мыпyсm* vidíme, že oba termíny sú z významového hľadiska **absolútne ekvivalentné**. Tieto termíny prešli harmonizáciou, čo znamená, že pojmy sú vyjadrené rovnakou definíciou v oboch jazykoch.

- Terminologická dvojica *servis* – *сервис/сервис* v slovenčine – význam 1. „súbor nádob a príborov, súbor riadu“, ide o termín *čajový servis, kávoový servis*; význam 2. „spôsob obsluhy hosťa“, ide o termíny *ruský servis, francúzsky servis*, v ruštine – význam 1. „набор посуды для кофе или чая“, ide o termín *чайный сервис, кофейный сервис*; význam 2. „способ подачи блюд и напитков“, ide o termíny *русский сервис, французский сервис*.

Dvoma terminologickými významami v oboch jazykoch disponuje dvojica termínov *servis* – *сервис*, ktoré považujeme na základe počtu významov za polysémické.

Polysémia prevzatých termínov

Viacvýznamovosť sa spája tiež s **dávno prevzatými termínmi**. Týka sa termínov, ktoré existujú v terminológii už dlhé časové obdobie a došlo u nich k zmene pojmu. Dochádza tak k prekryvaniu starého pojmu, známemu istému okruhu recipientov a nového pojmu, ktorý vznikol len nedávno a je známy inému okruhu recipientov. Takým príkladom je ruský termín *консьерж*, ktorý sa dostal do ruskej terminológie oveľa skôr ako do slovenskej terminológie, kde sa používa v neadaptovanej forme ako *concierge*. Termín *консьерж* – *concierge* má dva významy: 1) V dobe nedávno minulej bola pozícia *concierge* tradičným dôležitým postom a bola často prekladaná ako „**hlavný vrátnik**“. S rozvojom informačných technológií sa jeho funkcie preniesli na pracovníkov recepcie (Križek-Neufus, 2011, s. 35, 48). Tento termín sa v niektorých prípadoch ešte stále spája s uvedeným zastaraným významom. Nejednoznačnosť termínu v hotelovej terminológii je spôsobená faktom, že neexistuje medzinárodný štandard na organizačné usporiadanie hotela, hotely v tomto smere nie sú rovnaké a viaceré funkcie v hotelierstve sa kumulujú (Križek-Neufus, 2011, s. 49). Napríklad D. K. Ismajev charakterizuje túto pracovnú pozíciu nasledovným spôsobom: „службы консьержа располагаются в главном вестибюле и включают услуги швейцара, носильщиков, посыльных, заказ автотранспорта, экскурсий, театральных билетов и др.“ (1994, s. 38). 2) Súčasná pracovná pozícia pracovníkov *concierge* ostala iba vo veľkých, luxusných hoteloch, kde títo vysokokvalifikovaní pracovníci poskytujú „osobné služby hosťom počas ich pobytu prostredníctvom recepcie, okrem služieb check-in, check-out a výmeny peňazí“ (Križek-Neufus, 2011, s. 49). Medzi ich typické pracovné funkcie patrí: zisťovanie informácií o hoteli, o mieste, v ktorom sa hotel nachádza, o zaujímavostiach a aktuálnych udalostiach, ktoré predstavujú záujem hosťa. K ďalším pracovným funkciám *concierge*, ktoré poskytujú iba pracovníci s najvyššou kvalifikáciou, patria služby ako predĺženie víz, zabezpečenie tlmočníka, zabezpečenie vstupu na nedostupné podujatia, vyhľadávanie darčiekov a umeleckých predmetov a pod. Táto exkluzívna pracovná pozícia sa niekde vysvetľuje ako „**moderný komorník**“.

Slovotvorná polysémia

V neposlednom rade sa viacvýznamovosť termínu dotýka aj **slovotvorne utvorených častí termínov**. Slovotvorná viacvýznamovosť sa prejavuje tým, že rovnaká slovotvorná prípona nesie dva slovotvorné významy. Napríklad slovenský termín *klimatizácia* s rovnakou príponou –*ácia* predstavuje dva rôzne terminologické významy: 1. zariadenie na regulovanie teploty vzduchu (predmet), 2. regulovanie teploty vzduchu (proces). Iný slovenský termín *vírivka* s rovnakou príponou –*ka* predstavuje dva terminologické významy: 1. vaňa (predmet), 2. kúpeľ vo vírivej vani

(proces). Z uvedeného vychádza, že slootovorné prípony môžu vyjadrovať súčasne predmet aj proces (termín *klimatizácia*, termín *vírivka*), alebo môžu súčasne vyjadrovať abstraktný pojem a konkrétny predmet (termín *terminológia*: význam 1. náuka, ktorej hlavným objektom záujmu je skúmanie súboru termínov príslušného odboru; význam 2. súbor termínov, ktoré sú používané v príslušnom vednom odbore).

Ako je vidieť z vyššie uvedených príkladov, viacvýznamovosť v terminológii cestovného ruchu existuje. Aby sme však uviedli fakty na správnu mieru, musíme konštatovať, že výskyt termínov, ktoré disponujú nielen jedným, ale dvoma terminologickými významami v jednej tematickej oblasti alebo v rámci súvisiacich tematických oblastí, je v cestovnom ruchu veľmi ojedinelý a patrí skôr k lingvistickým zaujímavostiam. Pri posudzovaní javu polysémie konštatujeme, že ide o jav, ktorému sa treba podľa možnosti vyhnúť. Jedným z riešení je vytvorenie ďalšieho formálneho označenia termínu, ktoré by eliminovalo nejednoznačnosť termínu v príslušnej terminológii. Prekážkou tejto terminologickej práce môže byť zaužívanosť už zavedených viacvýznamových termínov v komunikačnej sfére cestovného ruchu. Radikálny postoj k viacvýznamovosti termínu zaujíma ruský terminológ D. S. Lotte, ktorý hovorí o nepodmienečnom odstránení viacvýznamovosti (1961, s. 21). Iný, menej radikálny názor má L. A. Pekarská (1981, s. 23), ktorá viacvýznamovosť označuje iba za želanú vlastnosť termínu. V praxi poukazuje autorka na rozšírenosť viacvýznamovosti termínu vo všetkých vedeckých odboroch a najmä tých, ktoré vznikli iba nedávno a stále sa ešte vyvíjajú.

Medzijazyková významová disproporcía medzi slovenským a ruským terminologickým ekvivalentom môže spôsobiť problémy pri prekladaní odborných textov z cudzieho jazyka. Neovládanie viacvýznamovosti termínu v druhom jazyku môže spôsobiť komunikačný šum v medzikultúrnej komunikácii. Na druhej strane, problematické termíny neposudzujeme ako izolované jazykové jednotky. Pri preklade polysémických termínov v odbornom texte vychádzame z kontextu, ktorý jasne signalizuje, o aký terminologický význam ide. Na základe kontextu prisudzujeme termínu vždy iba jeden terminologický význam, čím sa zachováva jednoznačnosť významu v odbornej terminológii.

Záver

Viacvýznamovosť termínov patrí k lingvisticky zaujímavej oblasti skúmania odbornej terminológie. Vypracovávanie terminologických glosárov s poukázaním na viacvýznamovosť termínov, ako aj na iné odchýlky od ideálnych vlastností termínu, akými sú medziodborová homonymia a synonymia termínov v rámci jedného jazyka alebo čiastočná ekvivalencia terminologických ekvivalentov v medzijazykovom porovnaní, má aj svoje praktické opodstatnenie. Ovládanie sémantickej štruktúry termínov aktívne používaných v cestovnom ruchu napomáha k bezproblémovej medzikultúrnej komunikácii a eliminácii chýb spojených s prekladom termínov do druhého jazyka. Pri chápaní javu viacvýznamovosti tiež nesmieme zabúdať na dynamickú povahu viacvýznamovosti. Musíme preto počítať s tým, že jednovýznamový termín sa môže v dôsledku nových skutočností ľahko stať na druhý deň viacvýznamovým. Ide teda o jav, ktorý sa neustále vyvíja, súběžne s prijatím nových pojmov do konkrétnej odbornej oblasti.

Použitá literatúra

- ГРИНЕВ, С. В. 1993. *Введение в терминоведение*. Москва: Московский Лицей, 1993. 309 с.
- ИСМАЕВ, Д. К. 1994. *Краткий словарь технологических терминов международного туризма*. Москва: Полигран, 1994. 96 с.
- KREDÁTUSOVÁ, J. – OPÁLKOVÁ, J. 2010. *Kontrastívna lexikológia pre prekladateľov (rusistov a ukrajínistov)*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. 157 s.
- KŘÍŽEK, F., NEUFUS, J. 2011. *Moderní hotelový management*. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s.
- ЛОТТЕ, Д. С. 1961. *Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики*. Москва: Издательство академии наук СССР, 1961. 156 с.
- MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: Veda, 1991. 192 s.
- ПЕКАРСКАЯ Л. А. 1981. Реализация требований к идеальному термину в реально функционирующих терминологиях. In: *Термин и слово*. Горький: Горьковский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 1981. с. 22 – 28.

Kontakt

Mgr. Viktória Vráželová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Slovenská republika
Email: viktoria.vrazelova@tuke.sk

ÚVOD DO TERMINOLOGICKEJ ANALÝZY TEMATICKEJ OBLASTI ĽUDSKÝCH PRÁV V SLOVENSKOM A ANGLICKOM JAZYKU

AN INTRODUCTION TO THE TERMINOLOGICAL ANALYSIS OF THE SUBJECT FIELD
OF HUMAN RIGHTS IN THE SLOVAK AND THE ENGLISH LANGUAGE

MÁRIA FERENČÍKOVÁ

Abstrakt

Autorka príspevku opisuje úvodnú fázu výskumu terminológie ľudských práv v slovenskom a anglickom jazyku. Vychádzajúc z teoretických diel slovenských a svetových terminológov načrtáva charakter termínov pokrývajúcich tematickú oblasť ľudských práv, približuje zdroje termínov excerptovaných pre účely výskumu, naznačuje štruktúru pojmového systému ľudských práv, ako aj problém jeho presného vymedzenia.

KLúčové slová: odborný jazyk, pojem, termín, terminológia, ľudské práva.

Abstract

In the article, the author describes the initial phase of the research into the human rights terminology in the Slovak and the English language. Based on the theoretical works by Slovak as well as international terminologists, the author suggests the characteristics of terms covering the subject field of human rights as part of the legal terminology, introduces the sources of terms excerpted for the purpose of the research, suggests the structure of the concept system of human rights and looks at the problem of its strict delineation.

Keywords: language for special purposes, concept, term, terminology, human rights.

Úvod – od právneho jazyka k právnickému slovníku

Právny jazyk je predmetom záujmu mnohých slovenských i zahraničných lingvistov, translatológov i terminológov. Významný slovenský právnik a právny teoretik Pavel Holländer (1995, s. 329) ho charakterizuje ako „jazyk, ktorým sú sformulované pramene práva (to znamená najmä právne predpisy), ako aj akty aplikácie práva (rozhodnutia súdov, orgánov verejnej správy). Právny jazyk je teda jazyk štátnomocenskej regulácie na všeobecnej a individuálnej úrovni.“ Od neho odlišuje právnický jazyk, „ktorý je jeho metajazykom, je jazykom právnikov hovoriacich o práve. Je to jazyk právnej vedy, právnej praxe i právny slang.“

Právny a právnický jazyk je špecifický svojimi syntaktickými, štylistickými a lexikálnymi vlastnosťami. Práve lexika používaná v právnych a právnických textoch neraz predstavuje úskalia, ktoré lingvisti, či už pôsobiaci v oblasti translatológie, alebo učitelia odborného cudzieho jazyka prekonávajú len s ťažkosťami. Prekódovať informáciu z jedného jazyka do druhého, alebo odovzdať právnu terminológiu cudzieho jazyka študentom, dokážu len po hlbšom štúdiu danej právnej tematickej oblasti. Hlavný problém prekladu právnych a právnických textov pramení z nekompatibility právnych systémov Slovenska a anglicky hovoriacich krajín, prípadne Európskej únie, z odlišnosti alebo neexistencie niektorých reálií v jednom, či druhom právnom systéme a následne neexistencie ekvivalentnej terminológie, ktorá by pomenúvala dané javy v jednom alebo druhom jazyku.

Náročnosť práce s právnymi textami vyplýva i z paradoxného charakteru právnych termínov, ktoré Štefková (2013, s. 54 – 55) výstižne charakterizuje ako usilujúce sa o jednoznačnosť a presnosť, no na druhej strane pomenúvajúce často neuchopiteľné a veľmi abstraktné normy a hodnoty spoločnosti. Pritom, ako uvádza, sa na ne kladie požiadavka jednoznačnosti, presnosti a jasnosti, ktorá by mala zabezpečiť čo najmenšiu mieru interpretovateľnosti právneho termínu. Navyše podotýka, že mnohé z právnych termínov nie sú presne definované v zákone alebo inej právnej norme, ale ich význam špecifikuje napr. sudca v konaní na súde.

Napriek tomu, že sa v translatológii venuje prekladu odborných právnych a právnických textov značná pozornosť, na trhu neexistuje dostatok spoľahlivých prekladateľských slovensko-anglických právnických slovníkov, ktoré by uľahčili prácu s cudzojazyčnými textami. Slovenskí prekladatelia sa opierajú prevažne o diela českých autorov (napr. M. Chromá), alebo o monolingválne výkladové slovníky, či elektronické databázy (napr. IATE, Eurotermbank), prípadne paralelné texty. K dispozícii sú aj internetové stránky rôznych právnických inštitúcií, ktoré uverejňujú „zoznamy“ termínov s ich výkladmi, či glosáre, ktoré uvádzajú aj preklad do/z cudzieho jazyka, no bez uvedenia, kontextu, kolokácií, či výkladu pojmu. Takéto riešenia predstavujú nebezpečenstvo, že pri preklade bude zvolený termín použitý nevhodne a informácia v cieľovom jazyku bude pochopená nesprávne.

Katedra verejnoprávných vied Akadémie Policajného zboru v Bratislave pracuje na vedeckovýskumnej úlohe s názvom Ochrana ľudských práv v činnosti polície (Výsk. 204). Jedným z jej plánovaných výstupov je i vytvorenie dvojazyčného terminologického slovníka ľudských práv, od čoho sa odvíjaj i náš terminologický výskum v tejto tematickej oblasti. Problematika ľudských práv nebola podľa našich doterajších rešerší spracovaná do uceleného

terminologického alebo lexikografického dvojjazyčného diela. Terminológia ľudských práv sa čiastkovo vyskytuje vo všeobecných právnických slovníkoch, v terminologických databázach (IATE, Eurotermbank), ako aj v niekoľkých špecifických, užšie zameraných terminologických zoznamoch na internete na stránkach mimovládnych organizácií a nadácií (Pontis, Aspekt). Vytvorenie spoľahlivého dvojjazyčného terminologického slovníka má teda opodstatnenie, a to nielen pre prácu lingvistov, resp. prekladateľov odborných textov, ale aj pre prácu samotných právnikov, či vedecko-pedagogických pracovníkov, ktorí prichádzajú do kontaktu s cudzojazyčnými textami, alebo potrebujú komunikovať svoje myšlienky v cudzom jazyku. Pre zostavenie terminologického slovníka je nevyhnutné vykonať hĺbkovú analýzu terminológie príslušnej tematickej oblasti, resp. odboru, ako aj poznať zásady terminologickej práce.

Východiská terminologickej práce

V terminologickej práci sa budeme opierať o teoretické východiská, ktoré sú zakotvené v dielach slovenských i zahraničných terminológov (Horecký, Masár, Cabré), ako aj o praktické princípy, ktoré vyplývajú jednak z diel terminológov, ako aj z medzinárodných noriem upravujúcich terminologickú prácu. Ku kľúčovým normám, ktoré budeme využívať patria:

- STN ISO 704 Princípy a metódy terminologickej práce
- STN ISO 1087-1 Terminologická práca. Slovník. Časť 1: Teória a aplikácia
- STN ISO 860 Terminologická práca. Harmonizácia pojmov a termínov
- STN ISO 12616 Prekladateľsky orientovaná terminografia
- ISO/TR22134 Practical guidelines for socioterminology

V prípravnej fáze výskumu a terminologickej práce je v duchu odporúčania Cabré (1992, s. 134) potrebné určiť odborného konzultanta a vymedziť korpus, ktorý bude zdrojom našich termínov. Odbornými konzultantmi pre účely nášho výskumu budú najmä vedekopedagogickí pracovníci Katedry verejnoprávných vied Akadémie Policajného zboru. Na vytvorenie korpusu textov, ktoré budú zdrojmi pre excerpciu termínov, a budú využiteľné aj ako referenčný materiál pre viac informácií o jednotlivých pojmoch budú použité jednak primárne právne dokumenty (Ústava SR, Všeobecná deklarácia ľudských práv, Charta základných práv EÚ a pod.), ako aj vysokoškolské učebnice, monografie, slovníky a encyklopédie z oblasti teórie práva, ústavného a medzinárodného práva, a iné špecifické publikácie z oblasti ľudských práv. Kritériom výberu východiskových diel pre výskum ľudskoprávnej terminológie je ich relevantnosť, dôveryhodnosť autora alebo autorskej inštitúcie a aktuálnosť. Dôležitým kritériom je i pôvodný jazyk diela, teda slovenské termíny budú excerptované z diel napísaných v slovenskom jazyku a anglické z textov pôvodne vytvorených v anglickom jazyku.

Z doterajšieho štúdia jazykovednej a právnickej literatúry nám vyplynuli predpoklady, že terminológia ľudských práv (LP) má okrem iných nasledovné vlastnosti:

1. Môže byť považovaná za súčasť právnej terminológie, čoho dôkazom je aj naznačený pojmový systém v ďalšej časti nášho príspevku.
2. Je výrazne interdisciplinárna, keďže ľudské práva sa týkajú celej spoločnosti a všetkých jej skupín; dokumenty týkajúce sa ochrany ľudských práv upravujú nielen ochranu základných ľudských práv, ale aj práv rôznych špecifických skupín spoločnosti a rôznych spoločenských záujmov (cudzinci, ženy, deti, životné prostredie atď.).
3. Do tematickej oblasti LP preniká veľké množstvo slov všeobecnej slovnej zásoby, ktoré sa v nej terminologizujú – analogicky s charakteristikou právnej terminológie podľa Štefkovej (2013, s. 108), ktorá tvrdí, že do právnej terminológie viac ako do iných terminologických sústav prenikajú pomenovania zo všeobecnej slovnej zásoby, ktoré sa v procese kodifikácie právnych noriem terminologizujú; vzhľadom na to bude potrebné rozlišovať medzi tým, čo je odborná slovná zásoba / terminológia a čo už nie je termín.
4. Termíny ľudských práv majú pseudopreskriptívny charakter; keďže právna terminológia pomenúva vysoko abstraktné pojmy, je bežné, že právna veda nedospeje k ich jednoznačnému vymedzeniu a definícii. Takéto pojmy sú predmetom rôzneho chápania a nazerania na ich obsah. Podľa S. Machovej (1995, s. 144) možno právne termíny zaradiť k tzv. pseudopreskriptívnym termínom, ktoré vysvetľuje ako prevažne termíny humanitných vied, kde pre hodnotenie javov je dôležitý postoj, či náhľad človeka, nejakej školy, nejakého spoločenstva, alebo termíny, ktorých význam je vymedzený dohodou akceptovanou širším spoločenstvom.
5. Kvôli živému, neustále sa vyvíjajúcemu systému LP nie je možné presne vymedziť a uzavrieť pojmový systém.
6. Porovnaním pojmového systému LP v SJ a AJ dokážeme určiť ekvivalenty jednotlivých pojmov a termínov.
7. Hlbšia analýza spomínaných vlastností terminológie LP, ako aj identifikácia ďalších vlastností, bude predmetom nášho ďalšieho výskumu.

Pojem a termín ľudské práva

Ako príklad nejednoznačného vymedzenia a nejednotnej definície možno uviesť i samotný termín *ľudské práva*. Nazerá sa naň najmä z pohľadu ústavného a medzinárodného práva, čo ovplyvňuje výkladu pojmu, ako aj tvorbu jeho definícií. Spoločnou črtou väčšiny výkladov pojmu *ľudské práva* však je, že sú pevne spojené so životom každého človeka, človek sa s ľudskými právami narodí a sú mu dané práve preto, že sa narodil (tzv. prirodzenoprávna

doktrína). Nikto mu ich nedaroval, ani štát, ani spoločnosť (Zachová, 2007, s.5). Definíciu ľudských práv spĺňajúcu terminologické kritériá obsahuje Bezpečnostnoprávna terminológia od P. Ďurča (2007, s. 82):

„*prirodené práva priznané každej fyzickej osobe narodením bez ohľadu na vieru, farbu pleti, vek, národnosť, pohlavie, rasu, jazyk, politické či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie*“. V Slovenskej terminologickej databáze je táto definícia doplnená v terminologickom zázname pomerne obširnou poznámkou, ktorá poskytuje bližšie informácie o pojme.

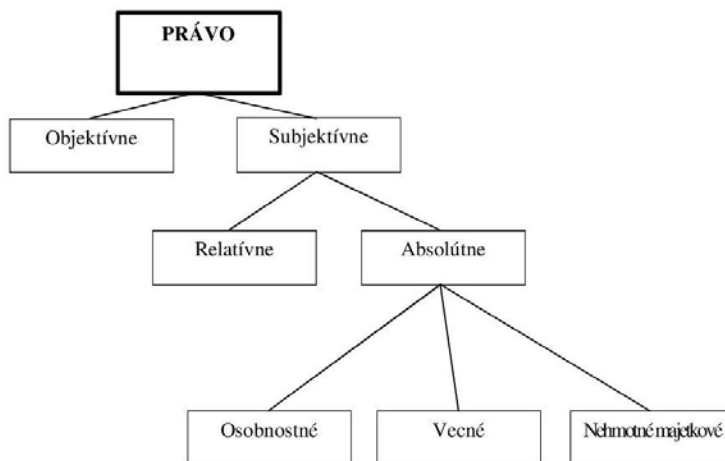
Ústava Slovenskej republiky operuje s termínom *základné práva a slobody* (II. hlava) a *základné ľudské práva a slobody* (II. hlava, 2. oddiel). Kým pod všeobecnými ustanoveniami II. hlavy charakterizuje, že základné práva a slobody sú *neodňateľné, nescudziteľné, nepremľateľné a nezrušiteľné* a zaručujú sa na území Slovenskej republiky všetkým, v 2. oddiele II. hlavy pod základnými ľudskými právami a slobodami vymenúva konkrétne práva a slobody ako sú *právo na život, na nedotknuteľnosť osoby, osobnú slobodu, zachovanie ľudskej dôstojnosti, právo vlastniť majetok* atď. V ďalších, osobitných oddieloch sú vymedzené práva *politické, hospodárske, sociálne a kultúrne, práva národnostných menšín a etnických skupín, právo na ochranu životného prostredia a kultúrneho dedičstva a právo na súdnu a inú právnu ochranu*.

Kráľ (2004, s. 52) vysvetľuje, že *ľudské práva*, nie sú totožné so *základnými právami a slobodami*, pretože základné práva a slobody sú chápané širšie. Dodáva, že, termíny použité v Ústave SR a relevantných medzinárodných dokumentoch sa môžu navzájom líšiť. Jankuv (2006, s. 13 – 14) spresňuje, že vnútroštátne dokumenty štátov medzinárodného spoločenstva používajú v súvislosti s ľudskými právami rôzne termíny (napr. *všeobecné občianske práva, všeobecné práva a slobody občanov, základné ľudské práva a slobody*...), zastrešujúcim termínom je však termín *ľudské práva a slobody*. V teórii medzinárodného práva sa za ľudské práva a slobody považujú tie, ktoré sú obsiahnuté vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv a zmluvných normách medzinárodného práva univerzálneho charakteru, ako sú Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach, Medzinárodný pakt o hospodárskych a sociálnych právach a pod. Tieto zmluvy tvoria tzv. medzinárodný štandard ľudských práv. Pokiaľ ide o európske právo, jeho osobitosťou je používanie termínu *základné práva*. Pôvode zahŕňal iba tie najzákladnejšie ľudské práva spojené s dôstojnosťou človeka, no v súčasnosti dochádza k rozširovaniu obsahu tohto pojmu o ďalšie práva. Tým sa koncepcia základných práv Európskej únie čoraz viac približuje vnútroštátnym a medzinárodnoprávnym prístupom.

Pojmový systém ľudských práv

Na sprehľadnenie sústavy termínov, ich vzťahov, vytvorenie definícií a uľahčenie ekvivalencie medzi dvoma jazykmi slúži pojmový systém. Norma STN ISO 1087-1 (s. 8) ho definuje ako súbor pojmov štruktúrovaný na základe vzťahov medzi pojmi. Ak by sme chceli zaradiť ľudské práva do pojmového systému, musíme začať od *práva* ako takého. To právni teoretici delia na *objektívne* a *subjektívne*. Kým objektívne právo znamená súbor platných právnych noriem, resp. právny systém, subjektívne právo označuje oprávnenie osoby. Toto subjektívne právo zároveň implikuje oprávnenie požadovať plnenie iných subjektov, teda vzniká právna povinnosť. Rozlišujeme dva druhy subjektívnych práv, a to *absolútne* a *relatívne*. Pod absolútne subjektívne práva spadajú práva *osobnostné* (právo na život, nedotknuteľnosť osoby a pod.), *vecné* (napr. vlastnícke právo) a *nehmotné majetkové* (práva k predmetom duševného vlastníctva). Relatívne subjektívne práva priznáva objektívne právo určitým oprávneným subjektom v relácii k subjektom povinnosti (napr. veriteľ voči dlžníkovi a pod.) (Ottová, 2007, s. 53 – 55). V tomto systéme vidíme, že pod absolútne subjektívne práva sú zaradené tie, ktoré môžeme zastrešiť aj pojmom *ľudské práva*. Graficky by sme tieto vzťahy mohli naznačiť nasledovne:

Schéma 1



Ďalšie členenie pojmovej oblasti ľudských práv závisí od pohľadu na danú oblasť. Možno ich členiť podľa genézy na *práva prvej* (osobné, občianske a politické práva), *druhej* (hospodárske, sociálne a kultúrne práva) a *tretej generácie* (rôzne moderné, novo sa formujúce práva, ako napr. právo na prírodné zdroje, právo na mier, právo na odzbrojenie, právo na odlišnosť a pod.). Niektoré vedecké práce z oblasti európskej úniovej ochrany ľudských práv naznačujú až štvorgeneračné členenie ľudských práv.

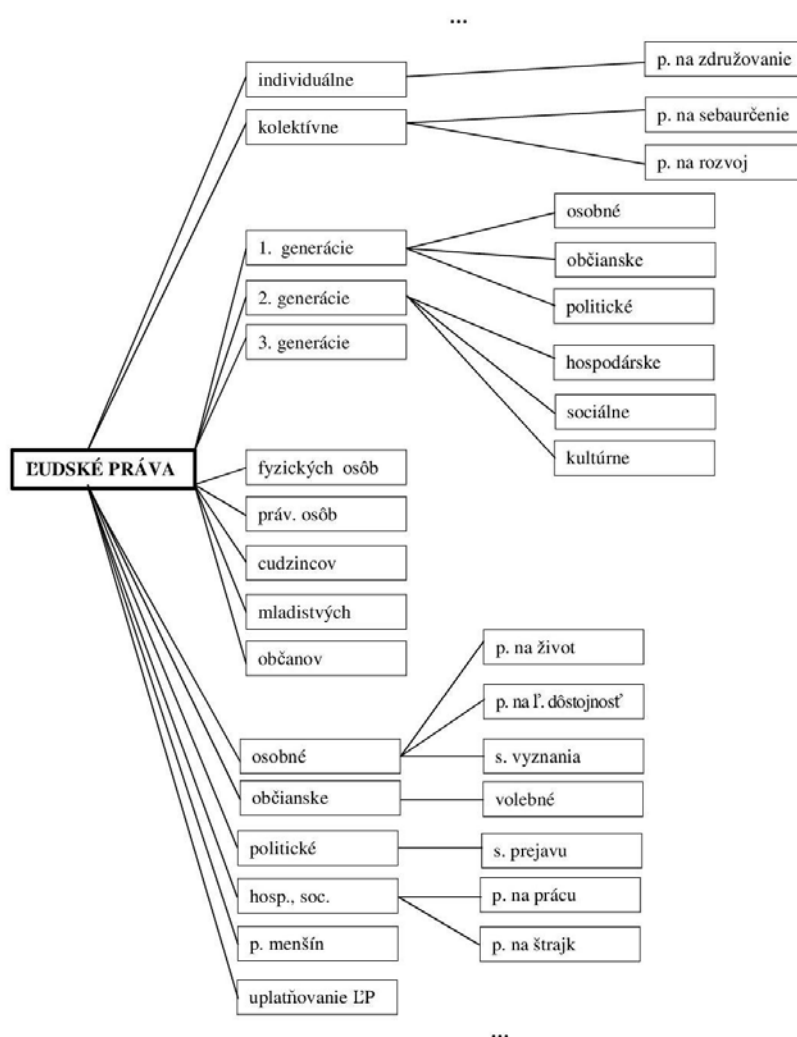
Podľa Jankuva (2006, s. 18) je pre vnútroštátne, medzinárodné i európske teórie tradičné aj delenie ľudských práv podľa spôsobu ich chápania na *individuálne* a *kolektívne*. Individuálne práva patria jednotlivcom, aj keď môžu mať určitý kolektívny aspekt (napr. právo na združovanie). Kolektívne práva sú práva patriace kolektívom jednotlivcov, ako je napríklad národ.

Pravidelne sa používa aj členenie z hľadiska predmetu ochrany ľudských práv na *osobné* práva a slobody (právo na život, sloboda vyznania atď.) patriace každému bez ohľadu na občianstvo, občianske práva náležiacie výlučne občanom (volebné právo), *politické* práva a slobody (sloboda prejavu, tlače), práva *hospodárske, sociálne a kultúrne* (právo na prácu, právo na štrajk), *práva príslušníkov menšín* (právo na vzdelanie v menšinovom jazyku) a práva spojené s *uplatňovaním ľudských práv* (právo na spravodlivé súdne konanie a pod.)

Bežné je i členenie ľudských práv z hľadiska subjektov na práva určené *fyzickým osobám, občanom, cudzincom, právnickým osobám*, či osobitne určeným subjektom, ako sú *mladiství, zdravotne postihnutí* a pod.

Uvedené členenia určite nie sú vyčerpávajúce. Je možné stretnúť sa aj s ďalšími typmi členenia ľudských práv. Každé z nich nám naznačuje jeden podsystem celkového pojmového systému ľudských práv, v rámci ktorého je možné určiť hierarchické (rodovo-druhové alebo partitívne), či asociatívne vzťahy medzi pojmi. Pokúsili sme sa načrtnúť pojmový graf, pričom tri bodky znamenajú, že je neúplný jednak pre zložitosť problematiky, ako aj z priestorových dôvodov. Rodovo-druhové vzťahy medzi pojmi, teda nadradené a podradené pojmy sú v zmysle normy STN ISO 1087-1 znázornené stromovým diagramom.

Schéma 2



Pochopenie a vytvorenie pojmového systému slúži ako báza pre ďalšiu prácu s pojmami, najmä pre nájdenie alebo vytvorenie správnych definícií, určovanie ďalších súvisiacich pojmov a termínov, ako aj hľadanie ekvivalencie s pojmami v anglickom jazyku.

Záver

Ako vyplýva z príspevku, ľudské práva zatiaľ nie sú terminologicky prebádanou oblasťou. Na pojmy súvisiace s ľudskými právami sa nazerá z rôznych uhlov pohľadu, z pohľadu rôznych právnych odvetví, i z pohľadu rôznych systémov ich ochrany, čo vyúsťuje do používania nejednotnej terminológie. V príspevku sme načrtli zložitú problematiku ľudských práv jednak z pohľadu práva, ako aj z pohľadu jazyka. Naším cieľom bude teda aj v nadväznosti na vedeckovýskumnú úlohu Ochrana ľudských práv v činnosti polície preskúmať a čiastočne spracovať terminológiu tejto právnej oblasti s cieľom vytvorenia návrhu dvojazyčného terminologického slovníka ľudských práv.

Použitá literatúra

- CABRÉ, M. T. C. 1999. *Terminology – theory, methods and applications*. John Benjamins Publishing.
- ĎURČO, P. et al. 2007. *Bezpečnostnoprávna terminológia*. 1. vyd. Bratislava: Akadémia PZ, 2007.
- HOLLÄNDER, P. 1995. Paradox právneho jazyka. In: *Kultúra slova*, 6/1995. Dostupné na www.juls.savba.sk/ediela/ks/1995/6/ks1995-6.html
- JANKUV, J. 2006. *Medzinárodné a európske mechanizmy ochrany ľudských práv*. Bratislava: Iura Edition.
- KRÁL, J. 2004. *Ústavné garancie ľudských práv*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- MACHOVÁ, S. 1995. Terminografie. In: ČERMÁK, F., BLATNÁ, R. 1995. *Manuál lexikografie*. Praha: H&H, s. 137 – 157.
- OTTOVÁ, E. 2006. *Teória práva*. 2. doplnené a prepracované vydanie. Heuréka.
- ŠTEFKOVÁ, M. 2013. *Právny text v preklade – translatologické aspekty právnej komunikácie v kombináciách málo rozšírených jazykov*. Bratislava: Iura Edition.
- ZACHOVÁ, A. 2007. *Ľudské práva (Európsky koncept)*. Bratislava: Akadémia PZ.
- STN ISO 704 Princípy a metódy terminologickej práce*
- STN ISO 1087-1 Terminologická práca. Slovník. Časť 1: Teória a aplikácia.*

Kontakt

Mgr. Mária Ferenčíková
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Slovenská republika
Email: maria.ferencikova2@minv.sk

ÍRSKY JAZYK V PREMENÁCH ČASU

IRISH LANGUAGE IN CHANGING TIMES

ANNA SLATINSKÁ

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa venuje aktuálnej problematike jazykovej revitalizácie v Írskej republike, ktorá je pertraktovanou témou nielen v danom prostredí, ale i v európskom či celosvetovom meradle, hlavne pokiaľ ide o odvrátenie procesu zániku rôzneho spektra minoritných a menej používaných jazykov v horizonte niekoľkých desiatok rokov. Budúcnosť jazykovej a kultúrnej diverzity nielen Európskej únie je preto otázna i z dôvodu silnejúcich globalizačných a unifikáčnych snáh, ktoré môžu pôsobiť na jednej strane ako inhibítory diverzity a na strane druhej môžu byť základom pre zvýšený záujem o pestovanie jazykových a kultúrnych špecifik ako unikátnych pridaných hodnôt. Autorka sa venuje i zmenám, ktoré nastali v premenách času a ovplyvnili nazeranie na írsky jazyk.

Kľúčové slová: írsky jazyk, revitalizácia a ochrana, kultúrna identita, minoritné a menej používané jazyky.

Abstract

The present paper is devoted to the topic of the Irish language and its relation to Irish identity in the modern world, taking into account crucial aspects of the language's revitalization and protection. The acquisition and use of a minority language is obviously a key element in any language's revitalization process. The authors stress the significant position of the Irish language not only in Irish society, but also in a worldwide perspective, taking into account the added value generated by all languages, not omitting minority and lesser-used languages which create an integral part of the wider European identity. Identity and language evolve in time so there is a huge space for further research pertaining to the question of language revival and its future which could be examined in the long-term horizon.

Keywords: Irish language, revitalization, culture, education, identity.

Úvod

Predkladaný príspevok sa venuje írskemu jazyku v premenách času. V centre nášho záujmu sú situácie a príklady, v ktorých sa írsky jazyk reálne používa. Problematika jazykovej revitalizácie v Írskej republike je pertraktovanou témou nielen v danom prostredí, ale i v európskom či celosvetovom meradle, hlavne pokiaľ ide o odvrátenie procesu zániku rôzneho spektra minoritných a menej používaných jazykov v horizonte niekoľkých desiatok rokov. Budúcnosť jazykovej a kultúrnej diverzity nielen Európskej únie je preto otázna i z dôvodu silnejúcich globalizačných a unifikáčnych snáh, ktoré môžu pôsobiť na jednej strane ako inhibítory diverzity a na strane druhej môžu byť základom pre zvýšený záujem o pestovanie jazykových a kultúrnych špecifik ako unikátnych pridaných hodnôt.

V poslednom desaťročí došlo v rámci jazykovej politiky Európskej únie k podstatným zmenám. V roku 2007 bol írsky jazyk prijatý za jeden z oficiálnych, pracovných jazykov Európskej únie, čoho dôsledkom bolo vytvorenie nových pracovných pozícií nielen v oblasti edukácie, tlmočníctva a prekladateľstva, ale i v oblasti štátnej správy, vo sfére služieb a mediálneho sektoru pre kvalifikovaných odborníkov ovládajúcich írsky jazyk na profesionálnej úrovni. Írsky jazyk tak začína v povedomí obyvateľov nadobúdať aj inú než len symbolickú hodnotu, i keď názorové postoje a hodnotový rebríček súvisia i s osobnou skúsenosťou jednotlivca s výučbou jazyka, jeho rodinným zázemím, pôvodom a profesijnou orientáciou.

Írsky jazyk vystupuje do popredia ako súčasť nemateriálneho kultúrneho dedičstva národa a plní významnú funkciu v kontexte kultúrnej identity Írov. Budúcnosť nielen írského jazyka, ale i iných minoritných a menej používaných jazykov je nejasná. Otázka prežitia írského jazyka závisí od mnohých faktorov.

Revitalizácia a normalizácia írského jazyka je komplexnou problematikou. Cieľom príspevku je prezentovať reálne príklady, ktoré majú výpovednú hodnotu v rámci revitalizácie írského jazyka. Jedným z parciálnych cieľov je i analýza konkrétnych príkladov používania írského v meste Galway. V neposlednom rade identifikujeme niektoré pozitívne kroky záchrany írského jazyka vo forme záverečných odporúčaní pre prax, ktoré by mohli byť aplikovateľné i v inom regióne v prípade ďalších minoritných či menej používaných jazykov.

Írsky jazyk v edukačnom systéme

V rámci kreovania identity je dôležité venovať pozornosť javom súvisiacim s procesom formovania identity v rámci výučbového procesu, nakoľko školské vzdelávanie zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní mladých ľudí (Hale, De Abreu, 2010), ktorí sú potenciálnymi budúcimi používateľmi írského jazyka. Škola zohráva primárnu úlohu

i v oblasti formovania kultúrnych identít v dnešnom globalizovanom svete reflektujú fakt, že vzdelanie, kultúra a identita sú navzájom prepojené (Sykes, 2013). Daný fakt je podporený i prostredníctvom tvrdenia, že gramotnosť v jazyku (v našom prípade v írskom jazyku) je predpokladom členstva jednotlivca na gaelskej etnokultúre (írsky jazyk teda dovoľuje jedincovi stať sa jej súčasťou).

Škola vystupuje ako dôležitý nástroj socializácie, „hrá dôležitú úlohu pri formovaní národa a národného vedomia, pričom učebnice sú kľúčovým médiom národnej socializácie a legitímácie. Podľa Gellnera a Hobsbawma sa školou prenáša kultúra“ (Kiliánová et al., 2009). V minulosti bolo bežné, že írski žiaci dostávali inštrumentalizovaný národný príbeh v duchu oficiálnej britskej imperiálnej, koloniálnej ideológie. Vzdelanie resp. výučba jazyka je teda kľúčovým elementom, resp. kľúčom k porozumeniu danej kultúry a jej špecifických charakteristík spojených s jedincovým myslením a metalingvistickou vedomostnou bázou (Goméz-Estern et al., 2010).

Podľa organizácie Gaelscoileanna Teo, ktorú finančne podporuje Foras na Gaelige, k septembru 2013 pôsobí mimo oblasti Gaeltachtu 144 základných škôl (4,5 %) a 36 postprimárnych škôl (4,8 %) v rámci ktorých výučba prebieha v írskom jazyku (gaelscoileanna). V súčasnosti na týchto typoch škôl študuje cca 45 000 žiakov. V roku 2015 sa plánujú otvoriť ďalšie postprimárne gaelscoileanna školy v mestách Carrigaline, okres Cork a v Ashbourne, v okrese Meath, nakoľko ich popularita, i kvôli dosahovaniu lepších výsledkov žiakov, stúpa (Gaelscoileanna, 2014).

Výsledky prieskumu z roku 2006 naznačujú, že najviac študentov, ktorí používajú írsky jazyk denne sa nachádza v kategórii 10 – 14 ročných (72,5 %) v rámci primárneho stupňa, pričom v rámci sekundárneho a terciárneho stupňa používanie jazyka značne klesá (Ó Laoire, 2008). I z tohto dôvodu je dôležité venovať pozornosť jazykovej politike v Írsku resp. postupnej implementácii inovatívnych foriem vo výučbe jazyka v írskom vzdelávacom systéme.

Írsky edukačný systém je vo svojej podstate značne špecifický odzrkadľujúci charakteristické prvky spojené s revitalizáciou írskoho jazyka. V rámci predprimárneho stupňa sú napríklad pre Írsku republiku typické škôlky/detské kluby nazývané naíonraí. Deti sú v týchto typoch predškolských zariadení úplne vystavené cieľovému jazyku, ktorým je írština. Tieto predškolské zariadenia nie sú jedinečnosťou len západnej časti krajiny – Gaeltachtu. V súčasnosti pôsobí v Gaeltachte 55 takýchto predškolských zariadení, pričom podporu získavajú i od Údarás na Gaeltachta (Údarás na Gaeltachta, 2015).

V prostredí naíonraí majú deti príležitosť naučiť sa írštinu na základe úplného ponorenia v jazyku. Ako uvádza Biloveský „sú to prevažne deti predškolského veku, ktoré môžu mať najväčší benefit z učenia sa jazyka, nakoľko sa prostredníctvom vystavenia sa jazyku rozvíjajú aj ich kognitívne, kultúrne, auditórne, jazykové a osobnostné kompetencie“ (Biloveský, 2013). Nezanedbateľnou výhodou naíonraí je osobitý prístup a špecifické vzdelanie vyučujúcich orientované na predškolskú a elementárnu pedagogiku, ktorí rešpektujú fakt, že deti pochádzajú väčšinou z anglofónneho prostredia. V tomto kontexte zohráva kľúčovú úlohu učiteľ (stíúirthóir), ktorý hovorí len po írsky, pričom akceptuje, že deti sa medzi sebou rozprávajú po anglicky podporujúc tak bilingvizmus u detí predškolského veku.

klubov je fakt, že vyučujúci sú si vedomí obrovského významu írskoho jazyka v rámci hodnotového systému írskej spoločnosti ako i úlohy, ktorú naíonraí zohrávajú v rámci medzigeneračného prenosu írskoho jazyka v budúcnosti (Mhic Mhathúna, 2006). Pedagógovia majú možnosť navštevovať krátkodobé kurzy organizované Forbairt Naíonraí Teo, agentúrou zameranou na rozvoj schopností u detí predškolského veku (Forbairt Naíonraí Teoranta, 2014).

Na základe realizácie výskumu uskutočneného v rámci naíonraí je evidentné, že deti navštevujúce detské kluby preukazujú lepšie jazykové kompetencie v porozumení základných fráz v každodenných interakčných situáciách (obed, hra, iné bežné aktivity) než deti navštevujúce iné predškolské zariadenia (Moriarty, 2009). Deti často striedajú jazykové kódy (code-switching), pričom ich znalosť naučených slovných spojení sa časom transformuje do spontánneho kreatívneho používania jazyka. Úloha učiteľov (stíúirthóir) v detských kluboch naíonraí je teda nenahraditeľná, nakoľko správne motivovaný učiteľ kreuje v triede motivačnú podpornú atmosféru a umožňuje i deťom ľahší prechod na ceste k získavaniu kompetencií v druhom jazyku v období predškolského veku.

Revitalizácia jazyka nezávisí len od školy samotnej. Pokiaľ ide o používanie írskoho či anglického jazyka v domácom prostredí, Fishman uvádza, že „domáce prostredie, je pre revitalizáciu jazyka kľúčové“ (Fleming, Debski, 2008) Angličtina dominuje i v domácom prostredí Gaeltachtu (67,5 %), aj keď nie v takom rozsahu ako v klasických anglofónnych domácnostiach (100 %), či v domácnostiach, v ktorých deti navštevujú gaelscoileanna (98 %). Pre školopovinné deti predstavuje írština v bežných školách (mainstream schools) častokrát skôr symbolický predmet než praktickú stránku života. Pozitívny prístup rodičov k výučbe írskoho jazyka je nesmiernou výhodou. V porovnaní s veľštinou má írština menšie funkčné využitie. Preto je pestovanie pozitívneho prístupu k národnému minoritnému (autochtónnemu) jazyku u mladej generácie veľmi dôležité, nakoľko zvýšenie jeho funkčného využitia prostredníctvom inovatívnych metód v edukačnom prostredí sa môže odraziť i v iných doménach života spoločnosti (Moriarty, 2011).

Podľa základných stanov organizácie Forbairt Naíonraí Teo má každé dieťa právo na vzdelanie v írskom jazyku v rámci predškolských zariadení. Naíonraí zabezpečujú prirodzený, simultánny prechod k druhému jazyku, čím obohacujú i jazykové schopnosti detí a holistický rozvoj dieťaťa. Navyše naíonraí detské kluby posilňujú prepojenie detí s dedičstvom, tradíciami a kultúrnymi hodnotami Írska. Čiastočné pochopenie a uvedomenie si týchto

elementov už počas predprimárneho vzdelávania považujeme za kľúčový aspekt revitalizácie a normalizácie jazyka v kontexte kultúrnej identity Írov. Na základe spomenutých faktov zároveň konštatujeme, že znalosť jazyka obohacuje identitu kultúrneho spoločenstva a pozitívny prístup k jazyku vytvára potenciál pre rozvoj kultúrnej identity jednotlivca v rámci ďalšieho vzdelávania.

Revitalizácia írskoho jazyka

V súčasnosti dominuje odbornému diskurzu téma jazykovej a etnickej revitalizácie. „Revitalizácia doslova znamená, že kultúrne symboly a postupy, ktoré po určitú dobu zaostávali v nečinnosti, znova získavajú na význame“ (Eriksen, 2008, s. 346). V celosvetovom meradle dochádza k stále väčšiemu zviditeľneniu snáh a hlasov o uznanie špecifických jazykových či kultúrnych atribútov na národnej či regionálnej úrovni, ktoré konkrétne spoločenstvo charakterizujú. Pojem revitalizácia tak zasahuje všetky stránky spoločenského života. Dotýka sa i jazykovej otázky a tematiky odvrátenia procesu vymretia jazyka ako i iných kľúčových kultúrnych fenoménov. „Etnojazyková problematika je dnes študovaná viac než kedykoľvek predtým v rámci etnológie, antropológie, sociolingvistiky, ale i ďalších vedných odborov v rámci interdisciplinárneho prístupu“ (Šatava, 2009, s. 9).

V rámci terminológie boli v minulosti pojmy ako napr.: language revival (jazykové znovuoživenie) či language revitalization (revitalizácia jazyka) prakticky neznáme. Oblasť sociolingvistiky, týkajúca sa ohrozených jazykov, bola obohatená dielom Joshua A. Fishmana s názvom Reversing Language Shift (Zvrátenie smeru jazykového posunu) s podtitulom Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages (Teoretické a empirické základy pomoci ohrozeným jazykom) (Šatava, 2009). V súčasnosti je téma znovuoživenia jazykov súčasťou rôznych odborných monografií a zbierok, ako i hlavnou témou domácich a medzinárodných konferencií.

Revitalizácia írskoho jazyka v Írskej republike sa stala kľúčovým faktorom národnej a kultúrnej identifikácie Írov. Ako dôsledok snáh o revitalizáciu sa írsky jazyk stal jedným z povinných predmetov v rámci primárnej, sekundárnej a vo vybraných študijných programoch terciárnej sféry edukácie. Tento cieľ je celonárodne podporovaný oficiálnou štátnou jazykovou politikou s cieľom zvýšiť záujem obyvateľov o autochtónny jazyk. Írsky jazyk tak zohráva dôležitú úlohu pri pracovných výberových konaniach a ovládanie írskoho jazyka sa stáva výhodou pre potenciálnych uchádzačov i zamestnávateľov.

Írsky jazyk vnímame ako kľúčový element, významný kultúrny marker, kultúrny atribút, kultúrny kapitál či etnosignifikatívny prvok v procese formovania kultúrnej identity Írov. Nezastupiteľné miesto írskoho jazyka v spoločnosti odzrkadľuje i štátna jazyková politika, pričom jedným z jej hlavných cieľov je prenos írštiny do všetkých kútov Írska v celonárodnom kontexte, čím by došlo k rozšíreniu írskoho jazyka z oblastí Gaeltachtu v západnej časti krajiny do ostatných častí Írska (Schröder et al, 1995).

V súčasnosti sa počet používateľov írskoho jazyka v Írskej republike rovná približne 2 % (skupina plynulo hovoriacich írskym jazykom) resp. 40 % obyvateľov, ak zoberieme do úvahy všetkých hovoriacich írskym jazykom (i tých, ktorí udávajú čiastočnú znalosť írskoho jazyka). V rámci ostrova Veľká Británia dochádza rovnako k revitalizácii keltských jazykov avšak viac-menej na lokál – patriotckej intelektuálnej úrovni (Kiliánová et al., 2009).

Renesancii, resp. revitalizácii írskoho jazyka pomáha i edukačná politika v oblastiach Gaeltachtu a Gallachtu (prevažne anglofónna oblasť). Konkrétne je to jazyková politika monolingvizmu a bilingvizmu, ktorej cieľom je limitovať súčasný pokles írsky hovoriacich a rodilých írsky hovoriacich nielen v oblasti Gaeltachtu (Ó Laoire, 2012). Podobnému problému čelia i iné minoritné, menej používané či regionálne jazyky v európskom i celosvetovom kontexte (baskický, katalánsky, galícijský jazyk v Španielsku či maorijský jazyk na Novom Zélande atď).

Revitalizácia írskoho jazyka v meste Galway

V súčasnosti sa na revitalizácii a šírení írskoho jazyka podieľa mnoho organizácií a inštitúcií pôsobiacich v meste Galway a jeho okolí. Zamerali sme sa na kľúčové organizácie a inštitúcie v meste Galway, ktorých aktivity sú pre revitalizáciu jazyka nevyhnutné a rovnako môžu byť aplikovateľné i v kontexte ďalších nielen európskych kultúrnych regiónov.

Zvýšenie ekonomickej udržateľnosti regiónu môže pozitívne prispieť k záchrane írskoho jazyka v Gaeltachte (írsky hovoriace oblasti), čo je i reálny cieľ organizácií, akými sú Údarás na Gaeltachta alebo i Gaillimh le Gaelige a Conradh na Gaelige, ktoré sa usilujú o čo najväčšie vystavenie obyvateľov írskemu jazyku prostredníctvom vyvíjania rôznych kultúrnych, pedagogických či konzultačno-poradenských aktivít.

V budúcnosti bude Gaeltacht identita závisieť od stupňa ovládania írskoho jazyka v danom regióne, preto sú iniciované aktivity kľúčové pre zachovanie statusu Gaeltacht oblastí. V tomto kontexte vystupuje ako kľúčová i intergeneračná transmisia jazyka, ktorú majú všetky uvedené organizácie vo svojej agende, a ktorú realizujú i prostredníctvom podpory predškolských zariadení považujúc predškolskú imerziu v írskom jazyku za nevyhnutnú v zmysle vytvorenia bilingválnej spoločnosti a zachovania jazyka. V meste Galway a Carraroe sa napríklad nachádza škôlka založená s podporou Údarás na Gaeltachta. Významným počínom Údarás na Gaeltachta (Údarás na Gaeltachta, 2015) je i iniciácia resp. podpora manufaktúr, tovární v regióne Gaeltachtu, ktoré sa snažia o zvýšenie zamestnanosti

miestnych obyvateľov, i keď nie vždy je výsledok úspešný i kvôli najímaniu kvalifikovanej sily (ktorá u miestneho obyvateľstva chýba) spomedzi prevažne anglofónnych obyvateľov narodených mimo Gaeltachtu.

Podpora ekonomiky Gaeltachtu tak môže napomôcť i plnohodnotnému využívaniu írskemu jazyku v celospoločenskom kontexte. Írsky jazyk sa tak môže stať integrálnou súčasťou kultúrnej identity i prostredníctvom vystavenia obyvateľov umeniu a jeho rôznym žánrom. Írsky jazyk má tak šancu predstaviť sa ako unikátne kultúrne médium, neoddeliteľný prvok kultúrnej identity a bohatstva národa. Írskemu jazyku spomínané aktivity dávajú možnosť zviditeľniť sa, resp. nadobudnúť vážnosť a úctu u obyvateľov podporujúc tak širokosiahle benefity bilingvizmu. Uvedené aktivity môžu byť využiteľné na ceste k uvedomeniu si hodnoty írskemu jazyku pre súčasné i budúce generácie i na základe aktívneho prihlásenia sa k írskemu jazyku v zmysle aktívneho kultúrneho občianstva.

Dalším pozitívom resp. odporúčaním ako jazyk revitalizovať je budovanie kvalitnej infraštruktúry v Gaeltachte. Konkrétne ide o prepojenie strategicky i turisticky významných oblastí v regióne. Za týmto účelom bola iniciovaná výstavba dopravného spojenia medzi významnými miestami Gaeltachtu s názvom Wild Atlantic Way, ktorá predpokladá nárast v počte turistov ako i domácich obyvateľov v zmysle realizácie skvalitnených logistických možností, na základe ktorých bude jednoduchšie navštíviť najvýznamnejšie kultúrne, historické a prírodné krásy siahajúce od severnej časti Gaeltachtu (okres Donegal) po južnú časť Írska (okres Cork).

Ako ďalšie kľúčové odporúčanie, ktoré sme identifikovali v rámci analýzy zozbieraného materiálu, vystupuje do popredia iniciácia rôznych súťaží v meste Galway zorganizovaných Gaillimh le Gaelige (Galway with Irish) zameraných na šírenie a podporu jazyka v rámci služieb a podnikateľského sektoru. Tento rok sa do súťaže s názvom Galways Bilingual Business Award 2015 zapojilo dvadsať subjektov pôsobiacich v meste Galway, ktoré sa uchádzajú o dané ocenenie.

Na základe daných aktivít sa posilňuje význam írskemu jazyku ako hodnoty a neoddeliteľnej súčasti mesta Galway, ktoré v rámci svojej iniciácie tenduje k budúcemu udeleniu titulu Európskeho hlavného mesta kultúry. Galway sa tak môže predstaviť ako jediné bilingválne mesto v Írskej republike.

Nezanedbateľným zistením a obohatením pre podnikateľské subjekty, na základe disseminácie informácií a poradenstva v rámci inštitúcie Gaillimh le Gaelige, je i fakt, že írsky jazyk sa dá reálne využiť i v tejto sfére, teda priamo v teréne v rámci ekonomického, kultúrneho a verejného priestoru. Primárnym cieľom Gaillimh le Gaelige je preto naučiť podnikateľov a firmy efektívne a aktívne využívať potenciál kultúrneho dedičstva mesta, resp. poukázať na fakt, že írsky jazyk je možné využiť i v danom podnikateľskom prostredí ako unikátny produkt, ako niečo čo daného poskytovateľa služieb robí výnimočným a čo ho identifikuje i v rámci vytvárania vlastnej dištinktívnej identity. Samotný írsky jazyk sa takýmto spôsobom implementácie v podnikateľskej sfére vymaňuje z tradičného stereotypného ponímania, ktoré definuje írsky jazyk ako nevyužiteľný element mimo edukačného priestoru.

Írsky jazyk tak v danej ekonomickej oblasti môžeme chápať ako autentický a unikátny produkt s čím súvisí i jeho budúca intergeneračná transmisia a osobné rozhodnutie jednotlivca jazyk naplno používať. Podobné aktivity tak pomáhajú nielen podnikateľským subjektom, ale i samotným obyvateľom pomocou vytvárania nových pracovných miest a transformáciou mesta Galway na unikátne mesto charakteristické práve svojím bilingvizmom. Je zaujímavé pozorovať súčasné aktivity organizácií akými je napr.: Gaillimh le Gaelige (Gaillimh le Gaelige, 2015) či Conradh na Gaelige (Conradh na Gaelige, 2015) pri vytváraní sietí nadšencov, aktivistov či obyčajných ľudí, ktorí si uvedomujú význam írskemu jazyku a jeho nezanedbateľný ekonomický a kultúrny potenciál.

Významným počínom všetkých organizácií vrátane Národného divadla írskemu jazyku v meste Galway (preklady hier do írskemu jazyku, podpora mládežníckych divadiel v írskom jazyku, organizovanie hier pre stredoškóľakov pripravujúcich sa na maturitu, produkcia bilingválnych hier – získavanie záujmu širokej verejnosti) je i podpora jazykového povedomia s čím súvisí i eliminácia strachu súvisiaca s komunikáciou v írštine, ktorý implikuje nedostatočnú znalosť írskemu jazyku u väčšiny obyvateľov všetkých vekových kategórií.

Všetky spomínané inštitúcie sa svojimi aktivitami hlásia k inklúzii všetkých obyvateľov (írskemu i neírskemu národnosti), k vzájomnej tolerancii a rešpektu v rámci rôznych nadobudnutých znalostí írskemu jazyku. Takýmto spôsobom sú podporovaní i jedinci, ktorí írsky jazyk ovládajú na úrovni začiatku, resp. tí, ktorých receptívne zručnosti prevládajú nad produktívnymi, hlavne pokiaľ ide o ústny prejav.

Na základe konkrétnych súčasných aktivít daných inštitúcií dochádza k výraznému zviditeľneniu írskemu jazyku v spoločnosti, resp. k jeho zatraktívneniu i pre oblasť podnikania v zmysle makro i mikroekonomického priestoru. Prostredníctvom vystavenia obyvateľov írskemu jazyku i mimo edukačného priestoru sa pre írsky jazyk otvárajú nové možnosti v zmysle jeho využiteľnosti na základe inherentnej autenticity a unikátnosti. Obyvatelia tak zisťujú i prostredníctvom poradenských, konzultačných (Gaillimh le Gaelige, Conradh na Gaelige), kultúrnych a edukačných aktivít rôznych organizácií (Conradh na Gaelige, An Taibhdhearc, Gaillimh na Gaillimhe, Chomhairle Ealaíon – the Arts Council, Údarás na Gaeltachta) aké benefity môže implementácia írskemu jazyku priniesť mestu Galway v dlhodobom horizonte. Takýto spôsob podpory írskemu jazyku ako unikátneho produktu považujeme za kľúčový i v rámci jeho prepojenia s kultúrou resp. kultúrnou identitou obyvateľov a s budovaním pozitívneho vzťahu v zmysle aktívneho prihlásenia sa k jazyku a jeho aktívnemu používaniu.

Významnou aktivitou je i organizácia týždňa írskemu jazyku Seachtain na Gaelige 2015 v meste Galway, ktorá tak prispieva k zviditeľneniu jazyku v zmysle rôznych plánovaných kultúrnych aktivít zameraných na podporu

a šírenie kultúry práve prostredníctvom vystavenia obyvateľov írskej hudbe a tancu, pričom jazyk je ich neodmysliteľnou súčasťou.

V rámci revitalizácie jazyka neopomíname zásluhu médií v minoritnom jazyku, ktoré prinášajú správy o rôznych udalostiach a aktivitách realizovaných priamo v írskom jazyku, alebo podporujúcich írsku kultúru. Väčšina respondentov uviedla neoceniteľnú úlohu televízneho kanála TG4 a miestneho rádia Raidió na Gaeltachta, ktoré sa aktívne podieľajú na zvyšovaní statusu írského jazyka a prinášajú informácie o dianí nielen v Írsku ale i vo svete.

Uvedené záverečné odporúčania sa týkajú príkladov, ktoré môžu výrazným spôsobom pomôcť revitalizácii či normalizácii akéhokoľvek minoritného či menej používaného jazyka. Pomáhajú jazyku prežiť i na základe uvedenej podpory životnej úrovne obyvateľov Gaeltachtu, investíciou do lokálnej ekonomiky a posilnením identity obyvateľov resp. aktivitami, ktoré posilňujú aktívne kultúrne občianstvo, v zmysle kreovania pozitívneho vzťahu k írskemu jazyku. Írsky jazyk tak neplní len kultúrnu a symbolickú funkciu, ale i funkciu ekonomickú v zmysle možného využitia jeho potenciálu v podnikaní či v oblasti turizmu, čiže v rámci prepojenia jazyka ako duchovného/symbolického artefaktu s jeho reálnym využitím v každodennom živote i v podnikateľskej sfére. Takýmto spôsobom sa írsky jazyk pretvára na unikátny element využiteľný i pre svoj kultúrny a pridaný ekonomický potenciál

Záver

Aktivity vyššie uvedených organizácií a inštitúcií posilňujú identitu komunity, ktorá používa írsky jazyk v rámci každodennej komunikácie. Írsky jazyk sa tak v priebehu času mení. V porovnaní s minulosťou, írsky jazyk dnes má úplne iný status, ktorý súvisí s jeho oficiálnym uznaním za jeden z právoplatných a pracovných jazykov Európskej únie. Pre budúcu i súčasnú generáciu tak vznikajú nové možnosti a priestory, ktoré podporujú aktívne využívanie írského jazyka nielen v Írsku. Práca analyzovaných organizácií akým je napr. Conradh na Gaelige alebo Gaillimh le Gaelige poskytuje motiváciu a istý know-how i iným kultúrnym regiónom, ktoré sa usilujú o revitalizáciu svojho minoritného jazyka, regionálneho či iného menej-používaného jazyka.

Na záver je žiaduce dodať, že žiadna jazyková revitalizačná politika nemôže aspirovať na úspech bez naplnenia určitých podmienok nevyhnutných pre udržanie vitality spoločenstva, ktoré jazyk aktívne používa. Rovnako je potrebný i záujem, optimizmus a entuziazmus čeliť jazykovému darwinizmu, ktorý sa týka prirodzeného výberu a prežitia najschopnejších i v jazykovej oblasti (Šatava, 2013). Írsky jazyk má v sebe potenciál rozšíriť svoje pole pôsobnosti v oveľa väčšej miere ako je to doteraz aj do oblastí kultúrneho turizmu. Ostáva preto dúfať, že írsky jazyk si uchráni svoje postavenie v zložitých premenách času a v súčasnom turbulentnom svete.

Zoznam literatúry

- BILOVESKÝ, V. 2013. Does Integrating Europe Need Polylingualism and Multiculturalism? In: *European Researcher*, vol. 42, no. 2 – 3, p. 455 – 461.
- ERIKSEN, T. H. 2008. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-465-6.
- FLEMING, A., DEBSKI, R. 2008. The Use of Irish in Networked Communications: A Study of Schoolchildren in Different Language Settings. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 28, no. 2, p. 85 – 101. ISSN 0143-4632.
- HALE, C. H., DE ABREU, G. 2010. Drawing on the Notion of Symbolic Resources in Exploring the Development of Cultural Identities in Immigrant Transitions. In: *Culture and Psychology*, vol. 16, p. 395 – 415. ISSN 1036-1395.
- GOMÉZ-ESTERN, M. B., et al. 2010. Literacy and the Formation of Cultural Identity. In: *Theory and Psychology*, vol 20, p. 231 – 250.
- KILIÁNOVÁ et al. 2009. *My a tí druhí v modernej spoločnosti*. Bratislava: SAV. 722 s. ISBN 978-80-224-1025-0.
- MHIC MHATHÚNA, M. 2006. Early Steps in Bilingualism: Learning Irish in Irish Language Immersion Pre-Schools. In: *An International Research Journal*, vol 19, no. 2, p. 38 – 50.
- MORIARTY, M. 2009. Normalising language through television: the case of the Irish language television channel, TG4. In: *Journal of Multicultural Discourses*, vol. 4, no. 2, p. 137 – 149. ISSN 1744-7143.
- MORIARTY, M. 2011. Minority languages and performative genres: the case of Irish language stand-up comedy. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 32, no. 6, p. 547 – 559. ISSN 0143-4632.
- Ó LAOIRE, M. 2008. An Approach to Developing Language Awareness in the Irish Language Classroom: A Case Study. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10, no. 4, p. 454 – 470. ISSN 1367-0050.
- Ó LAOIRE, M. 2012. Language policy and minority language education in Ireland: re-exploring the issues. In: *Language, Culture and Curriculum*, vol 25, no. 1, p. 17 – 25. ISSN 0790-8318.

Ó RIAIN, S. 2010. Irish and Scottish Gaelic. A European Perspective. In: *Naukovij visnik Volinskogo nacional'nogo universitetu imeni Lesi Ukrainki*, p. 262 – 267.

SCHRÖDER, K. et al. 1995. *What is Europe? Aspects of European Cultural Diversity*. Routledge. 274 p. ISBN 9780415124171.

SYKES, E. B. 2013. Transformative Autoethnography: An Examination of Cultural Identity and its Implications for Learners. In: *Adult Learning*, vol. 25, no. 1, p. 3 – 10.

ŠATAVA, L. 2009. *Jazyk a identita etnických menšín. Možnosti zachování a revitalizace*. Praha: SLON, 2009. 215 s. ISBN 978-80-86429-83-0.

ŠATAVA, L. 2013. *Emicita a jazyk*. Trnava: Tribun EU. 108 s. ISBN 9-788026-305170.

Zoznam internetových zdrojov

Forbairt Naíonraí Teoranta. 2014. [online] Dostupné na internete: <https://www.naionrai.ie/en>. [Accessed 8. 8. 2015].

Conradh na Gaeilge. 2015. [online] Dostupné na internete: <https://cnag.ie/en/info/conradh-na-gaeilge/contact.html>. [Accessed 15. 5. 2015].

Gaelscoileanna. *What is Immersion Education?* 2014. [online] Dostupné na internete: <http://www.gaelscoileanna.ie/en/immersion-education/cad-e-tumoideachaswhat-is-immersion-education/>. [Accessed 7. 5. 2015].

Gaillimh le Gaeilge. 2015. [online] Dostupné na internete: <http://www.gleg.ie/news/gallery/?lang=en>. [Accessed 10. 5. 2015].

Údarás na Gaeltachta. 2015. [online] Dostupné na internete: <http://www.udas.ie/en/faoin-udas/ar-rol>. [Accessed 5. 5. 2015].

Kontakt

Mgr. Anna Slatinská, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Tajovského 40, 094 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: anna.slatinska@umb.sk

RUSKÉ LINGVOREÁLIE VYTVORENÉ POLITICKÝM DISKURZOM

RUSSIAN POLITICAL REALIA CREATED BY POLITICAL DISCOURSE

IRINA DULEBOVÁ

Abstrakt

V našom príspevku na základe skúseností so zostavovaním Glosáru ruských lingvoreálií podrobne analyzujeme ruské lingvoreálie vytvorené politickým diskurzom (známe precedentné výrazy historického pôvodu, precedentné mená, precedentné situácie, sovietyzmy, súčasné precedentné výroky). Venujeme sa aj problematike ich didaktického využitia ako jazykových kódov ruského lingvokultúrneho spoločenstva, ako aj ich súčasnej interpretácii v politickom a mediálnom diskurze.

Kľúčové slová: lingvoreálie, politický diskurz, precedentné fenomény, sovietyzmy.

Abstract

In this article we analyze Russian linguistic realia created by political discourse (well known expressions of historical origin, precedential names, precedential situations, expressions coming from the Soviet period, contemporary precedential expressions) following our experiences from editing Glossary of Russian linguistic realia. The focus is paid to their didactical use as codes of Russian linguistic and cultural community as well as their current interpretation in political and media discourses.

Keywords: Linguistic realia, political discourse, precedential phenomena, expressions of Soviet origin (Sovietisms).

Úvod

Počas posledných desaťročí sa v lingvodidaktike cudzích jazykov rozvíja smerovanie spájajúce vyučovanie jazyka s poznáním kultúrneho a spoločenského života príslušného národa, ktoré sa odzrkadľuje v jeho lexike. V súčasnom lingvistickom výskume sa „popri klasickej štrukturalistickej jazykovede a komunikativistike kladie do popredia skúmanie a odhaľovanie vzťahu jazyka k spoločenstvu, ktoré je jeho nositeľom – k jeho kultúrnym, historicko-spoločenským, politickým, etickým, estetickým a iným prejavom“ (Adamka, 2011).

Študent by mal získať všeobecné kultúrne, sociolingvistické a komunikatívno-pragmatické poznatky, aby sa naučil jazyk správne a plnohodnotne používať a primerane reagovať v rozličných komunikatívnych situáciách ovplyvnených rozdielnym kultúrnym a politickým zázemím. Na správnu komunikáciu: „nestačí len tradičná jazyková príprava oklieštená o kulturologickú nadstavbu a podľa nás je majstrovstvo jazykovo kompetentného subjektu v dešifrovaní, ale hlavne v aktívnom používaní lingvokulturologických jednotiek“ (Blaho, 2006, s. 295).

S týmto cieľom sme zostavili (v spoluautorstve) *Glosár ruských lingvoreálií* (Bratislava: Stimul, 2016), v ktorom sme sa snažili o určitú systematizáciu kľúčových lingvoreálií „ako nosných jazykových jednotiek pomenúvajúcich osobitosti ruského kultúrneho priestoru“ (Dulebová et al., 2016, s. 3). Jednotlivé heslá sú usporiadané v poradí ruskej azbuky, nakoľko glosár je výsledkom prípravnej fázy práce na učebnici *Ruské lingvoreálie*, v ktorej budú jednotlivé pojmy zaradené a podrobnejšie analyzované v rámci tematických kapitol osobitne venovaných precedentným fenoménom historického, politického, literárneho a kultúrno-náboženského pôvodu, ako aj frazémam nosným pre ruský kultúrny archetyp, bezekvivalentnej lexike, kľúčovým politickým a zemepisným reáliám.

V našom príspevku predkladáme a analyzujeme lingvoreálie vybrané z vyššie spomínaného glosáru, ktoré sú vytvorené politickým diskurzom ako v aspekte synchronnom, tak aj diachronnom. Politický diskurz vnímame ako realizáciu jazyka politiky vo všetkých jeho podobách, ako reálne zhmotnenie všetkých prostriedkov národného jazyka v reči, ktoré je možné používať v kontexte politickej činnosti. „V širokom ponímaní ide o každý diskurz, v ktorom je s oblasťou politiky spojený aspoň jeden z jeho prvkov: subjekt, adresát alebo obsah textu/reči. Politický diskurz je v užšom chápaní diskurz, cieľom ktorého je získavanie, udržiavanie a realizácia politickej moci“ (Dulebová, 2016, s. 106). Pod politickou komunikáciou je „možné vnímať aj každé komunikačné správanie, ktoré je orientované na politické témy. To znamená, že pod tento pojem spadá nielen komunikácia politických aktérov, ale aj verejnosti, ktorá sa zaoberá politickými témami“ (Štefančík, 2016, s. 30).

V jednotlivých heslách glosáru ponúkame informáciu nielen o preklade ruského slova (výrazu) do slovenčiny a jeho etymológiu, ale poukazujeme aj na jeho súčasnú interpretáciu v mediálnom a politickom diskurze, ako aj na aktuálny význam danej lingvoreálie pre predstaviteľov ruského lingvokultúrneho spoločenstva. Z hľadiska lingvodidaktiky to pokladáme za dôležité, nakoľko „v procese osvojenia si kontextu rečovej výpovede musia účastníci tejto interakcie disponovať spoločnými základnými znalosťami – reáliami (background knowledges) tak jazykového, ako aj historického a kultúrneho charakteru“ (Guzi, 2016, s. 138).

Politické precedentné výrazy historického pôvodu

Precedentný výraz (výpoveď) vnímame ako „reprodukovateľný produkt rečovo-kognitívnej činnosti, ako ukončenú jednotku, ktorá môže, ale aj nemusí byť predikatívna; zložitý znak, ktorého celkový význam sa nerovná súčtu významov jeho jednotlivých komponentov, posledný je vždy „širší“ než jednoduchý súhrn významov“ (Gudkov et al., 1997, s. 65). Precedentné výrazy môžu byť internacionálne precedentné, ako aj národne precedentné. V glosári sa samozrejme nachádzajú len národne precedentné, ktoré sú kľúčové pre pochopenie ruského kultúrneho archetypu, nakoľko „výstavba jazykového sveta historických symbolov reči prebieha s pomocou intenzívneho používania slov a frazeologizmov (s historickou sémantikou a obsahom), ktoré formujú komplexné rečové – komunikačné pozadie (základňu), sú súčasné, alebo sa postupne súčasnými stávajú, sú kľúčové a ich používanie s rastúcou intenzitou viditeľne vplýva na vnímanie sveta a formovanie svetonázoru nositeľov jazyka, ako aj ľudí, osvojujúcich si daný jazyk“ (Guzi, 2016, s. 137).

Nasledujúce príklady (politické výrazy historického pôvodu) ilustrujú našu pedagogickú snahu vysvetliť študentom v čo najkratšej forme základné významy precedentných fenoménov, ktoré sú kľúčové pre ruský jazykový obraz sveta. *Гнилой Запад/ Prehnitý západ*: výraz V. G. Belinského (19. storočie), ktorý ho použil na ironické označenie názorov svojho protivníka S. V. Ševyrjova. Hoci je autorom Belinskij, výrok sa často pripisuje skupine slovanofilov. Ironicky sa výraz používa na označenie ruského pseudopatriotizmu alebo rozdielu vo vývoji „Západu“ a Ruska.

Бей жидов, спасай Россию! / Bi Židákov, ratuj Rusko!: fráza z piesne z čias občianskej vojny, keď príslušníci Denikinových bielych vojsk považovali Židov za pôvodcov červenej revolúcie, ako o tom píše v knihe memoárov *Na prahu neznámeho veku* (1956) K. G. Paustovskij. Dnes sa fráza používa prenesene na označenie názorov ľudí, ktorí namiesto riešenia skutočných problémov sústreďujú pozornosť na vykonštruované problémy. *Начинается земля, как известно, от Кремля / Zem sa začína, to je známe, pri kremel'skej bráne*: V. V. Majakovskij (1928) o sovietskej podobe patriotizmu, o pseudopatriotizme, v súčasnom diskurze najmä o pseudopatriotizme a rusocentrizme. *Великий кормчий / Veľký vodca, kormidelník*: najprv sa výraz používal na označenie J. V. Stalina, neskôr Mao Ce-tunga, postupne sa začal využívať ironicky na základe zvukovej zhody *кормчий* (kormidelník) a *кормышка* (krmidlo): ten, kto kormidluje a vedie, je zároveň ten, kto je pri krmidle (t. j. pri koryte, má prístup k moci a majetkom). *В России есть только два союзника: её армия и флот / Rusko má len dvoch spojencov: svoju armádu a flotilu*: výrok cára Alexandra III. (1845 – 1894), krédo jeho zahraničnej politiky, ktoré je aj dnes mimoriadne populárne v ruských médiách. *Поскоблите русского, и вы найдёте татарина / Vyzleč Rusa, nájdeš Tatára*: z franc. *Grattez le russe, et vous trouverez le tartare*. Autor: gróf Joseph de Maistre, veľvyslanec Sardínskeho kráľovstva v Petrohrade (1803 – 1817). Z jeho pera pochádza kniha *Petrohradské večery*, ktorá mala veľký vplyv na tvorbu mnohých ruských spisovateľov. Výrok mylne pripisujú Napoleonovi. Zmysel výrazu: za európskym zovňajškom, ktorý si Rusi pestujú od čias Petra Veľkého, sa ukrýva ich skutočná tvár (správanie, myslenie, charakter), ktorá sa podstatne líši od tej západnej.

Precedentné mená historického pôvodu

Precedentné meno chápeme ako „individuálne meno spojené s dobre známym textom, najčastejšie tiež precedentným, alebo so situáciou dobre známou nositeľom jazyka, a preto tiež precedentnou“ (Gudkov, 1998, s. 83). Prevažne sú to onymá, spojené so známym textom (napr. *Онегин, Печорин, Чичиков*) alebo so známou reálnou alebo imaginárnou precedentnou situáciou (*Иван Сусанин, Смольный, Илья Муромец, Куликово поле*). V glosári je každé z mien podrobne vysvetlené, nakoľko študent musí vedieť rozpoznať jeho intertextuálne, precedentné pozadie a s ním spojenú konotáciu v súčasnej ruskej kultúre a politickom a mediálnom diskurze. *Горбачёв, Михаил Сергеевич / Gorbačov, Michail Sergejevič*: prvý a posledný prezident ZSSR. Stál na čele ZSSR od roku 1985 až do jeho rozpadu v roku 1991. V kolektívnej pamäti je nerozlučne spätý so zavedením prohibície, zásadnými zmenami v ekonomickej a politickej sfére – prestavbou (perestrojkou), glasnosťou (verejnou informovanosťou) a najmä rozpadom ZSSR. Na rozdiel od západnej Európy, kde má precedentné meno Gorbačov, „Gorbi“ predovšetkým pozitívne konotácie, nie je jeho hodnotenie v ruskom diskurze jednoznačné. Mnohokrát sa precedentné meno „Gorbačov“ používa vo význame „rozvracač“, „naivný nositeľ zmien“.

Кремль / Kremel': opevnená centrálna časť ruských stredovekých miest, slúžiaca ako administratívne, vojenské a cirkevné centrum. Kremel' sa zvyčajne staval na vyvýšenom mieste pri vodnom zdroji, nachádzal sa v ňom palác kniežaťa, chrámy a menšie paláce šľachty. Postupne kremle strácali vojenský význam, dnes je vo väčšine tých, ktoré sa zachovali, múzeum. Najznámejší je moskovský Kremel' – sídlo prezidenta RF. Slovo *Kremel'* sa používa v metonymickom význame na označenie ruskej vlády, prípadne ruského prezidenta. Príklad použitia: *Kremel' vyjadril nádej, že Británia po brexite preskúma svoj vzťah k Rusku*.

Павлик Морозов / Pavlik Morozov: hrdina kníh pre mladých pionierov, ktorý udal svojho otca ako kulaka a bol z pomsty zabitý vlastnými rodinnými príslušníkmi, v ZSSR symbol odovzdanosti ideálom komunizmu. Dnes sa používa vo význame: symbol zrady a fanatizmu. *Ходынка / Chodynka*: výraz sa vzťahuje na tragickú udalosť z 18. 5. 1896, keď na Chodynskom poli pri Moskve bolo počas veselice pri príležitosti korunovácie cára Mikuláša II. v tlačnici na smrť udupaných vyše tisíc ľudí. Tlačnica vznikla, keď sa dav pohol k stolom, kde sa mali rozdávať darčeky od cára. Dnes o veľkom zhromaždení ľudí, o tlačnici, nebezpečenstve, situácii, ktorá môže mať nebezpečné následky.

Народники / Národníci: stúpenec národnictva (народничество) – spoločensko-politického hnutia existujúceho v Rusku v druhej polovici 19. storočia. Názov dostalo hnutie podľa tzv. *chodenia medzi ľud* (хождение в народ), ktorého cieľom bola propagácia revolučných myšlienok. Išlo o masové mládežnícke akcie príslušníkov ruskej inteligencie, ktorí nepatrili k žiadnej z uznávaných spoločenských vrstiev (šľachta, duchovenstvo, kupci), tzv. *raznočincov* (разночинцы). V sovietskom období boli oslavovaní ako hrdinovia. V prestavbovom Rusku sa teroristická činnosť národníkov považovala za neprijateľnú cestu na dosiahnutie cieľa. Činnosť národníkov kritizuje F. M. Dostojevskij v románe *Besy* (1872). Obraz revolucionárov, národníkov je zvečnený aj v maľbe I. J. Repina *He ždóli* (1884). V mediálnom diskurze sa výraz *chodenie medzi ľud* používa na označenie akcií politikov, napr. počas predvolebnej kampane.

V prípade používania precedentného antroponyma v politickom diskurze môžeme hovoriť aj o určitej simplifikácii jeho významu (Charfaoui, 2014, s. 56), keď sa z množstva charakteristík daného mena vyčleňuje obmedzený súbor príznačkov a z *Oblomova* sa stáva výlučne lenivý človek, zo *Stalina* diktátor a zo *Suvorova* geniálny stratég a vojvodca. Pritom sa samozrejme ignoruje množstvo iných vlastností týchto postáv, ale študent sa musí na hodine naučiť správne chápať práve tie stereotypné, ktoré sú vlastné ruskému lingvokultúrnemu spoločenstvu.

Precedentné politické situácie historického pôvodu

Precedentná situácia predstavuje „nejakú vzorovú, ideálnu situáciu, spojenú so súborom určitých konotácií, ktorých diferenčné príznaky patria do kognitívnej bázy nositeľov jazyka“ (Krasnychová, 2002, s. 46), napríklad *Совет в Филях, холодная война, крымский сценарий, арабская весна, оттепель, раскулачивание, сталинградская битва, тридцать седьмой год*. Precedentné situácie sa môžu aktualizovať aj v podobe precedentných výrazov (*Москва — третий Рим, смутное время, столетняя война*), ale aj precedentných mien (*Бородино, Ходынка, поле Куликово, Чернобыль*).

Samozrejme, za každou takou situáciou stoja zložité udalosti, na ktoré dnes už nadväzuje niekedy aj značne modifikovaná sémantika, a každú z nich sme sa snažili študentom v obmedzenom rozsahu glosára aj vysvetliť. Uvádzame príklady. *Философский пароход / Loď filozofov*: obrazný názov lodí, na ktorých bolo zo ZSSR v r. 1922 vysídlených viac než 160 predstaviteľov predrevolučnej inteligencie. Násilné vysídlenie nekonformných vedcov, literátov, filozofov a i. prebehlo v rokoch 1922 – 1923 z iniciatívy V. I. Lenina a malo byť "humánnou" náhradou za trest smrti zastrelením. Prvých z nich opustili Rusko vlakom, ďalší na lodiach, vysídlení boli napr. Berďajev, Frank, Losskij a iní. Dnes sa používa vo význame veľkých intelektuálnych strát. *Холодная война / Studená vojna* (1945 – 1989): skrytý konflikt medzi superveľmocami (USA a západné krajiny proti ZSSR a krajinám východného bloku) v období po 2. svetovej vojne, pre ktoré boli typické preteky v oblasti zbrojenia, ale aj ideológie, vedy a techniky, politiky a hospodárstva. Dnes sa používa v priamom význame.

Samozrejme, že študijné využitie glosára sa nemôže zaoberať bez vysvetlenia pedagóga, vzhľadom na dnešnú situáciu v študentskom audítóriu, v ktorom dosť často absentuje „komplexné intelektuálne čítanie a taktiež chýba uvedomenie si prepojenia kontextu s rôznymi kontextovými situáciami“ (Kvapil, 2010, s. 111).

Precedentné výrazy súčasnosti

Samozrejme, našou úlohou je nielen priblížiť študentom najpopulárnejšie precedentné fenomény historického pôvodu, ktoré nepochybne zatiaľ v politickom diskurze prevládajú, ale aj zorientovať ich v zložitom jazykovom obraze súčasného politického diskurzu, zvýšiť ich diskurzívnu kompetenciu, ktorá „predstavuje schopnosť tvoriť ucelený, kohézny a zároveň koherentný text so zreteľom na širší kontext komunikácie“ (Hriviková, 2016, s. 153). Preto množstvo hesiel v glosári je venované precedentným výrazom významných ruských politických činiteľov súčasnosti. „Oslobodenie sa od ideologických obmedzení a následná výrazná politizácia spoločenského života logicky upriamila pozornosť multidisciplinárneho výskumu na problematiku politických procesov v ich komplexnosti; v jazykovede sa tak deje v rámci tzv. politickej lingvistiky (Adamka, 2016, s. 11). Nadväzujeme tak aj my na populárny smer výskumu ruskej politickej lingvistiky, ktorým je snaha charakterizovať diskurzívne stratégie prezidenta V. Putina na príklade tzv. putinizmov (najpopulárnejších výrazov prezidenta), ktoré sa už stali okrídlenými výrazmi. Nejde nám ale len o ilustráciu jeho autorskej stratégie vo výbere konkrétnych jazykových prostriedkov, ale aj o pozorovanie a analýzu ďalšieho „samostatného“ života týchto výrokov, ich prípadnú transformáciu a aktualizáciu: zmenu komponentov (lexikálna substitúcia), vynechávanie komponentov, dopĺňovanie a prípadnú (zriedkavú) kontamináciu (Dulebová, 2016, s. 109). Uvádzame niektoré príklady z glosára: *Духовные скрепы / Duchovný tmel* je precedentným výrokom, známym vďaka V. V. Putinovi (12. 12. 2012, prejav pred Federálnym zhromaždením), hoci ho používali ruskí filozofi a spoločenskí činitelia už na začiatku minulého storočia. Výraz sa zvykne napĺňať rôznym obsahom; prevažne vo význame abstraktných duchovných hodnôt, ktoré majú spájať celý ruský národ. V súčasnosti populárny mým. Používaný aj ironicky pri zosmiešňovaní oficiálnej propagandy.

Кто не жалéет о распаде СССР, у того нет сёрдца, а кто хóчет егó восстановления в прёжнем вóде – у того нет головьё. / Kto nie je ľúto, že sa rozpadol ZSSR, ten nemá srdce. Kto chce, aby sa obnovil v pôvodnej podobe, ten nemá rozum. Precedentný výrok. Autor: V. V. Putin (16. 12. 2010). Svojrázne krédo súčasnej ruskej politiky.

Мухи отдельно, котлеты отдельно / Dosl. Oddeliť muchy od fašírok: pripisuje sa viacerým autorom, populárny sa stal po tom, ako ho v roku 2001 vyslovil V. V. Putin. Používa sa vo význame: *oddelovať podstatné od nepodstatného* (žarg.). Vulgárne synonymum frazeologizmu *oddeliť kúkol' od pšenice, oddeliť zrno od pliev*.

Помидорами не отделеаются. / Bude ich to stáť viac než len paradajky: precedentný výrok, autor V. V. Putin (3. 12. 2015, prejav pred Federálnym zhromaždením). Vyhlásil to v súvislosti s odvetnými krokmi Ruskej federácie voči Turecku (zákaz dovozu tureckých plodín, výrobkov a potravín). Tie podnikla Moskva po tom, ako turecká armáda zostrelila v novembri toho istého roku na turecko-sýrskej hranici ruskú stíhačku. *Государство держит в руках дубинку, которой бьет всего один раз. Но по голоvé. / Štát má v rukách obušok, udrie ním len raz, ale zato po hlave:* precedentný výrok, autor: V. V. Putin (26.10.2002, v rozhovore pre francúzsky denník *Le Figaro*). Pravdepodobne aktualizácia aforizmu A. P. Špolanského *Жизнь бьет ключом. По голоvé*. Taktiež ide o aktualizáciu precedentného výrazu *дубина власти* (obušok, ktorý držia v rukách predstaviteľa moci), ktorý je súčasťou ruského jazykového obrazu sveta a figuruje už v dielach A. S. Puškina či L. N. Tolstého.

Ako vidíme, etymológia daných výrokov nie je až taká jednoduchá a jednoznačná, o to náročnejšia je pre študenta ich interpretácia v súčasnom mediálnom texte. Ale budúci prekladatelia by ich mali nepochybne ovládať, lebo „ide predovšetkým o to, aby interkultúrne rozdiely neboli prekážkou interakčnej koexistencie, v rámci ktorej dochádza k rozvoju kooperácie“ (Rizeková, 2012, s.135).

Sovietizmy

Odborníci v oblasti ruskej politickej lingvistiky pristupujú k lexikálnej rovine politickej komunikácie ako k systému znakov, v ktorom sústavne a dynamicky dochádza k modifikácii sémantiky a funkcie rôznych typov lexikálnych jazykových jednotiek, medzi nimi v neposlednom rade aj sovielizmov a ideológem 20. storočia. Sovietizmy chápeme ako lexikálne jednotky, ktoré sa viažu na obdobie Sovietskeho zväzu a odzrkadľujú realie obdobia rokov 1917 – 1991. Populárne sú aj v súčasnom politickom a mediálnom diskurze, väčšinou s ironickými konotáciami. Ich častý výskyt v súčasnej politickej komunikácii je príčinou toho, že práve oni tvoria podstatnú časť nášho glosáru. Výkladové heslá s nimi spojené sme pojali stručne (vzhľadom na relatívne malý odstup od 20. storočia, ako aj na podobnú socialistickú minulosť slovenského lingvokultúrneho spoločenstva).

Советский Союз / Sovietsky zväz, ZSSR: štát, ktorý v roku 1922 – 1991 existoval na území súčasného Ruska, Ukrajiny, Bieloruska, Kazachstanu, Uzbekistanu, Tadžikistanu, Arménska, Gruzínska, Azerbajdžanu, Kirgizska, Litvy, Lotyšska, Estónska, Moldavska a Turkménska. V hovorovej reči Sovietsky zväz často volali len *Sojuz*. Po zániku ZSSR sa stal populárnym výraz covok, čo približne zodpovedá výrazu *socik* a prídavné meno *совковский* (*socikovsky*). *Казебёшник, казебёшт / Kágébák:* člen tajnej služby ZSSR, ktorá sa zaoberala špionážou, ochranou hraníc ZSSR, bojom proti vnútorným nepriateľom (1954 – 1991). Československý ekvivalent: *eštebák. Ключовый враг / Triedny nepriateľ:* označenie pre politicky nespoľahlivých občanov, nelojálnych voči režimu v ZSSR. *Коллективизация / Kolektivizácia:* označenie štátom iniciovaného procesu premeny súkromných individuálnych hospodárstiev na spoločné roľnícke družstvá. Tento vynucovaný proces sa často spája s represiami a násilnou konfiškáciou majetku. *Колхоз / Kolchoz:* poľnohospodárske družstvo v ZSSR, vzniklo kolektivizáciou a spojením súkromných majetkov do jedného veľkého spoločne obrábaného poľnohospodárskeho výrobného družstva. Československý ekvivalent: *JRD. Колхозник / Kolchoznik:* člen poľnohospodárskeho družstva v ZSSR, roľník pracujúci v kolektívnom hospodárstve. Používa sa aj v ironickom význame: nevzdelaný človek, sedliak, neohrabaný človek. *Культпоход / Výprava za kultúrou:* kultúrna a vzdelávacia kampaň, kolektívna návšteva divadiel, historických pamiatok alebo múzeí. Dnes sa používa v ironickom význame, podobnom slovenskému výrazu *kultúrma vložka*.

Ликбёз / Likvidácia negramotnosti: v ZSSR v 20. – 30. rokoch vzdelávanie negramotnej mládeže a dospelých s cieľom naučiť ich čítať a písať, v prenesenom zmysle: sprostredkovanie najzákladnejších vedomostí o niečom. *Робфак/Robotnícka fakulta:* všeobecnovzdelávacie zariadenie v 20. rokoch v ZSSR, ktoré malo pripraviť ľudí bez ukončeného stredoškolského vzdelania na štúdium na vysokej škole, dnes ironicky o nekvalitnej škole. *По блáмы / Po známosti:* vybavovanie záležitostí cez známych, pomocou „tlačanky“, často s neetickým cieľom.

Záver

Najťažšou úlohou autoriek v procese zostavovania glosáru bola jednoznačne otázka výberu kľúčových lingvoreálií spomedzi množstva existujúcich. Pri výbere a systematizácii nielen z aspektu lingvodidaktiky ruského jazyka, ale aj z hľadiska interkultúrnej komunikácie a translatologickej perspektívy sme si kladli otázku, ktoré z lingvoreálií budú najväčším prínosom pre výučbu lexikológie, štylistiky, interkultúrnej komunikácie, jazyka médií, reálií Ruska a v neposlednom rade aj v rámci prekladateľských seminárov. Ktoré z nich sú nosnými pre ruský jazykový obraz sveta? Veď aj vďaka nim „sa v spoločnosti formuje istá tradícia, ktorá zaručuje mieru kontinuity a modeluje špecifické vzorce správania uznávané ako štandardy v danom priestore a čase“ (Hriviková, 2016, s. 151).

Ako ukázal náš výskum a následná zostavovateľská prax prevažne množstvo precedentných fenoménov ruského jazykového obrazu sveta je literárneho pôvodu, a teda všeobecne uznávaná literatúrocentrická povaha ruskej (aj jazykovej) kultúry a mentality sa nám potvrdila. Početné sú aj precedentné fenomény vytvorené politickým diskurzom. Najaktívnejší život v dnešnom mediálnom a politickom priestore majú určite výrazy a onymá nedávnej

minulosti (sovietizmy), ale mimoriadna dynamika sa dá pozorovať pri výskyte precedentných výrokov súčasnej doby a ich následnej aktualizácií. V procese spracovania rozsiahleho materiálu sme sa snažili predložiť čitateľovi nie mechanický súhrn vybraného súboru jazykových jednotiek, ale ich interpretáciu v širšom historickom, kultúrnom a spoločenskom kontexte, vrátane recepčného a prekladového aspektu.

Použitá literatúra

- ADAMKA, P. 2016. Politická lingvistika? In: *Jazyk a politika na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, s. 11 – 20.
- ADAMKA, P. 2011. Teória v reflexiách. In: *Jazyk a kultúra*, roč. 2, č. 6.
- BLAHO, M. 2006. Metodologická a kognitívna báza lingvokultúrológie ako vedy. In: *SLANČOVÁ, D., ŽARNOVSKÁ, I. (eds.). 2. študentská vedecká konferencia (zborník príspevkov)*. Prešov: FFPU v Prešove.
- DULEBOVÁ, I. 2016. Idiolekt Putina ako zdroj precedentných výrazov súčasného ruského politického diskurzu. In: *Jazyk a politika na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, s. 104 – 116.
- DULEBOVÁ, I., CINGEROVÁ, N., HRČKOVÁ, K. 2016. *Glosár ruských lingvoreálií*. Bratislava: STIMUL. 170 s.
- GUDKOV, D., KRASNYCHOVA, V., ZACHARENKOVA, I. 1997. Nekotoryje osobennosti funkcionirovanije precedentnyh vyskazyvanij. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta, №4*, s. 107.
- GUZI, L. 2016. Historická symbolika v politickom diskurze postsovietskeho Ruska. In: *Jazyk a politika na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, s. 135 – 150.
- HRIVÍKOVÁ, T. 2016. Politický diskurz ako odraz vzťahu medzi kultúrou a rodovou polarizáciou jazyka. In: *Jazyk a politika na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, s. 150 – 161.
- CHARFAOUI, E. 2014. *Komunikatívno-pragmatické a lingvokultúrne charakteristiky reklamného textu*. Bratislava: Univerzita Komenského. 141 s.
- KVAPIL, R. 2010. Efektívne čítanie a percepcia textu. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium VII*. Bratislava: Z-F LINGUA, s. 110 – 119.
- RIZEKOVÁ, I. 2012. Jazyk ako duchovná sila. In: *Lanua ad linguas hominesque reserata IV*. Noailles: Association Amitié Franco-Slovaque, p. 133 – 139.
- ŠTEFANČÍK R. 2016. Politický jazyk. Ako ho definovať? In: *Jazyk a politika na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, s. 28 – 47.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0347/15 *Parlamentný jazyk v koncepte štiepných línií* a grantového projektu KEGA 072UK-4/2015 *Vysokoškolská učebnica Ruské lingvoreálie*.

Kontakt

Mgr. Dulebová Irina, PhD
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra rusistiky a východoeurópskych štúdií
Gondová 2, 811 01 Bratislava
Slovenská republika
Email: irina.dulebova@uniba.sk

**SOFT POWER RUSKEJ FEDERÁCIE
JAZYKOVÁ POLITIKA RUSKEJ FEDERÁCIE A JEJ UPLATNENIE V AZERBAJDŽANE**

RUSSIAN SOFT POWER
LANGUAGE POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION AND ITS ENFORCEMENT IN AZERBAIJAN

DOMINIKA FIFIKOVÁ

Abstrakt

V príspevku analyzujeme jazykovú politiku Ruskej federácie po rozpade Sovietskeho zväzu. Definujeme soft power a venujeme sa prostriedkom a nástrojom soft power v postsovietskom priestore na príklade Azerbajdžanskej republiky. Hodnotíme status ruského jazyka s ohľadom na jeho vývoj za špecifických podmienok v krajine. Všímame si jazyk ako fenomén, ktorý je schopný reflektovať významné spoločensko-politické a kultúrne zmeny spoločnosti a jeho schopnosť byť efektívnym nástrojom politického vplyvu.

KLúčové slová: jazyková politika, soft power, ruský jazyk, národná identita.

Abstract

Our article is devoted to the language policy of Russian Federation after the collapse of the Soviet Union. We define soft power and analyse its means and tools in the post-soviet area on the example of the Republic of Azerbaijan. We assess the position of the Russian language during its development under specific conditions of the country. We look at the language as a phenomenon that is able to reflect significant socio-political and cultural changes of the society and as an effective tool of politics.

Keywords: language policy, soft power, Russian language, national identity.

Názov naznačuje, že ruský jazyk nevnímame len ako systém zvukových, lexikálnych a gramatických prostriedkov. Takáto definícia jazyka je príkrátka vzhľadom k rozsahu poľa pôsobnosti ruského jazyka, ktorému sa v tomto príspevku venujeme z hľadiska jeho využitia ako nástroja jazykovej politiky Ruskej federácie. Obsahovou náplňou ruštiny sú dejiny a dlhoveké tradície národov obývajúcich rozsiahle územie Ruska; ruština je zrkadlom ich hodnôt a doteraz slúži ako citlivý senzor vývoja vzájomných vzťahov Ruska a bývalých sovietskych republík, respektíve satelitov ZSSR. Prekročila hranice etnicky a kultúrne odlišných skupín a vytvorila im tak jednotný komunikačný priestor. Aký potenciál sa v ruštine skrýva a nakoľko je využitý z hľadiska presadzovania záujmov kultúrnej politiky Ruskej federácie analyzujeme na príklade Azerbajdžanskej republiky a Slovenskej republiky.

Pozícia ruského jazyka sa od rozpadu Sovietskeho zväzu výrazne menila. Na začiatku 20. storočia bolo vo svete približne 150 miliónov rusky hovoriacich ľudí, väčšina z nich obývala územie cárskeho Ruska (1, 1977, s. 66). Svoj vrchol ruština dosiahla počtom 350 miliónov ruskojazyčných ľudí, prevažne zo ZSSR (z toho viac ako 70 miliónov ľudí žilo vo vzájomných republikách, slovanských, balkánskych a ázijských krajinách) (2). V súčasnosti ruštinu používa približne 270 miliónov ľudí vo svete a aktívne sa využíva v 33 krajinách (3), je jedným zo šiestich oficiálnych jazykov OSN a čo je v súčasnej dobe informačných technológií nemenej podstatné, drží si druhé miesto ako najpoužívanejší jazyk na internete (4).

Status ruského jazyka po páde sovietskeho bloku výrazne oslabil. Averzii k nemu vysvetľovali okolnosti nového rozdelenia sveta a aj dnes jeho pretrvávajúcu dominanciu v niektorých štátoch podryvajú politické ambície s cieľom vykoreniť ho z každodenného používania. V modifikovaných podmienkach globalizujúceho sveta si práve to uvedomujú vedúci predstavitelia Ruskej federácie, hľadajúci nové sféry uplatnenia svojho vplyvu. Nachádzajú ich v humanitárnej oblasti, do ktorej patrí aj vzdelávanie. Tak, ako kedysi sovietska moc využívala víťazstvo v druhej svetovej vojne na vyvolanie pocitu súdržnosti a zjednotenie rôznorodých národov Sovietskeho zväzu (5, 2010, s. 25), dnes Rusko mobilizuje svoje sily práve na jazykovom fronte.

Téma aktivizácie verejnej diplomacie Ruska je dnes témou číslo jeden. Krajina si pre vylepšenie imidžu a „zjednotenie“ postsovietskych republík zvolila cestu uplatňovania soft power – „mäkkej sily“. Tento termín zaviedol profesor Harvardskej Univerzity Joseph Nye. Prvýkrát ho použil v roku 1990 vo svojej knihe *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power* (Nye pojem ďalej analyzuje v knihe *Soft Power: The Means to Success in World Politics*, vydané v roku 2004). Opisuje ním schopnosť jednej krajiny primäť druhú k dobrovoľnej účasti a spolupráci bez využitia nátlaku, sily alebo peňazí. Táto forma politickej moci v Rusku si vyslúžila kritiku vzhľadom k jej odlišnému výkladu, ktorý prezentoval prezident Vladimir Putin vo svojom článku pre noviny *Moskovskije novosti* z februára 2012. Soft power charakterizuje ako „súbor prostriedkov a metód k dosiahnutiu cieľov v zahraničnej politike bez použitia zbraní a s pomocou informačných a iných nástrojov vplyvu“ (6). Zatiaľ čo soft power profesora Nyea sa zakladá na princípe atraktivity (príťažlivosti) jedného štátu a dobrovoľnému nasledovaniu jeho príkladu druhým

štátom, „nástroje vplyvu“ prezidenta Putina vyvolali pochybnosti o jeho zámeroch a agitačnom charaktere spomínaných prostriedkov.

Chápanie „verejnej politiky“ ako „propagandy“ sa odvíja od percepcie konkrétnej krajiny spoločnosťou, v ktorej sa implementuje. Koncept „mäkkej sily“ (ktorej správny preklad z anglického jazyka, ako poznamenáva autor článku uvedeného v poznámke, by mal byť na základe pôvodnej myšlienky Josepha Nyea „mäkká moc“ (7)) preto dostáva v každom štáte svoj vlastný rozmer. Sergej Chelemendik dokonca argumentuje, že Rusko žiadnu „mäkkú moc“ či „mäkkú silu“ nemá (8). V tejto časti považujeme za nevyhnutné pripomenúť fakt, že pod termínom „soft power“ sa neskrýva jednotná predstava o procesoch, ktoré ju tvoria, ani koherentná skupina pojmov, ktoré by tvorili jednoznačnú definíciu v takej podobe, ako ju poznáme vďaka jej prvému teoretikovi, Josephovi Nyeovi. Tu si pokladáme za povinnosť zdôrazniť, že „soft power“ sa v jeho podaní neopiera o princíp výnimočnosti a zároveň nadradenosti, ktoré sa často Spojeným štátom prisudzujú v súvislosti so šírením „soft power made in USA“ v iných krajinách (Napríklad v článku Gleba Pavlovského, pozri 9). Nielen západná kultúra s heslami „demokracia“, „ochrana ľudských práv“, „americký sen“ vie byť atraktívna. Práve dnes vo svetle úpadku viery v multikulturalizmus, sklamaní z Európskej únie (aj) v dôsledku Brexitu a napätia z výsledkov amerických prezidentských volieb ľudia prirodzene inklinujú k alternatívam, častokrát extrémnym až extrémistickým, ak sa také ponúkajú. Práve v tomto momente sa Rusku ponúka príležitosť vstúpiť na „trh“ so svojimi „produktmi“. Je dôležité analyzovať dopyt a nasýtiť konzumentov takou ponukou, ktorá by bola výnosná pre obe strany. Ak v minulosti Sovietsky zväz na oslovenie nás využíval svoje špecifiká ako napr. komunistickú ideológiu, úspechy plánovanej ekonomiky či rôzne oblasti kultúry, v súčasnosti sa dostáva do pozície, kedy musí v záujme presadzovania stanovených záujmov verejnej diplomacie nástroje svojej soft power prehodnotiť (10). Tu už prestáva platiť premisa „Si náš, alebo nie si náš?“ Akákoľvek jednoduchá je odpoveď na túto otázku, práve tá naznačuje, že výnimočnosť a nadradenosť nie je celkom vzdialená ani Rusku. V jeho prípade je to skôr bremeno: Ak opýtaný nevie, na základe čoho sa má rozhodnúť, ako odpovedať, reaguje intuitívne. Dostávame sa k ideii „ruskej duše“, ktorá je podľa úzu človeku daná a ktorej hĺbka a z toho vyplývajúca komplikovanosť je zahalená tajomstvom. Dôsledkom toho je, že na rozdiel od „amerického sna“, ktorý je dostupný každému, ostáva „ruská duša“ nedosiahnuteľnou výsadou uzavretej skupiny. Čo je však pre Rusko horšie, piliere „výnimočnosti a nadradenosti“, o ktoré sa „ruská duša“ opiera, môžu ostať veľkou neznámou aj pre šíriteľov tohto konceptu. Za okolností, v ktorých sa Rusko nachádza, je dôležité zabrániť označeniu tohto konceptu za mýtus a zapracovať na konkrétnych symboloch ruskej soft power bez toho, aby sa upínali na zaužívané a prežitie stereotypy. Vynára sa tu otázka, do akej miery vedú spomínané symboly odolať tlaku konkurencieschopných produktov Západu. Ak totiž hovoríme o potrebách konzumentov a trhu, spoliehanie sa na nostalgické sentimenty k tradičným ruským symbolom sa Rusku nevypláca. K uvedenej problematike sa vo svojom príspevku vyjadruje Greg Simons, pričom zdôrazňuje potrebu „brandingu“, a teda vytvorenia „brandu“, t. j. značky, ktorou by sa Rusko líšilo od svojej „konkurencie“ (11). Júlia Stonogina, viceprezidentka medzinárodnej asociácie pre obchodnú komunikáciu IABC zdôrazňuje potrebu premeny symbolu na značku, ktorá by Rusku „predala“. Hovorí, že tak, ako symboly ako výsledok propagandy patria do minulosti Ruskej federácie (počnúc vodkou cez Boľšoj teatr a končiac kalašnikovom), „brandy“ vznikajú úspešne zvolenou marketingovou stratégiou modernej ekonomiky Ruskej federácie. Symbol už disponuje priazňou konzumenta, zatiaľ čo značka o ňu bojuje (12). Táto opozícia reflektuje vzťah politiky a ekonomiky, ktoré sa dostávajú do protikladného postavenia vzhľadom k odlišným komunikačným prostriedkom, ktoré využívajú. Obzvlášť vypuklá je táto opozícia v prípade ruskej zahraničnej politiky, v ktorej našla uplatnenie skôr „hard power“ (Abcházsko, Južné Osetsko, Krym, Ukrajina). Nesúlady medzi kultúrnym a politickým aspektom zahraničnej politiky Ruska si vyžiadali svoje obete, a to aj v podobe dvojznačného obrazu Ruska v Azerbajdžane. Dobrovoľná účasť a spolupráca ako piliere humanitárnych vzťahov Ruska s krajinami južného Kaukazu napriek sporom spadajú do rámca „mäkkej sily“. Dobrým príkladom nám poslúžia bilaterálne kontakty Ruskej federácie a Azerbajdžanskej republiky – „kaukazského draka“. Strategické partnerstvo týchto dvoch krajín je založené predovšetkým na pragmatizme. Tento postoj je viac než pochopiteľný. Skúsenosti zo spoločnej histórie a udalostí posledných dvadsiatich rokov preverili ich vzájomný postoj a potvrdili, že politická a ekonomická spolupráca a upevňovanie dávnych zväzkov oboch krajín zabezpečí stabilizáciu v regióne, ktorý je ako dejisko stretu rôznych civilizácií, geopolitických a národných záujmov štátov sveta mimoriadne dôležitý. Doprava, ropa, migrácia, kontrola prihraničných oblastí, humanitárne projekty – to je časť spoločnej agendy Ruska a Azerbajdžanu. A aby boli jej výsledky vzájomne výhodné, je dôležité sa na jej bodoch dohodnúť a hovoriť spoločným jazykom. V prenesenom, ale aj v skutočnom slova zmysle.

Jazyková situácia v Azerbajdžane nás zaujíma hlavne z pohľadu zapojenia Ruska do tejto oblasti a mierou jeho aktivít. Intenzita vzájomných vzťahov sa o. i. v médiách vysvetľuje ruským jazykom ako najrozšírenejším v Azerbajdžane (v relácii Vesti nedeli na kanále Rossija 24 z 21. októbra 2013) v porovnaní s Arménskom a Gruzínskom a tým pádom „náskokom“ krajiny čierneho zlata pred svojimi dvoma susedmi. Toto tvrdenie ale nie je celkom objektívne a skúsime ho analyzovať retrospektívne, pohľadom do dejín. Ruský jazyk sa na území Severného Azerbajdžanu začal šíriť po tom, ako sa krajina dostala pod nadvládu cárskeho Ruska. Neskôr v krajine ako súčasť ZSSR získal podmienky na zakorenenie a zaujatie spoločensky dominantného statusu. Azerbajdžanskému národu sprostredkoval kontakt s ruským, neskôr sovietskym a v nadväznosti na to so západným kultúrnym dedičstvom. Výhody plynúce z jeho dokonalého ovládania ale nemohol využiť každý. Rusky hovoriace obyvateľstvo sa sústreďovalo predovšetkým v mestách, kde aj sídlili orgány štátnej správy, ktorých oficiálnym jazykom bola ruština.

Sú známe prípady radikálneho odmietania azerbajdžančiny v úradnom styku. V praxi to znamenalo, že osoby, síce so stredným a vyšším vzdelaním, sa nemohli uplatniť na adekvátnom profesionálnom poli práve kvôli tomu, že mali diplom z azerbajdžanskej vzdelávacej inštitúcie (13, 2009, s. 139). Školský systém výučby jazyka neplatil pre všetky národnosti rovnako. Azerbajdžanskému jazyku ako predmetu sa venovalo minimum hodín a cudzinci ho mali ako nepovinný (13, 2009, s. 139). Ruský jazyk sa tak stal výsadou obyvateľov miest a inteligencie a úmerne s intenzívnou urbanizáciou bol v 50-tych rokoch na vzostupe. V kozmopolitnom Baku sa sformovala vrstva „ruskojazyčných Azerbajdžancov“; v roku 1970 57 500 Azerbajdžancov, t. j. 1,3% uviedlo ruštinu ako svoj rodný jazyk (14, 1986, s. 138). Fenomén rusky hovoriacich rodín nie je ničím výnimočným ani v súčasnom Azerbajdžane, najviditeľnejším reprezentantom je rodina hlavy štátu Ilhama Alijeva. Je potrebné dodať, že Alijev jazyk svojej rodnej krajiny ovláda dokonale a pre zaujímavosť uvedieme, že po jeho opätovnom, v poradí treťom zvolení do funkcie prezidenta v októbri 2013 nebola jeho inaugurácia, na rozdiel od predchádzajúcich, tlmočená do ruštiny.

Posledný prieskum v ZSSR sa uskutočnil v roku 1989 a jeho výsledky ukázali, že ruštinu dokonale ovládalo 45% mestského obyvateľstva a 62% Bakusanov (15, 1993, s. 53 – 65). Rozdiely medzi mestom a vidiekom v jazykovej oblasti boli priepastné. Po osamostatnení sa krajiny od Sovietskeho zväzu sa ruština dostala do červených čísiel. Odvtedy sa krajina od Ruska spoločensky a kultúrne vzdďaľuje. Na základe výsledkov prieskumu „Evrazijskij monitor“ z roku 2008 sa 81% respondentov vyjadrilo, že doma, s priateľmi atď. využíva azerbajdžanský jazyk, len 6% v takomto „familiárnom“ prostredí hovorí rusky a 12% používa v bežnej komunikácii oba jazyky (16). Výsledky sú, predovšetkým pre Rusko, alarmujúce a ruština na oficiálnych stretnutiach, fórach, konferenciách atď. nestačí.

Investovanie do ľudského kapitálu je v 21. storočí nemenej dôležité ako finančné injekcie do ktoréhokoľvek inej oblasti ekonomiky. Ako sme spomínali, Rusko si ako najefektívnejší „alternatívny“ spôsob zahraničnopolitického vplyvu zvolilo pôsobenie v humanitárnej oblasti. Pripravenú pôdu v Azerbajdžane na to malo, a tak po zmobilizovaní svojej objavenej „soft power“ v roku 2004 prezident oboch krajín v Moskve podpísali Moskovskú deklaráciu, ktorá obsahuje článok o vzájomnom zabezpečení výučby ruského a azerbajdžanského jazyka a šírení literatúry. V nasledujúcich rokoch od svojich zámerov neupustili a podpísaných dokumentov a ich realizácií bolo viac.

Čo pre splnenie svojej „misie“ Rusko podniká? V roku 2007 bol založený fond Russkij mir s myšlienkou zjednocovania národov na základe používania ruského jazyka. Miesto a etnický pôvod nie je podstatný, fond predstavuje záujmovú skupinu pre všetkých ľudí, ktorí ruštinu študujú, vyučujú a zaujímajú sa aj o samotné Rusko. Zároveň zastrešuje všetky organizácie, predmetom činnosti ktorých je podpora ruského jazyka (17). Názov fondu Russkij mir (v preklade Ruský svet) je priliehavý a dobre zvolený s ohľadom na to, že operuje s pocitom spolupatričnosti, ktorý sa v súčasnom globalizovanom svete vytráca a je daňou za stieranie hraníc medzi krajinami. V čase, kedy národné identity čelia novým výzvam, má fond veľmi dobré uplatnenie. Pre lepšiu predstavu ako fond pracuje, ho môžeme prirovnať ku Goetheho inštitútu alebo ku British Council.

Nariadením prezidenta Ruskej federácie bolo v roku 2008 založené Rossotrudničestvo (Federálna agentúra pre záležitosti SNŠ, krajanov žijúcich za hranicami a medzinárodnej humanitárnej spolupráce). V súčasnosti má agentúra 59 centier v 77 krajinách (18). Do jej agendy spadá i podpora ruského jazyka u Rusov v zahraničí. Prioritou je šírenie ruskej kultúry v krajinách SNŠ s cieľom integrácie v postsovietskom priestore, ako v rozhovore pre internetový spravodajský portál Vestnik Kavkaza poznamenal Georgij Muradov, námestník riaditeľa agentúry (19).

V novembri 2009 riaditelia prezidentských kancelárií Ruska a Azerbajdžanu v Baku otvorili „Dom ruskej knihy“, prvý špecializovaný knižný obchod s ruskou literatúrou a tlačou v krajine bývalého sovietskeho priestoru. O dva roky neskôr v hlavnom meste obaja spoločne otvárali Ruské informačno-kultúrne centrum. Informáciu o ruských médiách v Azerbajdžane nám podáva analytická správa, vypracovaná v roku 2010 Ministerstvom zahraničných vecí RF „O stave a úlohe ruskojazyčných prostriedkov masovej komunikácie v krajinách SNŠ“. Údaje hovoria o 50-tich tlačových vydaniach a 7-ich spravodajských agentúrach. Na mediálnom trhu Azerbajdžanskej republiky ich podiel tvorí 12% (20). Rusko a Azerbajdžan organizujú spoločné festivaly, konferencie, fóra a ďalšie kultúrne a spoločenské akcie pre laickú a odbornú verejnosť. Prioritou je osloviť mladú generáciu, naučiť ju „nielen hovoriť, ale aj myslieť po rusky“. S týmto zámerom sa pre Rusko dôležitou sférou záujmu stáva azerbajdžanské školstvo. V Azerbajdžane, tak ako to bývalo za sovietskych čias, stále fungujú všeobecno-vzdelávacie základné a stredné školy, odborné učilištia a vysoké školy s vyučovacím jazykom ruským. Údaj z roku 2014 hovorí, že v krajine je 16 štátnych škôl, kde výučba prebieha výlučne v ruštine (21). Na ostatných školách si žiaci môžu vybrať ruský jazyk ako cudzí už v prvom ročníku. Bilingválnych, azerbajdžansko-ruských všeobecno-vzdelávacích škôl je v krajine 327 (22).

Od roku 2010 si môžu absolventi stredných škôl vybrať ruštinu ako cudzí jazyk na prijímacích pohovoroch na vysoké školy. Ruštinu ako samostatnú vednú disciplínu v roku 2009 študovalo viac ako 70 tisíc študentov, teda 65% celkového počtu vysokoškolákov v Azerbajdžane (22). Takúto možnosť majú o. i. na Bakuskej slovanskej univerzite, ktorá vznikla v roku 2000 na základe Inštitútu ruského jazyka a literatúry. Univerzita má široké spektrum aktivít v oblasti podpory vzdelávania rusistov.

Od roku 2009 v azerbajdžanskom hlavnom meste funguje pobočka Moskovskej štátnej univerzity M. V. Lomonosovova. Na všetkých piatich fakultách výučba prebieha v ruskom jazyku, no povinným predmetom pre každého študenta je azerbajdžanský jazyk a história a filológovia majú navyše povinné dejiny azerbajdžanskej literatúry.

Na akademickej pôde v Azerbajdžane sú pre ruský jazyk vytvorené veľmi dobré podmienky a v budúcnosti majú perspektívu sa ďalej zlepšovať. Dokazuje to aj postoj rodičov k vzdelávaniu svojich potomkov v ruštine. Americký inštitút verejnej mienky Gallup ešte v roku 2007 obyvateľom SNŠ zadal otázku „Nakoľko dôležité je pre vaše deti štúdium ruského jazyka?“ 36% opýtaných odpovedalo „veľmi dôležité“ a 48% „skôr dôležité“ (16).

Azerbajdžan vychádza v ústrety aj študentom, ktorí chcú získať vzdelanie za hranicami, a to poskytovaním vládnych štipendií, podpisovaním zmlúv medzi ministerstvami školstva a spoluprácou s univerzitami na základe rôznych vzdelávacích programov. V rámci Programu vzdelávania azerbajdžanskej mládeže v období rokov 2007-2015 získalo vysokoškolské vzdelanie v zahraničí 2612 azerbajdžanských študentov (23). Do zoznamu vysokých škôl zapojených do tohto programu je zaradených viac ako 50 ruských. V prípade tohto programu sú stanovené jasné podmienky: štúdium je plne financované azerbajdžanskou stranou a študent je po absolvovaní štúdia povinný vrátiť sa späť. Takáto forma „splatenia dlhu“ je prospešná obom stranám. Študent má istotu uplatnenia sa vo svojej rodnej krajine a štát si tak zabezpečuje kádre s kvalitným vzdelaním a zabraňuje tak „odlivom mozgov“. Vytvára to dojem, že Rusko v istom zmysle Azerbajdžanu nahráva a robí tak na úkor seba. Netreba ale zabudnúť na to, že práve počas študentských rokov je mladý človek výrazne tvárny.

Ak je ruský jazyk demonštráciou vplyvu Ruskej federácie v bývalých sovietskych republikách, tie sa ho snažia využiť vo svoj prospech a na demonštráciu svojich predností – bohatého a jedinečného kultúrneho dedičstva. V rámci globalizačných trendov, ktoré menia „slovenské“ na „európske“ sa krajiny tohto konkrétneho priestoru snažia o proces opačný, vytvoriť zo „sovietskeho“, „ruského“, či „kaukazského“ „arménske“, „azerbajdžanské“ a „gruzínske“. Cesta zachovania a sprostredkovania špecifika svojej krajiny na diaľku vedie aj cez prekladovú literatúru. Je jednou z oblastí, ktorú Azerbajdžan s cieľom silnej seba propagácie využíva. Tá má v Azerbajdžane dlhú tradíciu. V Azerbajdžane datujeme počiatky prekladu z azerbajdžanského do ruského jazyka prvou polovicou 19. storočia, konkrétne rokom 1837, kedy sa uskutočnil i prvý autorský preklad v tejto jazykovej kombinácii. Množstvo azerbajdžanských diel sa do ruského jazyka prekladalo v 20. a 30. rokoch, kedy bola krajina súčasťou Sovietskeho zväzu. V ďalších rokoch sa v tomto trende pokračovalo: do ruštiny sa preložili poémy Nizami Gjandžaviho a ďalších azerbajdžanských básnikov a prozaikov (S. Vurgun, S. Rustam, M. Ibragimov, Abul'gasan atď.). Od polovice 50. rokov v Azerbajdžane pôsobila silná skupina prekladateľov ruskej i azerbajdžanskej národnosti (prekladateľ azerbajdžanskej poézie do ruštiny Kafarov, Dadašidze a mnohí ďalší). V prvej polovici 90. rokov minulého storočia počet prekladov klesol (k tomu okrem pádu sovietskeho zriadenia prispel aj fakt, že v 20. storočí sa písmo azerbajdžanského jazyka menilo štyrikrát, posledná zmena prišla po vzniku republiky v roku 1991 zmenou abecedy na latiniku, upravenou podľa tureckého pravopisu), no od konca 20. storočia je prekladateľská činnosť v krajine opäť bohatá. Ruské preklady azerbajdžanskej literatúry sa dostávajú do učebníc literatúry pre školy s vyučovacím jazykom ruským, diela mladých azerbajdžanských básnikov sa v preklade publikujú v ruskojazyčnej tlači v Azerbajdžane a vychádzajú aj na stránkach ruských literárnych novín a časopisov. V Baku má sídlo zväz ruskojazyčných azerbajdžanských spisovateľov Luč. Ak by sme mali bilancovať úspechy azerbajdžanskej literatúry alebo literatúry o Azerbajdžane v ruskom preklade v poslednom období, medzi najvýraznejšie patrí vydanie Antológie azerbajdžanskej poézie v ruštine v troch zväzkoch v roku 2009 a vydávanie časopisu Baku, rovnako v ruštine, od roku 2007. S ruštinou to v Azerbajdžane nie je až také „čierne“, ako by sa na prvý pohľad zdalo. Druhý pohľad však existuje z Ruska, a vzhľadom na propagáciu a kampaň, ktorú v Azerbajdžane rozbehlo, je cítiť, že vývoj Azerbajdžanu po osamostatnení stále vníma s obavami.

Na záver možno povedať, že azerbajdžansko-ruské vzťahy majú široký záber a zasahujú skutočne do mnohých sfér života oboch národov. Rusko a Azerbajdžan zatiaľ zachovávajú status quo, otázkou však ostáva, vzhľadom aj na konflikt v Náhornom Karabachu, dokedy. „Soft power“ bola v Rusku definovaná v Konceptii zahraničnej politiky (schválená 12. februára 2013 Vladimírom Putinom) ako alternatíva klasickej diplomacie. Tá skutočne v boji o sporné územie Azerbajdžanu a Arménska zlyháva, preto bude zaujímavé sledovať ruský vplyv na situáciu s použitím svojich „metód a technológií“ (24).

Použitá literatúra

1. SIFMAN, R. I. 1977. Dinamika číselnosti naselenija Rossii za 1897 – 1914 gg. In: *Bračnosť, roždaemost', smertnosť v Rossii i v SSSR pod red. A. G. Višnegskogo*. Moskva: Statistika, s. 66 [cit. 2016-10-23] Dostupné na <http://demoscope.ru/weekly/knigi/brachnost/brachnost-rozhdaemost.pdf>
2. AREFJEV, A. 2006. *Skol'ko ljudej govorit i budet govorit' po russki?* 2006. [cit. 2016-10-23] Dostupné na: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0251/tema05.php> >
3. *Golodec: russkij jazyk znajut okolo 260 millionov čelovek v mire* 2014. [cit. 2016-10-30] Dostupné na: <https://ria.ru/society/20141028/1030544663.html> >
4. *Russkij jazyk stal vtorym po popul'arnosti v internete* 2013. [cit. 2016-10-30] Dostupné na: <https://lenta.ru/news/2013/03/21/strussian/> >

5. WEEKS, T. R. 2010. Russification / Sovietization. In: *European History Online (EGO)*. Mainz: published by the Institute of European History (IEG). [cit. 2016-11-01] Dostupné na <http://ieg-ego.eu/en/threads/models-and-stereotypes/russification-sovietization>
6. PUTIN, V. 2012. *Rossija i meňajuščijsia mir*. 2012. [cit. 2016-11-01] Dostupné na: <http://www.mn.ru/politics/20120227/312306749.html>
7. LEBEDEVA, M. 2015. Publičnaja diplomatija v uregulirovanii konfliktov. In: *Meždunarodnyje procesy*. Tom 13, N. 4, s. 45 – 56. [cit. 2016-11-02] Dostupné na: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=791#top
8. CHELEMENDIK, S. 2011. *Soft Power – mäkká sila „made in USA“* 2011. [cit. 2016-11-02] Dostupné na: http://www.chelemendik.sk/ShowDoc.php?d=662&c=Sergej_Chelemendik_Soft_Power_makka_sila_made_in_USA
9. PAVLOVSKIJ, G. 2009. *Soft-Power – eto po-russki?* 2009. Dostupné na: <http://www.russ.ru/pole/Soft-Power-eto-po-russki> [cit. 2016-10-11]
10. Koncepcia zahraničnej politiky Ruskej federácie z roku 2013. [cit. 2016-10-11] Dostupná na: http://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents//asset_publisher/CptlCk6BZ29/content/id/122186
11. SIMONS, G. 2013. Nation branding and Russian foreign policy. 2013. In: Occasional UI Papers. Stockholm: Swedish Institute of International Affairs. [cit. 2016-10-12] Dostupné na: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:709208/FULLTEXT01.pdf>
12. STONOGINA, J. *Russia: Between Symbol and Brand*. [cit. 2016-10-12] Dostupné na: <http://www.horasis.org/russia%20between%20symbol%20and%20brand.php>
13. GASANLY, Dž. 2009. *Chruščevskaja „ottepel“ i nacional'nyj vopros v Azerbajdžane (1954 – 1959)*. Moskva: Flinta, s. 139. ISBN 978-5-9765-0792-0.
14. BENNIGSEN, A., WIMBUSH, S. E. 1985. *Muslims of the Soviet Empire*. London: C. Hurst, s. 138. ISBN 1850650098.
15. GUBOGLO, M. N. 1993. Etnodemografičeskaja i jazykovaja situacija v stolicach sojuznich respublik SSR v konce 80-ch načale 90-ch godov. In: *Otečestvennaja istorija, № 1, s. 53 – 65*
16. Russkij jazyk na postsovetском prostranstv: Sravnitel'noje issledovanie rasprostraňonnosti. 2009. In: *Jevrazijskij monitor*. Moskva: Zirkon. Dostupné na <http://www.zirkon.ru/upload/File/russian/publication/1/090311.pdf> [cit. 2016-8-30]
17. *Osnovnyje zadači fonda*. [cit. 2016-9-2] Dostupné na: <http://www.russkiymir.ru/russkiymir/ru/fund/about>
18. *O Rossotrudničestve*. [cit. 2016-9-2] Dostupné na: <http://rs.gov.ru/node/28132>
19. MURADOV, G. 2013. *Rossotrudničestvo ved'ot aktivnuju rabotu so stranami Južnogo Kavkaza*. [cit. 2016-8-15] Dostupné na <http://www.vestikavkaza.ru/news/Georgiy-Muradov-Rossotrudničestvo-vedet-aktivnuyu-rabotu-so-stranami-YUžhnogo-Kavkaza.html>
20. *MID Rosii o borbe i gibeli russkich SMI v stranach byvšego SSSR: Azerbajdžan* 2010. [cit. 2016-8-15] Dostupné na: <http://regnum.ru/news/1314935.html>
21. SATTAROV, O. 2014. *Russian language in Azerbaijan*. 2014. [cit. 2016-8-29] Dostupné na: <http://vestnikkavkaza.net/articles/society/57345.html>
22. SATTAROV, O. 2014. *Russian language in Azerbaijan*. 2014. [cit. 2016-8-29] Dostupné na: <http://vestnikkavkaza.net/articles/society/57345.html>
23. *“2007 – 2015-ci illərdə Azərbaycan gənclərinin xarici ölkələrdə Təhsili üzrə dövlət proqramı* 2015. [cit. 2016-8-30] Dostupné na: <http://xaricdetehsil.edu.gov.az/uploads/elan2015.pdf>
24. NAUMOV, A. O. 2015. *„Mjagkaja sila“ i vnešnepolitičeskij imidž Rossijskoj Federacii*. [cit. 2016-8-30] Dostupné na: http://russiancouncil.ru/inner/index.php?id_4=2422#top

Kontakt

Mgr. Dominika Fifiková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: domka@hotmail.com

PRECEDENT PHENOMENA AS A REFLECTION OF NATIONAL CULTURES

TATIANA HRIVÍKOVÁ

Abstract

The paper deals with the concept of precedent phenomena as projections of cultural models in language. It introduces the concept as a domain of cultural linguistics and describes its development especially in the Slavistics research from literary texts and their intertextuality through further extension of the concept into interdiscursality and finally to the wide but well defined concept of precedent phenomena. The article demonstrates examples of various types of precedent phenomena and analyses their role in language as cultural discriminators. Finally, the use of precedent phenomena in both language and cultural studies is addressed.

Keywords: *cultural linguistics, intertextuality, discourse, precedent phenomena, precedent text.*

Abstrakt

Článok sa zaoberá precedentnými fenoménmi ako prejavom kultúrnych modelov v jazyku. Predstavuje tento koncept ako doménu lingvokulturológie a popisuje jej vývoj predovšetkým v slavistickom výskume od literárnych textov a ich intertextuality cez neskoršie rozšírenie koncepcie na interdiskuzivitu a napokon až po rozšírený pojem precedentných fenoménov. Príspevok na príkladoch predstavuje rôzne typy precedentných fenoménov a analyzuje ich funkciu kultúrnych diskriminátorov v jazyku. V závere sa zaoberá využitím precedentných fenoménov pri štúdiu jazyka a aj kultúry.

Kľúčové slová: *lingvokulturológia, intertextualita, diskurz, precedentné fenomény, precedentný text.*

Introduction

The aim of the paper is to introduce precedent phenomena as a research topic in English language by means of presenting its development, primarily thanks to researchers of Slavistics, and to demonstrate the importance of the theme within the domain of interdisciplinary research in cultural linguistics. The submitted examples show the topicality of the issue and possible negative consequences for language learners if ignored.

It has been long accepted that foreign language acquisition cannot be regarded as an isolated linguistic endeavour, it has to be connected with collecting information about various aspects of life in the countries where the particular language functions as a native one. Without understanding the native speakers' world one cannot really achieve language competence. On the other hand, studying various cultures without any attention to the language of its members reduces the possible outcomes to theoretical speculations, because the language is a carrier of fundamental information.

There is no doubt that language and culture are closely interconnected. We could even pose the eternal question - which came first, whether the language or culture. Though there is hardly any agreement to be found, as in the case of eggs and chickens, accord can be achieved about their close interdependence. We can cite a famous quotation of E. T. Hall: "Culture is communication and communication is culture" (Hall, 1976) implying the impact of culture on communication and the role of communication in reflecting one's culture. Language as a tool of verbal communication is an important component of communication complementing each other with non-verbal forms of communication.

Cultural linguistics

Cultural linguistics researches the close relations between culture and language. Vorobjov defined it as "a complex, scientific, integrative discipline studying the interconnection of culture and language in the process of communication and reflecting it as a comprehensive structure of linguistic and extra-linguistic content ..." (Vorobjov, 1997). Cultural linguistics discloses the way culture is embedded in language and what aspects of culture can enter the utterances.

We can identify two major areas of language that serve as carriers of cultural concepts. Firstly, there is a large pool of culture specific lexicon, which reflects the most relevant aspects of the life of a cultural community. An excellent example could be found among words connected with the environmental context of their life. The cultures of the north have a well-defined and rich vocabulary connected with the climatic conditions of their area and therefore have multiple expressions describing various types of snow, while cultures living in the desert area would have a single or even no expression for snow but a variety of words for different qualities of sand. Those specialized expressions reflect the reality of their every-day life.

Another aspect of language, which illustrates the close relationship between language and culture is the grammatical structure of language, e.g. opposition of formal and informal duality of personal pronouns in cultures

where high power distance is an important characteristic (Slavic cultures). On the other hand, English represents cultures where the power distance is rather low and the language has followed the lead of culture by eliminating the singular form of second person of personal pronoun. Verb inflections are a good example of culture-specific development of grammar too. Each language and culture developed a unique system of verb tenses and their forms reflecting a very specific perception of time. The rules of language, as they are unconsciously acquired by the members of the cultural community, have a great impact on the way how the content of speech is organized and presented. The thoughts follow the patterns created by the language and the end results can be different in various languages. Because the structure of language is quite systematic and governed by relatively rigid rules, though usually with numerous exceptions, there is a high potential for modelling thoughts, ideas and even worldviews of native speakers. These assumption refer back to the Sapir - Whorf hypothesis known also as the doctrine of linguistic relativity (Kay, 1984) though it has been often criticised as a rather radical one.

Before an utterance is pronounced, the information which is exchanged is moved through a number of physiological, mental, psychological and cognitive filters. All our senses serve as points of entry of various quality modifying the information before it is exposed to conceptual processes coloured by an individual's own interpretations, hypotheses, identities, mental state, pragmatic intentions and interpersonal expectations. All those processes are accompanied and steered by one's background knowledge. One's cultural conditioning is an important component of that knowledge.

Intertextuality and interdiscursality

An important step towards the research of precedent phenomena in linguistics was the introduction of the theory of intertextuality developed by a Bulgarian scientist J. Kristeva. She claimed that no literary text can actually stand alone, because it always relates to other, previous texts (Kristeva, 1980). In that sense, the meaning of a new text is shaped by other texts, adding more meaning and depth to it. The reference to previous or precedent texts can have various forms. It can be either obligatory, i.e. the meaning of the new text is not understood without grasping the connection with a precedent text, or it can be optional, in which case the new text is partially understandable but the discovery of references enriches its meaning. The last possibility is an unintentional reference, when the author does not plan a reference but the reader discovers one anyway. A good example for an obligatory reference is a parody, where the whole meaning is based on ridiculing some precedent text. The optional reference can be demonstrated on religious texts which can be read and partially understood without detailed knowledge of the holy book (e.g. Bible, Torah, Koran etc.) but the full meaning is revealed only to true devotees or experts. An unintentional reference can occur anytime when the reader's memory is triggered by some feature of the text without the author's intention.

After the discovery of possible references in texts outside the domain of literature (text meant as a coherent stretch of language that may be regarded as an object of critical analysis (about.linguistics, 2016)), the concept of intertextuality was broadened to encompass other types of discourses, and the term of interdiscursality or interdiscursivity was introduced (Courtine, 1981) (Fairclough, 2003). In that sense, interdiscursality means an implicit or explicit relation that a discourse has to other discourses. A good example of interdiscursality are political cartoons where political discourse is related with the discourse of visual arts.

Precedent phenomena

The term precedent text has been already mentioned in connection with intertextuality. It is generally a well-known text within the language & cultural community which is often referred to (e.g. quotations, literary characters & works) and is expected to be relatively easily recognised by the audience. Similarly, as the term intertextuality was replaced by interdiscursality to express a broader meaning, also the term precedent text was replaced by a more general term of precedent phenomenon to stress the finding that not only pieces of texts can be referred to. Sipko defines precedent phenomena as "linguistic & cultural units, so familiar within a particular cultural environment that they create stable social & communicative models for evaluation of current events" (Sipko, 2011). Typical characteristics of precedent phenomena as components of our cognitive foundations are invariability, as their meaning and structure are fixed in the minds of the cultural community, then reproducibility, because their use is quantitatively limitless, they have a standard axiological character with an established evaluative quality, and can be and are sometimes used as a cliché, in a sense that they are mind stoppers. Their stated and generally accepted value does not allow for any further dispute.

Precedent phenomena create an important part of our background knowledge which can be interpreted as a set of primary and secondary cognitive models. The primary models are ones, which we form as a result of direct interaction with the environment. The secondary cognitive models are the result of our analysis and synthesis of information obtained from a variety of sources other than personal experience. If the evaluative character of those secondary cognitive models is well fixed and stands above any dispute then, we can label them precedent phenomena. The most frequent source of potential precedent phenomena is the content of school curricula as majority of population is exposed to the same culturally marked pool of knowledge. The second, most relevant source of precedent phenomena are pop culture and mass media, especially the visual ones, because nowadays they outnumber the traditional (book) sources.

Types of precedent phenomena

The most accepted categorization identifies four basic types of precedent phenomena (Dulebova, 2015, s. 24):

- Precedent texts
- Precedent names
- Precedent situations
- Precedent expressions

(The New York Times, 2016) Precedent texts already mentioned as predecessors of precedent phenomena are in most cases well-known literary texts, highly valued and treasured by a particular cultural community or even a civilisation. We can mention examples of Slovak culture-specific precedent texts such as *Mor ho!* and *Detvan* together with texts of folk origin, e.g. folktales. One of the most popular folktales *Sol' nad zlato* (Salt more precious than gold) was used as a precedent text in several newspaper articles - *Odpad nad zlato* (Waste more precious than gold), *Láska nad zlato* (Love more precious than gold) or *Duch nad zlato* (Soul more precious than gold). But some texts can overreach the local boundaries and become precedent ones for several cultural communities. An excellent example is the Bible, translated into innumerable languages and well established in areas with Christian history. Many further texts belonging to various discourses allude to or quote from it. At the same time the Bible actually refers to another precedent text, the Jewish Holy Scripture (Torah), as the Old Testament was taken over from Judaism.

Our man in Washington (Graham Green: *Our man in Havana*) (The Sunday Times, 2016)

A Pilgrim's Progress: Checking Mecca Off My Bucket List (John Bunyan: *The Pilgrim's Progress from This World to That Which Is to Come; Delivered under the Similitude of a Dream*) (The New York Times, 2016)

The second type - precedent names are a rich source of precedent phenomena. Each culture has a battery of cultural heroes, real or fictitious ones who represent the ideals of a community. Jánošík or Štúr would be such undisputed heroes in the Slovak culture. But other names belong to that category as well, such as geographical denominations (Tatry, Kriváň) or historical designations (Veľkomoravská ríša). All those names serve as symbols with specific, usually very positive connotation and are a manifestation of patriotism. Again, some names can be meaningful and serve as precedent phenomena in more than one culture (e.g. Othello, Judas, or King Arthur).

Trump/Hitler comparisons are overstated. How did Hitler actually consolidate power? (The Washington Post, 2016)

Thatcherite victor vows sharp shock for France (28.11.2016 *The Times*) (The Times, 2016) (The Sunday Times, 2016)

The third type - precedent situations were characterised by Krasnych as representing "a model, ideal situation, connected with a set of connotations belonging to the cognitive foundations of native speakers" (Dulebova, 2015). Very often precedent situations are presented in the form of a date (e.g. 9/11, 1848, 1945), a name (Slovak National Uprising, Velvet Revolution) or in a form of a geographical location (e.g. Chernobyl, Waterloo, Stalingrad). There we need to distinguish between a name belonging to the previous type of precedent phenomena, where the very name carries the evaluative function and this second group of locations which only locate the precedent event (an environmental catastrophe, a crushing defeat or a heroic struggle).

How to prevent Thanksgiving Armageddon – (The Washington Post, 2016)

The last type of precedent phenomena is represented by precedent expressions. Those are well-known quotations of famous people, characters from literature or other media (songs, movies). We can provide a few examples: *To be or not to be? And they lived happily ever after, Houston, we have a problem, I have a dream, Máme holé ruky*. Very often those expressions are recognized even without really identifying the source but it does not matter. The relevance of those expressions rests in their connotative shades recognizable in the particular cultural context.

Winds of Change Blow Softly as Palestinian Party Leaders Meet (*Winds of change – Scorpion song 1990*) (The New York Times, 2016)

Functions of precedent phenomena and their use in foreign language acquisition

Precedent phenomena are useful tools in communication. They serve as ready-made intellectual, emotional and cultural units. Their proper use both facilitates and accelerates the transmission of meanings in the process of communication. If we realize that no sent message is usually equal to the received one, because it unfolds through a process of interpretation then, precedent phenomena serving as fixed signposts of meanings can help to identify the intended message. The precedent phenomena, as stable social/cultural models, can be used for evaluation of present events though their usability or lifespan can be rather limited. Sometimes a change of generations can lead to the disappearance of previously popular phenomena. Therefore they usually need the support of media to keep them alive and relevant in the minds of the audience with widest possible reception. To illustrate the topicality of precedent phenomena we present some examples:

A quick reaction after the American presidential elections:

For the 1st time in the USA a billionaire is moving into a state-subsidized lodgings after an African-American family (Trump moving into the White House after Obama). (Facebook, 2016)

9/11 and 11/9 – such unfortunate dates (destruction of the Twin towers compared with Trump's election) (Facebook, 2016)

A Slovak political comics: Two men discuss the TV news. Is it democracy? Is it particracy? No, it's bonapartocracy. (Sliacky, 2016)

Our gorilla is still well. (accompanied by a photograph of a cute baby gorilla being examined) (Facebook, 2016)

All these examples show how easily the author expresses his intentions by means of precedent phenomena that are easily identified by members of the same community but can be baffling to those outside.

Precedent phenomena in foreign language acquisition

Precedent phenomena are quite regular components of verbal communication. Similarly to phrasal verbs, the native speakers use them without hesitation and any need to contemplate about their content. But for a non-native user of e.g. English language both phrasal verbs and precedent phenomena present an insurmountable obstacle in understanding. Therefore, raising the awareness of students of these phenomena is more than commendable, because it can help decreasing their confusion while reading or listening to, and encourage them to investigate the cultural background of the phenomena. Obviously, it is impossible to cover all possible precedent phenomena in the educational process, but giving students an insight and practising the process of discovery is a valuable contribution to their language education. Implanting the idea of precedent phenomena into the minds of learners can motivate them to search for meanings and explanations as opposed to discouragement and loss of motivation if they regularly came across texts which did not make sense to them despite their perceived language competence.

Precedent phenomena can play a useful role in a number of subjects taught in language oriented studies (general language, LSP, cultural studies, area studies, communication...), because they can illustrate the close relationship between language, culture and cultural community. But they can be valuable for language education in other types of study programmes as well, because the students will with high probability come across such phenomena in their professional foreign language communication and for them precedent phenomena could pose an even larger problem in understanding.

Conclusion

The paper introduced the topic of precedent phenomena as a valuable contribution to cultural linguistics. Their research combines both linguistic and cultural meanings into a complex whole that reflects linguistic understanding, cultural awareness, and in addition it clearly discriminates between those considered by a particular culture in-group and those perceived as out-group.

The precedent phenomena, as fixed cultural blocks, and their comprehension helps to transmit and speed up the transmission of information/message ensuring its unambiguous axiological character. Therefore, research of those phenomena, their presentation and explanation to students is a valuable contribution to language teachers' professional toolkit.

References

- ABOUT.LINGUISTICS.* 2016. (2016, November 12). Retrieved from about.education: <http://grammar.about.com/od/tz/g/textterm.htm>
- COURTINE, J. 1981. Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens). *Languages*, 5-128.
- DULEBOVA, I. 2015. *Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- FACEBOOK.* 2016 (2016, November). Retrieved from www.facebook.com
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse - textual research for social research*. New York: Routledge.
- HALL, E. 1976. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- KAY, P. 1984. What Is the Sapir-Whorf Hypothesis? *American Anthropologist*, 86.
- KRISTEVA, J. 1980. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. . New York: Columbia University Press.
- SIPKO, J. 2011. *Teoretické a sociálno-komunikačné východiská lingvokulturológie*. Prešov: FiF PU.
- SLIACKY. 2016. (2016, June 16). *sme.sk*. Retrieved from Denník Sme: <http://komentare.sme.sk/c/20195048/bonapartokracia-kresli-sliacky.html>

THE NEW YORK TIMES. 2016. (2016, November 24). Retrieved from <http://www.nytimes.com/>

THE SUNDAY TIMES. 2016. (2016, November 22). Retrieved from www.thesundaytimes.co.uk

THE TIMES. 2016. (2016, November 28). Retrieved from <http://www.thetimes.co.uk/>

THE WASHINGTON POST. 2016. (2016, November 24). Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/>

VOROBYOV, V. V. 1997. *Lingvokulturologia (teoria i metody)*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov.

Kontakt

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: tatiana.hrivikova@euba.sk

**OTTONEN, OTONI. ŘÍŠTÍ CÍSAŘI A KRÁLOVÉ
V REÁLII NĚMECKY HOVOŘÍCÍCH ZEMÍ**

THE OTTONIAN DYNASTY. EMPERORS AND KINGS OF THE ROMAN-GERMAN EMPIRE
IN CULTURAL AND CIVILISATION STUDIES OF THE GERMAN-SPEAKING COUNTRIES

TOMAS MAIER

Abstrakt

Príspevok sa venuje význačnej dynastii Ottonovcov, tiež známych ako Liudolfovci, či ako Saská dynastia. Títo utvárali v ranom stredoveku nemecké súštie, zabránili jeho rozpadu na nezávislé feudálne útvary a tým položili základy neskoršieho federalizmu, ktorý sa ešte o tisíc rokov dochoval zhodou okolností vo všetkých troch najdôležitejších po nemecky hovoriacich krajinách. Ottonovci svojou zahraničnou politikou vytvorili tiež predpoklady pre ideu Nemecka ako jednotného štátu, hrajúceho významnú úlohu v novovekej Európe.

Príučové slová: *Ottonovci, Saská dynastia, rímsko-nemeckí cisári a králi.*

Abstract

The article deals with the Ottonian dynasty, also known as the Liudolfings or as the Saxon dynasty. The Ottonians were the early medieval Fathers of Germany. They laid the basis of German federalism as well. This early federalism developed a thousand years later into the political system of the three largest German-speaking countries. The Ottonian rulers, however, were also the founders of the idea of the unified German nation, which shaped all European modern history.

Keywords: *the Ottonians, Saxon dynasty, Roman-German emperors and kings.*

Úvod

Po skonku rímskeho cisára a franckého kráľa Karla Velikého žijícího a vládnoucího v letech *742, 768 – 814, mezi Francouzi nazývaného Charlemagne, se skončila nejslavnější era Francké říše. Už za syna Karla Velikého, Ludvíka Zbožného, v němčině Ludwig der Fromme, 814 – 840, docházelo k uvolňování jednotného státu potyčkami mezi Karlovcí, což vyústilo do Verdunské smlouvy roku 843, kterou se Francká říše rozdělila na vznikající Francii s galorománským obyvatelstvem hovořícím dialekty vznikající francouzštiny a na německou říši s obyvatelstvem jazykově převážně germánského původu. Je paradoxem dějin, že si jméno vládnoucího germánského kmene Franků přisvojila právě Francie a latinská francouzština. Itálie, část Burgundska, francouzsky Bourgogne, země levého břehu Rýna, povodí řek Maas a Mosel, jakož i Lotrinsko, francouzsky Lorraine, německy Lothringen tvořili třetí úděl. Každý z dědiců obdržel jednu z části mocné říše. Karel Holý, Karl der Kahle západní, Lothar střední část – Pais Haute, Horní zem a části Pais Bas, Nizozemí, odkud vychází dnešní název Holandského království. Ludvík Němec, Ludwig der Deutsche, se stal panovníkem Východofranské říše (Hadank, 1936, s. 8).

Jindřich I. Ptáčník, asi *876, 919 – 936. Heinrich I. der Vogler

Na začátku 10. století hrozilo, že se francké země na východ od Rýna rozpadnou na císařem už zrušená kmenová vévodství Francko, německy Franken, Švábsko, Bavorsko a Sasko. Po Karlovcích na východofranský trůn nastoupivší hrabě Konrád I. zůstal zcela bezdětný a na sklonku své vlády si přál, aby se jeho nástupcem a sjednotitelem říše stal saský vévoda Jindřich (Hadank, 1936, s. 9).

Ještě dnes se ukazuje ve staroslavném královském Quedlinburgu místo, kde podle tradice přijal překvapený saský vévoda Jindřich německou korunu sedě u klítek a síti na ptáky (Hadank, 1036, s. 12). Tolik romantická historická spisba 19. století. Faktem však zůstává, že ho Sasové a Frankové roku 919 zvolili ve franckém Fritslaru za svého vládce. Jindřich pocházel z rodu Liudolfovců, odvozeného od praotce rodiny Liudolfa, jenž zemřel roku 866, podle něhož se Otoni též nazývali Liudolfovci, německy Liudolfinger. Aby se prosadil, jako vůdce germánského kmenového svazu musel čelit odporu bavorského Arnulfa Hrozného, v němčině Arnulf der Böse, a švábského Burcharda I. Po smrti posledního z nich v roce 926 se skončila i samostatnost Švábska (Hotz, 2003, s. 343).

Roku 926 na Říšském sněmu ve Wormsu Rudolf II., vládce Horních Burgund, již vzpomínané Pais Haut, daroval Jindřichovi Ptáčníkovi posvátné Svaté kopí. Německý král tím získal respekt jako jediný pokračovatel římského císaře Karla Velikého. Protihodnotou za Kopí osudu, jak se také relikvie nazývá, musel Burgundánovi odstoupit území na jihozápadě Východofranské říše s významnou Bazilejí, Basel. Svaté kopí hraje významnou úlohu jak v německé vlastivědě, Landeskunde, tak v historii západní civilizace (Hartmann, 2006, s. 115 – 116).

Uctívaná zbraň patřila římskému důstojníkovi Longinovi, který kopím zasáhl Pána Ježíše Krista na kříži do boku, aby se ujistil o jeho smrti. Odtud i další název Longinovo kopí. Okolo roku 330 našla matka římského císaře

svätého Konstantína, Helena v Jeruzaléme na Golgotě Svatý kříž s hřeby. Jeden z nich byl vsunut do listu hrotu Svatého kopí.

Stejně jako jeho nástupci musel Jindřich I. řešit nebezpečnou situaci na východní hranici. Raněuherská říše hledala možnosti rozšíření svého teritoria na západ. Královské vojsko zkušené již z bojů se slovanskými sousedy se postavilo Starým Uhrům na řece Ustrut roku 933 a nepřátele porazilo. Zde Svaté kopí v ruce německého krále povzbudilo německé vojsko na rozhodující útok proti Starým Uhrům. Svaté kopí je uloženo společně s císařskými insigniemi moci v Císařské klenotnici, Kaiserliche Schatzkammer ve vídeňském Hofburgu. Bratislavský hrad a Bratislava měly tu čest, že načas vystavovaly společně s říšskými korunovačními klenotami tuto vzácnou relikvii. Událo se tak v rámci 27. výstavy Rady Evropy s názvem Střed Evropy okolo roku 1000, která se zde konala v létě a na podzim roku 2002. Výstava také putovala po Berlíně, Mannheimu, Praze a Budapešti. Rok nato, co Jindřich I. Ptáčník porazil Uhry, vytvořil zábořem území na severu tak zvanou Dánskou marku. Král Jindřich zajistil hranice stavbou opevněných bodů – Burgen, ve kterých nyní žili tak zvaní Bürger, obyvatelé měst, pozdější měšťané.

Jindřich Ptáčník zaútočil také proti Polabským Slovanům. Nejprve vnesl válku do země Havolanů na sever od středního toku Labe. V zimě let 928 – 929 oblehl král hradiště Branibor, sídlo knížecího rodu. Syn hlavolanského knížete byl vzat společně s jeho sestrou jako rukojmí do Saska. Dále pokračoval Jindřich ve výpravě na jih proti kmeni Daleminců, zvaných též Glomači. Tu se dopustil značné krutosti, když dovolil v hlavním hradě kmene Janu, Gana, po dobytí obyvatelům ubližovat, drancovat a vraždit je. Dále se výprava proti Slovanům stáhla ještě jižněji přes Krušné hory do České kotliny a raněstředověké české knížectví bylo formálně začleněno do kmenového spolku Německé říše s povinností tributu Římsko-německé říši (Třeštík, 1997, s. 391 – 395).

Císař Otto I. der Große, *912, 936 – 973

Ottou Velikým se začíná doba německých císařů. Syn Jindřicha I. Ptáčníka a svaté Mathildy vyrostl v jak v šikovného politika a státníka i vojevůdce, tak mu i přály politické okolnosti tehdejší Evropy. Už v roce 936 se Otto I. posadil v kapli na aachenské falce, císařského hradu, na vzácný trůn Karla Velikého z bílého mramoru jako korunovaný suverén Německé říše. Podle dějepisce Widukinda de Corvey: „dass von hier aus alle sehen und von allen gesehen werden“ (Pätzold, 1989, s. 3).

Už dalšího roku po korunovaci se musel mladý král zabývat různicemi v zemi. V první řadě byla jeho vlastní saská šlechta nespokojena s personálním obsazováním hraničních území, mark. S opozicí v Sasku se spojil i Ottův mladší bratr Heinrich. Nutno však podotknout, že nemožno v té době geograficky Sasko ztotožňovat s dnešním Freistaat Sachsen, spolkovou zemí Sasko. Vévodství Saskému odpovídá spíše poloha dnešní spolkové země Niedersachsen. Zatímco dnešní Sasko bylo mimo dalších mark severněji územím původně slovanským, o čemž svědčí mnohé místní názvy.

V Bavorsku se po vévodovi Arnulfovi uvolnil zdejší trůn. Až druhá výprava Otty Velikého roku 938 prosadila králova kandidáta pro sídelní Regensburg, Řezno. Ten uznal církevní autoritu krále a odevzdal královské majetky, kterých se Bavoři zmocnili počas vzpoury. Na druhé straně, podle Widukinda, zase vyrostlo sebevědomí saské šlechty, která se považovala za vládnoucí národ v Říši. Tak vznikali konflikty mezi saskou vazalskou šlechtou a knížaty jiných kmenů. Otto I. potom musel vystoupit jako vykonavatel spravedlnosti. Ani po dalších urovnání spory v Říši neutichaly a roku 939 se mladší devatenáctiletý králův bratr Heinrich spojil se svým švagrem Giselbertem, vévodou Lotrinským. Došlo k domácí válce, kde však Otto dokázal využít momentální přízeň jiných říšských knížat a v konfliktu nad bratrem ještě téhož roku zvítězil. Ottův bratr však došel až tak daleko, že zosnoval úkladnou vraždu, Otto však komplot prohlédl, akterý přísně potrestal klatbou, některé na hrdle. Samotný Jindřich unikl. Na Vánoce 941 ve frankfurtském královském paláci padl svému královskému bratru pod nohy oblečen do kajicného roucha a požádal o odpuštění, v čemž mu bylo opět milostivě vyhověno (Pätzold, 1989, s. 9 – 15).

V zahraniční politice slavil Otto Veliký taktéž úspěchy. Podařilo se mu přimět francouzského Ludvíka IV., vzdát se Lotrinského vévodství ve prospěch Německa, dohodou z Visé roku 942. Nato mu Otto pomohl v boji s Hugem Franckým. Na synodě v Ingelheimu roku 948 bylo Ottovi I. přiznáno soudcovství při obsazování Arcibiskupství remešského. O pomoc krále také požádala ovdovělá langobardská, italská královna Adelheid a její strana. Markrabí Berengar de Ivrea se pokusil uchvátit osiřelý italský trůn. Ovdovělý Otto vtrhl přes Alpy do Itálie, kde přijal hold italské šlechty a sám se v listinách začal titulovat jako král Franků a Langobardů. Za manželku pak pojal královnu Adelheid. Pozdější zobrazení, mimořádné dílo vrcholící gotiky 13. století, které znázorňuje sochy tohoto královského páru, zdobí dóm v Magdeburgu (Pätzold, 1989, s. 16 – 17).

Králův syn Liudolf a jeho bratr Jindřich se chtěli podílet na moci v severní Itálii. Strýc a synovec podnikli v roce 951 společnou výpravu. Zatímco princ Jindřich získal za Alpami marky Verona a Aquileia, Liudolf zůstal naprázdno. Nespokojenost Ottova syna vedla k vleklému konfliktu, který ukončilo až nastávající uherské nebezpečí.

Doba Otty I. Velikého přinesla všestrannou duchovní a kulturní obnovu. Počas tak zvané Otonské renesance. Centry kulturní činnosti byly kláštery a kapituly při významných katedrálách. Klerici i děti šlechty absolvovali řádnou výučbu latiny ve slově i písmu. Vzdělávání elity společnosti často zahrnovalo i klasickou řečtinu, astronomii či hudbu. V kláštřech vznikala významná literární díla jako Dějiny Sasů Widukinda z Corvey nebo Činy Otty I. od Hrotsvity z Gandersheimu. Rozvíjela se i knižní malba, zlatnictví, řezbářství ze slonoviny, obě na výrobu sakrálních předmětů. Rovněž architektura přinesla v otonském období četné vzácné plody. Markýz Gero nechal vystavět krásný klášterní

kostel v Gernrode na úpatí Harcu. Do otonské renesance možno zaradiť i výstavbu Michalského kostela v Hildesheimu, počátky stavby chrámu svätého Pantaleona v Kolíně nad Rýnem. V Magdeburgu dochované základy svädčí o rozsáhlém paláci vybudovaném Ottou Velikým (Pätzold, 1989, s. 31 – 33).

Na konci jara 955 dosáhla Ottu I. správa o chystané výpravě Uhrů do Bavorska. Z Magdeburku svolává král panstvo za účelem obrany země. Zde se objevuje prototyp hlavní síly středověký těžký jezdec. V 10. století nosilo francké panstvo na koních kožený těžký kabátec posíť kovovými destičkami, dražší verzi, kterých bylo šupinově poskládané brnění nebo přímo kroužková košile na měkčím podkladě. Hlavu si chránili kónickou přilbou často s nánosníkem. Zbraně tvořilo jezdecké kopí, elipsoidní velký štít a jednoruční dlouhý meč. Tato vskutku železná jízda měla určit charakter následujícího střetu. Starouherští jezdci byli naopak lehce vystrojeni. Kromě meče a kopí disponovala jízda i lukem. Zatímco hlavní význam obrněného západního vojska byl frontální úder, byly silnou stránkou Starých Maďarů rychlý manévř, úder s ústupem a obchvat přes křídla protivníka (Helmert et al., 1978, s. 136 – 137).

9. srpna 955 začala bitva manévřem levého křídla Uhrů od obleženého Augsburgu na zálohu, kterou tvořil kontingent českého knížete Boleslava I. Tomu však přišlo na pomoc vojsko Franckého vévody. Nato následoval čelný útok celého německého vojska směrem na uherský tábor jižně od Augsburgu a následné rozložení uherského vojska, které se dalo povětšinou na útěk. Bitva byla úspěchem Ottu Velikého hlavně z toho hlediska, že dokázal jako panovník shromáždit maximální sílu svých vazalů a efektivně ji soustředit proti hlavním silám nepřítel (Pätzold, 1989, s. 34 – 37).

Po zatlačení uherských nájezdů se roku 960 ozval hlas o pomoc z Itálie, kde Svatý otec Jan XII, byl ohrožován rozpínavým králem Berengarem a jeho synem Adalbertem. Jako protislužbu nabídl papež králi korunovací a povýšení na římského císaře. Otto vyhověl této prosbě a vydal se s vojskem do Itálie. Předtím však ještě nechal zvolit a korunovat svým nástupcem syna, pozdějšího Ottu II. Přes Brennerský průsmyk přešlo Ottovo vojsko Alpy, zatímco král Berengar a jeho příbuzní se stáhli na své pevné hrady na severoitalských jezerech a v horském pásmu Apenin. Po vyjednání podrobností císařské korunovace vstoupil 2. února 962 Otto I. Veliký se svou manželkou Adelheid po starověké Via Triumphalis do Říma, kde byl ve svatopeterském chrámu slavnostně korunován římsko-německým císařem a přijal pomazání Svatého otce Jana XII. Stal se tak nástupcem antických císařů, jejichž jméno přešlo do němčiny v podobě Kaiser. Ještě na sklonku své vlády docílil Otto I. sňatku svého syna s byzantskou princeznou Theophanu, což mělo nemalý význam ve vztahu dvou nejmocnějších říší, které se obě považovali za následovatelky bývalého Římského impéria.

Otto II. (*955, 961 – 983)

Syn a nástupce Ottu Velikého se stal již za života svého otce, roku 967 jeho spoluvládncím císařem Římsko-německé říše.

Významným předělem v životě Ottu II. byl jeho sňatek s císařskou princeznou Theophanu. Až po dlouhých letech se diplomatům Ottu I. Velikého podařilo přimět Konstantinopoli, aby provdala svoji princeznu do Římsko-německé říše. Mladá princezna Theophano byla svojí mentalitou blízká mládeži 21. století. Ráda se učila cizí jazyky a počas plavby z Řecka do Itálie na svoji svatbu si zřejmě dosti značně osvojila jazyk své nové říše. V Římě na jaře 972 byla slavnostně provdána za spolucísaře Ottu II. a následně Svatým otcem korunována římsko-německou císařovnou. Itálie byla milosrdným přechodem při aklimatizaci řecké princezny. Vstup do německých zemí musel být pro ni skutečným kulturním šokem. Současně musel životní styl, vzezření a vybavení budoucí císařovny budit posvátný obdiv u německého lidu. Nakonec, hlavní město Byzantské říše Konstantinopol, odkud pocházela, byl jakousi Paříží raného středověku.

Po otcově skonu se snažil mladý císař pokračovat v šlépějích Ottu I. Velikého, a to prostřednictvím zkušeností své moudré matky, královny vdovy Adelheidy a Jindřicha II. Svárlivého, německy Heinrich II. der Zänker, bavorského vévody a svého bratrance. Jeho pokorný postoj však osmělil Jindřicha Svárlivého a vedl jej k snaze o svrhnutí Ottu II. Jindřich byl internován a po útěku z jeho nedobrovolného pobytu opět snoval plány proticísařské opozice. Nakonec byl císařem na Magdeburském dvorském dni roku 978 uvrhnut do vyhnanství společně s dvěma dalšími Jindřichy, augsburským biskupem a korutanským vévodou. Odtud i název Povstání třech Jindřichů.

Císaři se podařilo odvrátit snahu francouzského krále Lothara o Lotharingii. Otto musel podniknout válečnou kampaň proti francouzskému králi Lotharovi, francouzsky Lothaire, vládnoucímu v letech 941 – 986. Otto II. se posléze s vojskem přiblížil až k Paříži a francouzský král musel ustoupit, také kvůli tlaku konkurenční královské dynastie v osobě Huga Capeta z let 987 – 996, pozdějšího zakladatele francouzské dynastie Capetovců (Hartmann, 2006, s. 146).

V roce 980 se Otto II. vydal do Itálie, kde zajišťoval pozice Svatého otce vůči vlivné římské městské šlechtě. V Itálii jej také čekal náročný úkol osvobodit jižní Itálii a vyhnat odsud muslimské Saracény příšedší z Emirátu sicilského. Jeho snahy se skončily porážkou jeho vojska v bitvě u Capo Colonne nedaleko města Cretone v létě 982. V boji však padl sicilský emír, což přimělo Saracény k ústupu. Na říšském sněmu ve Veroně na jaře 983 nechal císař Otto svého teprve tříletého syna korunovat králem jako Ottu III. Císař ale onemocněl malárií a nemoc nebyla řádně vyléčena. Císař chorobě podlehl 7. prosince 983 v Římě. Mimořádné úcty se dostalo císařovým tělesným ostatkům, jeho tělo spočinulo v Římě ve svatopeterském kostele (Hartmann, 2006, s. 147 – 148).

I za Otty II. pokračovalo svetlé obdobie otonskej renesance. Cisař sa zajímal o vëdëní, pŕal umëním a zval na svÿj dvÿr významné uëence.

Otto III., *980, 983 – 1002

Po skonu svëho otca malÿ Otto ještë nemohl vládnout. Naštëstí došlo v tomto období ke sblížení jeho báby Adelheid a matky Theophano. Jindřich Svárlivÿ, Heinrich der Zänker, si totiž vyhrazoval právo na poruènictví nad nezletilÿm králem. Potë, co se 985 poddal královnë matce a královnë vdovë, mu bylo navráceno Vëvodství bavorské, což jej uspokojilo, a obë královny se chopili místoregenství za nedospëlého krále.

Až roku 994 se stal Otto III. plnoletÿm. Říše se nacházela v oslabení z jedné strany v dÿsledku ztráty území po povstání slovanskÿch kmenÿ a vzestupu polského rannë feudálního státu na východní hranici. Na druhé stranë vyšel z doby místoregenství v Nëmecu posílen také západní souseď, a to pŕedevším nástupem nové dynastie v Paříži králem Hugo Capetem v roce 987.

V souvislosti s počátky polského státu dlužno dodat, že v 10. a 11. století se tehdejší rozsah polských území na západë nápadně podobal hranicím stanovenÿm pozdëji Postupimskou konferencí v roce 1945 a vytyèenÿch na řekách Odra a Nisa, tak zvaná Oder-Neiße-Grenze. Souèasnë území na východ od Sály a Labe, Elbe und Saale, východní marky obÿvaly také slovanské kmeny. Takë všechna dÿležitá místa jako Berlín, Lipsko, Drážd'anÿ a Míšeň se nacházela v slovanskÿch krajích (Hotz, 2003, s. 669 – 670).

Itálie ale stále zÿstávala v zorném úhlu Říše. Nakonec dávala aspoň nominálně cisařství smysl a měla tak i být s Římem jejím hlavním centrem. Na to však byli pomëry na Apeninském poloostrovë a i dále za Alpami pŕíliš asymetrické. V roce 996 jmenoval Otto III. papežem svëho pŕíbuzného jako Gregora V., který hned potvrdil Ottu římsko-nëmeckým cisařem. Římská aristokracie se však zdvihla proti cisaři a dosadila vzdoropapeže. Následujícího roku, kdy uskuteènil další výpravu do Itálie, se Ottovi III. podařilo prosadit dalšího papeže, svëho uèitele Gerberta d' Aurillac. Ten byl po skonu Gregora V. roku 999 zvolen a dal si jméno Silvester. Řím se nyní stal sídelním městem. Tímto významným signálem se Otto III. chtël stát tak jako jeho saští pŕedci k èeskému státu, nejvyšší autoritou v polském knížectví a v uherském království. Jeho plány však pŕekřížilo na počátku nového milénia, roku 1001 povstání Římanÿ, kdy musel dokonce, vëèné město opustit.

Heinrich II. der Heilige, *973, 1002 – 1024, Jindřich Svatÿ

Po Ottovi III. byl římsko-nëmeckým králem i pŕes snahy vëvody Hermanna Švábského a míšeňského markrabëte Ekkeharda zvolen Heinrich, èesky Jindřich II., Svatÿ syn neúnavného bojovníka za svá dynastická práva bavorského vëvody Jindřicha II, Svárlivého z poboèné větve Liudofovcÿ. Pŕed novÿm králem stáli závažné úlohy. Bylo třeba opët urovnat pomëry v italských državách říše.

V Itálii i v samotném Římë zaplála povstání, římská aristokracie na sebe strhla moc ve městë. Byla mu odepřena lombardská Železná koruna Itálie. Vyšší šlechta zde prosadila a prohlásila italským králem Arduina d' Ivrea. Římsko-nëmecký král porazil v Itálii stranu Arduinovu a již roku 1004 byl v Pávii korunován Železnou lombardskou korunou.

Na východních hranicích Nëmeca polský kníže Boleslav Chrabrÿ využil oslabení Říše a uchvátil Míšeňskou marku, Meißen. Boleslaw Chrobry se stal tak zvanÿm Mitarbeiter am Imperium, což bylo roku 1000 stvrzeno tak zvanÿm Hnězdenskÿm aktem. Celá politická koncepce Boleslawa Chrobého smëřovala k vytvoření slovanského soustátí v hranicích dnešní Èeské a Polské republiky. Navíc se s polským knížetem spojil i markrabë Jindřich Svinibrodský, nëmecky Heinrich von Schweinfurt. Jindřich byl králem poražen a polský kníže se tël musel po konfliktu poddat králi a vzdát mu hold. Míšeňská marka byla Polsku odebrána, knížeti však zÿstala Srbská Lužice a území okolo Budyšina, u dnešního Bautzen. Na východë ještë posílil král svë pozici tím, že dal svëmu švagrovi Jindřichovi Lucemburskému, von Luxemburg, v léno Vëvodství bavorské a tël, že založil dÿležitá biskupství v staroslavném Bamberku roku 1007 (Hotz, 2003, s. 344).

Jindřich II. Svatÿ posiloval římskou církev dary biskupství a podporou kláštŕÿ. Upevňoval tím samozŕejmë moc krále uvnitř církve a dovedl tak na svou dobu říšský církevní systém k jeho vrcholné podobë. Musel se ale i pŕímo angažovat ve vëcech Svaté stolice. Roku 1013 se král znovu vydal za Alpy, do Itálie, znovu proti markrabímu Ivrejskému. Vyřešil tehdy i otázku nástupnictví římských papežÿ. Novë zvolenÿ Svatÿ otec korunoval roku 1014 Jindřicha II. Svatého římsko-nëmeckým cisařem a jeho choť Kunigundu cisařovnou. I v Itálii bylo třeba tël nové organizace kláštŕÿ a biskupství, po níž se novÿ cisař vrátil do Nëmeca.

Papež Benedikt VIII. zÿstal Jindřichovi II. zavázán. Po námořní bitvě, ve které Benedikt VIII. porazil muslimské Saracény, zahrnul cisaře dary z váleèné kořisti. Papež se však po stŕídavém štëstí v boji s Byzantinci musel obávat jejich postupu na Řím. Proto roku 1020 vyhledal cisaře v Bamberku a požádal ho o pomoc v dolní Itálii. Tak došlo k poslední III. Jindřichovë výpravë do Itálie v letech 1021 – 1022. Vojska cisaře postupovala podél východního pobŕeží Apeninského poloostrova a nakonec, po několikamësíèním obléhání dobyla apulijskou pevnost Troja. Takë dÿležitá města Capua a Salerno na západním pobŕeží byla získána pro Říši. Jižní Itálie však již stála na úsvitu nové normanské epochy.

Roku 1024, 13. èervence na falci Grone cisař Jindřich II. zemřel a byl uložen v bamberké katedrále. V roce 1146 byl Jindřich II. svatořeèen. Jeho cisařská choť Kunigunda strávila poslední roky života jako řádová sestra v

benediktínském kláštře v Kaufungen, který nechala sama předtím vystavět. Její ostatky spočinuly po boku císařského manžela v dómu v Bamberku. Císařovna byla taktéž svatořečena roku 1200.

Závěr

Až studium nejstarších německých dějin nám plně dokládá úzkou provázanost německy hovořících zemí s ostatními zeměmi Evropy: Itálií, Francií, slovanskými ranně feudálními státy a s Uhrami. Římsko-německá dynastie Otonů položila základ německému federalizmu, rovnoprávnému uspořádání historických německých zemí, ve kterém se demokraticky střídá pevná ústřední moc císaře s tradičním silným vlivem jednotlivých vévodství. Až do dnešního dne se zachovalo pro ministerské předsedy spolkových zemí v žurnalistické slangové pojmenování Landesfürsten, zemská knížata.

Literatura

- HADANK, O. H. W. 1936. *Bilder deutscher Geschichte*. Hamburg: Bahrenfeld, s. 8 – 9, 12.
- HARTMANN, W. et al. 2006. *Die Kaiser. 1200 Jahre europäische Geschichte*. Wiesbaden: Marix Verlag, s. 109 – 177.
- HOTZ, J. et al. 2003. *Brockhaus. Geschichte*. Mannheim: F. A. Brockhaus, s. 343 – 344, 668 – 670.
- TŘEŠTÍK, D. 1997. *Počátky Přemyslovců. Vstup Čechů do dějin (530 – 935)*. Praha: Lidové Noviny, s. 391 – 395.
- HELMERT, H. - MARKOV, W. 1978. *Battles of World History*. Leipzig: Edition Leipzig, s. 136 – 139.
- KUMPERA J. et al. 1997. *Evropa králů a císařů*. Praha: Nakladatelství Ivo Železný, s. 180 – 182, 303 – 307.
- PÄTZOLD, B. 1989. *Otto der Große. 936 – 973. Auf dem Wege zum deutschen Feudalstaat*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 2 – 43.

Internetové prameny

- Die Ottonenzeit*. [online]. [cit. 2016-08-24]. Dostupné na internete: <http://www.ottonenzeit.de/ottonen/heinrich1.htm>
- BRAND, L., OTTO, D. *Theophanu. Die mächtigste Frau des Abendlandes*. Phoenix von ARD und ZDF. [online]. [cit. 2016-09-12]. Dostupné na internete: <https://youtu.be/6wzRkTG7aYg>
- Der Mittelalter-Server*. [online]. [cit. 2016-08-24]. Dostupné na internete: http://www.mittelalter-server.de/Mittelalter-Herrscher/Das-Mittelalter-Herrscher_4.html
- Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky. Kultúrne dedičstvo. Výstava tisíročia - Stred Európy okolo roku 1000*. [online]. [cit. 2016-08-29]. Dostupné na internete: <http://old.culture.gov.sk/kulturne-dedicstvo/muzea-a-galerie/archiv>

Kontakt

Mgr. Tomas Maier, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: tomas.maier@euba.sk

**TURZOVSKO-FUGGEROVSKÉ ZMLUVY V ROKOCH 1494 – 1507
PRÍKLAD POUŽITIA NEMČINY AKO ROKOVACIEHO JAZYKA V RANOM KAPITALIZME**

THE TURZO-FUGGER CONTRACTS IN THE YEARS 1494 – 1507
GERMAN AS THE LANGUAGE OF NEGOTIATIONS IN THE EARLY MODERN AGE

MAGDALÉNA PATÉ

Abstrakt

Spoločný Turzovsko-Fuggerovský podnik Ungarischer Handel vznikol v Banskej Bystrici v roku 1495 s cieľom ovládnuť trh s meďou. Fuggerovci, známa rodina finančníkov z Augsburgu, boli zodpovední za financovanie celého podniku, kým Turzovci mali na starosti jeho prevádzku (technológie). V rokoch 1494 – 1507 uzavreli 9 zmlúv, ktoré odzrkadľujú vývoj ich vzájomného vzťahu. Zmluvy sú dôkazom nielen čulých hospodárskych kontaktov v ranom novoveku v Európe, ale dokladujú tiež používanie nemeckého jazyka ako rokovacej reči v tomto období.

KLúčové slová: *Turzovsko-Fuggerovský podnik v Banskej Bystrici – Ungarischer Handel, obchod s meďou, zmluvy v rokoch 1494 – 1507, Frühneuhochdeutsch.*

Abstract

The common enterprise of Turzo and Fugger families „Ungarischer Handel“ was established in Banská Bystrica in the year 1495 to dominate the copper market. The Fuggers, well known family of financiers from Augsburg were responsible to finance the whole enterprise, while the Turzos were specialized in technology of mining. There were 9 contracts signed in the years 1494 – 1507, which demonstrate the development of their relationship. The contracts are the proof of brisk business relationship in the Early Modern Age and they also prove the usage of German as the language of negotiations in this time.

Keywords: *The Turzo-Fugger Enterprise in Banská Bystrica – „Ungarischer Handel“, copper trade, the contracts in the years 1494 – 1507, the Early New High German (Frühneuhochdeutsch).*

Úvod

Turzovsko-Fuggerovský podnik v Banskej Bystrici bol činný v rokoch 1494 až 1525. V jeho rámci sa spojili dve významné rodiny – krakovskí mešťania Turzovci a Fuggerovci z Augsburgu. Ján Turzo ako uznávaný odborník v oblasti baníctva a hutníctva sa spája s Fuggerovcami, ktorí patrili medzi najvýznamnejšie spoločnosti v európskom diaľkovom obchode. Tí vďaka svojej rozsiahlej obchodnej sieti a potrebnému kapitálu otvárajú európske trhy pre banskobystrickú meď. Za konkrétnu prevádzku baní a hút boli zodpovední technicky zdatní Turzovci. (Hašková, 2004, s. 1). Spoločný mediarsky podnik bol vybudovaný za účelom spracovania čiernej banskobystrickej medi obsahujúcej striebro. Nízky obsah striebra v tejto medi nedovoľoval jej priame sciádzanie (oddeľovanie striebra), bolo ju treba najprv šplajsovať. Pod šplajsovaním sa rozumie zvyšovanie obsahu striebra v čiernej medi.

Turzovsko-Fuggerovské zmluvy podpísané v rokoch 1494 – 1507 sú obrazom vývoja vzájomného vzťahu týchto dvoch rodín v spoločnom podniku od jeho vzniku až po prvé vyúčtovanie. Jednotlivé zmluvy sú uložené vo Fuggerovskom rodinnom archíve v Dillingen an der Donau a publikovali ich fuggerovský historik Max Jansen (1910) a maďarský historik Gusztáv Wenzel (1882, 1883) vo svojich prácach. Všetky zmluvy za dané obdobie sme publikovali ako prílohu našej diplomovej práce na Katedre všeobecných dejín Filozofickej fakulty UK v Bratislave v roku 2004. (Hašková, 2004) Využili sme pritom fotodokumentáciu a exerpciu nášho školiteľa doc. Mariána Skladaného, ktorý sa činnosťou Fuggerovcov na Slovensku dlhodobo zaoberá.

Analýza zmlúv má význam nielen pre historickú vedu, ale je zdrojom poznatkov aj z hľadiska jazykovedy, keďže zmluvy sú pramenným materiálom pre výskum vývoja nemeckého jazyka a jeho použitia v hospodárskej praxi aj na území Slovenska.

Všetky zmluvy sú napísané v nemeckom jazyku – vo Frühneuhochdeutsch (ranej novej vysokej nemčine). Toto vývinové obdobie nemeckého jazyka býva charakterizované ako štádium prechodu od starších podôb jazyka k modernému jazyku a trvalo približne od roku 1350 do roku 1650 (Weiss, 2014, s. 38). Je to obdobie rozvoja miest, remesiel, ale tiež čulejšieho zahraničného obchodu. Z hľadiska hospodárskych dejín možno hovoriť o ranom kapitalizme. Práve obchodné kontakty ponad hranice lokálnych teritórií boli jedným z faktorov, ktorý prispel k rozvoju jednotného normovaného nemeckého jazyka presahujúceho lokálne dialekty. Na druhej strane politická rozdrobenosť Nemecka brzdila tvorbu jednotného normovaného jazyka. Frühneuhochdeutsch nebola ešte prijatá v celej nemeckej jazykovej oblasti a rozvíjala sa prostredníctvom tzv. kancelárskych jazykov (regionálne podoby jazyka). Medzi najvýznamnejšie kancelárske jazyky patria viedenský, pražský, norimberský, hanzovný a kancelársky jazyk miest Köln a Meißen (Weiss, 2014, s. 39).

Obsah zmlúv od založenia podniku po prvé vyúčtovanie

Zmluvy z novembra 1494 a z marca 1495, uzavreté medzi Jakubom Fuggerom a jeho bratmi na jednej strane a Jánom Turzom so synom Jurajom na strane druhej, možno považovať za prvé zmluvy ohľadom založenia podniku Ungarischer Handel v Banskej Bystrici. Kým prvá spomínaná zmluva bola len predbežnou dohodou, všetky nevyhnutné detaily ohľadom vzniku spoločného podniku boli doplnené až v zmluve podpísanej 16. 3. 1495 za osobnej účasti Jakuba Fuggera. Až túto zmluvu možno pokladať za zakladaciu zmluvu spoločného mediarskeho podniku.

Z hľadiska formy sa Ungarischer Handel môže pokladať za podnik s právnou formou vnútornej spoločnosti (Innengesellschaft) (Bürger, 1955, s. 33). Vedenie podniku vykonávajú Turzovci, za čo im je uznaný preddavok zo zisku v sume 1000 zlatých. Spoločnosť neriadi žiadna firma, z čoho vyplýva, že nejde o spoločnosť otvorenú. Dôvodom pre voľbu práve uzavretej spoločnosti je fakt, že sa Fuggerovci ako cudzinci v Uhorsku snažili najmä na začiatku čo najmenej zviditeľniť.

Čo sa týka vnútornej štruktúry podniku – došlo tu k spojeniu komplementárnych elementov – Fuggerovci so svojimi skúsenosťami v diaľkovom obchode sa spájajú s Turzovcami ako vyslovenými expertami v oblasti baníctva a hutníctva. V takomto prípade ide o tzv. „vertikálnu“ spoločnosť, kde odlišné schopnosti jednotlivých účastníkov umožňujú zmysluplnú deľbu práce. Ján Turzo riadi technickú stránku podniku, kým odbyt kovov a správu podniku má na starosti Fugger (Hašková, 2004, s. 14).

Hmotným vkladom Turzovcov do spoločného podniku bol nehnuteľný majetok – jednak prenajatý, ale aj dedičný, avšak technológia spracovania medi sa javí byť ešte dôležitejšou časťou ich prínosu. Hoci sa v zmluve o nej priamo nehovorí, predsa sa tu Turzovci zaväzujú spracovávať všetku získanú meď „nach der weyss, als wir am pesten vorstendt und wissen.“ – podľa svojich najlepších schopností a vedomostí (Hašková, 2004, s. 57).

Čo sa týka záväzkov – Turzovci sa zaväzujú postaviť hutu v Banskej Bystrici, v ktorej sa má spracovávať všetka meď, ktorá sa tu vyťaží. Predpokladané náklady na stavbu huty boli 1000 uhorských zlatých, pričom ďalších 1000 uhorských zlatých sa malo použiť na nákup zásob uhlia a dreva. Predpokladalo sa, že hutu postavia za rok, prípadne pol roka, pričom v zmluve sa uvádzajú hneď aj predpokladané zisky z činnosti huty – a to 360 zlatých týždenne. Ján Turzo postavil ako prvú tzv. Poľskú, šplajsovaciú hutu v Moštenici, ktorá zásobovala obohatenou meďou svedzovacie huty mimo Uhorska. Na tento účel boli postavené tri.

Delenie zisku si zmluvne dohodli tak, že Ján Turzo a jeho syn získajú každoročne prednostne 1000 zlatých a ostatný zisk sa rozdelí na polovicu – išlo tu o odmenu za ich prácu. Fuggerovci sa zaviazali financovať začínajúci podnik, čo znamenalo poskytnúť 2000 zlatých na stavbu huty, financovať nájomné, ale aj ďalšie výdavky súvisiace s prenájmom. V zmluve z marca 1495 sa nanovo dohodujú tiež ohľadom nákladov, ktoré sa medzitým značne zvýšili – prevádzkové náklady stúpili na 4500 zlatých oproti predpokladaným 1500 zlatým z novembra 1494.

Od marca 1495 do roku 1503, kedy sa začalo pripravovať prvé vyúčtovanie spoločného podniku, boli podpísané štyri zmluvy – v októbri 1495, v októbri 1496 vo Viedni, v apríli 1499 v Ostrihome a v decembri 1502 v Augsburgu. Zmluvy z rokov 1495 a 1496 upravujú ten istý obsah, takže prvú zmluvu možno považovať len za predbežnú dohodu. Turzovci sa tu postupne vzdávali určitého zvýhodneného postavenia, ktoré bolo odmenou za vlastníctvo baní, za výstavbu hút a zabezpečenie hutníckej prevádzky (Skladaný, 1995, s. 19 – 20). Posledným bodom zmluvy bola dohoda uskutočniť každé dva-tri roky vyúčtovanie spoločného podniku.

V roku 1498 poskytol kráľ Vladislav Fuggerovcom ďalšie práva, čím zrovnopávil ich štátno- a súkromnoprávne postavenie v Uhorsku. Napriek tomu zostali Turzovci so svojimi technickými znalosťami nevyhnutní pre ďalšiu prevádzku spoločného podniku.

Zmluva z apríla 1499 je akoby súhrnom predchádzajúcich dohôd, okrem iného znovu hovorí o delení všetkých ziskov zo spoločného podniku na polovicu a prvýkrát sa spomína tiež delenie ziskov Kremnickej banskej a mincovnej komory na polovicu. Ján Turzo získal titul kremnického komorského grófa v roku 1498 a v tejto zmluve sa zmluvné strany zaviazali, že kremnická komora bude podliehať ustanoveniam o spoločnom podniku.

V inom kontexte bola podpisovaná dohoda ohľadom podniku „Ungarischer Handel“ v roku 1502 v Augsburgu. Jej hlavným motívom bolo zabezpečenie vtedajších aj budúcich baní Fuggerovcov aj pre ich budúce potomstvo a nadväzovala na predĺženie Fuggerovskej spoločenskej zmluvy medzi tromi bratmi Fuggerovcami v ten istý deň (Hašková, 2004, s. 33).

V zmluve troch bratov sa okrem iného riešili otázky dedenia a riadenia podniku v prípade úmrtia jedného z bratov Fuggerovcov. Bratia sa tu zaviazali pokračovať ďalších 6 rokov v činnosti v rámci spoločného mediarskeho podniku v Banskej Bystrici, ako sa dohodli s Turzovcami. Polovicu zisku, ktorá im prislúchala zo spoločného podniku, si mali deliť podľa výšky ich základného vkladu do spoločného podniku. Hoci všetky bane, pozemky a ich príslušenstvo sem patriace vlastnili bratia rovným dielom, predsa sa ich vklady líšili. Preto sa dohodli, že zisk i stratu budú znášať podľa svojej zaangażovanosti v spoločnom podniku.

Prvé vyúčtovanie spoločného podniku v Banskej Bystrici uzatvára zmluva z januára 1507, čo je vzhľadom na rok jeho vzniku neskorý dátum. Pri vtedajších technických a komunikačných možnostiach nebolo jednoduché robiť pravidelnú bilanciú, hoci sa k nej zmluvné strany zaviazali už v zakladajúcej zmluve zo 16. 3. 1495 a v ďalších zmluvách tento zámer zopakovali.

Prvé vyúčtovanie sa robilo za obdobie rokov 1495 – 1504 a priamo sa ho týkajú tri Turzovsko-Fuggerovské zmluvy (2 zmluvy z februára 1503 podpísané v Budíne a zmluva z januára 1507 podpísaná v Banskej Bystrici).

Samozrejme, tieto zmluvy obsahujú aj iné ustanovenia, v ktorých sa odzrkadlil fakt, že zmluvné strany už pracovali s konkrétnymi číslami – výsledkami činnosti podniku (Hašková, 2004, s. 34). Prvé dve zmluvy súvisia s prípravou vyúčtovania, pričom posledná je už akousi záverečnou správou o hospodárskej činnosti podniku za dané účtovacie obdobie.

Hlavným odberateľom produkcie spoločného podniku bola ale fuggerovská rodinná firma. Je prirodzené, že Fuggerovci, ktorí sa mohli oprieť o rozvinutý obchodný aparát svojej spoločnosti po celej Európe, dokázali zabezpečiť odbyť pre väčšie množstvá medi a striebra oproti Turzovcom. Veď práve skúsenosti a kontakty Fuggerovcov ako obchodníkov umožnili banskobystrickej medi dostať sa na európske trhy. Tým získal zmysel aj ďalší rozvoj ťažby a spracovania medi v rámci spoločného podniku.

Fuggerovci zarábali na banskobystrickej medi dvakrát. Raz ako spoločníci Turzovcov v rámci podnikateľskej spoločnosti „Ungarischer Handel“ a druhýkrát ako fuggerovská rodinná firma, ktorá zabezpečovala odbyť väčšej časti medi a odcedeného striebra na európskych trhoch (Skladany, 2002, s. 155).

Prvá zmluva zo 7. 2. 1503 stanovuje ceny medi, ktorá sa mala vyvážať cez Krakov ďalej na východ a sever (do Poľska, Ruska a Pruska) a za jej odbyť boli zodpovední Turzovci. Išlo o odbyť len menšej časti produkcie banskobystrického podniku na menej významné trhy.

Na základe zmluvy z 9. 2. 1503 sa uskutočnilo prvé vyúčtovanie spoločného podniku. Zmluva obsahuje tiež ustanovenia ohľadom medi, ktorú od spoločného podniku odkupovali Fuggerovci. Hlavné body ich transportnej siete boli: smerom na sever v Gdansku (pričom riziko za prepravu po mori až do Antwerp niesli Fuggerovci), smerom na západ v Hohenkirchene a v Norimbergu a smerom na juh vo Fuggerau resp. v Benátkach.

Poslednou zmluvou, ktorá je predmetom nášho záujmu je zmluva o prvom vyúčtovaní spoločného podniku, ktoré zahŕňa roky 1494 – 1504. Zmluva bola podpísaná 26. 1. 1507. Podľa záverečného účtu presahovali celkové náklady celkové príjmy o 62 662 zlatých a 1 denár. Ďalšou časťou konečného vyúčtovania bolo porovnanie hodnoty hmotného majetku a dlhov spoločného podniku, čím sa mal zistiť (po prirátaní hospodárskeho výsledku) celkový majetok spoločného podniku k 31. 5. 1504. Hodnota zisku bola po takomto prepočítaní 179 251 zlatých, ktoré sa mali rozdeliť medzi spoločníkov na polovicu. Zmluva o vyúčtovaní podniku je dôkazom, že aj po dvanástich rokoch existencie podniku boli obe strany plne zapojené do jeho činnosti – Fuggerovci zostali zodpovední za financovanie podniku, Turzovci mali na starosti prevádzku baní a hüt ako na začiatku činnosti.

Formálna a jazyková charakteristika zmlúv

Keď hovoríme o Turzovsko-fuggerovských zmluvách uzavretých v rokoch 1494 – 1507, ide konkrétne o 9 zmlúv, ktoré boli podpísané na viacerých miestach. Pri dvoch zmluvách nie je miesto podpisania udané, v ostatných prípadoch to boli mestá Bratislava, Viedeň, Ostrihom, Augsburg, Budín, a Banská Bystrica. Všetky zmluvy boli podpísané zmluvnými stranami, príp. ich zástupcami a opatrené pečaťou.

Rozsah zmlúv sa odlišuje, možno však povedať, že niektoré z nich, ako zakladacia zmluva, či zmluva o vyúčtovaní, prekvapujú svojim rozsahom. Nakoľko sa v zmluvách presne dohodovali všetky detaily ich pôsobenia v spoločnom podniku a upravovalo sa niekedy aj ďalšie pôsobenie zmluvných strán, takéto rozsiahle zmluvy boli nevyhnutné. Zmluvy sú už len výsledkom rokovania, ktoré im museli predchádzať. Vzhľadom na technické a komunikačné možnosti tej doby muselo ísť o zdĺhavú činnosť.

Už pri prvom pohľade na zmluvy zaujmú výrazné rozdiely v ortografii. V období používania Frühneuhochdeutsch sa síce stretávame s prvými pokusmi formulovať všeobecné pravidlá pravopisu, ale v konkrétnej praxi tu ešte neexistovala žiadna jednotnosť či záväznosť pravidiel. Je zrejme, že pravopis jazyka bol pre vtedajších pisárov druhoradý, keďže v rámci jednej zmluvy sa stretávame s viacerými variantami zápisu toho istého slova. Ako príklad možno uviesť písanie mesta Krakov (Turzovci ako krakovskí mešťania). V zmluvách sa vyskytujú minimálne 4 varianty jeho zápisu – Krackau, Krakau, Craca a Croca. Rovnako meno Fugger zapisovali rôzne ako Fugger, Fucker, Ffogker a Ffugker.

Možno potvrdiť tiež jav Frühneuhochdeutsch, že pri písaní vynechávajú interpunkčné znamienka, čo značne sťažuje správne porozumenie textu. Vyskytujú sa tu len lomítka – „virgule“, ktoré mali vetno-fonologickú funkciu (Weiss, 2014, s. 39).

Na príklade pravidla písať podstatné mená s veľkým začiatočným písmenom možno vidieť, že proces zavádzania ortografických pravidiel bol dlhodobý a ukončený bol až v polovici 18. storočia. V 16. a 17. storočí sa stretávame s prístupom, že pisatelia použili veľké písmená pri podstatných menách v prípade, že ich považovali za zvlášť dôležité. Tento jav možno sledovať aj v nami skúmaných zmluvách. Substantíva sú v zmluvách z rokov 1494 – 1499 písané zásadne s malým začiatočným písmenom, výnimku tvoria len vlastné podstatné mená – mená osôb a miest. Až v zmluvách zo 7. a 9. februára 1503 podpísaných v Budíne sa stretávame so slovami *Kupffer* (meď), *Hals* (krk) *Handel* (obchod), *Jar* (rok), *Mayestat* (výsosť) *Zeit* (doba), *Wexel* (výmena) písanými s veľkým začiatočným písmenom.

Rozdiely vidíme taktiež pri písaní niektorých samohlások a spoluhlások. Stretávame sa s viacerými možnosťami. Ako príklad možno uviesť písanie samohlásky „u“ – „Vngern“, „Kupffer“, „huüttwerk“ a „darüber“.

Ďalším javom je dekoratívne spájanie hlások – ako „handell“, „offt“, „vnssem“, „nichcz“, „ffrey“ und „ffvmffem“ (fünftem). Typická pre toto obdobie je tiež zámena znelého „b“ za neznelé „p“ v slovách ako „purger“, „prüder“, „pergwerk“

Zmeny nastali aj v morfolologickej a sémantickej rovine jazyka, keďže dochádza k posunu významu jednotlivých slov v čase. Veľkým problémom je tiež špecifická lexikálna rovina, kde treba poznať terminológiu z oblasti baníctva a hutníctva (napr. Saÿgerhütt – scedzovacia huta) a rôzne technologické postupy pri spracovávaní kovov v minulosti.

Záver

Po analýze zmlúv z prelomu 15. a 16. storočia o spoločnom podniku Ungarischer Handel prichádzame k záveru, čo sa týka obsahu rokovaní a následne uzavretých zmlúv, ide o neuveriteľne aktuálne otázky. Dve obchodné spoločnosti a sa dohodujú na založení spoločného podniku v úsilí ovládnuť trh s meďou, následne si zmluvne dohodnú nielen rozdelenie „úloh“ v spoločnom podniku, ale taktiež rozdelenie zisku. Všetky nové skutočnosti sú zmluvne opatrené, pričom reagujú na aktuálny stav. V zmluvách nájdeme tiež dohody o cenách medi, o logistike a nakoniec aj informácie o tom, ako sa spoločnému podniku po deviatich rokoch činnosti darilo. Zisk zo spoločného podnikania nebol vyplatený, ale bol ďalej investovaný do iných „projektov“. Obdobie raného kapitalizmu bolo v plnom prúde. Obmedzeniam stanoveným hranicami kráľovstiev či iných panstiev sa dalo predísť práve budovaním spoločných podnikov, podnikateľská iniciatíva sa mohla plne rozvíjať.

Čo sa týka jazyka, ktorý sa používal pri rokovaní a následne aj pri písaní zmlúv, išlo najmä o jeho funkčnosť. V našom prípade to bola Frühneuhochdeutsch Nemčina bola jazykom baníkov a hutníkov na území Slovenska, keďže túto činnosť vykonávali najmä príslušníci nemeckej menšiny. Pri komunikácii s Fuggerovcami nebol iný rokovací jazyk mysliteľný. Hoci ortografické pravidlá a ďalšie roviny jazyka nemali taký jednotný charakter, ako je to v súčasnosti, aj hospodárska činnosť tohto druhu vytvorila požiadavku zjednotenia všeobecne záväzných pravidiel, ktorými by sa predchádzalo nejednoznačnosti pri výklade zmlúv hospodárskeho charakteru.

Použitá literatúra

- BÜRGER, R. 1955. *Die Organisation der Fuggerschen Faktoreien unter Jakob Fugger dem Reichen*. Dissertation. München: Ludwig-Maximilians-Universität München. 171 s.
- HAŠKOVÁ, M. 2004. *Thurzovsko-Fuggerovské zmluvy v rokoch 1494 – 1507*. Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta. 92 s.
- JANSEN, M. 1910. *Jakob Fugger der Reiche: Studien und Quellen I*. Leipzig: Duncker & Humblot. 415 s.
- KELLENBENZ, H. 1977. *Deutsche Wirtschaftsgeschichte. Band I. Von den Anfängen bis zum Ende des 18. Jh.* München: Verlag C.H.Beck. 412 s.
- SKLADANÝ, M. 1995. Thurzovsko-Fuggerovský mediarsky podnik v Banskej Bystrici a jeho európsky význam In: „Päťsté výročie thurzovsko-fuggerovského mediarskeho podniku v Banskej Bystrici“ *Zborník referátov, vystúpení účastníkov konferencie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 8 – 37.
- SKLADANÝ, M. 1995. Prvé Thurzovsko-Fuggerovské zmluvy o spoločnom mediarskom podniku. In: *Historický časopis* 43, 2, s. 228 – 229.
- SKLADANÝ, M. 2002. Thurzovsko-fuggerovské vyúčtovania z rokov 1495 – 1526. In: *Zborník FFUK Historica*, 45, s. 155 – 157.
- WEISS, E. 2014. *Intralingválny preklad v translatologickej teórii a praxi*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta. 171 s.

Kontakt

Ing. Mgr. Magdaléna Paté, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: magdalena.pate@euba.sk

**ROZVOJ KĹUČOVÝCH KOMPETENCIÍ V INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIÍ
(TEÓRIA A PRAX)**

**DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION
(THEORY AND PRACTICE)**

JANA PECNÍKOVÁ

Abstrakt

Interkultúrna komunikácia je dôležitou súčasťou globalizovaného sveta. Vďaka technike a technológiám sa hranice stávajú minulosťou. Avšak bariéry vo vzťahoch, či už osobných alebo profesionálnych, pretrvávajú. Za najčastejšie bariéry interkultúrnej komunikácie sa považujú predsudky a stereotypy, či prílišný etnocentrizmus. Na druhej strane, sa málo pozornosti venuje kompetenciám, ktoré majú pomôcť zvládnuť a uľahčiť interkultúrnú komunikáciu. Cieľom príspevku je z tohto dôvodu priblížiť kľúčové kompetencie interkultúrnej komunikácie v širšom kontexte, zahŕňajúc nielen jazykové schopnosti, ale aj možnosti rozvoja interkultúrnej identity jedinca.

Kľúčové slová: interkultúrna komunikácia, stereotypy, predsudky, kľúčové kompetencie.

Abstract

Intercultural communication is a part of globalized world. Borders are becoming blurred like elements of the past because of new technology and media. However, barriers in relationships, personal, economic or professional pertain. The most common barriers of intercultural communication can be regarded as those which belong to the area of prejudices and stereotypes or to overt ethnocentrism. The aim of the contribution is to define and specify particular key competences in the broader context including not only language competencies but also possibilities of intercultural individual identity development.

Key words: intercultural communication, stereotypes, prejudice, key competences.

Úvod

Interkultúrna komunikácia je súčasťou globalizovaného sveta. Vďaka technike a technológiám sa hranice stávajú minulosťou. Avšak bariéry vo vzťahoch, či už osobných, ekonomických alebo profesionálnych, pretrvávajú. Za najčastejšie bariéry interkultúrnej komunikácie sa považujú predsudky a stereotypy a silnejúci etnocentrizmus. V odbornej literatúre sa málo pozornosti venuje kultúrnym a hodnotovým odlišnostiam v interkultúrnej komunikácii. Cieľom príspevku je z tohto dôvodu priblížiť kľúčové kompetencie v širšom kontexte, zahŕňajúc nielen jazykové schopnosti, ale aj možnosti rozvoja interkultúrnej identity jedinca. Nakoľko poznanie cudzích jazykov je jednou zo základných kompetencií interkultúrnej komunikácie, tak poznanie bariér, ktoré ju limitujú, môže viesť k rýchlejšiemu a menej náročnému aplikovaniu celosvetových, európskych či lokálnych inovácií v akejkoľvek sfére, vrátane vysokoškolského vzdelávania.

Interkultúrna komunikácia je vnímaná ako vedecká teória či odbor štúdia na vysokej škole, ktorý priamo do praxe integruje a aplikuje koncept interkulturality. Tento pojem označuje tri rôzne oblasti pôsobenia. Podľa Průcha (2010) je to v prvom rade sociálny proces prebiehajúci na verbálnej i neverbálnej úrovni, následne vedecká disciplína zaoberajúca sa reálnymi procesmi interkultúrnej komunikácie a v neposlednom rade tvorba edukačných a podporných aktivít zameraných na prax.

Historické korene interkultúrnej komunikácie nachádzame v antickom Grécku, keď si už vtedajší Gréci uvedomujú svoju kultúrnu odlišnosť od iných etník a cudzincov považujú za barbarov, pretože hovoria pre nich nezrozumiteľným jazykom. Už v tejto dobe začína dochádzať k tvorbe prvých etnofaulizmov a komunikačným problémom pri porozumení iným národom.

Interkultúrna komunikácia je označovaná v angličtine ako *cross-cultural communication* alebo aj *interethnic communication*, v našom priestore sa používa výraz interkultúrna komunikácia, ako aj medzikultúrna komunikácia. Podobne ako existujú viaceré pomenovania, aj teórie o interkultúrnej komunikácii sa rôznia. Potreba venovať pozornosť interkulturalite vznikla v USA po Druhej svetovej vojne, v dôsledku zvýšenej migrácie (Průcha, 2010). Prvýkrát sa tento pojem objavuje v roku 1954 v diele Halla a Dagera – *Culture as Communication*. Hymes v 60. rokoch 20. storočia zakladá etnografickú komunikáciu, ktorá mala viesť k riešeniu sociálnych problémov spoločnosti, v ktorej žije viac národov vedľa seba, ale nezdierať rovnaké spôsoby komunikácie.

Dalším prúdom, ktorý sa orientuje na interkultúrnú komunikáciu je etnopsycholingvistika, ktorá vzniká v Rusku v 2. polovici 20. storočia. Je založená na metóde voľných asociácií, na základe ktorých priraduje predstavy k určitým podnetom, čím sa odrážajú asociácie viažuce sa nielen k jazyku, ale aj k odlišnosti kultúr.

V 20. a 30. rokoch 20. storočia prichádzajú Sapir a Whorf s asi najznámejšou teóriou jazykového relativizmu, podľa ktorého je myslenie ľudí a ich vnímanie sveta určené jazykom, ktorým hovoria. Vychádzajúc z tohto predpokladu rozdieli medzi jazykmi odrážajú aj rozdielne interpretácie sveta. Kritici im však vyčítajú, že myslenie sa nedá zjednodušiť na jazyk.

Interkultúrna komunikácia sa vyvíja ako vedná disciplína ako súčasť interkultúrnej psychológie, ktorá je definovaná ako „systematicky formovaná teória o psychologických aspektoch javů a procesů interkultúrni povahy“ (Průcha, 2007, s. 11). Základom jej skúmania je správanie ovplyvnené kultúrnym kontextom a súvisom medzi kultúrou, jazykom a komunikačným správaním. Podobne ako interkultúrna komunikácia, aj interkultúrna psychológia sa dotýka rôznych spoločenských oblastí ako napr. diplomacie, zahraničnej politiky či medzinárodného obchodu. Na Slovensku sa tejto problematike venuje SAV, ktorý sa zameriava na empirické výskumy etnických a národných minorít na Slovensku.

Interkultúrna psychológia i komunikácia v edukačnom procese na všetkých stupňoch škôl by sa mala stať súčasťou edukácie (multikultúrnej výchovy), pričom jej cieľ je v upriamení pozornosti na otázku včleňovania migrantov do hostiteľskej spoločnosti. Z tohto dôvodu je interkultúrna psychológia i komunikácia interdisciplinárna, nakoľko prepája poznatky z etnopsychológie, sociológie, etnológie či kultúrnej antropológie. Americký odborník na interkulturalitu Jandt (2010), považuje interkultúrnú komunikáciu za formu profesionálnej komunikácie 21. storočia. Jej význam sa zvyšuje vzhľadom na aktuálne politicko-spoločenské podmienky, súvisí s rozvojom globálneho obchodu, migrácie, regionálnymi vojnami a snahou o globálne riešenia svetových kríz. Podľa neho „globalizácia nemusí viesť k homogenite“ (Jandt, 2010, s. 7) a jej prejavy sa prispôbujú jednotlivým krajinám, pričom preberajú miestne špecifiká (glokalizácia).

V tomto ponímaní sa interkultúrna komunikácia stáva formou komunikácie medzi určitými kultúrnymi skupinami. Jej cieľom by malo byť nastolenie a udržiavanie mieru (základnej ľudskej hodnoty), slobody a rešpektu voči druhým s cieľom viesť k vzájomnému pochopeniu a tolerancii odlišných kultúrnych prejavov, pričom nemôžeme podceňovať jej aplikáciu do praxi a očakávať, že bude prebiehať automaticky, bez poznania základných interkultúrnych kompetencií.

Kompetencie v interkultúrnej komunikácii

Predpokladom realizovania interkultúrnej komunikácie je osvojenie interkultúrnych kompetencií, čo znamená najmä jazykovú vybavenosť a rešpekt voči komunikačným partnerom a ich špecifikám. Pri interkultúrnej komunikácii je dôležitým byť pripravený na neočakávané a neobvyklé reakcie, na cudzí komunikačný jazyk, nejasné neverbálne prejavy, prílišnú otvorenosť resp. uzavretosť, oslovanie s použitím alebo bez použitia titulov, tykanie či vykanie a špecifické komunikačné rituály a etiketu (podanie rúk, úsmev, prejav emócií).

Interkultúrnú komunikáciu často sprevádzajú stereotypy či etnofaulizmy, ktoré tvoria bariéry pri nadviazaní kontaktu. Etnofaulizmy (Průcha, 2010) sú etnickými i národnými stereotypmi, ktoré zosmiešňujú príslušníka iného národa a vyvolávajú negatívny a nepriateľský postoj. Z tohto dôvodu sa akceptuje vzájomný rešpekt a tolerancia ako základ pre nadviazanie interkultúrnej komunikácie.

Najdôležitejším prvkom interkultúrnej kompetencie je jazyk. Jazyky vo všeobecnosti delíme na veľké a malé (podľa počtu používateľov). Z pohľadu interkultúrnej komunikácie je kľúčovou populačná obsiahlosť jazyka, komunikačná relevantnosť jazyka a príbuznosť jazykov. Populačná obsiahlosť jazyka určuje aká početná populácia používa jazyk (nielen ako materinský). Graddol (2006) udáva, že najpoužívanejším jazykom je čínština (1052 mil.), za ktorou nasleduje angličtina (508 mil.) a hindština (478 mil.). Za svetové – medzinárodné jazyky sú považované len niektoré jazyky a najmä *lingua franca*.

Lingua franca je dorozumievací jazyk ľudí z rôznych zemí a kontinentov, bez toho, aby to bol ich materinský jazyk. Pôvodne tento termín označoval franský jazyk v 5. st. n. l. Prvá svetová *lingua franca* bola sumerština, následne aramejščina, gréčtina a latinčina. Dnes je to angličtina. Tú používa asi 1,5 až 2 miliardy ľudí na planéte. Angličtina sa stala *lingou franca* z teritoriálneho i funkčného predpokladu, keďže v 17. storočí sa stala Británia hlavnou námornou veľmocou, rozšírila si koloniálne panstvo a spolu s ňou sa šírila i jazyk. Z ekonomického hľadiska je Veľká Británia krajinou priemyselnej revolúcie a vďaka Commonwealthu sa stala ekonomicko-technickou veľmocou. Z politického hľadiska po Prvej svetovej vojne v USA uprednostnili angličtinu ako diplomatický jazyk a po Druhej svetovej vojne sa táto pozícia angličtiny len upevňovala (NATO, OECD, UNESCO). Cez kultúru, najmä film a hudbu, sa móda americkej a britskej mládeže šírila do sveta a postupne došlo k jazykovému imperializmu a amerikanizácii svetovej kultúry. V pedagogickej oblasti sa angličtina postupne stávala povinným jazykom na školách.

Angličtina sa napokon stala *lingou franca* konca 20. a začiatku 21. storočia. Je to jazyk, ktorý obsahuje malý počet písmen a vyslovovaných hlások, až 1/3 je prebraná z latinčiny a 2/3 majú germánsky pôvod. Je príbuzná mnohým jazykom, čo len podporuje jej postavenie. Z dôvodu jazykového imperializmu dnes vzrastá odpor voči angličtine, najmä Francúzsko odmieta angličtinu a snaží sa podporiť ochranu domáceho jazyka. Angličtina však nemusí ostať *lingou franca* navždy. Už dnes ju ohrozuje čínština, španielčina či arabčina. Okrem toho dochádza k vnútornej diverzifikácii angličtiny, ktorá sa zjednodušuje a odlišuje od štandardu. Je pravdepodobné, že angličtina bude nasledovať procesy ako v prípade latinčiny, ktorá sa rozdelila na menšie jazyky s určitými odlišnosťami. Nateraz je angličtina súčasťou základnej gramotnosti. Dochádza k efektu snehovej gule – čím viac ľudí sa v rôznych zemiach

učí anglicky, tým viac sa angličtina používa v komunikácii a rastie počet jej používateľov. Dovoľme si tvrdiť, že znalosť angličtiny v súčasnosti ostáva základným predpokladom akejkolvek interkultúrnej komunikácie. Angličtina je považovaná za neutrálny jazyk, pokiaľ ním hovoria dvaja cudzinci, pretože žiaden z nich nemá prevahu v domacom jazyku. Angličtinu využívajú aj médiá, anglické názvy sa vyskytujú vo verejnom priestore neanglicky hovoriacich zemí. Postavenie angličtiny, a jej úloha v medzinárodnej komunikácii, je nateraz nenahraditeľná.

Pri interkultúrnej komunikácii má dôležitú úlohu aj znalosť kultúr. Interkultúrna komunikácia je založená na *face-to-face* kontakte, pri ktorom sú informácie vnímané cez kódy vlastné určitej kultúre, čím dochádza k tvorbe kultúrnych vzorcov. Pokiaľ si partneri v interkultúrnej komunikácii nerozumejú, tak to často nie je v dôsledku odlišného jazyka, ale práve kvôli kultúrnym odlišnostiam. Tým vzniká prostredie pre tvorbu kultúrnych stereotypov a prehlbovanie sociálnej vzdialenosti. Nezvládnutá interkultúrna komunikácia vedie namiesto zblížovaniu ku kultúrnemu rozdeľovaniu, prehľbuje etnocentrizmus či už prebieha vo verejnom alebo súkromnom priestore.

Z tohto hľadiska je dôležité podotknúť, že interkultúrna komunikácia by sa nemala zužovať na národy ako uzavreté jednotky, ale venovať väčšiu pozornosť, resp. orientovať sa na kultúrne charakteristiky a odlišnosti jednotlivých kultúr. Kultúra v žiadnom prípade nemôže byť zredukovaná na miesto či teritórium. Základom myšlienky interkultúrnej komunikácie by mala byť existencia kultúr a nositeľov kultúr – kultúrnych identít. Keď príslušníci istej kultúry komunikujú, tak reprezentujú to, ako táto kultúra komunikuje. Pri neznalosti kultúr potom často dochádza ku kultúrnej idealizácii resp. nedorozumeniam (Durant, Shepherd, 2009).

Formy kultúry a komunikácie sa neustále vyvíjajú. Preto by bolo potrebné venovať im väčšiu pozornosť, nakoľko kultúry neostávajú zatvorenými entitami. Veľkou rýchlosťou sa menia aj spôsoby komunikácie vplyvom nových technológií. Interkultúrna komunikácia by preto mala reagovať na tieto zmeny a realizovať výskumy zamerané na nové oblasti komunikácie.

Bariéry interkultúrnej komunikácie

Pokiaľ si osvojíme kultúrne kompetencie, ako je jazyk a kultúrna znalosť prostredia, musíme byť pripravení aj na problémy, ktoré pri interkultúrnej komunikácii nastávajú. Za najčastejšie bariéry interkultúrnej komunikácie sú považované predsudky a stereotypy, ktoré „reprezentujú často pohodlné intelektuálne zjednodušenie“ (Povchanič, 2012, s. 124). Predsudky sú formou postoja, ktorému predchádzali reálne skúsenosti negatívneho charakteru, stereotypy sú vnímané neutrálnejšie, nakoľko zvyčajne vychádzajú z reálnych faktov. Oba prípady schematicky reprezentujú a zjednodušujú kultúrne prejavy a vzorce. Zaujímavým poznatkom je, že prekračujú čas a sú mnohokrát odovzdané z generácie na generáciu. Predsudky sú zvyčajne založené na stereotypoch, ale stereotypy nie sú nevyhnutne predsudkami. V základné bariéry interkultúrnej komunikácii (Jandt, 2010) sa považujú:

1. strach/obavy (*anxiety, angl.*)
2. podobnosť namiesto odlišnosti (*similarity instead of differences, angl.*)
3. etnocentrizmus (*ethnocentrism, angl.*)
4. stereotypy a predsudky (*stereotypes and prejudices, angl.*)
5. neverbálne chybné interpretácie (*nonverbal misinterpretations, angl.*)
6. jazyk (*language, angl.*)

Pri prekonávaní kultúrnych bariér je nevyhnutné prekonať kultúrny šok a vyrovnáť sa s kultúrnou diverzitou, ktorá podvedome ohrozuje ukotvenie v našej vlastnej kultúre. Tento proces je sprevádzaný veľkou mierou tolerancie, nejasnosti, snahou o riešenie situácie formou kompromisov, empatiou a komunikačnou kompetenciou. Hovoríme o interkultúrnej citlivosti, ktorá sa orientuje na prepájanie kultúr s ohľadom na odlišnosti. „Ak sa multi a plurikultúrne zastavuje na úrovni konštatovania, interkultúrne je spôsobom analýzy kultúrnej diverzity. Je to teda predovšetkým prístup, analýza, pohľad a spôsob výzvy ku kultúrnym interakciám“ (Povchanič, 2012, s. 140). Tento výrok je potvrdzuje Simmelov (2014) koncept cudzinca, pričom cudzinec je v tomto ponímaní členom skupiny, ktorý koná tak, ako je to bežné v jeho vlastnej kultúre, ale svojím konaním sa odlišuje od hostiteľskej skupiny. Na tomto príklade cudzinca je možné sledovať aj vyššie uvedené bariéry komunikácie podľa Jandta (2010). Cudzinec je v novej kultúre limitovaný svojím strachom, nakoľko sa musí vyrovnávať s tým, že je všade nový. Strach môže vzbudzovať aj vo svojom okolí, ktoré nevie ako na novú situáciu reagovať, najmä ak to, čo je pre cudzinca normálne, okolie šokuje. Či už je to intenzita prejavov emócií alebo jeho zvyky či životný štýl. Pri tomto spôsobe komunikácie je častým následkom extrémna obrana hostiteľskej kultúry. Na základe nepochopenia vznikajú predsudky a posilňovanie negatívnych stereotypov, ktoré sa viažu na celú skupinu. Pri interkultúrnej komunikácii s cudzincom môže dôjsť aj k nesprávnemu pochopeniu neverbálnych i verbálnych prejavov. „Jazyková komunikácia prebieha cez identické významy a identita významu je posúdená, a nie vnímaná konštantnosť významu. Odlišní používatelia sa musia nielen objektívne zhodovať v uniformnom použití tých istých symbolov, musia o tejto zhode aj vedieť“ (Habermas, 2011, s. 353). Práve nesprávna interpretácia rovnakých znakov, gest či symbolov vedie k vzniku interkultúrnych nedorozumení.

Použitie jazyka a najmä výber nevhodných jazykových prostriedkov môže byť najväčším problémom (Jandt, 2010). Rozdielne pochopenie jazykových i neverbálnych prostriedkov sa pri ich vzájomnom kontakte dostáva do stretu a v takejto situácii sa i zdanlivo nepatrný jazykový prvok môže zmeniť na neprekonateľnú prekážku v komunikácii.

Z tohto dôvodu by sme k šiestim základným bariéram priradili ešte jednu, a tou sú rozdielne kultúrne hodnoty, od ktorých priamo závisí ľudské konanie. Interkultúrna komunikačná kompetencia si vyžaduje znalosť dominantných kultúrnych hodnôt, ktoré sú priamo spojené s kultúrnou identitou osobnosti.

Interkultúrna identita

Identita tvorí jadro každej osobnosti. V najširšom ponímaní ju môžeme rozdeliť na skupinovú a individuálnu. Pri otázke kultúrnej identity ako súčasť identity osobnosti ide vo všeobecnosti o kladne prijímaný koncept (Kim, 1994). Každý jedinec má dané hranice vlastnej identity, pociťuje ich a vďaka kultúrnej homogenizácii (vzdelávaním a výchovou) by sa mal cítiť byť uzrozumený s vlastným kultúrnym systémom. Exkluzivita jedinečnosti kultúrnej identity je zvyčajne pozitívne vnímaná spoločnosťou.

Interkultúrna identita prekonáva kultúrnu identitu viažucu sa na jednu kultúru. Zahŕňa vitálny komponent emocionálnej identifikácie, ktorý nie je limitovaný jednou (homogénnou) sociálnou skupinou alebo kultúrou. Fenomén identity je úzko spätý s interkulturalitou a interkultúrnymi aktivitami, najmä komunikáciou, ktorá prináša výzvy a konfrontácie a vedie k obohateniu a rozšíreniu identity osobnosti. Maslow (2000) tento posun nazýva sebaaktualizáciou osobnosti. Každý jedinec, ktorý je vedený k rozvoju svojej interkultúrnej identity prechádza určitými fázami transformácie, aby dosiahol optimálnu úroveň komunikačnej kompetencie. Optimálny vývoj interkultúrnej identity je závislý od sociokultúrnych podmienok a historických predpokladov.

Príkladom rozvoja interkultúrnej identity v praxi je aktívna participácia na medzinárodných projektoch resp. práca v medzinárodných tímoch. Okrem profesionálnych kompetencií a schopnosti adaptácie na nové prostredie, je to práve kultúrna interakcia, ktorá je „kľúčovým elementom efektívnosti kooperácie“ (Cossette, Verhas, 1999, s. 321). Bez rozvoja interkultúrnej identity a interkultúrnych kompetencií je jedinec limitovaný vo svojich možnostiach účasti na týchto medzikultúrnych aktivitách.

Dochádza k priamemu kontaktu s príslušníkmi odlišnej kultúry a k snahe o vzájomnú spoluprácu, ktorú často sprevádzajú predsudky a nerovnosť príležitostí. Koncept interkulturality stojí v opozícii voči jednej stálej a nemennej kultúre, vyjadruje dynamiku, ktorá vedie k transformácii kultúr. Z tohto dôvodu sa nedá redukovať len na porovnávanie kultúr. Interkulturalita vytvára predpoklad pre interaktívne pole, v ktorom vzniká priestor pre komplexnejšiu analýzu charakteristických aspektov jednotlivých kultúr a to i napriek globalizačným vplyvom. Dôraz je kladený na samotné štúdium kultúr, pričom kultúra sa stáva objektom štúdia. Interkultúrna identita sa rozvíja v dynamike procesov (psychologických, vzťahových, skupinových, inštitucionálnych a pod.). Je „osobitým druhom vzťahu, vzájomnou výmenou“ (Cossette – Verhas, 1999, s. 322). Interkultúrna identita neodstraňuje kultúrne odlišnosti, ale skúma procesy ich tvorby, reakcií a transformácie. Nevzťahuje sa len ku komparácii dvoch objektov, ale vzniká i zaniká v súvislosti s komunitou. Z tohto pohľadu je interkulturalita produktom odlišných interkultúrnych identít, ktoré predstavujú odlišné kultúrne prostredia. Metodologicky je dôraz kladený na „ja“ (individuálnu identitu), ktoré sa prejavuje v komunikačnej dynamike. Komunikácia sa v tomto prípade nedá zredukovať na prenos informácií, ani na aktivitu kódovania – dekódovania. Je výsledkom prebiehajúcich procesov, zahŕňa veľké množstvo účastníkov komunikácie (*interlocutors, angl.*) a kontextov. Pre jej realizáciu je nevyhnutné poznanie lingvistických i kultúrnych kódov, avšak vyžaduje aj poznanie kultúry ako takej.

Podľa Habermasa (2011) je každá komunikačná situácia jedinečná a vyžaduje si poznanie komunikačných pravidiel jedincov v ich kultúrach a schopnosť správne interpretovať danú situáciu. Pri komunikácii odlišných kultúrnych identít je potrebné vytvoriť nové kódy – kultúrne hybridy – ktoré nemusia byť vlastné ich pôvodnej kultúre, ale pri snahe o spoluprácu sú ochotné hľadať kompromisy. Táto kompetencia je závislá na schopnosti a kapacite analýzy vlastnej kultúry. Interkultúrna identita totiž predpokladá rozvinuté vnímanie konceptu kultúry a jeho praktické využitie v reálnych situáciách.

Praktickým problémom rozvoja interkultúrnej identity je najmä etnocentrizmus, ktorý je charakterizovaný ako „tendencie poznávať, hodnotiť a interpretovať okolný svet len z perspektívy kultúry vlastného etnického spoločenstva“ (Průcha, 2010, s. 47). Etnocentrici predpokladajú, že všetci vnímajú situácie a fakty rovnakým spôsobom, aký je vlastný našej kultúre. Chýba otvorenosť akceptovať odlišné kódy a rituály, nakoľko pri strete s nimi dochádza k obrane vlastnej kultúry. Transformácia na interkultúrnu identitu si vyžaduje kontakt s inými kultúrami, pričom nestačí pasívne prijímanie informácií. Táto transformácia pozostáva podľa Povchaniča (2009) zo 4 etáp:

1. redukcia iných vlastnými kultúrnymi kódmi,
2. vstup do kultúrnych kódov iných,
3. poznanie relatívneho charakteru kultúrnych kódov,
4. vytvorenie medzikultúrneho priestoru.

Kľúčovým elementom interkultúrnej komunikácie je transformácia a relativizovanie hodnôt. V prvej fáze posudzujeme odlišné kultúry podľa nášho vlastného kultúrneho systému, neskôr si začíname uvedomovať odlišnosti a podobnosti, ako aj ich relatívnu povahu. Pokiaľ v tejto fáze prekonáme obavy o ohrozenie vlastnej kultúry, tak nechávame otvorený priestor pre vytvorenie interkultúrneho prostredia, v ktorom sú všetky kultúry rovnocenné a schopné vzájomnej komunikácie. Okrem toho interkultúrna identita predpokladá existenciu kultúrnej diverzity, ktorá sa vzťahuje k „rozdielnej predstave času, priestoru, postojov tvárou v tvár profesionálnej alebo sociálnej hierarchie, zvykom a konvenciám“ (Povchanič, 2012, s. 81). Ako uvádza autor citátu, kultúrne prejavy môžu

determinovať kultúrnu identitu a spôsobiť kultúrny šok. Ako jeho symptómy uvádza pocit vykorenenia a nostalgie, frustráciu, hnev, depresiu, letargiu, odmietanie komunity, jazyka a kultúry a taktiež oslabenie celkového zdravotného stavu. Pocitu kultúrneho šoku predchádza obdobie eufórie a nasleduje po ňom fáza privykania si na iný kultúrny systém, akulturácia a stabilita v novom prostredí. Predpokladáme, že kultúrny šok je reakciou na iný kultúrny systém, ktorého pravidlá odporujú nášmu vnútornému nastaveniu. Kultúrny šok je zvyčajne len prechodnou fázou. Niektorí jedinci tento kultúrny šok prekonajú, ale napriek tomu odmietajú prijatie kultúrnych či náboženských hodnôt iného systému a ostávajú pevne zakorenení vo vlastnej kultúre.

Záver

Interkultúrna komunikácia vyžaduje rovnaké podmienky pre všetky zúčastnené strany, ako aj empatiu a citlivosť k ich potrebám. Takáto komunikácia je pretvoreným (obnoveným) kultúrnym kontraktom. Vedie nielen k učeniu sa o iných, ale i k učeniu sa od iných. Vyžaduje aktívne zapojenie jedinca, využitie jeho interkultúrnych kompetencií, zvládnutie bariér ako aj rozvíjanie vlastnej kultúrnej identity osobnosti, čím vzniká nová – zmiešaná (*mixed, angl.*) kultúrna identita.

Kultúrna výchova a jazyková výučba (ako súčasť školského procesu) by mala pripravovať študentov na interkultúrnú komunikáciu. V praxi je potrebné prehodnotiť, v akom vzťahu stoja realie civilizácie, kultúrna štruktúra a jazyk. Rozvoj interkultúrnych kompetencií nie je realizovateľný bez širšieho porozumenia problematike interkultúrnej komunikácie.

Použitá literatúra

- COSSETTE, M. N., VERHAS, M. 1999. Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale: une perspective communicationnelle. In: *Revue des sciences de l'éducation*. Paris: Érudit, 1999, p. 319 – 338.
- DURAND, A. – SHEPHERD, I. 2009. Culture and „Communication in Intercultural Communication. In: *European Journal of English Studies*. Vol. 13, No. 2. London: Taylor – Francis, Routledge, s. 147 – 162.
- GRADDOL, D. 2007. *The Future of English?.* London: British Council. 235 pp.
- HABERMAS, J. 2011. *Teória jazyka a východiská sociálnych vied*. Bratislava: Kalligram. 669 pp.
- JANDT, F. E. 2010. *An Introduction to Intercultural Communication*. London: Sage. 374 pp.
- KIM, Y. Y. 2001. *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. London: Sage. 321 pp.
- MASLOW, H. A. 2000. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona. 223 s.
- POVCHANIČ, Š. 2009. *Culture et Communication interculturelle*. Bratislava: Ekonóm. 168 pp.
- POVCHANIČ, Š. 2012. *Initiation à la communication interculturelle*. Bratislava: Ekonóm. 142 pp.
- PRUCHA, J. 2007. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. 220 s.
- PRUCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. 199 s.
- SIMMEL, G. 2014. *The Stranger*. [online] Dostupné na: http://midiaacidada.org/img/O_Estrangeiro_SIMMEL.pdf. [Accessed 20.06.2014].

Kontakt

PhDr. Jana Pecníková, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra európskych kultúrnych štúdií
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: jana.pecnikova@umb.sk

AMBIGUITA V DIPLOMATICKOM JAZYKU

AMBIGUITY IN THE DIPLOMATIC LANGUAGE

JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je charakterizovať diplomatický jazyk z hľadiska ambiguitu ako jedného z jeho lingvistických znakov. Autorka príspevku analyzuje prostredie, v ktorom prebieha diplomatický rozhovor a uvádza niekoľko najčastejších dôvodov používania výrazov znižujúcich čitateľnosť prejavu. Aj napriek skutočnosti, že občasné nejednoznačné vyjadrovanie je prítomné v komunikácii medzi diplomatmi vzhľadom na stratégiu a taktiku vedenia rozhovoru, je zdôraznená potreba budovania vzťahov dôvery medzi partnermi.

Keľúčové slová: *ambiguita, diplomatický jazyk, komunikačná stratégia, konštruktívna dvojzmyselnosť, taktika.*

Abstract

The aim of the paper is to characterize the diplomatic language from the viewpoint of ambiguity as one of its linguistic features. The author of the article tries to analyse the setting in which a diplomatic dialogue takes place and describes the most common reasons for the use of ambiguous expressions lessening the comprehensibility of discourse. Despite the fact that occasional ambiguity is present in the diplomatic communication considering the communication strategy and tactics, the need to build up relations based on credence and trust is emphasized.

Keywords: *ambiguity, diplomatic language, communication strategy, constructive ambiguity, tactics.*

Úvod

Komunikácia v diplomatickej praxi prebieha takmer vždy v interkultúrnom prostredí. Preto majú znalosti z oblasti interkultúrnej komunikácie pre diplomatickú prax obrovský a neoceniteľný význam. Diplomatickí zástupcovia väčšinu svojho profesionálneho života pracujú v inom ako domácom prostredí, je preto nevyhnutné, aby okrem odborných znalostí z oblasti diplomacie a medzinárodných vzťahov majstrovsky ovládali cudzí jazyk, rozumeli rôznym významovým odtienkom, poznali kultúru krajiny svojho pôsobenia a rešpektovali kultúrne hodnoty ľudí prijímajúcej krajiny. Jazyk je odrazom kultúrnych hodnôt národa a je len logické, že i jazykové prostriedky využívané v rôznych kultúrach sú odlišné. Ak študujeme jazyk, študujeme i interkultúrne rozdiely. Ak rozumieme interkultúrnym odlišnostiam, ovládame majstrovstvo slova v cudzom jazyku, je to predpoklad úspešnosti rokovaní v cudzom jazyku.

Ak hovoríme o interkultúrnej komunikácii, treba mať na zreteli typ kultúry, z ktorej pochádzajú účastníci komunikácie, pretože ten je základným dôvodom rozdielov v správaní sa a vyjadrovaní zúčastnených. Kultúra a kultúrne hodnoty sa odrážajú v mysliach ľudí, formujú ich postoj, určujú špecifické črty správania sa. Korene majú v spoločenských normách a tradíciách, histórii. Chyby, týkajúce sa porušovania kultúrnych noriem, sú prijímané mimoriadne citlivo a môžu mať vážne následky. V komunikácii s cudzincami ľudia ľahko odpustia gramatické či lexikálne chyby, pričom tento fakt ospravedľujú nedostatočnými jazykovými znalosťami, ale na druhej strane veľmi citlivo vnímajú narušenie etických noriem. Myslia si totiž, že boli porušené úmyselne. Nedostatok poznatkov o hodnotách iných kultúr, nedorozumenia v komunikácii sa považujú nielen za ich nerešpektovanie ba až hrubú aroganciu, môžu tiež viesť k etnickým konfliktom či vytváraniu národných stereotypov a predsudkov. Poznanie inej kultúry nám pomáha poznať partnera, pochopiť jeho spôsob myslenia a vyjadrovania sa, jeho pohnútky, vysvetliť si jeho správanie správne, tak ako je to v súlade s jeho kultúrnymi hodnotami, ktoré on vyznáva. Pomôže nám pochopiť, že partner sa správa zdvorilo. Zdvorilosť je možné definovať ako „univerzálnu komunikatívnu kategóriu, ktorá predstavuje systém národných špecifik správania sa nasmerovaného na harmonické a nekonfliktné spoločenské styky, t. j. také, ktoré sú v súlade s očakávaniami partnera“ (Larina, 2009, s. 22). Považuje sa okrem iného za základ budúcich úspešných rokovaní, tak v oblasti hospodárskej ako aj v oblasti politickej diplomacie. Pomáha kreovať prostredie dôvery a spolupráce, minimalizuje napätie. Prostredie, v ktorom prebieha diplomatický rozhovor resp. iné formy komunikácie v diplomatickej praxi, je teda svojou povahou pomerne zložitú.

Komunikácia, komunikačný plán a komunikačná stratégia

Komunikácia vo všeobecnosti, vrátane komunikácie v diplomatickej praxi, je realizovaná slovom či už v ústnej alebo písomnej podobe, t. j. verbálnymi prostriedkami komunikácie (jazykovými), ale aj prostriedkami neverbálnymi, t. j. nejazykovými, napr. obrazom, zvukom, znakom, rečou tela. Pojem jazyk spájame teda predovšetkým s verbálnou komunikáciou a naopak, komunikáciu so slovom, s jazykom.

Komunikácia (verbálna i neverbálna) je realizovaná ako súčasť *komunikačného zámeru*, resp. stratégie (postupu) za účelom dosiahnutia vopred stanoveného cieľa. Komunikácia vo všeobecnosti plní najmä tieto funkcie (ciele, účinky): *informačnú* (prenos dát, poznatkov, informácií, skúseností), *poznávaciu* (získavanie poznatkov), *inštruktážnu* (vysvetlenie postupov a stanovísk), *presvedčovaciu* (ovplyvňovanie názorov, postojov, konania). Horecký nadväzujúc na teóriu hier rozlišuje komunikačný plán a komunikačnú stratégiu a jazykovú komunikáciu prirovnáva k šachovej partii. „Každý hráč musí poznať nielen hodnotu jednotlivých figúr a pravidiel hry, ale aj stratégiu a taktiku. Takisto aj účastník jazykovej komunikácie musí okrem znalostí kódu a pravidiel jeho používania ovládať aj istú stratégiu a taktiku na rozvíjanie jazykového prejavu. Pri priamej komunikácii, t. j. keď jestvuje aj spätná väzba medzi účastníkmi komunikácie, musí brať do úvahy aj stratégiu a taktiku prijímateľa, lebo ich úlohy sa v dialógu zamieňajú (presne ako aj v šachovej partii). Ak nejestvuje spätná väzba (napr. v rozhlasovom alebo televíznom spravodajstve), musí mať vysielač na dosiahnutie svojho komunikačného zámeru istý komunikačný plán, t. j. musí vedieť čím začať, aké jazykové prostriedky použiť“ (Horecký, 1982, s. 35).

Komunikácia v diplomatickom prostredí

Komunikácia je základnou metódou realizácie kontaktov využívanou v diplomatickej praxi. Prostredníctvom slova v ústnej či písomnej podobe, ako aj formou neverbálnej komunikácie diplomatický zástupca získava, sprostredkúva a spracúva informácie, ktoré sa všeobecne považujú za jeden z kľúčových výsledkov jeho práce.

Diplomatickí zástupcovia sú z pracovno-právneho hľadiska vysokými štátnymi úradníkmi a sú spravidla zaradení do pracovných pozícií v rámci tzv. vnútorných, resp. zahraničných orgánov štátu pre medzinárodné styky (ministerstvá zahraničných vecí, ministerstvá hospodárstva, zastupiteľské úrady). Ich pozície sú presne definované, prísne a konzervatívne hierarchizované s technologickým vymedzením foriem a techník formálnej (v zmysle obsahovej, vecnej) vertikálnej i horizontálnej komunikácie smerom do vnútra organizácie i navonok. Osobitosť firemnej kultúry týchto inštitúcií spočíva v tom, že informácia sa nepovažuje len za prostriedok efektívnej koordinácie práce vo vnútri organizácie, ale aj za jej produkt. Aj napriek skutočnosti, že ide o mocenskú hierarchickú „firemnú“ kultúru, prevažuje participatívny prístup nielen k samotným informáciám, ale aj k ich využitiu pri formulovaní rozhodnutí. Uvedené inštitúcie intenzívne budujú také informačné systémy, ktoré umožnia maximálnu úroveň informačnej previazanosti, prepojenosti a efektívnej koordinácie práce.

Za efektívne informačné systémy (aj pre oblasť diplomatickej praxe) sa, napr. podľa Gaburu, považujú také, ktoré „absorbujú nasledujúce požiadavky na kvalitné informácie: komplexnosť (informácie na seba nadväzujú, vytvárajú monolitný systém), včasnosť (schopnosť vedieť v časovom predstihu plniť úlohy a minimalizovať časový stres), priepustnosť (voľný prechod informácií oboma smermi, bez bariér), efektívnosť (primerané množstvo, rešpektovanie kapacity prijímateľa), konkrétnosť, aktuálnosť, pravdivosť (skutočný odraz aktuálnej situácie, bez zneužívania na manipuláciu)“ (Gabura, 2010, s. 179). Inštitúcie štátu tzv. vnútorné, resp. zahraničné orgány štátu pre medzinárodné styky majú spravidla vypracovanú vlastnú komunikačnú stratégiu, ktorá rešpektuje jednak postupy regulované medzinárodným právom a jednak vnútroštátnym pozitívnym či obyčajovým právom. Medzinárodné právo vymedzuje predovšetkým postupy zahraničných orgánov pre medzinárodné styky pri napĺňaní ich informačnej a negociačnej funkcie.

Rozhovor, vrátane diplomatického, je jedinečný komunikačný akt. Aj napriek existencii poznaných a jasných foriem a kategórií rozhovorov, ani jeden sa obsahom a formou neopakuje. Gabura považuje rozhovor za „najfrekventovanejšiu dialogickú formu komunikácie, pri ktorej alternujú partneri v role vysielača i prijímateľa“ (Gabura J., Gabura P., 2004, s. 110). Podľa Svatoša rozhovor plní všeobecnú funkciu vzájomného oznamovania, vzájomného pôsobenia a ovplyvňovania sa. Hartl vníma rozhovor ako metódu zhromažďovania dát, jeho cieľom je získať informácie o určitom probléme, osobe alebo situácii. Vymätal mu prisudzuje charakteristiku dynamického procesu, pri ktorom odovzdáva jedna osoba svoje informácie, myšlienky, oznámenia a podnety druhej osobe alebo menšej skupine osôb a správne ho označuje nielen „za klasický zdroj informácií, ale aj základnú zručnosť pre networking, t. j. budovanie vzťahov a siete známostí“ (Vymätal, 2008, s. 122).

Aj diplomatický rozhovor je dialóg, ktorý si vyžaduje od partnerov predovšetkým rovnoprávne postavenie, vzájomný rešpekt, úctu, sebaovládanie, dôveru, dôveryhodnosť, hľadanie kompromisu, toleranciu a pod. Diplomatické rozhovory plnia dve základné úlohy – sú „zdrojom na získanie informácií a zároveň možnosťou realizovať informačno-osvetovú činnosť diplomatickej misie s cieľom rozširovať pozitívne informácie o vlastnej krajine“ (Rusiňák, 2010, s. 50). U účastníkov diplomatickej komunikácie (rovnako u vyjednáčov všeobecne) sa teda predpokladajú schopnosti, zručnosti a vlastnosti v oblasti intelektu, emócií a interpersonálnych väzieb. Slovo, v písanej či ústnej forme, je hlavnou zbraňou diplomata. Je nevyhnutné, aby ho diplomatickí zástupcovia (a podľa možnosti nielen oni) ovládali a rozumeli mu. Za komunikačné majstrovstvo diplomatického zástupcu možno v tomto kontexte považovať súhrn vyjadrovacích, protokolárnych a manažérskych zručností, umožňujúcich diplomatickému zástupcovi dosahovať komunikačný zámer.

Predpokladá sa, že akýkoľvek rozhovor realizuje diplomatický zástupca na základe odbornej erudovanej prípravy. Príprava na rozhovor, obdobne ako príprava na akékoľvek vyjednávanie, zahŕňa: poznanie reálií vlastnej krajiny a reálií krajiny pôsobenia, vymedzenie témy a účelu rozhovoru s prihliadnutím na typ rozhovoru, stanovenie

cieľa, taktiky a stratégie vedenia rozhovoru, určenie miesta a času na uskutočnenie rozhovoru a dĺžky jeho trvania a ujasnenie si postavenia a vzťahov účastníkov rozhovoru.

Stanovenie cieľa, taktiky a stratégie vedenia rozhovoru (vrátane limitu na možné ústupky a kompromisy pri presadzovaní svojich záujmov, určenie možných cieľov partnera, možné konflikty, možnosti dohody, podstatné a okrajové otázky, možná argumentácia) je jednou z najdôležitejších charakteristík v príprave účastníkov diplomatického rozhovoru. Rozhovor je komplexný a veľmi náročný spôsob komunikácie. Počas neho dochádza k súbežnej realizácii viacerých komunikačných prvkov a techník s tým, že obsah i forma rozhovoru musia byť v zhode. Cieľom oboch partnerov by malo byť vytvoriť zodpovedajúcu atmosféru na rozhovor, vyhýbať sa konfrontácii, vnímať miestne zvyklosti a náladu partnera a vžiť sa do jeho postavenia. Počas rozhovorov sa používajú krátke a jasné formulácie, presný výber slov, nevylučuje sa však ani použitie metafory či prirôvnania, porovnania, resp. iných slovných obrátov, obohacujúcich reč a celkový prejav diplomata.

Ambiguïta v diplomatickom jazyku

Účastníci rozhovoru kontaktujú svojich partnerov s úmyslom poskytnúť, resp. získať pravdivú, dôveryhodnú informáciu. Diplomacia ako umenie lži, chytráctva a úskoku, praktizovaná v minulosti a mnohokrát takto vnímaná zo strany širokej verejnosti aj dnes, nemá v modernej diplomacii opodstatnenie. Výsledok rozhovoru podčiarkuje jednota obsahu a formy prejavu účastníka rozhovoru (forma prezentácie, spôsob prejavu, štýl, lexika, emocionálny prejav, polemika, humor a pod.). Vyžaduje sa zároveň opatrnosť pri prezentácii s cieľom neprezradiť utajované informácie, povinnosť pridržiavať sa obsahových pokynov a inštrukcií a nedávať dôvod na nepresné alebo viacmyselné pochopenie získanej, resp. poskytnutej informácie zo strany partnera. „Dvojzmyselnosti či nepresnosti sú tak isto chcené ako zatracované“ (Pascual, 2004, s. 159). Nepresnosti, príp. dvojzmyselnosti nie sú síce žiadaným prvkom diplomatickej komunikácie (nabúravajú zásadu dôvery), na druhej strane však vytvárajú priestor (osobitne počas vyjednávania) na následnú reinterpretáciu a limitovaný kompromis medzi ich účastníkmi.

V hovorovom diplomatickom jazyku sa však používajú rovnako priama, t. j. jasná a zrozumiteľná výmena informácií, ako aj nepriama, t. j. použitie výrazov znižujúcich čitateľnosť prejavu, príp. zámeru účastníka diplomatického rozhovoru alebo negociácií. Uvedený postup sa aplikuje najmä z hľadiska syntaxe a lexikológie. V jazykovednej literatúre sa pojem ambiguita charakterizuje ako nejednoznačnosť, dvojzmyselnosť, resp. viacmyselnosť či dvojznačnosť. Čermák definuje pojem *dvojznačný* ako „mající momentálně, v textu dva, popř. i více významů a jsoucí tudíž nejasný (týká se lexikonu i syntaxe)“ (Čermák, 1997, s. 317). Pre externú komunikáciu v diplomatickej praxi je najčastejšie vyskytujúca sa tzv. lexikálna ambiguita a ambiguita v oblasti syntaxe. Príkladmi lexikálnej ambiguity môžu slúžiť situácie subjektívneho hodnotenia udalostí autorom, napr. výraz *dôležité fakty* je nejednoznačný (dôležité pre koho? do akej miery?) alebo výraz *otvorený dialóg* tiež dáva možnosť širokej interpretácie, má autor na mysli úprimný dialóg? alebo priamy až konfrontačný? ostrú výmenu názorov? Často používané verbá *zvážiť*, *posúdiť*, *prehodnotiť* môžu byť vnímané rôzne a taktiež adverbiá napr. *možno*, *neskôr* je možné považovať za pomerne vágne (potom? kedy asi? v budúcnosti? nikdy?).

Príklady ambiguity v oblasti syntaxe nie sú početné, môžu však tiež znížiť čitateľnosť prejavu. Veta môže mať vzhľadom na svoju štruktúru viac ako jeden význam, napr. *To get it, you will need X or Y and Z...* znamená to *X or Y or Z?* alebo *Y or Z* iba? alebo *X or (Y+Z)*? Za príklad vágnosti vo vyjadrovaní, ktorá dáva možnosť širokej interpretácie, možno považovať aj tzv. referenčnú ambiguitu – anaforické výrazy, odkazové na predchádzajúci kontext, napr. ukazovacie zámeno *to* môže poukazovať na všetko predtým spomenuté, ale taktiež na posledné spomenuté. Iným príkladom referenčnej ambiguity môže slúžiť situácia – Dvaja partneri sa dohodli. *Jeden z nich...* (ktorý?). Uvedené príklady sa v diplomatickej komunikácii považujú za tzv. konštruktívnu dvojzmyselnosť, ktorá dáva možnosť nechať si „otvorené zadné dverka“, t. j. dáva možnosť vyhnúť sa unáhleným záverom, dáva možnosť prehodnotiť situáciu pod vplyvom meniacich sa okolností. Jönsson a Hall uvádzajú, že tzv. konštruktívna dvojzmyselnosť sa využíva napr. pri potrebe zatajiť určitú informáciu, resp. nepovedať všetko, dosiahnuť stav informačnej flexibility. Napríklad vetra: *Subjekty X a Y sa stretli včera vo večerných hodinách* je konštruktívnu ambiguitou s určitým prvkom vágnosti (o čom hovorili? s akými závermi?).

Ako už bolo spomenuté, prostredie, v ktorom prebieha komunikácia v diplomacii je pomerne zložitá. Túto skutočnosť potvrdzuje i fakt, že vo väčšine situácií sa diplomatickí predstavitelia snažia vyhýbať konfliktom, čo však neznamená, že vždy s názormi svojich partnerov bezvýhradne súhlasia. V svojej diplomatickej praxi mnohokrát formulujú svoje stanoviská umiernené, používajú miernejšie slová, pozitívne znejúce slová, tzv. eufemizmy, t. j. slová, ktoré nepríjemné alebo spoločensky nevhodné javy vyjadrujú zastreto, jemnejšie. Eufemizmy sa používajú v situáciách, ak jestvuje snaha vyhnúť sa nepríjemnému výrazu s cieľom nevyvolať komunikatívny diskomfort na strane oboch komunikujúcich. Zdeněk Veselý v tejto súvislosti uvádza, že, „v diplomatickej komunikácii se používají věty, obraty, formulace a fráze s určitým významem. Zásilatelé podávají informace v zakódované podobě a příjemci musí tyto informace dekodovat, porozumět významu a obsahu sdělení. Jestliže diplomatické rozhovory mezi dvěma stranami byly označeny za *užitečné*, je zřejmé, že proběhly bezvýsledně. Sdělí-li jedna vláda druhé, že sleduje vývoj *s velkou pozorností*, sděluje jí tím varování. Když oznámí, že nebude *lhovostně přihlížet* k nějaké akci druhé strany, vyhrožuje protiopatřeními. Došlo-li k *otevřené výměně názorů*, stanoviska byla zcela protichůdná a nedošlo ke shodě“ (Veselý, 2011, s. 181).

V diplomatickom jazyku sa eufemizmy nepovažujú za príklad ambiguity, avšak v širokej verejnosti môžu byť podobné slovné spojenia mylne považované za vágne, za nejednoznačné. Odborníci v oblasti diplomacie spravidla nemajú problém správne dekodovať význam vyššie spomínaných slov.

Je logické, že ambiguita je pomerne častým javom v externej diplomatickej komunikácii, obzvlášť počas negociácií, teda v situáciách, kedy si účastníci negociačného procesu nechávajú mnohokrát z taktických dôvodov určitý priestor na korekciu stanovísk, doladenie záverečných vyhlásení. Avšak vzťahy medzi diplomatickými partnermi sa budujú na premise dôvery a spoľahlivosti. Naopak, v internej diplomatickej komunikácii (t. j. v komunikácii medzi diplomatickou misiou a ústredím, medzi orgánmi jedného štátu) sú nejednoznačné vyjadrenia minimalizované, očakáva sa, že fakty, udalosti sú opísané presne, jednoznačne, zrozumiteľne.

Záver

Diplomatický jazyk ako prostriedok komunikácie v relatívne obmedzenom profesijnom prostredí zaujíma medzi jazykmi LSP špecifickú pozíciu. Je jazykom polyfunkčným, bez ohľadu na jazykovú mutáciu sú mu vlastné rovnaké alebo podobné jazykové prostriedky. Diplomatický jazyk má črty profesijného jazyka, t. j. jazyka využívaného v určitom pracovnom prostredí. Oproti bežnej hovorovej reči vykazuje celý rad osobitostí, ambiguita je jednou z nich.

Jazyk, ktorý využívajú diplomatickí zástupcovia – diplomatický jazyk tvorí vo svojich jazykových mutáciách súčasť spisovného t. j. kodifikovaného jazyka ako významnej zložky národného (štátneho) jazyka pri dodržiavaní noriem jazykového prejavu a dosiahnutia čo najvyššieho stupňa jeho efektívnosti. Prísne kodifikované jadro spisovného jazyka je ale v prípade diplomatického jazyka ovplyvňované profesionálnymi osobitosťami diplomacie. Správne používanie slov a chápanie ich významu vplyva na rozmýšľanie a konanie diplomatického zástupcu, podstatnou mierou ovplyvňuje atmosféru pri rokovaniach a v konečnom dôsledku aj jeho výsledok. V prípade nesprávnej interpretácie vyslanej informácie, či už verbálnej alebo neverbálnej, môže viesť k nedorozumeniam, prerušeniu rokovaní, napätiu, ba až ku konfliktom.

Použitá literatúra

- ČERMÁK, F. 1997. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Pražská imaginace.
- GABURA, J. 2010. *Komunikácia pre pomáhajúce profesie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GABURA, J., GABURA, P. 2004. *Sociálna komunikácia*. Bratislava: OZ Sociálna práca.
- HARTL, P. 1994. *Umění rozhovorů*. Praha: KPS.
- HORECKÝ, J. 1982. *Spoločnosť a jazyk*. Bratislava: Veda.
- JÖNSSON, Ch., HALL, M. 2005. *Essence of Diplomacy*. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York.
- LARINA, T. V. 2009. *Kategorija vežlivosti i stil' komunikacii: Sopostavlenije anglijskich i ruskich lingvokulturnych tradicij*. Moskva: Rukopisnyje pamjatniki Drevnej Rusi.
- PASCUAL, E. 2004. *La communication écrite en diplomatie*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- RUSIŇÁK, P. et al. 2010. *Rokovania v diplomatickej praxi (Vybrané kapitoly)*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.
- SVATOŠ, T. 1998. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus UHK.
- VESELÝ, Z. 2011. *Diplomacie (Teorie – praxe – dějiny)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- VYMĚTAL, J. 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, a. s.

Kontakt

PhDr. Jarmila Rusiňáková, PhD
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: jarmila.rusinakova@euba.sk

**VÝZNAM BIELEJ FARBY A KONOTÁCIE POMENOVANÍ S BIELOU FARBOU
V ICH ŠTRUKTÚRE V SLOVENSKEJ A ŠPANIELSKEJ SPOLOČNOSTI**

THE MEANING OF THE WHITE COLOR AND CONNOTATIONS OF THE LEXICAL UNITS
WITH THE WHITE COLOR COMPONENT IN THEIR STRUCTURE IN SLOVAK AND SPANISH SOCIETY

MÁRIA SPIŠIAKOVÁ

Resumé

El tema del presente texto son las unidades léxicas con el componente cromático del color blanco en su estructura. El objetivo es, en primer lugar, el análisis semántico de estas voces y a continuación el análisis contrastivo-comparativo de las denominaciones y sus connotaciones. Se estudia la ampliación semántica y el uso de estas unidades por parte de los hablantes de lengua española y eslovaca. Las diferencias de significado y uso de estas construcciones se derivan de las diferencias culturales entre los dos países.

Palabras claves: *lengua, cultura, eslovaco, español, unidad léxica, color, blanco, uso, significado, connotaciones.*

Abstract

This paper discusses are the lexical units with the white color component in their structure. Its objective is the semantic analysis of these units as well as the contrastive-comparative analysis of the terms and their connotations, of the semantic expansion and of the use of these units in Spanish and Slovak society. The differences in the meaning and use of these constructions derive from cultural differences between the two countries.

Keywords: *language, culture, Slovak, Spanish, lexical unit, color, white, use, meaning, connotations.*

Úvod

Jazyk, človek a spoločnosť idú od nepamäti ruka v ruke a sú na sebe závislé a nerozlučne späté. Vznik jazyka by však nebol možný bez kultúrnej potencie človeka, čiže jeho schopnosti fyzicky pretvárať i myšlienково spracúvať prírodu okolo seba, na druhej strane ďalší rozvoj civilizácie a kultúry by nebol možný bez adekvátneho dorozumievacieho prostriedku. Takže jazyk je tak spoločenský ako aj kultúrny fenomén. Vývojom človeka a spoločnosti sa vyvíjajú aj komunikačné potreby a tieto potreby „motivovali kultúrnu komunikáciu, ktorá si vyžadovala kultúrny jazyk“ (Dolník, 2002, str. 22). V dnešnej spoločnosti môžeme konštatovať, že jazyk je pilierom kultúry. A jazyk ako kultúrny jav „je produkt štandardizácií. V danom jazykovom spoločenstve sa štandardizovali interpretácie sveta, ktoré sa reprodukovali v jazykovej komunikácii a akumulovali sa v jazyku ako interpretačnom konštrukte“ (Dolník, 2002, str. 22). To znamená, že ovládať jazyk jedného spoločenstva, znamená aj ovládanie alebo poznanie kultúry danej spoločnosti. Štúdium jazyka sa v súčasnosti neobmedzuje len na jazyk, ale zahŕňa aj štúdium kultúry. „Výskumu hodnôt v rôznych kultúrach sa venuje viacero odborníkov rozličných sociálnych a humanitných disciplín. Popularita podobných výskumov má vo svete stále stúpajúcu tendenciu už od 70. rokov, keďže téma kultúrnych rozdielov v súčasnom svete (na rozdiel od dôb historických) sa týka už prakticky každého. Vnímame to ako následok stále rastúcej globalizácie, ktorá vedie k zákonitému zvyšovaniu záujmu o problematiku kultúrnej identity národov a vzájomného pôsobenia a ovplyvňovania sa kultúr“ (Dulebová, 2012, str. 1).

Rôzne kultúry a jazyky sa od seba odlišujú v závislosti od mnohých faktorov, ako sú vývoj národa, rôzne historické činitele a udalosti ale aj klimatické pomery, náboženstvo, zvyky a pod. V rôznych kultúrach sú rôzne skutočnosti vnímané odlišne nevynímajúc vnímanie farieb, to, čo vyjadrujú a označujú a rôzne sú aj ich konotácie v jednotlivých spoločnostiach. Napr. biela farba vyjadruje v západných kultúrach čistotu a nevinnosť, ale v Indii, Číne alebo Japonsku je prejavom smútku. Čierna farba je v našich kultúrach symbolom smútku, zla alebo nečistoty, a v Ázii predstavuje múdrosť. V Egypte sa smútok vyjadruje žltou, zatiaľ čo v Európe boli žltou farbou v stredoveku označovaní zločinci.

Farby sa často objavujú ako výrazové a symbolické prostriedky v literárnych dielach, stali sa symbolom a označením rôznych literárnych alebo politických tendencií, revolúcií, hnutí, politických strán, atď. Sú súčasťou kultúry, umenia a jazyka a tým pádom aj súčasťou rôznych pomenovaní, kolokácií, frazeologických zvrátov, ustálených spojení, prísloví a porekadiel.

Cieľ

Cieľom štúdie je sémantická analýza lexikálnych jednotiek (slov, výrazov, ustálených slovných spojení, prísloví atď.), ktoré v názve obsahujú bielu farbu so zameraním na kontrastívno-komparačnú analýzu, denotácií, konotácií, rozšírenia významu a použitia týchto konštrukcií v španielskej a slovenskej spoločnosti.

Metódy

Použité metódy sú predovšetkým rešeršovanie lexikálnych jednotiek a konštrukcií v korpuse. Použili sme webový korpus Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra, elektronickú verziu KSSJ, Slovenské príslovia a porekadlá od A.P. Zátureckého v elektronickej verzii a vyhľadávač Google v slovenskom jazyku. V španielskom jazyku sme použili korpus RAE (Španielska kráľovská akadémia, konkrétne CORDE), frazeologické slovníky, zbierku prísloví a porekadiel v elektronickej verzii na stránke Cervantesovho virtuálneho centra a vyhľadávač Google v španielskom jazyku. Zamerali sme sa na používanie slov a výrazov len v Španielsku a nie v Latinskej Amerike, keďže v prípade variantov americkej španielčiny hovoríme o ďalších kultúrach odlišných od európskych, takže aj vnímanie farieb a ich následné používanie v jazyku je odlišné vo variantoch americkej španielčiny. Sústredili sme sa na výrazy, konštrukcie, príslovia a porekadlá, ktoré sú aktuálne a stále sa používajú, t.j. lexikálne jednotky, ktoré sú archaické a málo používané sme neanalyzovali. Vynechali sme aj termíny v odbornom štýle (biológia, botanika), pretože ide o špecifickú tému v oblasti terminológie, ktorú by bolo nutné spracovať v osobitnej štúdií.

Lexikálne jednotky sme študovali v kontexte, analyzovali, porovnali ich význam, použite a konotácie v španielčine a slovenčine a zo spracovanej analýzy vyvodili závery.

Samotná analýza je rozdelená na tri časti. V 1. časti sú spojenia a výrazy, ktoré sú rovnaké v slovenčine aj španielčine, v 2. časti sú slovenské výrazy preložené do španielčiny. K španielskym pomenovaniám, t.j. výrazom a koštrukciám (nie vysvetleniam alebo definíciám), sme uviedli aj doslovný preklad, aby si mohli aj čitatelia, ktorí nerozprávajú po španielsky utvoriť predstavu, ako sa názvy s bielou farbou uplatňujú v tomto jazyku. 3. časť obsahuje španielske výrazy preložené do slovenčiny, pričom je v zátvorke na konci vždy uvedený aj doslovný preklad pre nešpanielsky hovoriacich. Pre túto štúdiu sme vybrali len bielu farbu z dôvodu rozsiahlosti príspevku a analyzovaného materiálu.

Kontrastívno-komparačná analýza

1. Zhodné ekvivalenty v slovenčine aj španielčine

SLOVENČINA

biele víno
biely chlieb
biely cukor
biela čokoláda
biela múka
biele zlato
biely rum/tequila
biela rasa
biela zástava
biele noci
Biely dom
vydávať sa v bielom
biely ako sneh/stena/mlieko
biely/bledý od strachu
biela mágia

ŠPANIELČINA

vino blanco
pan blanco
azúcar blanco
chocolate blanco
harina blanca
oro blanco
ron/tequila blanco
raza blanca
bandera blanca
noches blancas
la Casa Blanca
casarse de blanco
blanco como la nieve/pared/leche
blanco de miedo
magia blanca

2. Slovenské pomenovania

a) pomenovania s komponentom bielej farby v slovenčine aj v španielčine

biely ako krieda/stena: *blanco como la cera/la pared* (biely ako vosk)
biela vrana: *mirlo blanco* (biely drozd)
biely balet: *equipo blanco* (biele mužstvo)¹
ani biele ani čierne: *algo que no está claro, ni blanco ni negro*
liter bieleho: *1 litro de vino blanco* (liter bieleho vína)
liter tvár: *los blancos en las películas del oeste* (bieli vo westernových filmoch)
obchod s bielym mäsom: *trata de blancas* (narábanie/obchodovanie s bielymi)

b) pomenovania s komponentom inej farby

princ na bielom koni: *príncipe azul* (modrý princ)

¹ FC Real Madrid

c) pomenovania s komponentom bielej farby len v slovenčine

biela техника: aparatos electrodomésticos (domáce elektrospotrebiče)²
biely rezort: sector de sanidad (sektor zdravotníctva)
bielok: clara del huevo (jasné z vajička)
biely jogurt: yogur natural (prírodný jogurt)
biely ako smrť: muy pálido (veľmi bledý)
Biela sobota: Sábado Santo/Sábado de Gloria (Svätá sobota/Sobota slávy)
biely prameň (vo vlasoch): cana (šedina)
biele miesta na mape/v literatúre: sitios o partes desconocidos en el mapa/literatura (neznáme miesta na mape alebo v literatúre)
do bieleho rána: hasta la madrugada (do skorého rána)
za bieleho dňa: de día (cez deň)
biela smrť: muerte en la nieve (smrť v snehu)
biele mäso: carne de aves (hydinové mäso)
vybieliť účet: gastar o robar todo el dinero de la cuenta (minúť alebo ukradnúť všetky peniaze na účte)
hovoriť že biele je čierne: decir lo contrario (hovoriť opačné)

d) nepreložiteľné pomenovania – kulturémy

biela pani
Martin na bielom koni
biele Vianoce, zelená Veľká noc
biely január, zelený máj, plné stodoly a stajne
*biela pálenka*³
biely kôň
*biela káva*⁴
*biele Slovensko*⁵

3. Španielske pomenovania

a) pomenovania s komponentom bielej farby v slovenčine aj v španielčine

equipo blanco: biely balet (biele mužstvo)
ser un mirlo blanco: byť biela vrana, niekto alebo niečo veľmi vzácne, zriedkavé (byť bielym drozdom)
no distinguir lo blanco de lo negro: nerozoznať čierne od bieleho, byť hlúpy

b) pomenovania s komponentom inej farby

el blanco (utilizar un bote como blanco): terč (použiť plechovku ako terč) (biele)
dar en el blanco/hacer blanco: trafiť do čierneho, nájsť riešenie (dať do bieleho)
tiro al blanco: streľba do terča (streľba do bieleho)

c) pomenovania s komponentom bielej farby len v španielčine

ser el blanco de algo o alguien (es el blanco de todas las miradas/críticas): byť terčom/stredobodom pozornosti niečoho, niekoho (všetci sa na neho pozerajú/ho kritizujú) (byť bielym niekoho/niečoho)
un papel/folio en blanco: čistý papier (biely papier)
dejar espacios en blanco: nechať v tlačive prázdne, nevyplnené políčka/ linajky (nechať biele miesta)
votar en blanco: vhodiť nevyplnený volebný lístok do urny, čím sa vyjadrí, že ani jedna z možností nie je vhodná alebo dobrá (voliť na bielo)
quedarse en blanco/mente en blanco: mať okno (zostať na bielo/mysel' na bielo)
pasar la noche en blanco: nespáť/prebdiť noc (stráviť noc na bielo)
poner los ojos en blanco: prevrátiť oči od netrpezlivosti, nudy (prevrátiť oči na bielo)
un cheque en blanco: nevyplnený podpísaný šek, t.j. môže sa doplniť akákoľvek suma (biely šek)
estar/quedarse sin blanca: nemať ani fuka, byť bez peňazí (zostať bez bielej)
firmar en blanco: podpísať nevyplnený/čistý dokument (podpísať na bielo)
dar carta blanca: dať voľnú ruku (dať bielu kartu)

² Španielčina nerozlišuje biele alebo čierne spotrebiče.

³ Nerozlišuje sa *pálenka* (aguardiente) *biela* alebo *tmavá*, rozlišuje sa len rum/tequila (ron, tequila) biely – *blanco* alebo *reposado* (odstáty, vyzretý).

⁴ Myslí sa detská káva z prášku, nie káva s mliekom.

⁵ V Španielsku sa neobjavujú podobné rasistické narážky v zmysle biele Španielsko, nemajú žiadny význam.

arma blanca: neostrá zbraň, ktorá sa používa pri šerme alebo bodná zbraň, napr. nôž (biela zbraň)
la semana blanca: jarné prázdniny/prázdny na lyžovanie (biely týždeň)
delito/ladrón de guante blanco: šikovný zlodej, ktorý nepoužíva násilie (delikt/zlodej v bielych rukaviciach)
blanquear dinero: prať peniaze (bieliť peniaze)
ir de punta en blanco: byť elegantne, vkusne oblečený (ísť do špičky v bielom)
está blanco: je čistý, nemá zápis v registri trestov (je biely)
los blancos entre las clases/partes de algo: prestávky, okná (biele medzi hodinami/časťami niečoho)
parecerse en el blanco de los ojos (o de las uñas): vôbec sa nepodobáť, nepodobá sa ani za mak (podobáť sa bielkom očí alebo bielym na nechtoch)
madera en blanco: spracované ale nenatreté drevo (drevo na bielo)
verso blanco: blankvers (biely verš)
Más gusta de las blancas el que pasó las moradas: príslovie – človek, ktorý zažil veľa zlého, si viac váži dobré (Kto už zažil fialové, má radšej biele.)
La cabeza blanca y el seso por venir: starý ale rozumu nikde (Biela hlava a rozum len príde.)
creerse un mirlo blanco: myslieť si o sebe, že je špeciálny, nadradený iným (myslieť si o sebe, že je biely drozd)
amigo leal y franco, mirlo blanco: je veľmi zriedkavé mať skutočného, úprimného priateľa (verný a úprimný priateľ, biely drozd)

Záver

Na základe komparačno-kontrastívnej analýzy pomenovacích jednotiek s bielou farbou v ich štruktúre môžeme vyvodiť nasledovné závery:

1. V obidvoch jazykoch biela farba poukazuje na niečo neznáme, prázdne (*biele miesta, espacio en blanco, voto en blanco, firmar en blanco, quedarse en blanco, parecerse en el blanco de los ojos*), hoci môžeme vidieť, že v španielčine je výrazov s touto konotáciou viac.
2. V slovenčine vzniklo viac konštrukcií na základe synekdochy (pomenovanie celku časťou) napr. *liter bieleho, biela tvár*.
3. V obidvoch jazykoch sa objavuje biela ako symbol čistoty (hoci niekedy aj obrazne alebo ironicky) ako *vybieliť účet* (do čista, prázdna), *estar blanco* (byť biely = čistý). V slovenčine má aj rasistický význam – *biele Slovensko*.
4. Biela farba má v španielčine konotáciu bezchybného, perfektného (*ir de punta en blanco* – byť bezchybne oblečený), dokonca aj v ironickom význame (*el ladrón de guante blanco* – zlodej v bielych rukavičkách).
5. V španielčine sa používa *verso blanco* (biely verš), ktorý má svoj ekvivalent v slovenčine (*blankvers*), ale keďže je to odborný termín a nie je preložený, biela farba sa v slovenskom jazyku nepociťuje.
6. Mnoho výrazov alebo konštrukcií sa nedá preložiť, pretože úzko súvisia s kultúrou alebo históriou krajiny. V týchto prípadoch hovoríme o kulturémach. Kulturémy definujeme ako „parametre kultúrnej identity určitého etnika, ktorých ukazovateľmi sú prototypické (celonárodne dominantné) symboly/znaky a morálne hodnoty každodenného života.“ (Orgoňová, 2009, s. 385). Podľa Kvapila „kulturémy ako jazykové znaky, obsahujúce významnú kultúrnu informáciu, sa využívajú na označenie rôznych artefaktov – konkrétnych objektov kultúrneho významu, javov, udalostí, skutkov človeka a istých vzorcov správania sa človeka v reálnej situácii alebo jeho reakcií na konkrétnu skutočnosť.“ (Kvapil, 2015, s.42). To znamená, že v druhom jazyku neexistujú ani sa nedajú preložiť. Kulturémy sme v prípade bielej farby našli predovšetkým v slovenčine, väčšinou ide o pranostiky, ktoré hovoria o snehu (*Martin na bielom koni, biele Vianoce*) alebo výrazy, kde biela pomenúva sneh (*biela smrť*).
7. Kultúrne rozdiely môžeme vidieť aj na pomenovaní *mirlo blanco* (*biely drozd*) – *biela vrana*, ktoré označujú niečo vzácné, zriedkavé. Z tohto spojenia je vidno, že vrana je na Slovensku rozšírený bežný vták, pričom v Španielsku je to drozd.
8. Interkultúrne rozdiely sa prejavujú tiež pri označeniach potravín, pretože sa buď určité potraviny používajú menej alebo vôbec neexistujú (*biela káva* – neexistuje, len káva s mliekom).
9. Niektoré ustálené výrazy sa prekladajú z jedného do druhého jazyka a naopak tiež ustálenými konštrukciami alebo kolokáciami, ale bez prítomnosti farby (*parecerse en el blanco de los ojos* – nepodobáť sa ani za mak, *estar sin blanca* – nemať ani fuka, *dar carta blanca* – dať voľnú ruku, *quedarse en blanco* – mať okno, *está blanco* - je biely/čistý/nemá zápis v registri trestov, *bielok* – clara del huevo, *biely jogurt* – *yogur natural, Biela Sobota* – *Sábado de Gloria*). Je zaujímavé, že až v dvoch prípadoch sa farba *blanco* preložila do slovenčiny slovíčkom *okno*.
10. Väčšina výrazov a konštrukcií sa musí v druhom jazyku opísať (*un cheque en blanco* – nepodpísaný šek, kde sa môže doplniť akákoľvek hodnota, *tiro al blanco* – strelba do terča, *votar en blanco* – voliť tak, že sa hodí prázdny lístok, *pasar la noche en blanco* – prebdiť celú noc, *hovorir, že biele je čierne* – decir lo contrario, *biele miesta na mape* – sitios desconocidos en el mapa, *biela smrť* – muerte en la nieve, *biela tvár* – los blancos en las películas de Oeste).
11. Niektoré výrazy sa dajú doslovne preložiť a v druhom jazyku existujú, ale znamenajú niečo iné a používajú sa v iných kolokáciách (*blanquear* = vybieliť, ale *blanquear el dinero* = prať peniaze, *vybieliť účet* = gastar el dinero).

12. Najzaujímavejšími výrazmi sú konštrukcie, ktoré sa prekladajú rovnako, znamenajú to isté, ale použije sa pri nich iná farba dokonca namiesto bielej čierna alebo naopak (*príncipe azul – princ na bielom koni, trafiť do čierneho – dar en el blanco*).
13. Sú výrazy, kde sa používa tá istá farba, ale druhý komponent konštrukcie je iný (*mirlo blanco – biela vrana, biely ako krieda – blanco como cera*).

Použitá literatúra

- ČURLÍKOVÁ, M. 2015. Farba a farebnosť ako ikonicko-symbolický princíp modelovania sveta v prozaických textoch. In: *Jazyk a kultúra* č. 21 – 22, s. 12 – 16. Prešov. Dostupné na www.ff.unipo.sk/jak/21-22_2015
- DOLNÍK, J. 2002. Jazyk ako kultúrny jav. In: *Jazykovedný časopis* 53, 2002/1, s. 17 – 27. Bratislava: SAV. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/jc/2002/1/jc2002_1.pdf
- DULEBOVÁ, I. 2012. Úvahy o základných hodnotách ruskej kultúry cez prizmu teórie Geerta Hofstede. In: *Jazyk a kultúra* č. 12/2012, Prešov, s. 1 – 7.
- FEDORKO, M. 2015. Pojem kultúry v translitológii. In: *Jazyk a kultúra*, č. 21 – 22. Prešov. Dostupné na: www.ff.unipo.sk, s. 12 – 16.
- FERNÁNDEZ, A. de ARMIÑO MAURO. 1994. *Diccionario de Refranes*. Madrid: Alderabán Ediciones.
- GALIÑANES GALLÉN, M. 2005. La traducción de los colores en italiano y en español. In: *Red Ele Revista*. Dostupné na: <http://www.meecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista>
- KOŽARÍKOVÁ, H. 2012. Symbolika a význam farieb vo finančnej terminológii prevzatej z angličtiny. In: *Jazyk a kultúra*, č. 10/2012. Prešov. Dostupné na: www.ff.unipo.sk/jak/10_2012
- KVAPIL, R. 2015. Kulturéma v kontexte podporného dokumentu. In: *Nové výzvy pre vzdelávanie v oblasti odborného jazyka a interkultúrnej komunikácie*, 2015. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 40 – 56.
- KVAPIL, R. 2012. Farba v komunikačnom procese. In: *Forlang. Cudzie jazyky v akdemickom prostredí*. Košice: Technická univerzita v Košiciach, s. 333 – 340.
- MASÁR, I. 2000. Ako pomenúvame v slovenčine. In: *SJS pri SAV 2000*. Bratislava: SAV. Dostupné na: <http://www.juls.savba.sk/ediela/spisySJS/3/SpisySJS3.pdf>
- MAAROVÁ, I. 2015: Kulturéma a jej charakteristika. In: *Lingua et vita*, č. 8/2015. Bratislava: Ekonóm, s. 59 – 68.
- MORA-ANDA, E. 2010. *Los colores en la literatura, la poesía y en la vida*. Dostupné na: <http://www.afese.com/img/revistas/revista56/coloreslit.pdf>
- ORGOŇOVÁ, O. 2009. Lingvokultúrna kategória „kulturéma“ a jej miesto v reklamnom komunikáte. In: *Varia XVI*. Bratislava: SAV. Dostupné na <http://www.juls.savba.sk/ediela/varia/16/Varia16.pdf>, s. 384 – 391.
- PAJKOVÁ, J. 2012. K niektorým otázkam interkultúrnej komunikácie vo výučbe odborného španielskeho jazyka. Jazyková príprava študentov na vedenie obchodných rokovaní s partnermi hispanofónnych krajín. In: *Interkultúrní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra cizích jazyků, s. 75 – 83.
- PAJKOVÁ, J. 2006. Interkultúrna komunikácia vo vyučovaní ekonomického španielskeho jazyka. In: *Interkultúrní dimenze ve výuce cizích jazyků: sborník příspěvků z mezinárodní konference, Pardubice*. Pardubice: Univerzita Pardubice, s. 193 – 198.
- SÁNCHEZ PRESA, M. 2014: El Desarrollo de la competencia intercultural en la clase de ELE. In: *Actas del XLIX Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español): La enseñanza del español en el contexto de las artes y la cultura, Ávila, 21 – 25 de julio de 2014* / editors: María Pilar Celma Valero, María Jesús Gómez del Castillo. Ávila: Escuela Universitaria de Educación y Turismo, s. 345 – 350.
- SEHNAL, R. 2012: Linguaggio figurato come alternativa all'automatismo linguistico. In: *Lingua viva*, roč. 8, č. 15. České Budejovice, s. 36 – 43.
- Sociální a kulturní antropologie. Sociologické pojmosloví. 2000. Red. A. Vodáková. 2. vyd. Praha: Finidir
- VARELA, F., KUBARTH, H. 1994. *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.
- OTAOLA OLANO, C. 2004. *Lexicología y semántica léxica*. Madrid: Ediciones académicas.

Internetové zdroje

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

<http://korpus.juls.savba.sk/skcs.html>

<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58206&Lng=0>

http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1445/Zaturecky_Slovenske-prislovia-porekadla-a-uslovia-Pranostiky-a-ukazy-prirody/1#ixzz3yXLFToZn

Kontakt

Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: maria.spisiakova@euba.sk

JAZYK POLITICKÉHO POPULIZMU V NEMECKY HOVORIACICH KRAJINÁCH

THE LANGUAGE OF POLITICAL POPULISM IN THE GERMAN SPEAKING COUNTRIES

RADOSLAV ŠTEFANČÍK

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na objasnenie pojmu politický populizmus a identifikovanie jeho foriem v písaných výstupoch parlamentných politických strán. Autor dokazuje domnienku, že za populizmom politických aktérov vo všetkých troch krajinách stojí predovšetkým prízvukovanie významu elementov priamej demokracie, situácia spojená s medzinárodnou migráciou a kritika Európskej únie ako inštitúcie vzdialenej od bezprostredných záujmov občanov. Táto hypotéza je dokazovaná prostredníctvom analýzy výstupov politickej komunikácie aktérov politických strán označovaných prívlastkom populistické.

KLúčové slová: populizmus, migrácia, Nemecko, Rakúsko, Švajčiarsko, politické strany.

Abstract

The aim of this paper is to clarify the concept of political populism and to identify his forms in the written outcomes of the parliamentary political parties. The Author proves the assumption that the importance of accentuation elements of direct democracy, the international migration and the criticism of the European Union as a political institution are the main themes of the populism of the political actors in all three countries. This hypothesis is evidenced by analysing the outcomes of political communication of the populist actors.

Keywords: populism, migration, Germany, Austria, Switzerland, political parties.

Úvod

Jazyk je považovaný za rozhodujúci dôvod úspechu populistických strán. Prostredníctvom jazyka vyjadrujú politici, vrátane tých populistických, svoje postoje, názory, jazykom vyjadrujú svoje predstavy o riešení existujúcich problémov, využívajú osobitné jazykové prostriedky na dosiahnutie svojich mocenských cieľov. Na jednej strane sú tak nútení sprostredkovať verejnosti neraz komplikované a komplexné obsahy tak, aby im rozumelo obyvateľstvo, na strane druhej musia používať komunikačné stratégie tak, aby verejnosť o svojej pravde presvedčilo (Zavrl, 2016).

Tento text má ambíciu predstaviť spôsoby používania jazyka politických strán považovaných za populistické v podmienkach straníckych systémov nemecky hovoriacich krajín. Do volieb 2017 nebol v Nemeckom Spolkovom sneme zastúpený žiadny subjekt, ktorý by sa dal označiť prívlastkom pravicovo-radikálny alebo pravicovo-populistický. Nemecko na rozdiel od dvoch ďalších nemecky hovoriacich krajín – Rakúska a Švajčiarska – si dlho udržiavalo status krajiny bez pravicových extrémistov alebo radikálov zastúpených v najvyššom zákonodarnom orgáne. Nielen prieskumy verejnej mienky, ale rovnako výsledky krajinských volieb, v ktorých tradičné dve veľké strany CDU a SPD strácajú, však napovedajú, že rok 2017 bude práve tým rokom, kedy do poslaneckých lavíc zasadnú aj zástupcovia politického subjektu nachádzajúceho sa na pomedzí demokratického streda a pravicového extrémizmu.

Cieľom tohto príspevku je vysvetliť spôsoby vyjadrovania populistických formácií v nemecky hovoriacom regióne. Sústreďuje sa tak nielen na Nemecko, ale rovnako si všima situáciu v Rakúsku a vo Švajčiarsku. Moje uvažovanie je postavené na téze, že vzrast populizmu v Nemecku, Rakúsku i Nemecku je postavený na prízvukovaní významu elementov priamej demokracie, na antiimigračnom apeli politických aktérov a na kritike politiky Európskej únie, ktorá je vzdialená bezprostredným záujmom miestnych obyvateľov. Vzhľadom na to, že u populistov je typické hľadanie nepriateľa medzi inými a vymedzovanie seba samých voči ostatným, bude pri všetkých troch témach prítomné dichotomické nazeranie „my“ vs. „oni“.

Pri analýze jazyka populistov sa sústredím v prvom rade na skúmanie politických vyhlásení tých aktérov politiky, ktorých je možné podľa štyroch úrovní populizmu predstavených v teoretickej časti tohto textu označiť prívlastkom populistický. Otázne teda je, aký spôsob politickej komunikácie a aký jazyk používajú populistické formácie v krajinách nemecky hovoriaceho regiónu.

Populizmus. Ako ho definovať?

Strany v prívlastkom populistické orientujú politiku osobitne na nižšie až stredné socioekonomické vrstvy, intenzívne kritizujú politické kroky súperov z konkurenčných straníckych subjektov, obhajujú prostoduché, ale súčasne radikálne riešenia na zložité problémové javy, komunikujú s voličmi prostredníctvom expresívnych vyjadrení, pôvodne televíziu, ale dnes najmä sociálne siete na internete využívajú ako hlavný komunikačný kanál a ich situácia v straníckych štruktúrach je zvyčajne nespochybniteľná, vzhľadom na to, že na seba podstatnú časť elektorátu (Štefančík, 2011).

Populizmus je však oveľa širší pojem. Zahŕňa rovnako rôzne ideové smery, koncepty, politické ciele, metódy politickej komunikácie a v konečnom dôsledku aj jazyk. Prívlasktom populistický sú označované rôznorodé hnutia, režimy, strany, ako aj ich vodcovia v odlišných častiach sveta a v rozličných historických súvislostiach. Z dôvodu rozmanitosti konotácií spojených s populizmom je dôležité upozorniť na hlavné znaky moderných populistických strán. Hartleb (2006, s. 108 – 109) rozoznáva štyri úrovne populizmu:

- a) Na technickej úrovni je populizmus definovaný ako zjednodušený štýl politiky orientovaný na verejné artikulovanie želaní „ľudu“.
- b) Na obsahovej úrovni sa populizmus prejavuje v kritických stanoviskách voči existujúcemu vládnemu establišmentu a fixuje sa v prvom rade na témy schopné mobilizovať elektorát (sociálna demagógia, antiamerikanizmus, antiimigračná politika);
- c) Personálna dimenzia populizmu vyjadruje prítomnosť centrálnej charismatickej osobnosti, od ktorej je odvodená popularita celej strany.
- d) A napokon, mediálna úroveň je vyjadrená v intenzívnom využívaní prostriedkov masovej komunikácie.

Nejednoznačnosť pojmu populizmus sa prejavuje v jeho rôznych interpretáciách. Niekedy je na zjednodušene nazerané ako na slabšiu verziu extrémizmu, hoci viacerí autori upozorňujú na rozdiely medzi oboma pojmami. Podľa Hartleba, „ak niekto považuje populizmus a extrémizmus za synonymá, robí vedomú alebo nevedomú chybu, pretože populizmus nemusí maantidemokratické a protiústavné tendencie“ (Hartleb, 2006, s. 143). Aj demokrat môže byť populistom a naopak, extrémizmus môže existovať bez prejavov populizmu. Pri definovaní rozdielov medzi populizmom a extrémizmom sa do úvahy berú faktory ako príčiny a okolnosti vzniku, ideológia, spôsob vystupovania a organizačné aspekty (Kohlstruck, 2008, s. 212). Kohlstruck (2008, s. 224) vidí rozdiel medzi populistami a extrémistami najmä v postojoch k politickému systému. Zatiaľ čo extrémistické strany sú charakteristické svojim antisystémovým postojom, populistické formácie sú zamerané len proti vládnucim politickým stranám. Hoci možno súhlasiť s odmietnutím nazerania na extrémizmus a populizmus ako na synonymá, nemožno obsahovo podobný význam populizmu úplne zamietnu pri výraze radikalizmus. Strany s protiprist'ahovaleckou tematikou sú u viacerých autorov (Mudde, 2006, Williams, 2010) zaradené do kategórie „pravícovo radikálnych“, aj keď nejde o pravidlo, o len dokazuje rozličné nazeranie na oba pojmy.

Podľa Tima Spiera sú populistické strany produktom modernizácie spoločnosti, ktorá je sprevádzaná rýchlymi sociálnymi zmenami. Produktom zmien je rozdelenie spoločnosti na „vít'azov a porazených“ (Spier, 2006, s. 36), pričom je dôležité vysvetliť, že patriť do skupiny porazených ešte neznamená skutočnú stratu ekonomických alebo sociálnych istôt. „Dôležitý je pocit, ktorý plynie z orientácie na určité hodnoty“ (Decker, 2006, s. 14). Populistické formácie sú reprezentantom „porazených“, ktorí nedokážu dostatočne reagovať na rýchlo sa meniace životné podmienky v súčasnom globalizovanom svete. Podľa Deckera (2006) má náklonnosť porazených k populistickým subjektom v západnej Európe ekonomické, kultúrne a sociálne dôvody. V ekonomickej oblasti postupné odbúravanie sociálnych istôt zväčšilo nožnice medzi chudobnými a bohatými. V kultúrnej oblasti sa sociálne zmeny globalizovaného sveta prejavili v náraste potu migrantov, oho dôsledkom je zmena pôvodne homogénnych národov v multietnické a multinárodné spoločenstvá. „Konfrontácia s cudzincami je časťou autochtónnej spoločnosti vnímaná ako strata tradičnej identity“ (Decker, 2006, s. 14). Napokon sociálna neistota a odcudzenie vedú k tomu, že niektorí obyvatelia sa súčasnou politickou elitou necítia dostatočne reprezentovaní. Prejavujú sa u nich sympatie so stranami, ktoré predstavujú jednoduché riešenia na vážne a dlhodobo neriešené problémy.

Univerzálnym znakom populistov v západnej i strednej Európe je programová „orientácia na ľud a obvyčajného človeka“ (Spier, 2006, s. 37). Slovo „ľud“ napokon tvorí jadro latinského výrazu *populus*. „Ľud“ je osobitnou kategóriou politickej komunikácie. Je vnímaný ako homogénna masa bez vnútorných rozdielov. Sociálne izolovaným osobám tak populisti poskytujú „pocit náležitosti a sociálnej identity“ (Spier, 2006, s. 37). V tomto kontexte je potrebné dodať, že pod výrazom „ľud“ sa vníma domáce obyvateľstvo, ktoré je ohrozované z vonku i z vnútra. Nepriate, reálny alebo fiktívny, hrá dôležitú úlohu pri zdôvodňovaní politických rozhodnutí. Vnútorňý nepriate „ľudu“ a obvyčajného človeka je stelesnený v politických oponentoch populistov, pričom nemusí ísť výlučne o vládnuce skupiny. Predpokladá sa totiž aj prípad, že populisti môžu byť pri moci a v takomto prípade k vnútorným nepriateľom patria opozičné strany, alebo dokonca partneri z vládnej koalície (ako napríklad v prípade Švajčiarska) (Štefančík, 2011).

Ďalšieho významného vnútorného nepriateľa predstavujú skupiny, ktoré narúšajú národnostnú alebo etnickú integritu „ľudu“. V tomto kontexte sú za tradičných nepriateľov považovaní prist'ahovalci. Nielenže sú nositeľmi iných kultúrnych tradícií, ale v slovníku populistov sú znázorňovaní ako konkurencia na trhu práce s dopadom na rast nezamestnanosti domáceho obyvateľstva. V imigrácii nie je identifikovaný len vnútorný nepriateľ, ale vystupuje aj v pozícii vonkajšieho nepriateľa, ak sa o nej uvažuje v rovine potenciálneho nebezpečenstva. Tento predpoklad je posilnený, ak sa na migrantov nazerá ako na vyznávačov odlišného náboženstva, spravidla islamu, ktorí nie sú schopní ani ochotní prispôbiť sa európskym tradíciám, oho dôsledkom je vytváranie uzavretých prist'ahovaleckých komunit vo veľkých mestách.

Významnou črtou moderných populistických formácií je rovnako charismatická osobnosť vo vedení strany (Spier, 2006) a jeho schopnosť prostredníctvom komunikatívnej kompetencie získať podporu verejnosti (Hrivíková, 2016). Populista sa v argumentácii opiera o vôľu verejnej mienky, problém definuje zväčša čierno-bielo, vysmieva sa

zo svojich politických oponentov a využíva strach obyvateľov z prípadných socioekonomických zmien. Na prezentáciu svojich vízií intenzívne využíva masmédiá, predovšetkým televíziu a sociálne siete, je dobrým rečníkom, pričom sa štylizuje do úlohy človeka, ktorý rozumie potrebám ľudí. Málokedy alebo takmer vôbec nepriznáva svoje chyby. Zodpovednosť za osobné zlyhania alebo zlyhania vlastnej strany dokáže preniesť na politických oponentov, prípadne na politických partnerov v koalícnej vláde. Vytvára tak dojem vlastnej nenahraditeľnosti, ktorému uveria nielen voliči, ale aj členovia strany. Predstavuje kľúčovú osobu v straníckej hierarchii, pretože od predsedu alebo inej vysokopostavenej osoby vo vedení (napr. kantonálny predseda zürišskej SVP Christoph Blocher) sú odvodené voličské preferencie a volebný úspech celej strany.

Populizmus je rovnako charakterizovaný svojim osobitným jazykom. Podľa Martina Riesigla (2011) v populistických prejavoch dominujú dva prostriedky: synekdocha a topos. Synekdocha, teda označenie časti pre celok, prípadne naopak celok pre časť, sa v prípade populizmu objavuje najmä pri slove „ľud“. Samozrejme nejde o všetkých ľudí, ktorí spadajú pod ľud, resp. národ, teda spoločenstvo, ktorého charakteristickým znakom je okrem iného spoločný jazyk, spoločné, spravidla hranicami vymedzené územie, prípadne určité spoločné kultúrne špecifiká.¹ Táto špeciálna rétorická figúra *totum pro parte* platí spravidla len pre určitú socioekonomickú skupinu, resp. elektorát populistického subjektu. Málokedy je slovom ľud označený celý národ.

Druhou dôležitou a oveľa dôležitejšou, ak nie najdôležitejšou rétorickou figúrou, ktorou populisti zdôvodňujú svoje argumenty alebo tvrdenia, prípadne spochybňujú existujúci status quo, je topos ľudu a jeho verzia označovaná v teórii argumentácie ako *argumentum ad populum* (Riesigl, 2011). Tento model vyjadruje argumentáciu v zmysle, že ak niečo požaduje ľud, väčšina ľudu, alebo aspoň dominantná socioekonomická skupina, malo by sa toto želanie pretaviť do skutočnosti. Alebo naopak, ak si ľud niečo nepraje, nemôže to ostať alebo stať sa realitou.

Populistické politické strany v nemecky hovoriacich krajinách

Pri porovnaní straníckych systémov nemecky hovoriacich krajinách vyvstáva do popredia jedna dôležitá skutočnosť. Na rozdiel od Rakúska a Nemecka v nemeckom parlamente až do volieb 2017 nebol zastúpený žiadny subjekt, ktorého charakteristika by zodpovedala definícii pravicového politického populizmu. Naopak, v Rakúsku sa za populistický či radikálny, alebo dokonca aj extrémistický subjekt považuje dlhodobo Slobodná strana Rakúska (FPÖ), vo Švajčiarsku je týmto prívlastkom spomedzi parlamentných subjektov označená predovšetkým Švajčiarska ľudová strana (SVP) (Steffen-Frölich, 2006; Pallaver, Gärtner, 2006).

K zmenám v straníckom systéme dochádza pod vplyvom rôznych okolností aj v podmienkach Nemecka. Prieskumy verejnej mienky ukazujú, že okrem existujúcich politických strán (prípadne FDP, ktorá vo voľbách 2013 neuspela) do poslaneckých lavíc zasadnú aj predstavitelia Alternatívy pre Nemecko (AfD). Táto strana vznikla bezprostredne ako reakcia na diskusiu o európskom záchrannom mechanizme (eurovale) vo februári 2013. Prvé úspechy zaznamenala vo voľbách do Európskeho parlamentu v roku 2014 a od tohto roku sa jej darí aj vo voľbách do krajských parlamentov. Politicko-ideologicky je ukotvená napravo od CDU a CSU, je označovaná prívlastkom národno-konzervatívna, populistická, resp. pravicovo-populistická, dokonca aj pravicovo-extrémistická (Bebnowski, 2015; Kopke, Lorenz, 2016). Okrem negatívneho pohľadu na euroval sa v súčasnosti ostro vymedzuje voči aktuálnej nemeckej utečeneckej politike. Tak ako utečenci, aj téma islamu stojí v popredí ich politického záujmu.

Jazyk populistov v nemecky hovoriacich krajinách

„Ľud“ ako ústredná kategória

Ako bolo v teoretickej časti naznačené, populisti sa radi odvolávajú na ľud. Ľud je ústrednou kategóriou populistov. Vzhľadom k tomu, že kritizujú existujúce politické elity, ľud má mať viac rozhodovacích právomocí, a síce prostredníctvom elementov priamej demokracie. Práve priama demokracia je prvým programovým bodom aj u nemeckých populistov z Alternatívy pre Nemecko, a to aj napriek tomu, že nemecký politický systém je založený na parlamentnej forme vlády s marginalizovaním elementov priamej demokracie. Referendá alebo plebiscity sa na spolkovej úrovni nekonajú. V programovom dokumente AfD sa slovo „ľud“ (Volk) vyskytuje najčastejšie práve v tejto prvej časti o priamej demokracii. Výraz ľud vystupuje buď vo forme podstatného alebo prídavného mena. V prípade elementov priamej demokracie výrazy ako „ľudové hlasovanie“, „ľudové rozhodnutie“ absolútne nahrádza termíny „referendum“ alebo „plebiszit“, ktoré sa v programovom dokumente AfD vôbec nenachádzajú. Nemožno však tvrdiť, že by týmto výrazom úplne nahradili pre nemecký jazyk politicky korektné výrazy ako obyvateľstvo alebo občania, ktoré sa v skúmanom dokumente nachádzajú v početnom množstve.

S podobnými metódami politickej komunikácie, v ktorej sa často objavuje pojem „ľud“, je možné stretnúť sa v programovom dokumente švajčiarskych ľudovcov. Švajčiarska ľudová strana medzi priority svojho programu radí udržiavanie tradície priamej demokracie, takže je prirodzené, že pojem „ľud“ sa podobne ako u nemeckej AfD vyskytuje predovšetkým ako prívlastok k podstatným menám, ktoré označujú elementy priamej demokracie – „ľudové

¹ Táto charakteristika neplatí pre všetky národy. Niektoré národy nemajú spoločný jazyk (Švajčiari), niektoré národy nežijú na území jedného štátu (Kurdi, Maďari).

hlasovanie“, „ľudové rozhodnutie“, „ľudová iniciatíva“. V celom skúmanom dokumente sa slovo „referendum“ nachádza iba raz. Podobne ako u AfD pojem „ľud“ je niekedy nahrádzaný výrazom „obyvateľstvo“.

V prípade rakúskych ľudovcov je potrebné odlišiť programy, ktoré sa menili v čase. Zatiaľ čo zatiaľ posledný predvolebný program schválený v roku 2011 sa nesie v miernejšom tóne, zmena vyjadrovacieho štýlu je badateľná v programe v regionálnych voľbách vo Viedni uverejnenom v roku 2015, teda v období prebiehajúcej migračnej vlny, s ktorou bolo Rakúsko a jeho hlavné mesto bezprostredne konfrontované. V časti o priamej demokracii sa však s pojmom „ľud“ narába opatrne, je často nahrádzané synonymom „občania“, „obyvatelia“, „obyvateľstvo“.

Dichotómia „my“ a „oni“

Dichotomické vnímanie spoločenských súvislostí je prirodzenou programovou výbavou západoeurópskych populistov. V rámci tejto dichotómie sa spravidla rozlišuje medzi „dobrým“ a „naším“ na jednej strane a „zlým“ a „cudzím“ na strane druhej. V nadväznosti na predchádzajúci odsek je možné konštatovať, že „my = ľud“, „oni = tí druhí“. V jazyku populistov sa ľud spravidla musí vymedziť voči nepriateľovi, v dokumentoch troch skúmaných populistických strán je táto dichotómia identifikovateľná predovšetkým na príklade predstáv o migračnej politike a pohľadoch na príslušníkov alochtónnych menšín, ale identifikujeme

Migračná politika patrí v prípade všetkých troch strán za mimoriadne intenzívne artikulovanú tému. Švajčiarska ľudová strana sa tejto téme venuje od začiatku deväťdesiatych rokov, pričom jej prvé antiimigračné postoje boli adresované ekonomickým migrantom z postkomunistických krajín strednej a východnej Európy. Rakúski ľudovci sa spočiatku intenzívne vyhaňovali voči autochtónnym menšinám, svoju popularitu si na protimenšinovej vlne dokázal vybudovať neskorší šéf rakúskych ľudovcov Jörg Haider. Posun od negatívneho vnímania autochtónnych menšín k negatívne vnímaniu alochtónnych menšín bol zaznamenaný až neskôr. Podobne antiimigračná politika nepatrila medzi priority od začiatku svojej existencie ani v prípade Alternatívy pre Nemecko. Protimigračnou politikou sa táto najmladšia zo skúmaných politických strán prezentuje až od migračnej vlny 205.

V prípade všetkých troch strán je medzinárodná migrácia vnímaná ako spoločenský jav s negatívnymi dôsledkami na miestne spoločnosti. V časti volebných programov o migračnej politike, ktorej sa každá strana venuje v osobitnej kapitole, resp. kapitolách, sa v hojnom počte nachádzajú substantíva odkazujúce na tradície, kultúru, bezpečnosť. Vo všetkých troch programoch sa pri tejto téme objavuje zároveň aj téma kriminality a požiadavka na vyhostenie kriminálnikov z radov migrantov. Na mieste, kde sú uvedené základné pozície vo vzťahu k migračnej politike, je rovnako predstavená téma islamu. V prípade AfD sa však nevyskytuje len na mieste venovanom migračnej politike, ale rovnako v časti venovanej vzdelávaniu. Na islam a vyznávačov islamu nazerá mimoriadne negatívne. Islam je v programoch politických strán synonymom pre náboženstvo, kultúru, či spôsobom života nezlučiteľný s hodnotami a tradíciami autochtónnych spoločností nemecky hovoriacich krajín.

Pozoruhodným javom v prípade nemeckej AfD je spájanie témy medzinárodnej migrácie a politickej korektnosti. Irina Dulebová (2012, s. 151) definuje politickú korektnosť ako „snahu neuraziť nejakú spoločenskú skupinu“. Naopak, nemeckí politici z AfD sa domnievajú, že politická korektnosť narúša slobodu prejavu. Podľa zástupcov AfD „čo je pravda, nemôže byť politicky nekorektné“. Z tohto dôvodu pri téme medzinárodnej migrácie a azylovej politiky apeluje na zrušenie „jazykových zákazov“ a „jazykových pravidiel“, pretože tieto sú skôr znakov totalitných režimov a nie demokratických politických systémov. Nikto nemá mať strach vyjadriť svoj postoj k imigračnej a azylovej politike, právo na slobodný názor má byť v tejto oblasti zachované. Táto stratégia patrí k pevnej komunikačnej výbave populistov. Ich cieľom je totiž spochybniť nielen politickú elitu, ale rovnako systém. Vzhľadom k tomu, že komunikovať tak, aby to bolo politicky korektné, je niekedy mimoriadne zložitú, využívajú politici často opakované frázy. A to je voda na mlyn populistov, ktorí na politikoch kritizujú práve používanie floskúl a zaužívaných fráz.

Odstup od Európskej únie

Odstup od Európskej únie je rovnako často prítomná téma európskych populistov. V prípade švajčiarskej SVP je Európska únia prezentovaná ako spoločenstvo, s ktorým sa oplatí obchodovať, ale ľudovci odmietajú vstup do tejto organizácie, ako aj preberanie noriem EU. SPV pri tejto téme odkazuje na tradíciu neutrality. Slovo „neutralita“ tak v prípade švajčiarskych ľudovcov patrí k rovnakým dôležitým výrazovým prostriedkom, ako slovo „ľud“.

Rezervovaný až negatívny postoj k Európskej únii je mimoriadne rozsiahlo spracovaný v programovom dokumente AfD. Táto strana prakticky vznikla ako odporca spoločnej európskej meny Eura. Ústredný výraz v tejto časti programu sa stáva atribút „národný“ – „národný štát“, „národný záujem“, „národné kompetencie“, „národné demokracie“.

Z troch porovnávaných politických strán sa k Európskej únii najpozitívnejšie stavajú práve rakúski slobodní. Európsku úniu neodmietajú, ale požadujú, aby každý členský štát bol v európskej únii rovnocenný a svojbytný. Je však evidentné, že Rakúsko kladie na prvú úroveň a Brusel je vzdialenejšia entita pre rakúskych občanov. Aj v tomto prípade tak možno pozorovať vytváranie dichotómie v zmysle „my“ a „oni“.

Záver

Z uvedeného vyplýva, že jazyk populistických strán má svoje osobitné črty. Pri viacerých témach je dichotomický v zmysle „dobrí (my)“ a „zlí (oni): My domáci, oni migranti; Viedeň vs. Brusel; domovina vs. cudzina; istota dôchodku vs. výdavky na azyl; kresťanstvo vs. islam“. Vzhľadom k tomu, že populistí odkazujú na priateľa, ktorého zámerom má byť ohrozenie kultúry, právneho štátu, prípadne aj demokracie domáceho obyvateľstva, obsahuje jazyk populistov aj militaristické výrazy v zmysle „my sa musíme brániť“, „posilníme armádu“, „zavedieme povinnú vojenskú službu“. Tieto výrazy majú vyvolať zdanie, že práve oni – populistí ponúkajú riešenie na to, ako sa voči ohrozeniam brániť.

Súčasťou uvedenej dichotómie je kritika existujúcich pomerov, resp. existujúceho systému. Nejde len o systém politiky, stranický systém, ide o systém ako celok. Teda systém vzťahov medzi minimálne tromi úrovňami ekonomikou, politikou a spoločnosťou. Vzhľadom k tomu, že populistí oslovujú predovšetkým ľudí, ktorí s týmto systémom spokojní nie sú, často štylizujú svojich oponentov do pozície zástupcov toho starého a nefungujúceho systému. Tým sa opäť dostávame k dichotómii „my dobrí, ktorí chceme nový systém“ vs. „vy, zástupcovia starého systému“. Takéto vnímanie systému sa napríklad často objavovalo v argumentácii kandidáta rakúskej FPÖ do funkcie hlavy štátu Norberta Hofera (Winkelmann, 2016). Jazyk populistov tak nadobúda povahu sprisahaneckých teórií o ľuďoch, ktorí predstavujú záujmy akejsi nadnárodnej skupiny (napríklad veľkých firiem, amerických výrobcov zbraní, Židov, Američanov, slobodomurárov) za účelom zisku na úkor štátu, resp. spoločnosti. Vzhľadom k tomu, že aktuálny systém je podporovaný mienkotvornými médiami, sú v perspektíve populistov za nepriateľov považované aj médiá. V tomto prípade sa dostávame k ďalšej dichotómii „mainstreamové médiá“ (tie, ktoré klamú) vs. „alternatívne médiá“ (tie, ktoré ukazujú pravdu).

Jazyk populistov sa nevyznačuje svojimi špecifickými znakmi len v písomnej podobe. Jazyk populistov sa líši aj vo verbálnej rovine. Vyjadrovanie populistov je akčnejšie, výraznejšie, záživnejšie a určite jednoduchšie. Populista nemá záujem vysvetliť, ale zaujať, fascinovať, komunikovať inak, ako väčšina politikov, vysmiať sa zo svojich oponentov. Za celou touto stratégiou je v prvom rade presvedčiť voliča. Bez ohľadu na to, či argumenty, ktoré používa, majú alebo nemajú výpovednú hodnotu a dajú sa presvedčivo verifikovať.

Literatúra

- AfD. 2015. *Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland*. Dostupné na: <https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/Leitantrag-Grundsatzprogramm-AfD.pdf> (13. 10. 2016).
- BEBNOWSKI, D. 2015. *Die Alternative für Deutschland. Aufstieg und gesellschaftliche Repräsentanz einer rechten populistischen Partei*. Wiesbaden: Springer VS.
- DECKER, F. 2006. *Die populistische Herausforderung: Theoretische und ländervergleichende Perspektiven*. In: DECKER, F. (ed.): *Populismus: Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 9 – 32.
- DULEBOVÁ, I. 2012. *K otázke politickej korektnosti a eufemiizácie v masmediálnej komunikácii*. In: HORVÁTH, M. (ed.): *Žurnalistika, médiá, spoločnosť 2*. Bratislava: STIMUL, s. 148 – 157.
- FPÖ. 2015. *Wahlprogramm 2015*. Dostupné na: <https://www.fpoe.at/themen/wahlprogramm-2015/stopp-der-zuwanderung-und-schutz-auf-zeit-statt-tueren-auf-fuer-alle> (17. 10. 2011).
- FPÖ. 2011. *Parteiprogramm der Freiheitlichen Partei Österreichs*. Dostupné na: <http://www.fpoe.at/dafuer-stehen-wir/partei-programm> (17. 10. 2011).
- HARTLEB, F. 2006. *Rechts- und Linkspopulismus im westeuropäischen Vergleich – Zur strukturellen und inhaltlichen Bestimmung eines eigenständigen Parteientypus*. In: BACKES, U., JESSE, E. (eds.): *Gefährdungen der Freiheit. Extremistische Ideologien im Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 105 – 145.
- HRIVÍKOVÁ, T. 2016. *Politický diskurz ako odraz vzťahu medzi kultúrou a rodovou polarizáciou jazyka*. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.): *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: EKONÓM, s. 150 – 160.
- KOHLSTRUCK, M. 2008. *Rechtspopulismus und Rechtsextremismus. Graduelle oder qualitative Unterschiede?* In: FABER, R., UNGER, F. (eds.): *Populismus in Geschichte und Gegenwart*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, S. 211 – 230.
- KOPKE, CH., LORENZ, A. (2016): „Ich kenne keine Flügel, ich kenne keine Strömungen. Ich kenne nur die Brandenburger AfD.“ *Die Alternative für Deutschland in Brandenburg im Frühjahr 2015*. In: HÄUSLER, A. (ED.): *Die Alternative für Deutschland. Programmatik, Entwicklung und politische Verortung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221 – 238.
- PALLAVER, G., GÄRTNER, R. 2006. *Populistische Parteien an der Regierung – zum Scheitern verdammt? Italien und Österreich im Vergleich*. In: DECKER, F. (ed.): *Populismus: Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 99 – 120.

RIESIGL, M. 2011. Sprache als Strategie des Populismus und Nationalismus. In: *Südtiroler Kulturinstitut*. Dostupné na: http://www.kulturinstitut.org/fileadmin/user_upload/-SPRACHSTELLE/-Nachlese/Sprache_des_Populismus_und_Nationalismus.pdf (3.10.2016).

SPIER, T. 2006. Populismus und Modernisierung. In: *DECKER, F. (ed.): Populismus: Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 33 – 58.

ŠTEFANČÍK, R. 2011. Islamofóbny populizmus v straníckej politike. In: *Rexter – Časopis pro výzkum radikalismu, extremismu a terorismu*, 02/2011.

STEFFEN-FRÖLICH, S. 2006. Rechtspopulistische Herausforderer in Konkordanzdemokratien. Erfahrungen aus Österreich, der Schweiz und den Niederlanden. In: *DECKER, F. (ed.): Populismus: Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 144 – 164.

SVP. 2015. *SVP – die Partei für die Schweiz. Parteiprogramm 2015 – 2019*. Dostupné na: https://www.svp.ch/de/assets/File/Parteiprogramm_2015-d.pdf (15.10.2016).

WINKELMANN, U. 2016. Auch eine Frage der Sprache. In: *Deutschlandfunk*, 12. 7. 2016. Dostupné na: http://www.deutschlandfunk.de/aufstieg-der-rechtspopulisten-auch-eine-frage-der-sprache.724.de.html?dram:article_id=359906 (25.10.2016).

ZAVRL, I. 2016. Sprache der Politik – Nützliche Zweideutigkeit. In: *ŠTEFANČÍK, R. (ed.): Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: EKONÓM, s. 20 – 27.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0347/15 *Parlamentný jazyk v koncepte štípných línií*.

Kontakt

PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: radoslav.stefancik@euba.sk

**CHOICE OF FORM OF ADDRESS AT ONLINE WEB STORES:
A CROSS-LINGUISTIC AND CROSS-CULTURAL PERSPECTIVE**

ILPO KEMPAS, PÄIVÖ LAINE

Abstract

The aim of the paper is to examine and compare the ways web users are addressed on e-commerce websites in different languages and cultures. The paper takes a look at the choice of the personal pronoun and corresponding conjugation to address the reader at online web stores in nine countries and languages. The common denominator of the selected languages is that they make use of a 2nd person singular personal pronoun for informal address and another one for formal address. The choice between informal and formal address is culturally dependent, and culture correlates with language. It could be hypothesized that online communication might favour informal address: the seller might be inclined to choose this linguistic tool for confidence building in case it is a viable option in the culture in question.

Keywords: *language of e-commerce, forms of address, formal and informal address, e-commerce websites, cross-linguistic analysis.*

Introduction

In the present paper, we consider the choice of the personal pronoun and corresponding conjugation to address the reader at online web stores in nine different countries and languages. The countries and languages are the following: Finland (Finnish), Estonia (Estonian), Russia (Russian), Germany (German), the Netherlands (Dutch), France (French), Italy (Italian), Spain (Spanish), and Portugal (Portuguese). The common denominator of the languages spoken in the selected countries is that, unlike modern English, they make use of a 2nd person singular personal pronoun for informal address (interpersonal closeness) and another one for formal address (interpersonal distance), which is also encoded by verbal morphology.

The choice between informal and formal address is culturally dependent, and culture correlates with language. Some cultures and languages traditionally stick to formal address in interpersonal communication between non-acquainted people or those of different social and/or professional ranks, while other cultures accept (or even prefer) informal address in similar situations.

Communication and modalities of address at online web stores are an interesting research subject, because the fact that a “faceless” provider offers a product impossible to touch or try – let alone potential risks involved in making payment – requires that the customer have trust in the provider and the viability of the purchase. It could be hypothesized that this setting might favour informal address: the seller might be inclined to choose this linguistic tool for confidence building in case it is a viable option in the culture in question. On the other hand, languages such as French and Spanish traditionally address the reader formally (e.g., Sp. “*véase p. 10*”; 3rd person sg. in the subjunctive mode), while e.g. Finnish uses informal address in similar cases, and formal address would be perceived as pragmatically anomalous (e.g., *katso s. 10* vs. **katsokaa s. 10*). These established uses may constrain the introduction of informal address on e-commerce websites in languages of the former type.

As a genre, the language of online web stores could be characterized as relatively informal because the text on the web pages aims to encourage the reader to interact. In successful user-website interaction, the user feels empowered, involved and confident (Laine, 2004a). From a pragmatic viewpoint, utterances on the home page and product presentation pages contain a great deal of illocutionary force and the reader is addressed directly. However, and e-commerce websites consists of representations of several genres. Sections that introduce the company or deal with terms of payment and delivery, for example, are more formal. In Finnish, company websites have been found to strive for user-oriented expression with frequent use of the second person (Laine, 2004a, 2004b).

Personal pronouns together with corresponding verbal forms play an important role in e-commerce communication especially on the pages guiding the customer from product presentation to the decision of buy and pay for the product. The web user is prompted to interact by means of a combination of linguistic and non-linguistic features. The latter include hyperlinks with conspicuous colours and animations, buttons and graphics. Interrogative clauses and imperative forms are the most typical linguistically encoded features of reader activation. These syntactic devices, in particular, award the recipient a semantic role of agent when a question, request or command is addressed to him or her. The same personal aspect also applies to declarative sentences that often express indirect speech acts of request, offer, advice, etc.

Politeness as a pragmatic feature is of great importance in communication on the internet in general and on e-commerce websites in particular. Politeness on the internet is frequently referred to as *netiquette* (net + etiquette) (Yus, 2011). Appropriate choice between formal and informal address can be seen as an important aspect of netiquette. Excessive politeness may lead to flouting the maxims of conversation; communication on the net is expected to be

brief and structurally incomplex. This might lead to the hypothesis that structurally simpler and more direct informal forms of address be preferred in online communication.

As regards the forms of address in the languages and countries under study, in Finnish, the native language of the authors of the present article, the use of informal address is nowadays largely established in spoken communication, but formal address (pron. *Te*) is still current when addressing elderly people. Yet, as mentioned above, the reader has always been addressed informally (pr. *sinä*). In Finnish, the second person is a more marked form than, for example, in English where the second person can often be as an impersonal form replacing a passive construction (Laine, 2006).

Compared to Finnish, formal address is far more common in Estonian (Jalli, Pajusalu, 2015). On the other hand, compared to Estonian, Russian appears to favour formal address even to a greater extent (*op. cit.*; Vehmas-Thesslund, 2015). Also German (Kohvakka 2015) and France (Isosävi, 2015) are languages in which formal address is predominant. By contrast, informal address is more widely accepted in Italian (Suomela-Härmä, 2015) and, especially, in Spanish (Sanromán Vilas, Halmekoski, 2015). Yet, this feature cannot be generalized to all of Southern Europe: in European Portuguese, the use of *tu*, the informal 2nd person singular pronoun, is still rather limited (Melo e Abreu, 2015). According to Fehringer (1999, 71), in Dutch, the formal address pronoun *u* is used with "grandparents, strangers and more distant acquaintances", which could be interpreted as suggesting that also its informal counterpart *je* might be of quite widespread use, at least compared to German and French.

Nevertheless, many languages have been experiencing a gradual shift towards informal address in oral communication. This has been documented even in languages strongly favouring formal address, such as French (Havu, 2013) and Portuguese (Melo e Abreu, 2013), in which informal address has become common among the youngest generations. Needless to say, the higher acceptance of informal address by speakers of languages such as Spanish and Italian also derives from a similar change (Sanromán Vilas 2013; Suomela-Härmä 2013). However, it always takes time for an innovation adopted by one segment of speakers to become universally accepted, and an e-commerce website must take all the buyer categories into account, including the more conservative older generations.

Method and materials

The research material consists of a total of 90 e-commerce websites; 10 per country/language. The websites were found and selected based on their alleged popularity, volume, etc., using Google's exact search function (e.g., the Italian equivalent of the phrase "the most popular online stores in Italy"). The data search was done in August 2016. The aim was to include e-commerce websites of different lines of business. The e-commerce websites, listed by country, are the following:

Estonia: Dkleeps.ee, Karupoegpuhh.ee, Kondoomipood.ee, Lasteriidet.ee, Prilliabi24.ee, Riietepood.ee, Spordimaailm.ee, Taig.ee, Tordimaailm.ee, Vanajahea.ee

Finland: Apteekkituotteet.fi, Autoeuropa.fi, Booking.com, Cdon.fi, Ebookers.fi, Finnishdesignshop.fi, Lekmer.fi, Lensway.fi, Lomamatkat.fi, Nelly.com

France: Amazon.fr, Boohoo.com, Cdiscount.com, Grosbill.com, Philips-shop.fr, Pixmania.fr, Priceminister.com, Rueducommerce.fr, Showroomprive.com, Vente du diable.com

Germany: Amazon.de, Area2.buy.de, Buch.de, Fashion5.de, Mediamarkt.de, Parfumdreams.de, Tchibo.de, Thomann.de, Thalia.de, Runnersport.com

Italy: Bimbomarket.it, Bimago.it, Duebicasalinghi.it, Ergonet.it, Monbook.it, Kasamerkato.it, Mickeyandfriends.it, Piccoleperle.it, Picsnails.com, Printixia.it

Netherlands: Blokker.nl, Debijenkorf.nl, Expedia.nl, Conrad.nl, Hema.nl, Kwantum.nl, Leenbakker.nl, Thomann.de, Vandijk.nl, Zoover.nl

Portugal: Chip7.pt, Continente.pt, Cortefiel.com, Custojusto.pt, Grandemercado.pt, Imaginarium.pt, Jom.pt, Lanidor.com, Leroymerlin.pt, Sitiadolivro.pt

Russia: Citilink.ru, Eldorado.ru, Kupivip.ru, Lamoda.ru, Mvideo.ru, Ozon.ru, Svyaznoy.ru, Ulmart.ru, Wildberries.ru

Spain: Aliexpress.com, Asos.com, Atrapalo.com, Carritus.com, Dx.com, Ebay.es, Elarmariodelatele.com, Elcorteingles.es, Eltenedor.es, Just-eat.es

When visiting each site, attention was paid to consistency in the use of the form of address on each website. Is the reader consistently addressed either formally or informally, or do some parts of the text differ from the prevailing modality? Apart from suggesting that the texts on the website might have been written by several people, this may also indicate uncertainty about the choice of form of address if there are two equally viable options available.

Particular attention was also paid to the choice of form of address in the FAQ section, if the online store had one. It consists of direct dialogue between the client and the service provider, in which the question about the choice of form of address becomes crucial.

Results

As could be predicted based on the Introduction chapter, Finnish consistently uses informal address (2nd p. sg.; in italics in Ex. 1) on the websites studied, e.g.:

(1) Kiva kun *tulit* takaisin, tervetuloa! Kirjautu sisään, niin *näet* jopa 50 %:n tarjoukset.

As could be expected, Estonian makes use of formal address more than Finnish does. On two out of the ten websites, *te* (formal *you*; 2nd p. pl.) is the exclusive form in the texts (except for menu texts):

(2) Kui *te* ei leidnud meie e-poest endale sobivat klepsu, *saatke* meile pilt soovitud disainist ja me valmistame klepsu spetsiaalselt teie jaoks.

On the other hand, informal address is exclusive on an equal number of websites (3). However, a striking feature of the Estonian websites is the *mixed use of informal and formal address*. It occurs on six of them. In one case, even the same FAQ section includes both informal and formal address.

Mixed use of informal and formal address is also found on Spanish (n=4), Italian (n=3), German (n=2) and Dutch (n=1) websites, but the Estonian one stands out.

On the other hand, Finnish, French and Portuguese constantly use only one modality of address; the former informal, the latter two formal, respectively. The following example of informal address is from one of the Finnish websites:

(3) *Hyödynnä* uskomattomat tarjoukset (2nd p. sg. imperative)

By contrast, French, as mentioned above, only makes use of formal address; for example:

(4) *Profitez* de nos prix incroyables sur les smartphones et les téléviseurs (2nd p. pl. imperative)

The same thing applies to Portuguese:

(5) *Compre e venda* perto de si. O bom negócio está ao virar da esquina! (3rd p. sg. subjunctive)

Even though the Spanish websites have the second highest frequency of mixed use of informal and formal address after the Estonian ones, the former type (with the 2nd p. sg. pr. *tú*) occurs on each one of them, e.g.:

(6) *Necesitas* motivos para comprar en Carritus

Formal address (*usted*, 3rd p. sg.) occurs in the FAQ section on two websites:

(7) Si por desgracia *encuentra* problemas de errores de pago, cuando *use* PayPal o tarjeta de crédito, *usted puede* seguir estos pasos para obtener más información.

It is possible that addressing a specific reader, though unknown, favours formal address to some extent.

With the exception of one website, informal address (2nd p. sg.) is predominant also on the Italian websites, for instance:

(8) *Lasciati* ispirare dalla nostra collezione di quadri per camera da letto o quadri per soggiorno e *trova* quadri on line che al meglio riflettono la *tua* personalità.

The interesting feature of the Italian websites is that the choice is basically made between *tu* and *voi* (2nd p. pl.), not *lei* (3rd p. sg.), the usual pronoun of formal address, which is found only once in the data. *Voi* appears on four websites, on three of which together with *tu*. In fact, *voi* has been traditionally (or before) used in business correspondence when addressing one person in a polite way, but its use in spontaneous oral communication is nowadays obsolete in regions other than the southernmost provinces of Italy. During the rule of Mussolini, there was an attempt to revive the use of *voi*, considered more genuinely Roman than *lei* (Dardano, Trifone, 1985, 167 – 168). According to Skytte (1988, 46), this use had, indeed, been common during that period. The following example illustrates the use of *voi* (omitted because Italian is a zero-subject language) on one of the websites:

(9) Per i domini.it *dovete* disporre del codice AUTH-INFO

Interestingly, although the German culture is overall strongly associated with formal address (2nd p. pl.), informal address (2nd p. sg.) occurs in some form on five (or half) of the ten websites considered. Yet, it is exclusive on only

two of them, whereas, on two websites, formal address is used in the FAQ section; the same thing happened with the Spanish websites (cf. Ex. 7 above). Here is an example of formal address in the German data:

(10) Bei uns *finden Sie* alles zum Thema Musikinstrumente

Consequently, the German language would appear to be more open to informal address than French, its close geographical neighbour, and the above result might be indicative of an ongoing change.

Dutch, by contrast, appears to favour informal address (*je*, 2nd p. sg.) even more. In our data, it appears on as many as nine websites, though together with formal address (*u*, also 2nd p. sg.) in three cases:

(11) *Lat je* inspireren en vind je ideale vakantieplek

As in the Spanish and the German samples, formal address occurs in the FAQ section:

(12) *Wilt u* iemand spreken, dan zijn wij uiteraard ook telefonisch te bereiken.

On the Russian websites, formal address is overwhelmingly the prevailing option, for instance:

(13) **Вы можете** выбрать офис, в котором Вам удобнее получать заказ.

However, on one website, the presentation of a telephone model included an instance of informal address:

(14) Главное, теперь **ты** точно **не будешь** таскать с собой зарядку и искать розетку при любом удобном случае

Consequently, French and Portuguese are profiled as languages using exclusively formal address, followed immediately by Russian, which, as we have seen, had one occurrence of informal address in the data. By contrast, Finnish represents the other extreme, using only informal address. The other five languages fall between these two extremes.

Finally, the results are summarized in the following table:

Table 1 Summary of the results.

Language and country	Informal address /10 websites	Formal address /10 websites	Mixed use of both / 10	FAQ: Informal address / 10	FAQ: Formal address / 10
De	4	8	2	2	8
Ee	8	6	6	1	4
Es	10	4	4	8	2
Fi	10	-	-	2	-
Fr	-	10	-	-	6
It	9	4	3	5	3
Nl	9	4	1	6	4
Pt	-	10	-	-	10
Ru	1	10	1	-	5

Conclusions and discussion

Based on the results, it could be argued that, in some of the languages considered, e-commerce tends to favour informal address. This is the case of German, Estonian, Spanish, Italian, Finnish, and Dutch, and since it happens in several languages, it cannot be a coincidence but an example of the use of informal address as a tool for trust building in an online shopping situation, as hypothesised in the first chapter. Although formal address is still prevalent in German, the mere fact that informal address occurs along with it in a language and culture in which formal address is deeply rooted confirms its role. It is also possible, or even probable, that informal address is becoming increasingly common in Germany.

However, informal address does not have the same trust building role in French, Portuguese and Russian, and these languages stick to their traditional code, formal address. Havu (2013, 82) points out that, in French, formal address (*vouvoiement*) is associated with respect and distance. In fact, the latter property, distance, could be regarded

as contradictory to trust building: you have to get to know somebody in order to be able to trust them. Consequently, the respect dimension of *vouvoisement* plays a more important role here and outweighs distance in the e-commerce setting. Havu (*loc. cit.*) mentions a comment made by one of the interviewees of her study, according to which you use informal address "when you want to belittle or intimidate someone".

Even though the use of *tu* has increased in Portuguese, according to Melo e Abreu (2015, 415), it either requires an equal relationship or is used by older people to address younger people. In addition, *tu* is associated with closeness and familiarity (*loc. cit.*). Based on this, it is easy to understand why it is absent on e-commerce websites, on which the relation between the service provider and the potential customer cannot never meet this criterion.

It is interesting that the mixed use of informal and formal address is so common in the data, occurring in five of the languages considered. As we have seen, formal address is more likely to be found in FAQ sections, in which a specific inquirer is addressed, even if their identity is not revealed. This is easy to understand because the question-answer section resembles normal interpersonal discourse. Formal address also occurs in instructions (5 cases), which represent a slightly different genre compared to passages aimed at arousing the potential buyer's interest in the product(s) offered. Even though the reason for this inconsistency in the choice of form of address may, in some cases, be purely practical – the web pages have been written by several people – it is yet astonishing that it occurs in samples with such low total numbers of cases. It can be interpreted as indicative of a high degree of insecurity in the choice between informal and formal address, as if they were two forms in competition.

The results obtained provide a perspective on how the reader is addressed in nine different languages and cultures, showing both differences and similarities between them. Nevertheless, it is obvious that increasing sample size may bring up language-particular details and features not discovered in the present analysis. Larger samples would also allow contrasting different geographical varieties of pluricentric languages such as Spanish and German.

The practical application of research into forms of address can be seen in the process of creating multilingual international websites and localization issues. Singh and Pereira (2005) have analysed commercial websites on the basis of Hofstede's (2001) well-known cultural classification and endeavoured to show the effectiveness of cultural customization in website design. Language plays an important role here, and choosing culturally correct forms of address contributes to the generation of powerful and user-friendly websites. On multilingual company websites, straightforward translation from the source language into various language versions is not sufficient; cultural aspects such as appropriate forms of address must be taken into consideration.

References

- DARDANO, M., TRIFONE, P. 1985. *La lingua italiana: Una grammatica completa e rigorosa*. Bologna: Zanichelli.
- FEHRINGER, C. 1999. *A Reference Grammar of Dutch*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAVU, E. 2013. L'emploi des pronoms d'adresse dans un corpus français. In: SUOMELA-HÄRMÄ, E., HÄRMÄ, J., HAVU, E. (eds.) *Représentations des formes d'adresse dans les langues romanes*, pp. 69 – 87.
- HOFSTEDE, G. 2001. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across cultures*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- ISOSÄVI, J. 2015. Bonjour, monsieur – Bonjour, Monsieur Durand: Puhuttelu ranskassa. In: ISOSÄVI, J., LAPPALAINEN, H. *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, pp. 316 – 346.
- JALLI, N., PAJUSALU, R. 2015. Samat keinot, eri käyttö: Puhuttelu Virossa. In: ISOSÄVI, J., LAPPALAINEN, H. *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, pp. 105 – 134.
- KOHVAKKA, H. 2015. Sinutella vai ei? Nykysaksan puhuttelumuodot puntarissa. In: ISOSÄVI, J., LAPPALAINEN, H. *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, pp. 287 – 315.
- LAINE, P. 2004a. *Language of interaction in online shopping*. Doctoral dissertation. Acta Wasaensia No. 123. University of Vaasa.
- LAINE, P. 2004b. WWW-käyttäjän roolit: miten ammattikorkeakoulujen kotisivut puhuttelevat lukijaansa? In JÄRVENPÄÄ, M. (ed.) *Muutoksen kärjessä: Kalevi Karjanlahti 60 vuotta*. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 18, pp. 158 – 164.
- LAINE, P. 2006. *Pk-yritysten verkkosivustot – vuorovaikutteisuus ja kansainvälistyminen*. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 26.
- MELO E ABREU, L. 2013. Sobre o uso das formas de tratamento no Português europeu. In: SUOMELA-HÄRMÄ, E., HÄRMÄ, J., HAVU, E. (eds.) *Représentations des formes d'adresse dans les langues romanes*, pp. 257 – 283.

- MELO E ABREU, L. 2015. Tuttavallisesti, teititellen vai tittelin kera? Puhuttelun kiemurat portugalissa. In: ISOSÄVI, J., LAPPALAINEN, H. *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, pp. 407 – 430.
- SANROMÁN VILAS, B. 2013. La elección del tratamiento en el español peninsular. In: SUOMELA-HÄRMÄ, E., HÄRMÄ, J., HAVU, E. (eds.) *Représentations des formes d'adresse dans les langues romanes*, pp. 9 – 26.
- SANROMÁN VILAS, B., HALMEKOSKI, S. 2015. "Älä teitittele minua, en ole mikään ikäloppu"! Espanjan kielen puhuttelukäytännöt. In: ISOSÄVI, J., LAPPALAINEN, H. *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, pp. 373 – 406.
- SKYTTE, G. 1988. Italienisch: Flexionslehre. In: HOLTUS, G., METZELIN, M., SCHMITT, C. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, pp. 39 – 59.
- SINGH, N., PEREIRA, A. 2005. *The Culturally Customized Web Site: Customizing Web Sites for the Global Marketplace*. Burlington and Oxford: Elsevier.
- SUOMELA-HÄRMÄ, E. 2013. Analisi dei questionari italiani. In: SUOMELA-HÄRMÄ, E., HÄRMÄ, J., HAVU, E. (eds.) *Représentations des formes d'adresse dans les langues romanes*, pp. 151 – 171.
- SUOMELA-HÄRMÄ, E. 2015. Kun anopista tulee *mamma*. Miten italiaksi puhutellaan? In: ISOSÄVI, J., LAPPALAINEN, H. *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, pp. 347 – 372.
- VEHMAS-THESSLUND, I. 2015. Kunnioitettu Aleksei Sergejevitš! Venäjän puhuttelu kielenoppijan ja kääntäjän näkökulmasta. In: ISOSÄVI, J., LAPPALAINEN, H. *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, pp. 135 – 182.
- YUS, F. 2011. *Cyberpragmatics: Internet-mediated communication in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kontakt

Ilpo Kempas, PhD.
Seinäjoki University of Applied Sciences
School of Business and Culture
P. O. Box 412, 601 01 Seinäjoki
Finland
Email: ilpo.kempas@seamk.fi

Päivö Laine, PhD.
Seinäjoki University of Applied Sciences
School of Business and Culture
P. O. Box 412, 601 01 Seinäjoki
Finland
Email: paivo.laine@seamk.fi

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES EN LA ISLA PRESIDENCIAL

LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF THE PRESIDENTIAL ISLAND

MARÍA SAGRARIO DEL RÍO ZAMUDIO

Abstract

*The main purpose of this paper is to verify how foreign languages adapt themselves to the changes in times and, within these, we analysed the features of the political language in Spanish present in the Venezuelan series *La Isla Presidencial*, as well as some of its most relevant cultural aspects. In addition, we approached the humour and its different types, taking into consideration the new perspectives on the language which are based on the pragmatic dimensions of the discourse.*

Keywords: *Foreign languages, politics language, culture, humour, pragmatics.*

Resumen

*El objetivo principal de este artículo es el de comprobar cómo las lenguas extranjeras se adaptan a los cambios que sufren los tiempos y, dentro de estas, se han analizado las características del lenguaje político en español presentes en la serie venezolana *La Isla Presidencial*, así como algunos de sus aspectos culturales más relevantes. Además, nos hemos aproximado al humor y a sus diferentes tipos considerando las nuevas perspectivas sobre el lenguaje, que se basan en las dimensiones pragmáticas del discurso.*

Palabras claves: *lenguas extranjeras, lenguaje político, cultura, humor, pragmática.*

Introducción

En estos tiempos de cambios las lenguas deben adaptarse a los nuevos vientos que soplan con intensidad y no es una excepción el español, como podremos apreciar en este artículo, y especialmente el denominado lenguaje político porque si bien no todos los estudiosos se ponen de acuerdo a la hora de considerarlo una lengua de especialidad, sí que es verdad que está en continua ebullición.

De hecho, una de las novedades a la que nos enfrentamos es cómo se trata el humor político en la serie de animación venezolana, *La Isla Presidencial*, la cual se burla de muchos de los presidentes iberoamericanos y del rey de España como no se había hecho antes. Esta serie creada por Plop Contenidos es un producto de El Chigüire Bipolar –portal de noticias falsas y humor político creado por tres amigos: Oswaldo Graziani, Álvaro Mora y Juan Andrés Ravell, este último hijo del ex director de la cadena opositora venezolana Globovisión– que ha conseguido eludir la censura, sobre todo, en un momento en que las leyes que regulan la prensa son muy polémicas en toda América Latina y lo ha logrado gracias a Internet que, según Ravell, se ha convertido en el medio perfecto que proporciona más libertad a los creadores. Graziani, por su parte, comenta que la idea les vino porque “tenemos unos presidentes muy pintorescos, que nos dan una materia prima muy buena. Cristina, Evo Morales, Chávez... ¡son una joya para la comedia!” (*Clarín.com*, 4 de marzo de 2010). Además, Emilio Lovera (actor, actor de doblaje y humorista incómodo al que han intentado callar infructuosamente) es quien pone de forma altruista las voces a muchos de los personajes siendo esta su humilde contribución a la oposición del gobierno de su país (*Los Informantes. Grandes historias*, 28 de junio de 2015).

Acerca de lo anterior, parecen proverbiales las palabras que Eco escribía en 1964 sobre la televisión pues, para él, el lenguaje de la imagen era un instrumento que explotaban las sociedades paternalistas para impedir que los sujetos se confrontaran con el verdadero significado que este quería comunicar, sin ningún tipo de persuasión. Y añadía que quienes dirigían este tipo de lenguaje era una élite de estrategias de la cultura que habían sido educados con símbolos escritos y nociones abstractas y por eso afirmaba que: “una civiltà democratica si salverà solo se farà del linguaggio dell’immagine una provocazione alla riflessione critica, non un invito all’ipnosi” (Eco, 1990⁹, pp. 345 – 346). Y una reflexión crítica es lo que han hecho, precisamente, los creadores de la serie porque, dado que los presidentes latinoamericanos suelen ser muy poderosos y son reelegidos por un tiempo indefinido fortaleciendo el presidencialismo, querían ver cómo estos se desenvolvían en una situación en la que carecieran del poder al que están tan acostumbrados y donde no pudieran ejercerlo.

Por todo ello el principal objetivo de este trabajo es indicar qué características del lenguaje político encontramos en la serie, así como las conexiones entre esta lengua de especialidad y la cultura. Además, otro objetivo es aproximarnos al humor y a sus diferentes tipos, teniendo en cuenta que los elementos de variación cultural están determinados por el contexto comunicativo y algo divertido en un lugar puede no serlo en otro. Asimismo, se contemplará la pragmática del discurso desde una nueva perspectiva del lenguaje.

El lenguaje político

El lenguaje político que no se debe confundir con el lenguaje de los políticos (Rebollo Torío, 1995, pp. 7 – 22) pertenece a las lenguas de especialidad –unidades funcionales de la lengua utilizadas como herramientas de comunicación en distintos ámbitos como el profesional, el científico y el técnico (Calvi, 2009, p. 35) – y está a caballo de otras disciplinas que viajan con él como puede ser el derecho, la economía, la historia o la sociología.

Ahora bien, ya desde los años ochenta del siglo pasado algunos lingüistas como Coseriu (1987, p. 17) cuestionaban la existencia o no de esta categoría o aludían a su complejidad (Lázaro Carreter, 1987, p. 33) por lo que no hay acuerdo al definirlo. Para Núñez Cabezas y Guerrero Salazar (2002, p. 26) es un lenguaje especial y para Rebollo Torío (2002, p. 11) sí que existe el lenguaje político que se manifiesta, principalmente, a través del léxico, de los recursos morfosintácticos y de sus usuarios e interlocutores. San Vicente (2001, p. 213) lo distingue de los técnico-científicos por el menor grado de codificación léxica y morfosintáctica, así como por el mayor número de lo que él resume como cultura lingüística idiomática en la que se situarían la fraseología, etc. Según Santos López (2009, p. 174) “es muy difícil definir las características de este lenguaje pues es muy variable en virtud de las funciones, los contextos de uso y los niveles de especialidad” y Messina Fajardo (2016, p. 2) considera que se trata de un lenguaje especial, pero acentúa lo persuasivo de este ya que recurre a técnicas como “la ampulosidad en las expresiones, la tendencia a la adjetivación sinonímica y también a la abundancia de neologismos y extranjerismos y el gusto por las expresiones redundantes”. Para terminar, subrayar que a los problemas de definición hay que añadir la dificultad de definir con exactitud su léxico. De hecho, Fernández Lagunilla (1999b, p. 12) sostiene que predomina un uso político de un léxico general y un uso generalizado de un léxico específico.

Lo que realmente se puede constatar, y *La Isla Presidencial* es reflejo de ello, es que en los últimos años este lenguaje ha cambiado sustancialmente por lo que han desaparecido los atenuantes, los condicionales hipotéticos, las fórmulas de cortesía, los verbos modales y las interrogativas indirectas. En su lugar, nos encontramos con los imperativos, las frases aseverativas, los verbos de obligación, las interrogativas directas, la ausencia de fórmulas de cortesía, el tuteo irrespetuoso –que en la *Isla* se convierte en voseo aunque hay que destacar que el del rey Juan Carlos es el voseo de los siglos XVI y XVII, cuya fórmula humorística utiliza para distanciarse de los demás–, los moteos o apodosos (‘sudacas’ es la expresión que utiliza el rey español para referirse a sus compañeros) y la aparición del determinante ‘la’ ante los apellidos femeninos como puede ser *la* Kirchner (Soler-Espiauba Conesa, 2007, pp. 997 – 1013). Por otro lado, vemos cómo en este tipo de lenguaje ha perdido sus matices y en él domina la manipulación, la opacidad, etc. En relación con la manipulación, el término ‘comunista’, empleado en la serie por el ex presidente colombiano Uribe tiene el significado de totalitario o genocida lo que provoca que Chávez se vea privado de su propio lenguaje y replique con ‘fascista’, que produce el mismo efecto en su adversario. El colombiano se defiende con el término ‘oportunista’ que sí tiene que ver con la esfera política cuando se acompaña del adjetivo ‘político’, pero el venezolano no sabiendo qué más añadir responde con la palabra ‘motociclista’, manteniéndose así el juego de la sufijación en -ista, morfema muy productivo en el lenguaje político venezolano junto con los sufijos -ismo y -ano.

Una de las características fundamentales de este lenguaje, de hecho, es la selección léxica, arma fundamental en la estrategia política (Santiago Guervós, 2005, p. 69) y, en particular, la neología de forma por derivación, centrándonos sobre todo en la sufijación. Si pensamos en el morfema -ano, observamos que en Venezuela el deonomástico de persona ‘bolivariano’ se ha convertido en la palabra emblema del actual gobierno (Molero de Cabeza y Fernández, 2004, pp. 1-16). En cambio, el sufijo -ismo implica “la conversión de una simple ‘actitud’ o ‘comportamiento’ en doctrina” como, por ejemplo: capitalismo, fascismo y socialismo; pese a que en exorcismo, terrorismo, oportunismo, etc. no se produzca dicha conversión (Fernández Lagunilla, 1999b, p. 37).

Los tipos de humor

El humor se puede manifestar de distintas maneras y puede clasificarse en tres grandes grupos: humorístico, satírico e irónico (Hernández Muñoz, 2012, pp. 120 – 134).

1) Humor humorístico: Los principales fines de este son el desconcierto y la libertad. Relativiza las cosas y critica lo que cree ser definitivo, no proponiéndose corregir o enseñar porque lo considera inútil.

2) Humor satírico: expresa indignación hacia algo o alguien con propósito moralizador, lúdico o burlesco y es intolerante, respecto al humorístico, con las limitaciones humanas. En este grupo sobresalen:

a) El *absurdo*: es inexplicable y de él deriva una absoluta incongruencia; b) La *caricatura*: su exageración es un eficaz medio de denuncia. Tanto esta como la parodia imitan el modelo objeto de ridículo y solo la intención correctiva o punitiva las convierte en sátira; c) El *chiste*: según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), “dicho u ocurrencia agudos y graciosos”. Freud distinguía tres tipos: verbal, intelectual e inocentes o tendenciosos; d) El *humor negro*: Según el DRAE, “humorismo que se ejerce a propósito de cosas que suscitarían, contempladas desde otra perspectiva, piedad, terror, lástima o emociones parecidas”. Comparte con lo grotesco la risa-horror y, con el absurdo el sinsentido. Su sátira no corrige, sino que se burla de la deformidad física; e) Lo *grotesco*: es ridículo y extravagante. Lo monstruoso de sus rasgos provoca desazón y angustia rayanas en el horror, convirtiéndose en algo grosero y de mal gusto que resulta tragicómico e impide la risa o la compasión. Su caricatura, como en el absurdo, no inspira risa y horror, sino perplejidad y desconcierto y el extrañamiento que causa es un sinsentido. Al contrario que la sátira, su comicidad no es didáctica, ni aspira a valores positivos; f) El *sarcasmo*, según el DRAE, “burla sangrienta,

ironía mordaz y cruel con que se ofende o maltrata a alguien o algo”; se relaciona con la ironía y la parodia y su risa no es satírica, sino burlona; g) La *sátira*, su risa sirve para criticar, enseñar y moralizar; gracias a ella se critican los vicios y defectos para denunciarlos y puede tener planteamientos lúdicos o burlescos.

3) Humor irónico: se es consciente del absurdo del mundo, pero no es moralizante. En este la *ironía* se conecta con el humor porque la sorpresa nos hace reír y porque ambos se apoyan en lo que es y en lo que debiera ser; pero la ironía finge que el deber ser es así, mientras que el humor se ciñe a lo real aparentando que así debe ser. La ironía da a entender lo contrario de lo que dice y en vez de expresar lo que piensa, finge pensar lo que expresa.

La cultura

Definir este concepto crea no pocas dificultades pues ya en el DRAE se leen otras cuatro acepciones además del significado de ‘cultura física’ y ‘cultura popular’. De estas seis definiciones nos interesa la tercera: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

Con todo algunos autores han matizado esta idea y, por ejemplo, Miquel y Sans (1992, pp. 15 – 21) establecen tres niveles dentro de la cultura. No obstante, en la enseñanza de las segundas lenguas o lenguas extranjeras ha ido cambiando paulatinamente la forma de tratar el componente cultural; de hecho hasta los años sesenta del siglo pasado ni siquiera se contemplaba porque la gramática era el motor de estos estudios, pero ya en los años setenta Hyme (1972) introdujo el término de Competencia comunicativa, que sería no solo expresarse correctamente desde el punto de vista gramatical, sino que lo expresado debe ser socialmente apropiado. En los años ochenta Canale y Swain (1980) plantearon dentro de dicha Competencia comunicativa otras cuatro interrelacionadas entre sí: la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica a las que Van Ek (1986) agregó la sociocultural y la social. En los años noventa las competencias sociocultural, sociolingüística y estratégica tratadas por Byram (1995) son las antecesoras de la competencia intercultural, en las que, como muestran las últimas investigaciones, en su proceso de adquisición se distinguen tres niveles: a) monocultural; b) intercultural y c) transcultural.

Como ya se ha indicado anteriormente, Miquel y Sans establecieron tres categorías dentro de la cultura que son: 1) Cultura con mayúscula: sería la cultura por excelencia y abarca la noción tradicional de esta, es decir, el saber artístico, histórico, literario, musical, etc. que en el contexto español podría ser Picasso, la movida, El Quijote o el flamenco...; 2) cultura con minúscula o “cultura a secas”: con ella se intenta entender las formas de actuación de una comunidad, la idiosincrasia de un país mediante sus comportamientos, actitudes, hábitos y costumbres propios de los nacidos en una civilización determinada y que conformaría el componente sociocultural; 3) cultura con k: se refiere al conocimiento de la geografía urbana de un país, como podría ser el argot empleado por ciertos sectores de la población, que difiere del estándar cultural y no es compartido por todos los hablantes que para Miquel sería la “cultura epidérmica”.

Sin embargo, Robles (2003) no considera exhaustiva esta clasificación y propone introducir dos nuevos tipos: 1) *cultura en la lengua* y 2) *lengua en la cultura*. El primero de ellos se refiere a los *usos culturales de la lengua* (Romero Gualda, 2000, p. 604) y consiste en el empleo de unos determinados esquemas lingüísticos, formas o estructuras como, por ejemplo, las fórmulas de tratamiento en español, etc.; mientras que la segunda tiene que ver más con el léxico o con las estructuras lingüísticas que se vinculan con determinadas situaciones o actuaciones comunicativas como pueden ser: las frases hechas, los modismos, el vocabulario empleado en un cumpleaños, etc. (Robles, 2002, pp. 721 – 722).

La pragmática

Vidal Escandell (2006) se interesa por cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto y estudia los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, excluidos, hasta su aparición, del análisis puramente gramatical como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. Dentro de la dimensión pragmático-discursiva de la lengua existen una serie de tácticas y estrategias pragmáticas que son todos los recursos (verbales o no) que los hablantes emplean conscientemente para construir e interpretar los discursos de modo adecuado, según el contexto, o para interactuar de forma eficaz en la comunicación.

Entre estas estrategias destaca la atenuación que se puede emplear con distintas tácticas para mitigar el riesgo de amenaza que puede entrañar, por ejemplo, el dar una orden y permite reducir el grado de imposición que supondría este acto de habla en algunas situaciones. El español, de hecho, tiene a su disposición diferentes tácticas para atenuar la fuerza ilocutiva de un enunciado como el uso de actos de habla indirectos, los desplazamientos en la perspectiva temporal, etc. Además, una estrategia puede reducirse a diferentes tácticas y una táctica a diferentes estrategias y según sus contenidos, se pueden establecer tres apartados:

1. las relacionadas con la construcción e interpretación del discurso o las que hacen referencia a la interpretación de las inferencias e implicaturas discursivas;
2. las de modalización como los desplazamientos de la perspectiva temporal, etc.;
3. las de conducta interaccional como la cortesía verbal atenuadora y la cortesía verbal valorizante (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Análisis de *La Isla Presidencial*

La Isla Presidencial, o parodia de la serie norteamericana *Lost*, se transmitió por primera vez el 23 de febrero de 2010 y consta, hasta el momento, de tres temporadas si bien ya se habla de una cuarta –donde en un principio estarían confirmados el rey Felipe VI o el presidente argentino Mauricio Macri–; su género se vincula con la comedia, el humor y la animación para adultos y la historia cuenta cómo los presidentes de varios países iberoamericanos y el rey Juan Carlos naufragan en una isla tras una imaginaria 74^a *Cumbre de Líderes Iberoamericanos* en la que el anfitrión era el ex presidente brasileño Lula da Silva.

A partir del naufragio la trama se concentra en lo que estos llegan a hacer para sobrevivir, aunque surge un problema de difícil solución porque como están muy acostumbrados al poder, como hemos señalado anteriormente, todos quieren predominar sobre los demás provocando situaciones desastrosas con matices fundamentalmente humorísticos. Igualmente, hay que destacar que a medida que acaban sus mandatos, desaparecen también de la serie, salvo Hugo Chávez, que reaparece como invitado.

EJEMPLO 1:

- Uribe: ¡Socialista!
- Chávez: ¡Capitalista!
- Uribe: ¡Comunista!
- Chávez: ¡Fascista!
- Uribe: ¡Oportunistaaa!
- Chávez: ¡Motociclistaaaaa!
- Uribe: ¡Chavista! (*La Balsa II*, 1^a temporada, capítulo 4).

Aquí vemos de manifiesto la productividad del sufijo -ista en el lenguaje político –no obstante Uribe y Chávez lo empleen en sentido negativo – con el significado de ‘partidario’ y que aparece además: imperialista (Chávez que lo acompaña a los sustantivos volcán, monos y cocos); consumista (los líderes alineados y no alineados cantan una canción donde critican a la derecha consumista y a la izquierda comunista, respectivamente); humanista (el Che Guevara refiriéndose a la izquierda y al calor que de ella se desprende), etc.

No tiene este matiz de ‘partidario’ cuando Ortega nombra a las porristas, que en España se conocen con el término de ‘animadoras’ y son las encargadas durante los partidos, en particular de baloncesto, de cantar y bailar. En cuanto al término oportunista leemos en el DRAE: “actitud que consiste en aprovechar al máximo las circunstancias que se ofrecen y sacar de ellas el mayor beneficio posible” como, por ejemplo, el oportunismo político. Por último, términos como ‘chavista’ o ‘bolivariano’ constituyen neologismos que se recogen por primera vez, según el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), en Venezuela en el año 2000 y en España en el 2004, respectivamente.

En cuanto al humor, señalar que Chávez no sabiendo qué más añadir, emplea el término ‘motociclista’ rompiendo la cadena de insultos, lo que nos deja desconcertados, que sería, según lo visto en el epígrafe anterior, la pretensión del humor humorístico.

EJEMPLO 2:

- Uribe: El presidentus naufragatus, al que llamaremos Santos, despierta de un sueño tranquilo; ha dormido profundamente, a pesar de que su gobierno criminal ha sido indulgente con el terrorismo. Aquí vemos cómo Santos destruye un alimento con sus incisivos, como lo ha hecho con los reclamos de justicia de miles de familias que han sido víctimas de las FARC... ¡descara! (...)
- Luego de su desayuno, encontramos a Santos hablando amablemente y negociando los derechos de su nación con una manada de comunistas hijueputas que malparíos y descaraos...

El tipo de humor presente en este capítulo es el satírico en el que Uribe narra la vida de Santos náufrago; en un primer momento podría pensarse que se trata de una *caricatura* o de una *parodia* del actual presidente colombiano, pero se denuncian los vicios y defectos de este con un fin más bien crítico, didáctico y moralizador por lo que se trata de un claro ejemplo de *sátira*. El ex presidente está indignado con este personaje y la finalidad moralizadora aparece, tanto al principio, apenas visto, como al final del episodio:

Y así, Santos se prepara para hibernar, ya que necesita almacenar el máximo de energía para continuar entregando la patria a terroristas y oportunismos publicitarios. Que lo den sucio, arrastro, hijueputa, bobo.

Ahora intenta cazar alimento...

- Uribe: El presidentus ha sido abatido por su presa... JA, JA, JA, JA, JA, bien hecho, eso le pasa por vendido, por hijueputa. (*Un día en la vida de un presidente náufrago*, 2^a temporada, capítulo 16).

Los pseudolatinismos, además, persiguen dar un tono más culto a los discursos, aunque aquí el de Uribe es jocoso. En cambio, el tono burlesco se puede apreciar cuando comenta que la presa lo ha derribado y se ríe de él abiertamente. Desde el punto de vista pragmático este no respeta para nada la teoría de la cortesía de Brown y Levinson

al romper la imagen de Santos con insultos y palabrotas bastante soeces. No utiliza en ningún momento la cortesía mitigadora porque no suaviza el mensaje ni intenta acercarse al otro para evitar tensiones, sino que su objetivo es, claramente, el de amenazar la imagen del otro ofendiéndola y minimizándola.

EJEMPLO 3:

- Morales: ¿Ya llegamos, señor?
- Chávez: ¡Falta poco Evo! ¡A paso de vencedores! ¡Coño! ¡Ay, coño, quítamelo! ¡Quítamelo! (*La Balsa*, 1ª temporada, capítulo 3).

Este es un caso de humor irónico. Se trata de una situación absurda en la que se ha hundido la balsa en la que pretendían irse de la isla; Chávez ante la ingenua pregunta de Morales (suelen hacerla los niños cuando van de viaje) responde que falta poco y que llegarán a paso de vencedores. La ironía empleada por este da a entender lo contrario de lo que dice. Posteriormente la aparición de un pajarito que se parece al del logo de Twitter, que se posa precisamente en Hugo picándole la cabeza, hace la escena aún más cómica.

Lógicamente, desde el punto de vista pragmático hay que realizar una serie de implicaturas para saber que ‘a paso de vencedores’ expresa justamente lo contrario e implica movimiento (la imagen es completamente estática) así como nuestro conocimiento del mundo debe hacernos comprender que aunque ‘coño’, en Venezuela no tiene esta connotación negativa, según el DRAE, porque significa ‘tipo o individuo’ aquí tiene que ver más con la interjección malsonante que se emplea, principalmente en España, y expresa enfado.

EJEMPLO 4:

- Kirchner: En las películas de terror cada vez que se separan, los matan. Mantengámonos juntos. Néstor, por favor.
- Piñera: Alertemos a todos los presidentes de la isla. Tenemos que matar a estas bestias.
- Morales: Lo tendrán que hacer sin mí. (*La Cacería*, 2ª temporada, capítulo 19).

Dentro del humor satírico hallamos lo *grotesco*, uno de cuyos rasgos es lo monstruoso, que suele provocar un sentimiento de desazón, de angustia próximo al horror; en realidad los mandatarios se encuentran con una misteriosa criatura que amenaza sus vidas, una especie de reptil muy peligroso con gran parecido a Chávez que provoca ternura en Morales y en el presidente peruano Humala, que, sin embargo, será devorado por uno de estos animales, al igual que la presidenta argentina.

Morales, ante la sugerencia de Piñera de avisar a los demás y matar estos animales, se niega porque son hijos de Chávez y, según el citado programa colombiano *Los Informantes* ‘está tragado de Chávez’, es decir, muy enamorado de él. Todas estas situaciones ridículas dan paso a lo grotesco, pero no provocan ni risa, ni compasión y en ellas lo trágico y lo cómico se producen al mismo tiempo.

Por lo que atañe a las palabras de Piñera, aunque utiliza el imperativo, al hacerlo con el pronombre personal nosotros, atenúa la orden, lo que no sucede cuando emplea la perífrasis verbal modal de obligación o mandato ‘tener que + infinitivo’. En lo referente a Kirchner y a las películas de terror se podría hablar de intertextualidad o más bien se debería hablar de lo que Segre denominó interdiscursividad o relación semiológica entre un texto literario y otras artes como la pintura, la música, el cine, etc. (Segre, 1984, pp. 103-118), así como de conocimiento del mundo porque alude a las películas policíacas de misterio como es el caso de *Diez negritos* basada en la homónima novela de Agatha Christie. En cambio, cuando Cristina dice “Néstor, por favor” debemos inferir que la presidenta no solo no quiere morir, sino que no quiere reencontrarse con su marido en el más allá porque la imagen que se ofrece de ella en la serie es la de una persona frívola que coquetea con todos, pues es utilizada como reclamo sexual (está vestida con dos cortezas de coco). Se trataría de un acto de habla o unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción que en este caso es una súplica.

EJEMPLO 5:

- Mujicaria: ¿Y... qué es eso de que: El invierno se acerca?
- Evo Snow: No tengo ni idea, pero...: El invierno se acerca.

El *humor negro* se representa en el episodio “Juego de tronos” porque predomina lo absurdo acercándose al sinsentido, aparte de que lo narrado por Morales está lejos de producir piedad o lástima (cuando van matando a los distintos mandatarios) o incluso terror (Hugo Chávez en forma de zombi).

Maduro al referirse al fantasmita Gasparín (*Casper the Friendly Ghost*, que además de serie de dibujos animados, se publicó en forma de historieta) se presenta como una persona pusilánime y ridícula en contraste con la seguridad en sí mismo que presenta Chávez. De nuevo podemos hablar de interdiscursividad y de conocimiento del mundo, este último se puede apreciar a lo largo de toda la serie, pero en este ejemplo se advierte cuando Maduro habla de Imperio, aludiendo a los Estados Unidos o cuando menciona a Diosdado Cabello, su enemigo político dentro del chavismo o cuando Chávez hace referencia a la multinacional suiza de recursos humanos ADECCO.

- Maduro: ¿Y cuál es la amenaza? ¿El Capitalismo, el Imperio, los orcos, Diosdado, o el fantasma Gasparín? Decían que era amigable, pero ese bicho metía miedo, yo recuerdo que yo no podía dormir en las noches. ¡Uy, qué miedo!
- Morales: La amenaza era algo peor... Los caminantes blancos.
- Chávez Zombi: Caminante blanco no, chico, eso es como de ADECCO, yo soy como un zombi, pero no un zombi normal, sino zombi de hielo, ji, ji, ji, y si te mato, chas, te congelo.

Sería otro caso de interdiscursividad porque está inspirado en la serie televisiva *Game of Thrones* y basado en la novela del mismo nombre. Del mismo modo Chávez en forma de zombi nos traslada a la serie *The Walking Dead* (que se apoya en un cómic) como comentan Maduro y Juan Carlos en la última parte de este ejemplo.

- Maduro: ¿Ah, sí, igualito que en Walki Dé?
- Morales: Matan a Maduodor. [...]
- Juan Carlos: Además si matas a todos los protagonistas de la historia y tienes zombis, se sigue pareciendo a *Walking Dead*.
- Morales: Entonces... Matan a todos en la historia menos a Evo Snow. Ja, ja. (Juego de tronos, 3ª temporada, capítulo 3).

Conclusiones

En el estudio del lenguaje político se ha podido observar que los sufijos -ista o -ano son muy productivos en el lenguaje político de Venezuela y su aparición en la serie tiene un gran valor en su difusión. Asimismo, hemos podido advertir que términos como ‘comunista’ pueden ser manipulados y utilizados con otros significados que pueden provocar en el interlocutor un bloqueo para formular una réplica. Además, se ha comentado cómo el lenguaje político puede conectarse con otras disciplinas y, de hecho, en la serie el rey Juan Carlos se manifiesta como un gran experto en el empleo del lenguaje futbolístico. Igualmente, no deja de ser curioso que utilice términos como ‘piso, cancha’, etc. mientras que en España se usaría ‘terreno, campo o estadio’, etc. y que emplee el vos como se hacía en los siglos XVI y XVII.

Por otra parte, el humor está presente en sus diferentes tipos y sus elementos de variación están determinados por el contexto comunicativo porque no en todos los países tienen éxito las mismas fórmulas humorísticas. Por lo demás, las figuras retóricas son muy numerosas en el texto y destacan fundamentalmente las metáforas, las hipérbolas y la ironía.

En cuanto a la interdiscursividad hemos verificado su numerosa presencia en muchos de los capítulos por lo que hay que recurrir a nuestro conocimiento del mundo o a las implicaturas para poder comprenderla mejor. Asimismo, las palabras malsonantes no siempre comparten el mismo marco cultural porque, por ejemplo, ‘gilipollas’, siempre según el DRAE, se utiliza solo en España; ‘menso’ lo emplea Peña Nieto en el sentido de falta de entendimiento o de razón, pero es un término de gran difusión también en Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua y México; en Venezuela ‘pichirre’, referido a Fidel Castro, quiere decir tacaño y la expresión ‘Te voy a caer a coñazos’ se usa con el significado de golpear o pelear, etc. Como contrapartida hay que subrayar la completa ausencia del eufemismo en la serie porque no se hace nada por atenuar los discursos, sino que se recurre con bastante frecuencia al insulto y a lo “políticamente incorrecto”. No obstante, sí que hay algunos personajes que mitigan el riesgo de amenaza y el grado de imposición que supondrían algunos usos, utilizando actos de habla menos agresivos como la súplica, etc. Por otro lado, podemos ver que el español peninsular parece mucho más agresivo que el de América, pero como dice Antonio Briz este “pertenece a una cultura de mayor acercamiento, de solidaridad; de ahí la frecuencia menor de atenuantes en la conversación, más aún, si esta es coloquial. Pero, en absoluto, es una cultura descortés” (2006, p. 253).

Con todo podemos deducir que, aun habiendo diferencias entre los dos lados del Océano, nos une más de lo que nos separa y cuanto más vemos estos dibujos animados, más temas y matices surgen para abordar futuros trabajos.

Referencias citadas

- BRIZ GÓMEZ, A. 2006. Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. In: *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*. Múnich: Instituto Cervantes, pp. 227 – 255. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf [02/11/2016].
- CALVI, M. V. 2009. Las lenguas de especialidad. In: CALVI, M. V., BORDONABA, C. et al. *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci, pp. 15 – 38.
- CARACOL TELEVISIÓN S. A.: Emilio Lovera, el incómodo comediante del gobierno de Venezuela. In: ARANGO, M. E. *Los informantes. Grandes historias* (28 de junio de 2015) [05/10/2016] [on line]. <http://losinformantes.noticiascaracol.com/reviva-el-cap%C3%ADtulo-79-de-los-informantes-1621-capitulo?historia=1628>

- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario ELE de la página web del Centro Virtual Cervantes* [on line]. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Fecha de la consulta]
- CLARÍN: “Isla Presidencial”, la aventura animada de los presidentes de la región. In: *Clarín.com* (04 de marzo de 2010) [on line]. <http://edant.clarin.com/diario/2010/03/04/um/m-02152353.htm> [05/10/2016]
- COSERIU, E. 1987. Lenguaje y política. In: *ALVAR EZQUERRA, M. El lenguaje político*. Madrid: Fundación Ebert, pp. 9 – 31.
- ECO, U. 1990. *Apocalittici e integrati. Comunicazione di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. 1999a. *La lengua en la comunicación política I: El discurso del poder*. Madrid: Arco/Libros.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. 1999b. *La lengua en la comunicación política II: La palabra del poder*. Madrid: Arco/Libros.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, S. 2012. Especies del humor. In: *Monográfica. org. Revista temática de diseño* 3, pp. 120 – 134. http://www.mecd.gob.es/italia/dms/consejerias-exteriores/italia/publicaciones/MEDITERRANEO_5_jun-2013_Vol-II_EPELE-Napoles-II.pdf [11/10/2016]
- LÁZARO CARRETER, F. 1987. Viejos lenguajes, ¿nuevas ideas? In: *ALVAR EZQUERRA, M. El lenguaje político*. Madrid: Fundación Ebert. Instituto de Cooperación Iberoamericana, pp. 33 – 48.
- MESSINA FAJARDO, L. A. 2016. *El lenguaje político. Características y análisis del discurso político con ejercicios y clave*. Milano: Maggioli Editore.
- Miquel, L., y Sans, N. 1992. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. In: *Cable* 9, pp. 15 – 21.
- MOLERO DE CABEZA, L, FERNÁNDEZ, S. 2004. Léxico y poder: recursos morfológicos en el discurso político venezolano. In: *Quorum Académico. Revista especializada en temas de la Comunicación y la Información* 1, 2, pp. 33 – 48. file://C:\SciELO\serial\quac\v1n2\body\art_03.htm [16/02/2016]
- NUÑEZ CABEZAS, A., GUERRERO SALAZAR, S. 2002. *El lenguaje político español*, Madrid: Cátedra.
- OLA POLÍTICA: Santos y Uribe, la batalla interminable. In: *Ola política* (13 de marzo de 2016) [05/10/2016] [on line]. <http://www.olapolitica.com/content/santos-y-uribe-la-batalla-interminable>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [on line]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> [26/10/2016]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) [on line]. <http://www.rae.es/rae.html> [26/10/2016]
- REBOLLO TORÍO, M. Á. 1995. Características del lenguaje político: la designación. In: *Philologia hispalensis* 10, pp. 7 – 22. [27/10/2016] <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/PH/article/view/1858>
- REBOLLO TORÍO, M. Á. 2002. Caracterización del lenguaje político. In: *CUSATO, D. A., FRATTALE, L. Atti del XX Convegno Associazione Ispanisti Italiani (A.IS.PI)*, vol. 2, s. 11 – 36. [27/10/2016] http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_009.pdf
- ROBLES ÁVILA, S. 2003. Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. In: *PÉREZ GUTIÉRREZ, M., COLOMA MAESTRE, J. El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad. XIII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 720 – 730.
- ROMERO GUALDA, M. V. 2000. Una perspectiva emergente: ¿contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE? In: *Franco Figueroa, M., Soler Cantos, C. et al. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. X Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, vol. II, pp. 598 – 609.
- SAN VICENTE, F. 2001. *La lengua de los nuevos españoles*. Zaragoza: Pórtico Libros.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. de. 2005. *Principios de comunicación persuasiva*. Madrid: Arco/Libros.
- SANTOS LÓPEZ, J. 2009. El lenguaje político. In: *CALVI, M V., BORDONABA, C. et al. Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci, pp. 171 – 197.
- SEGRE, C. 1984. Intertestualità e interdiscorsività nel romanzo e nella poesia. In: *Teatro e romanzo. Due tipi di comunicazione letteraria*. Torino: Einaudi, pp. 103 – 118.
- SOLER-ESPIAUBA CONESA, D. 2006. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

SOLER-ESPIAUBA CONESA, D. 2007. El habla de los políticos: del eufemismo al insulto, pasando por el (buen o mal) talante. In: *BALMASEDA MAESTU, E. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de La Rioja, vol. II, pp. 997 – 1013.

VIDAL ESCANDELL, M. V. 2006. *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

YOUTUBE, *La isla presidencial, serie completa*. Caracas: Plop
Contenidos. <https://www.youtube.com/watch?v=Z4ufmaPld3s>

Kontakt

Dott.ssa María Sagrario del Río Zamudio, PhD.

Università degli Studi di Udine

Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, Comunicazione, Formazione e Società

Via Mantica 3, 331 00 Udine

Italia

Email: maria.zamudio@uniud.it

**INTERNATIONALISATION AND INTERCULTURAL COMPETENCE
IN THE CONTEXT OF TERTIARY EDUCATION**INTERNACIONALIZÁCIA A MEDZIKULTÚRNA KOMPETENCIA
V KONTEXTE TERCIÁRNEHO VZDELÁVANIA

JÚLIA SZŐKE, ANIKÓ TOMPOS, LÍVIA ABLONCZY-MIHÁLYKA

Abstract

Recent years have seen increasing efforts at Hungarian institutions of higher education to internationalise their activities. Internationalisation, among others, is expected to enhance the reputation of the university and to contribute to the establishment of cross-cultural understanding. One aspect of this process is to receive and send abroad exchange students. After discussing relevant literature, the paper presents the rationale, aims and content of a questionnaire survey designed to find out about foreign students' experiences at SzéchenyiIstván University as well as about those of the University's Hungarian students abroad.

Keywords: exchange students, intercultural competence, internationalisation, questionnaire survey.

Abstrakt

V posledných rokoch dochádza k zvýšeniu úsilia maďarských vzdelávacích inštitúcií o internacionalizáciu ich činností. Predpokladá sa, že medzinárodná internacionalizácia zvýši kredibilitu univerzity a prispeje tak k vytvoreniu medzikultúrneho porozumenia. Jedným z aspektov tohto procesu je prijímanie a odosielanie študentov na výmenné zahraničné pobyty. V príspevku sa uvádzajú dôvody, ciele a obsah dotazníkového prieskumu zameraného na zistenie skúseností zahraničných študentov s Univerzitou Széchenyi István, ako aj skúseností maďarských študentov v zahraničí.

KLúčové slová: výmena študentov, interkultúrna kompetencia, internacionalizácia, dotazníkový prieskum.

Introduction

In September 2014, at the opening of the academic year at Budapest Business School, the minister of human resources affirmed that according to the Ministry's plans the number of foreign students studying at Hungarian universities would be tripled in the next ten years (kormany.hu, 2014). Two years later, the state secretary for education announced similarly ambitious aims concerning tertiary internationalisation: with Hungarian students studying abroad, the present ratio of 10% should increase to 20%, while with foreign students at Hungarian universities the present ratio of 9% should be raised to 15% by 2024 (origo.hu, 2016).

"In the globalised world international orientation, sending and receiving a growing number of exchange students, creating the possibility of getting a degree abroad, as well as opening branch campuses abroad are not only a part of the mission of some institutions which usually have the ambition to become research universities, but also a mass trend, an essential precondition for domestic success and one of the measures of quality" (Mester-Takács – Neumayer, 2015, s. 3). The internationalisation of tertiary education is supported and promoted by several scholarship programmes (e.g. Erasmus+, Ceepus, StipendiumHungaricum) which help increase the number of foreign students studying either part-time or full-time in tertiary education.

Consequently, SzéchenyiIstván University also aims to raise the number of its exchange students. The research overviewed below, through the exploration of the motivations and experiences of the university's exchange students, aims to support this objective. The examination targets foreign students who have conducted studies at SzéchenyiIstván University mainly in the past five years, and also the University's Hungarian students who either studied part-time, or spent their internship abroad. The investigation focuses on the students' motivations in selecting the given destination, their positive and negative experiences during their stay, their opinion about the host culture, city and institution, the quality of the institution's services and education, and also the perceived development of their skills and competences. The research findings are hoped to prove useful and applicable for the development, monitoring and moderation of the University's international enrolment strategy.

The present paper puts the major emphasis on the review of the theoretical background which provides the basis for the primary investigation. Thus, the first part looks at relevant international literature in an effort to summarise the rationale and definitions of internationalisation as well as its expected benefits. The second part of the paper discusses the purpose and the methods of the planned quantitative research.

Rationales and definitions of internationalisation

Almost 25 years ago Scott (1992) identified the following seven fundamentals regarding why it is important for national governments to internationalise their country's higher education: (1) economic competitiveness; (2) environmental interdependence; (3) increasing ethnic and religious diversity of local communities; (4) the reality that many citizens work for foreign-owned firms; (5) the influence of international trade on small business; (6) the fact that university graduates will supervise or be supervised by people of different racial and ethnic groups from their own, and (7) national security and peaceful relations between nations. Several theorists tackled, discussed and expanded on the above rationales; finally Knight (1997) classified them into four clusters: (1) political rationales (e.g. foreign policy, security, national/regional identity, ideological influence); (2) economic rationales (e.g. economic growth and competitiveness, labour market, institutional income); (3) academic rationales (e.g. international dimensions of teaching and research, quality enhancement, international academic standards); (4) cultural and social rationales (e.g. national cultural identity, intercultural sensitivity and communication, social development).

In a later study, Knight (2004) further developed and elaborated the clusters' contents with the following aspects, operating on national and institutional level:

- 1) national level
 - a. human resource development
 - b. strategic alliances
 - c. commercial trade
 - d. nation building
 - e. social/cultural development
- 2) institutional level
 - a. global branding and profile
 - b. income generation
 - c. student and staff development
 - d. strategic partnerships
 - e. knowledge production

Considering the definitions of internationalisation, Qiang (2003, s. 250) came to the conclusion that authors often refer to 'approaches' adopted by persons in leadership positions towards the promotion and implementation of programs aimed at internationalisation. Qiang (2003) classified these approaches into four groups:

- 1) Activity approach, which promotes activities such as curriculum, student/faculty exchange, technical assistance, and international students;
- 2) Competency approach, which emphasises the development of intercultural skills, knowledge, attitudes and values in students, faculty and staff;
- 3) Ethos approach, which emphasises the establishment of a culture or climate that values and supports international/intercultural perspectives and initiatives;
- 4) Process approach, which stresses the integration or infusion of an international/intercultural dimension into teaching, research and service through a combination of a wide range of activities, policies and procedures.

The expected benefits of internationalisation: myths and practice

Knight (2011) reveals the contradiction between the *implicit assumptions* about internationalisation of tertiary education and practice:

- 1) *The more foreign students on campus will produce more internationalised institutional culture and curriculum.* In practice international students often feel marginalised and often experience ethnic or racial tensions; domestic undergraduate students frequently resist on undertaking joint academic projects or engaging socially with foreign students. Due to these, international students tend to stick together and often have a broader and more meaningful intercultural experience on campus than in the host culture.
- 2) *The more international a university is, the better its reputation.* Better reputation is not an automatic consequence of the increasing number of foreign students due to universities' questionable profit-making-oriented admission and exit standards.
- 3) *The greater number of international agreements or network memberships a university has, the more prestigious and attractive it is to other institutions and students.* But practice shows that the long list of international partners often reflects only paper-based agreements, not productive partnerships. Several universities try to solve this problem by paring down the number of agreements to 10 or 20 institution-wide priority partnerships; however, this can lead to a sense of disgruntlement among departments and researchers about the curtailment of individual ambitions.
- 4) *The more international accreditation stars an institution has, the more internationalised it is and ergo the higher quality it has.* Indeed, international accreditation stars do not reflect the value and the social benefits of the institutions' international activities.

- 5) *The more international a university is, the better its global position.* The marketing plan aimed at internationalisation does not often include elaborated strategies about how international, intercultural and global dimensions are integrated into universities' aims, education, research and services.

Intercultural competence

Internationalisation, of course, has its advantages and disadvantages, but one of its main benefits is the development of intercultural skills and competencies, as Qiang (2003) pointed out. This is important considering the fact that the European Union stresses the need for educating a future labour force that “possesses” adequate intercultural competences (Stier, 2006, s. 2). Educational institutions might not fully be prepared to accommodate this need, however, higher education began to formulate internationalisation policies.

Intercultural competence is “a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (Fantini – Tirmizi, 2006, s. 12). In other words, these abilities help us navigate ourselves in the complex world marked by an increasing diversity of people, cultures and lifestyles. Schools, especially those of tertiary education, are a central place to nurture such skills and abilities. Nevertheless, obtaining intercultural competences is a thrilling challenge since nobody is called upon to understand the values of others. An intercultural environment may promote this obtaining process either by studying abroad or by studying together with foreign students at home institutions.

Based on the above, it can be stated that the internationalisation of higher educational institutions is expected to result in the enhancement of both foreign and domestic students' intercultural competence. Therefore, the research presented in the paper puts an emphasis on the analysis of the development of students' intercultural competence together with other skills and competences (e.g. interpersonal skills and communication skills in general) during their studies abroad.

Foreign students at SzéchenyiIstván University – the University's students abroad

The data in Table 1¹ show an increase in the number of international students studying at SzéchenyiIstván University in the past four academic years. The majority of foreign students arrive within the framework of the ERAMUS+ programme, and they usually spend one or two semesters at the university. Two foreign students attended the University's master courses in English as well, and six students arrived from Russia via an international agreement. In the academic year of 2016/17, within the framework of Stipendium Hungaricum scholarship, four Azeri, one Ecuadorian and one Mexican student began their studies in the Marketing in English master course.

Table 1: Incoming (foreign) and outgoing students in the past 6 years

	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016
Total number of incoming students	50	48	54	59	67	87
Outgoing (for studying)	43	40	45	49	47	47
Outgoing (for internship)	17	16	11	9	18	16

Source: Own compilation based on the data provided by the International Office

To strengthen the positive trend of recent years, the University plans to launch bachelor courses in English besides its English-language master courses, which usually run with fewer students. The aim is to train 500-1000 foreign students – this would generate substantial income for the university and, by making the campus international, also provide opportunities for Hungarian students to practise foreign languages (kisalföld.hu, 2016). Successful internationalisation may induce other benefits for both the students and the staff, e.g. greater Hungarian and international prestige, the development of social and cultural competences, internationally more compatible curricula and teaching methods.

There search in-progress

As demonstrated through the above literature review, the analysis of the effect of internationalisation on tertiary education, as well as the on the ‘life’ of tertiary educational institutions is not negligible, moreover, very important when one wants to assess the particular institution's preparedness or its internationalisation marketing plan. The image of the institution is shaped by the information coming from foreign students who have studied at the given institution, which, in turn, affects the institution's attractiveness and reputation; furthermore, the future of its internationalisation efforts.

¹The authors thank Márta Mészáros and Andrea Lazányi from Széchenyi István University's International Office for their help in supplying data and the dissemination of the questionnaire.

Based on the above, the authors' research puts the major emphasis on the identification and analysis of the University's strength and weaknesses from the point of view of internationalisation. This process is based on the opinions and experiences of former foreign students of the University. The information gained from the University's students who studied abroad within the framework of exchange programmes, through the exploration of motives as well as good and bad practices, may also help determine the focus points of a successful internationalisation strategy.

The research is being conducted in a quantitative way, by means of an online questionnaire, among foreign students having studied at any faculty of the University in the past five years and the University's Hungarian students, who either have studied or completed their internship abroad. Convenience sampling (easily available subjects combined with snowball) is used in the dissemination of the questionnaire, thus the authors and colleagues utilise their personal network as well as the help of the International Office that records both incoming foreign and outgoing Hungarian students.

The questionnaire designed for international students consists of four main parts which cover all relevant issues of higher educational internationalisation from the viewpoint of SzéchenyiIstván University. The questionnaire designed for outgoing Hungarian students is almost the same, the only difference is that it was divided into five parts to cater for greater transparency.

The first part of the questionnaire designed for international students deals with demographic data, e. g. the sending country of the respondent, their nationality, the duration and the exact time period of their studies at the University, the faculty at which they studied. The questionnaire designed for Hungarian students also contains the questions about the duration and the exact time period of the studies abroad as well as the respondent's faculty, but instead of the questions regarding sending institutions and nationalities, there are questions related to the host country/institution as well as the reasons for going abroad (e.g. studying, internship). Besides these, both questionnaires aim to find out whether it was the first time for the respondents to study part-time abroad, and whether they had more options regarding host institutions and places to choose from, and if yes, what aspects they considered.

The next three parts of the questionnaire are based on the three timelines: past, present, and future. Interval-scaled items which assess degrees of agreement are used to collect quantitative data while open-ended questions have been designed to allow for the compilation of qualitative data. Prior to the online launch of the questionnaires, they were piloted and partly validated with the authors' students using the think-aloud method.

To promote internationalisation, the 'past' part of the questionnaire designed for foreign students contains questions about what aspects the respondents considered when choosing Hungary and SzéchenyiIstván University. The corresponding part of the questionnaire designed for Hungarian outgoing students tackles the same issues, but with regard to the host country/institution.

Concerning the 'present', our research investigates to what extent the foreign students were happy with the fields of education and the organisation of education (e.g. courses available in foreign languages and their contents, extracurricular academic activities, the commitment, dedication and language knowledge of staff and Hungarian students who are in direct contact with foreign students) at SzéchenyiIstván University and, similarly, to what extent the Hungarian students were happy with the above conditions at the host institution. It is also considered important to reveal to what extent the foreign and the Hungarian students were satisfied with the factors and areas indirectly related to education, e.g. the rules and regulations of the university, the university facilities, accommodation in the student hostel, on- and off-campus entertainment programmes. In case of foreign students another crucial element is to analyse how the attitude of the students changed during their stay at the University, i.e. what elements they grew to like regarding Hungary, Győr, and the University.

As stated above, the questionnaire was designed to get both quantitative and qualitative data. The open-ended questions aim to find out what the respondents liked most and least during their studies abroad as well as to collect positive and negative critical interactional incidents. Positive experiences are believed to make the exploration of internationalisation's benefits and their potential use in the internationalisation marketing plan possible, while negative experiences help identify the University's weaknesses.

With regard to the 'future', our research mainly concentrates on the examination of foreign and Hungarian students' skills and competences that developed during their stay abroad. The questionnaire items tackle improvements in foreign language skills (English), communication skills in general, interpersonal, cross-cultural, professional and academic skills. The last item in the questionnaire is a binary scale question, asking respondents whether they would recommend SzéchenyiIstván University/the host institution abroad to others. A further open-ended question requests respondents to put down why they would or would not recommend the university in question. The replies are hoped to give a relatively genuine picture about the University's strengths promoting internationalisation as well as its weaknesses impeding it.

Conclusion

Academic literature argues that the internationalisation of tertiary education is a complex process, and although it has several positive outcomes, it requires thorough preparation, the simultaneous adaption of strategic and marketing aspects, as well as building upon and learning from previous experiences. The above-described research is

hoped to result in gaining useful information which can be utilised in designing and monitoring the internationalisation of SzéchenyiIstván University.

References

- FANTINI, A., TIRMIZI, A. 2006. *Exploring and assessing intercultural competence*. World Learning Publications. Paper 1. Retrieved from http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/ Accessed: 15 August 2016
- KNIGHT, J. 1997. Internationalization of Higher Education: a conceptual framework. In: *KNIGHT, J., DE WIT, H. (ed.) Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education, pp. 5 – 19.
- KNIGHT, J. 2004. Internationalization Remodeled: Definitions, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 1, pp. 5 – 31.
- KNIGHT, J. 2011. Five Myths about Internationalisation. In: *International Higher Education*, 62, pp. 14 – 15.
- QIANG, Z. 2003. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. In: *Policy Futures in Education*, 2, pp. 248 – 270.
- SCOTT, R. A. 1992. *Campus Developments in Response to the Challenges of Internationalisation: the case of Ramapo College of New Jersey (USA)*. Springfield: CBIS Federal.
- STIER, J. 2006. Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11, pp. 1 – 12.
- ZSENÁK-KISS, SZ. 2016. Földesi Péterrektor: Tovább „formálódik” a kibővült egyetem. [PéterFöldesi, rector: The expanded university further “develops”.] Accessed: 30 August 2016 http://www.kisalfold.hu/gyori_hirek/foldesi_peter_rektor_tovabb_formalodik_a_kibovult_egyetem/2487662/
- MTI-EMMI. 2014. Versenyképes, hatékonyéfenntarthatófelsőoktatászeretne a kormány. [The government wants to have a competitive, effective and sustainable higher education.] Accessed: 20 May 2016. <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/hirek/balog-zoltan-versenykep-es-fenntarthato-felsooktatast-szeretne-a-kormany>
- MTI (2016) Palkovics: Továbbnöhetazittanulókülföldihallgatókaránya. [Palkovics: The number of foreign students could further grow at Hungarian universities] Accessed: 3 November 2016. <http://www.origo.hu/itthon/20161028-palkovics-tovabb-nohet-az-itt-tanulo-kulfoldi-hallgatok-aranya.html>

Kontakt

Dr. Júlia Szőke
SzéchenyiIstván University
Apáczai Csere János Faculty
Department of International Studies and Communication
Liszt Ferencutca 42, 9026 Győr
Hungary
Email: szokej@sze.hu

Dr. Anikó Tompos
SzéchenyiIstván University
Apáczai Csere János Faculty
Department of International Studies and Communication
Liszt Ferencutca 42, 9026 Győr
Hungary
Email: tomposa@sze.hu

Prof. Dr. habil. Lívia Ablonczy-Mihályka
SzéchenyiIstván University
Apáczai Csere János Faculty
Department of International Studies and Communication
Liszt Ferencutca 42, 9026 Győr
Hungary
Email: ablne@sze.hu

TARAHUMAROVIA: BEHAŤ ALEBO ZOMRIEŤ

THE TARAHUMARA: RUN OR DIE

IVETA MAAROVÁ

Abstrakt

Polonómádska kultúra Tarahumarov, obývajúca Sierru Tarahumara v Mexiku, v posledných desaťročiach čelí stále častejším problémom užiť sa tradičným poľnohospodárskym spôsobom a nie je schopná tento problém bez cudzej pomoci zvládnuť, čo núti túto výnimočnú pôvodnú kultúru opustiť svoj tradičný spôsob života, ktorý sa im darilo takmer dvetisíc rokov chrániť pred civilizačným tlakom.

KLúčové slová: *Mexiko, Tarahumarovia, tradície, zvyky, civilizačný tlak, beh na dlhé trate, komunita, chudoba, hlad.*

Abstract

Semi-nomadic culture Tarahumara inhabiting the Sierra Tarahumara in Mexico is in recent decades facing increasingly frequent difficulty with keeping the traditional farming method and is not capable of handling this problem without outer help, what makes this exceptional native culture abandon their traditional way of life that they managed to protect from the pressure of civilization for almost two thousand years.

Keywords: *Mexico, the Tarahumara, traditions, customs, civilization pressure, long-distance running, community, poverty, hunger.*

Keď v roku 2009 vyšla kniha Zrodení k behu od amerického novinára a nadšenca ultramaratónu Chrisophera McDougalla, len málo ľudí na svete tušilo o existencii najlepších bežcov na dlhé trate na našej planéte. Kniha objavila pre civilizovaný svet fenomén zvaný Rarámuriovia, čo v preklade znamená „rýchle nohy“, ako sami seba títo pôvodní obyvatelia Sierry Tarahumara nazývajú. Keď ich po dobytí Mexika objavili španielski misionári v nehostinných Medených kaňonoch Západnej Sierry Madre, pomenovali ich podľa časti, ktorú v Siere Madre Occidental obývali takmer 1500 rokov – Tarahumarovia.

Tajomný kmeň Tarahumarov stráži podnes deň dávno zabudnuté umenie a prirodzenú ľudskú schopnosť behať na dlhé vzdialenosti. Počas dlhých storočí rozvíjali techniky, ktoré im dovoľujú behať stovky kilometrov bez oddychu v extrémnych terénnych a poveternostných podmienkach. Vďaka tejto dvojtisícročnej tradícii sú dnes považovaní za najlepších atlétov sveta všetkých čias, hoci nevlastnia ani jeden olympijský titul. Tento talent, takmer nadprirodzený, urobil z Tarahumarov miernych a pokojných ľudí, prakticky imúnnych voči civilizačným tlakom a chorobám.

Západnej civilizácii sa nepodarilo Rarámuriom nikdy kolonizovať. Vždy dokázali pred kolonizačným a civilizačným tlakom uniknúť tak, že sa stále viac a viac sťahovali hlbšie do nehostinnej Sierry. Nenájdete tu autá ani autobusy, pretože tu niet ciest, ani vlaky, pretože niet ani železníc. Terén v Siere je veľmi nedostupný, plný strmých kopcov, úžin, previsov, nedostupných stien, nebezpečných kaňonov a priesmykov vo vysokej nadmorskej výške. Nohy sú jediným dopravným prostriedkom v tomto vysokohorskom prostredí. Vždy bosí alebo nanajvýš obutí do ľahkých sandálov (nahuatl -huaraches), vyrobených na kolene zo starých opotrebovaných pneumatík a priviazaných k nohe koženými švihľami, prekonávajú Tarahumarovia nehostinný terén až s detskou hravosťou a prirodzenosťou. Vzdialenosti medzi jednotlivými usadlosťami sú veľmi veľké a jediný spôsob, ako komunikovať medzi sebou je tieto vzdialenosti zdolať pešo alebo prebehnúť. Kedysi tarahumarskí lovci lovili zver bez použitia zbrane, jednoducho svoju korisť uštvajú vytrvalostným behom tak, ako to robili nomádi pred mnohými miliónmi rokov. Beh majú Tarahumarovia v krvi, tvorí ich neodmysliteľnú súčasť života, bez ktorej by stratili svoju podstatu, svoju identitu. Beh tvorí neoddeliteľnú súčasť ich každodenného života a sprevádza ich od ranného detstva až po smrť. Najlepším bežcom sa dostáva v tarahumarskej komunite vysokého ocenenia, najmä tým, ktorí vyhrávajú preteky, ktoré si organizujú samotní Rarámuriovia, ale aj na pretekoch s medzinárodnou účasťou, ktoré sa každoročne na jar organizujú v Medených kaňonoch na počesť zakladateľa týchto pretekov Bieleho Koňa (šp. – Caballo Blanco), Američana, ktorý sa utiahol k Tarahumarom pred tlakom civilizácie a ktorý tak veľmi obdivoval bežecký talent Tarahumarov ako aj ich kultúru. Beh nasávajú Tarahumarovia už s materským mliekom a nerobí sa žiaden rozdiel medzi ženami a mužmi.

Tarahumarovia sú vo svojej podstate polonómadi, ktorí počas poľnohospodárskeho roka schádzajú z hôr do dolín, kde obrábajú svoje polia a pasú svoje stáda. Základnou plodinou je kukurica a fazuľa, ktoré tvoria najpodstatnejšiu súčasť ich diéty. V zime sa sťahujú späť do vysoko položených častí, aby vo svojich obydlíach prečkali tuhú zimu a na jar mohli opäť začať s poľnohospodárskymi prácami. Počas svojej dlhej histórie boli vždy

sebestační, aby si udržali svoju nezávislosť na okolitom svete. Izolovanosť v ťažko dostupnom teréne formovala ich charakter a ich kultúru, ktorú si vysoko vážia a žiarlivo strážia.

Na rozdiel od západnej kultúry, hnacím motorom tarahumarskej ekonomiky nie je tvorba zisku, ale základné zabezpečenie úplnej sebestačnosti pre celú komunitu. Ich kultúre je cudzie akumulovanie bohatstva, netúžia po lepších a väčších autách, nehromadia zbytočne šatstvo, nepotrebné vily a iné zbytočné komodity. To, čo potrebujú je, aby ich úroda užívala cez rok celú rodinu a aby si z prebytkov mohli prípadne zabezpečiť ostatné veci, nevyhnutné na život. Ešte aj dnes najčastejšie využívajú pradávny systém výmenného obchodu tovar za tovar, službu za službu. Keď niekto potrebuje akúkoľvek pomoc, obráti sa na rodinu alebo komunitu a na oplátku poskytne jedlo alebo tesguino, čo je druh alkoholu z kukurice, vysoko oceňovaný v tejto komunite. Tarahumarská spoločnosť je výsostne komunitná spoločnosť, preto koncept kooperácie a spolupatričnosti je absolútne základným kameňom tarahumarskej kultúry, takže odmietnutie pomoci by komunita považovala za hlbokú urážku. Aj keď by mohli existovať rozdiely medzi „chudobnými“ a „bohatými“ (množstvo pôdy a veľkosť stáda) členmi komunity, všetci členovia tejto pospolitosti majú rovnaké spoločenské postavenie, okrem šamanov. Klan a komunitná spoločnosť spolupracujú, ak niekto potrebuje pomoc na poli, pri stavbe domu, či inej činnosti, všetci členovia pomáhajú, pretože môže prísť deň, keď bude potrebovať pomoc niekto iný. Rovnako je to v prípade, keď je úroda niektorého člena komunity nedostačujúca. Tým, ktorým sa urodilo viac, sa rozdelia o svoju úrodu s tými, ktorí sa nachádzajú v núdzi. Na rozdiel od západnej civilizácie sa nestresujú obavami o budúcnosť, podľa ich kozmovizie rovnako ako vtáky v prírode aj oni budú mať čo jesť na druhý deň, žijú v prítomnosti, užívajú si daný okamžik. Príkladne sa starajú o starých ľudí, siroty, chorých. Odpradáva sa vyhýbajú sa konfliktom, svet chápu tak, že ak niekto zaberá ich územie alebo ich obživu, je to preto, lebo to potrebuje viac ako oni, má nedostatok, preto mu ustúpia, podelia sa s ním a nevstupujú do roztržiek. Práve z tohto dôvodu sa počas svojej dvojtisícročnej histórie často sťahovali hlbšie a hlbšie do Medených hôr, pričom sa neustále zhoršovali ich podmienky na obstarávanie živobytia.

Tarahumarovia sú vo všeobecnosti vnímaní okolitým svetom ako vlašníci a tak trochu nudní, pretože navonok neprejavujú žiadne emócie, čo samozrejme úzko súvisí s ich drsnými životnými podmienkami, v ktorých sú nútení prežívať a ktoré im nedovoľujú prežívať akýkoľvek náznak romantizmu v ich vzťahoch. Na druhej strane ale treba povedať, že v intímnom rodinnom kruhu svoje city prejavujú rovnako ako každý iný smrteľník. Zaujímavosťou je prijímanie hostí. V západnej kultúre ak chceme niekoho navštíviť, prideme k dverám a zazvoníme na zvonček alebo zaklopeme na dvere a domáci nám otvorí dvere a pustí nás dnu. V tarahumarskej kultúre je to veľmi odlišné. Tarahumarovia pokladajú aj bezprostredné okolie svojho domu za domov, za svoju intímnu zónu, takže príšelec nemôže zaklopať na dvere, ale musí vyčkávať mimo osobnej zóny, až kým ho domáci nepozvú dnu. Ak ide o neznáme osoby, môže sa stať, že ho nepozvú vôbec, kvôli svojej plachosti a rezervovanosti, alebo bude prinajmenšom musieť čakať na prijatie aj niekoľko dní. Z našej perspektívy nepochopiteľné. Čo sa týka vzťahov medzi mužom a ženou, tiež existujú priepastné rozdiely. Kým v západnej kultúre sme dnes zvyknutí na povrchné a krátkodobé vzťahy, Tarahumarovia svoje zväzky medzi mužom a ženou berú veľmi vážne, sú to zväzky trvácne, na celý život. Ich súžitie je stabilné, vyrovnané, bez emocionálnych výkyvov, svoju úlohu každý z partnerov berie zodpovedne, vie presne, kde je jeho miesto, aké má povinnosti, nemajú potrebu sebauspokojenia, všetky aktivity sú nasmerované na blaho a spokojnosť rodiny a komunity, na zachovanie kontinuity klanu. Na rozdiel od západnej spoločnosti, individualizmus nie je v ich kultúre neakceptovateľný, preto aj zväzky sú stabilnejšie a vyrovnanejšie.

Základnou spoločenskou jednotkou je rodina. Manželstvo sa uzatvára hlavne z ekonomických dôvodov. Manželia sú na sebe celkom závislí. Majú presne stanovené svoje úlohy v rodine a spoločnosti. Zaujímavosťou je, že v tejto kultúre sú to ženy, ktoré si vyberajú manželov. Keďže počas roka nemajú vďaka prácam na poli a izolovanosti v Sierre čas na spoznávanie vhodného partnera, tohto si ženy vyberajú počas spoločných slávností Tesguinada, ktorá trvá tri dni. Počas slávností si ženy vyhliaďnu muža, za ktorého sa vydajú. Na svadobnom obrade potom podľa starých zvykov deklarujú, že uzatvárajú manželstvo, aby boli produktívni a zároveň sa špecifikujú povinnosti oboch manželov, ktoré sa delia presne na polovicu. Manželka môže vlastniť pôdu, ale povinnosťou manžela je obrábať ju a naopak, hoci manžel vlastní stádo dobytká, je úlohou ženy starať sa o toto stádo. Ani jeden z nich nie je vo vzťahu užitočnejší, obaja tvoria rovnocenný ekonomický zväzok. V praktickom živote môžu byť úlohy vymenené, ak si to žiada mimoriadna situácia. Úlohou muža je pracovať mimo domov, obstarávať drevo na stavbu príbytkov, skladov, hudobných nástrojov, starať sa o pôdu počas celého poľnohospodárskeho roka, pomáhať pri komunitných prácach a pri administrácii spoločnosti, vymieňať alebo predávať prebytky. Najdôležitejšou a najťažšou úlohou žien bola kedysi príprava vlny a tkanie pokrývk, dnes, vďaka industriálnej výrobe sa situácia mení. Zároveň sa starajú o dobytok, vyrábajú úžitkové predmety ako koše a hlinený riad, zabezpečujú chod domácnosti a starajú sa o deti.

Deti v tarahumarskej kultúre, na rozdiel od našej západnej kultúry, sú rovnocennou súčasťou rodiny a komunity už od skorého ranného veku. Kým západná kultúra svoje deti príliš ochraňuje a nevťahuje je ich do riešenia základných ekonomických problémov rodiny, tarahumarské deti sa už v siedmych rokoch stávajú právoplatnými a zodpovednými členmi rodiny a komunity, čo znamená, že preberajú plnú zodpovednosť za určité domáce a komunitné práce. Rodičia ich poveria určitou povinnosťou, napríklad pasenie stáda alebo polievanie záhrady, za ktorú preberajú úplnú zodpovednosť a rodičia ich nemusia kontrolovať, pretože to robia dobre a radi, vedomí si toho, že prispievajú k spoločnému blahu. Z pohľadu našej západnej kultúry je zaujímavý a inšpiratívny fakt, že Tarahumarovia nikdy svoje deti nenapomínajú, nepoučajú ich, neradia im, nesnažia sa im vnútiť svoje predstavy,

nevychovávajú ich na základe poučení, nekarhajú ich a netrestajú. Nechávajú deti voľne pozorovať svoje okolie a prirodzene sa začleniť do spoločnosti.

Ideálom tarahumarskej kultúry je žiť tradičným spôsobom ako žili ich predkovia po celé stáročia, ďaleko od civilizovaného sveta, čo je ale v súčasnosti veľmi problematické hneď z niekoľkých dôvodov. Najväčším problémom v posledných desaťročiach je úbytok vody v Sierra Madre Occidental pre nekontrolovanú deforestáciu a následnú eróziu poľnohospodárskej pôdy, čo spôsobuje dlhotrvajúce obdobia sucha a nízke výnosy, čím je ohrozená potravinová sebestačnosť Tarahumarov. Stále častejšie trpia hladom najmä v zimných obdobiach a sú nútení opúšťať svoje obydľia a sťahovať sa do miest. Druhým problémom je, že sa do týchto hôr presťahovala mexická narkomafia a násilne zaberá tarahumarskú pôdu a kontroluje pohyb v zóne, takže sa musia stále sťahovať hlbšie a hlbšie do hôr. Navyše vláda ani nemá vypracovaný vierohodný register tarahumarskej populácie a pomoc tejto komunite je nesytemová, jednorazová. Riešenia problému sa ujímajú neziskové nadácie, ktoré v spolupráci s tarahumarskou komunitou realizujú projekty zamerané na zachovanie vodných zdrojov, budovaní zberných nádrží, aby im pomohli zachovať pôvodný spôsob života. Napriek týmto snahám možno pozorovať, že ich čoraz častejšie možno vidieť v mestách blízkyh ich pôvodnej domovine. Badať na nich nespokojnosť, smútok a osamelosť, pretože sú čoraz častejšie nútení opúšťať svoj tradičný spôsob života a hľadať obživu v mestskom prostredí, ktoré je na hony vzdialené ich prirodzenému prostrediu. Museli opustiť svoje polia, ktoré ich nie sú schopné uživiť, preto migrujú a stáva sa z nich lacná a nekvalifikovaná pracovná sila, ktorá najčastejšie pomáha sezónne pri zbere jabĺk alebo orechov. Samozrejme, to súvisí s nízkou úrovňou ich vzdelania, čím sa redukovujú ich vyhliadky na lepší život. Majú veľký problém akceptovať civilizačný a technický pokrok, intuitívne tušia, že tieto vymoženosti modernej doby a techniky z nich nakoniec urobia svojich otrokov a závislých ľudí. Nadovšetko milujú voľnosť, slobodu a nezávislosť, neobmedzený životný priestor a pohyb v ňom. Pokiaľ ide o pokrok v poľnohospodárstve, tomu sa nebránia, pretože chcú, aby ich úroda zabezpečila pre rodinu dostatok jedla na celý rok. Hoci sú veľmi pracovití, v Mexiku ich veľa ľudí odsudzuje za to, že žijú v chudobe, marginalizovaní z vlastnej vôle a chodia v stave núdze po žobraní. Tento pohľad ale súvisí s neznalosťou ich životnej filozofie, ktorá súvisí s tarahumarovským chápaním a nahliadaním na svet, pretože ich kultúru možno označiť za kultúru komunitnú, kde sa všetci o všetko delia, hlavne s tými, ktorí pociťujú nedostatok základných životných zdrojov. Pojem *Córima* (mex. almužna, milodar), ktorá v ich ponímaní znamená spoločne sa podeliť, chápu ostatní Mexičania ako žiadať almužnu, žobrať. Tarahumarovia tento koncept vôbec nepoznajú a preto ho ani takto nevnímajú. Kvôli rozdielnosti chápania tohto konceptu ich ostatní obyvatelia Mexika považujú za lenivých povaľačov, ktorí nerobia nič proti svojej chudobe, ale chodia žobrať. Ale na rozdiel od iných pôvodných etník či mexických mesticov, Tarahumarovia dávajú prednosť slobode, majú averziu voči pracovnému rozvrhu a neveria v princípy odmeny za prácu, naopak, považujú ho za formu násilia. A to je ďalší dôvod, prečo ich Mexičania považujú za lenivých, dokonca aj keď je im známe, že sú schopní prekonávať stovky kilometrov pešo, aby si zaobstarali obživu.

Pre Tarahumarov „*Córima*“ predstavuje princíp a zvyk, ktorý treba interpretovať ako formu nezávislosti a práva. „Omnoho skôr ako Marx a Engels vytvorili svoje teórie o rovnosti a socializme, ho praktizovali Tarahumarovia a praktizujú ho ako časť svojej formy bytia.“ (J.L.Sierra) Zrejme vďaka tejto kultúrnej rozdielnosti žiadať pomoc „*córimu*“ neznamená pre Tarahumarov žobrať. Naopak, považujú to za svoje právo dané bohom, ktoré najprv uplatňujú v najbližšej rodine, potom u susedov a komunity a až keď sú úplne vyčerpané všetky možnosti, obracajú sa na spoločnosť všeobecne.

Dnes už nájdeme na svete len málo pôvodných kultúr, ktorým sa podarilo až do súčasnosti zachovať takmer v plnej miere svoje zvyky, svoju životnú filozofiu, kozmovíziu, odolať civilizačnému tlaku a napriek stále sa zhoršujúcim životným podmienkam zachovávať a brániť svoj tradičný spôsob existencie. Ešte donedávna o Tarahumaroch takmer nikto nič nevedel, pretože sa im darilo takmer dvetisíc rokov žiť mimo civilizácie, zachovávajúc svoj pradávny spôsob života, žiť sebestačne a behať stovky kilometrov bez oddychu ako to robili ich predkovia. Zmena klimatických podmienok, ignorancia a nesytematické riešenie problému na jednej strane a neakceptovanie reality na druhej strane vedie pomaly k tomu, že Tarahumarovia prestanú behať. A keď prestanú behať, prestanú existovať. Je len škoda, že svet tak pomaly prichádza o ďalšiu kultúru, ktorá by mohla byť v mnohých ohľadoch inšpiratívna pre dnešný materialistický svet bez tradičných hodnôt.

Kontakt

Mgr. Iveta Maarová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: iveta.maaroba@euba.sk

**TVORBA A IMPLEMENTÁCIA INOVAČNÝCH MODULOV
VÝUČBY ANGLICKÉHO A RUSKÉHO JAZYKA PRE ŽURNALISTOV**

CREATION AND IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGE
TEACHING MODULES INTO THE STUDY PROGRAMS OF JOURNALISM

PAVOL ADAMKA

Abstrakt

Príspevok sa venuje základným východiskám, metodike, riešeniu, záverom a výstupom projektu KEGA č. 013UKF-4/2014 s rovnomenným názvom. Cieľom projektu, zameranom na inováciu nefilologických študijných programov, bolo prehĺbenie podielu profesijno-odborných a etno-kultúrnych prvkov vo výučbe anglického a ruského cudzieho jazyka v študijnom odbore žurnalistika.

Príučové slová: žurnalistika, cudzí jazyk, masmédiá, metodika, kultúra.

Abstract

This paper considers the summary of the principal assumptions, processes and results of the project KEGA 013UKF-4/2014. The project's aim was the innovation of non-philological study programs, in particular a certain extension of the amount of professional and ethno-cultural elements in foreign language teaching (English and Russian) for Journalism.

Keywords: journalism, foreign language, mass media, method, culture.

Úvod

Enormné kvantitatívne a kvalitatívne premeny informačného enviromentu výrazným spôsobom revidovali charakter slovenskej žurnalistiky a rozhodujúcim spôsobom zasiahli do kvality výkonu žurnalistickej profesie: vynikla aktuálna potreba znovu zadefinovania postavenia novinára v profesijnej hierarchii spoločnosti, jeho úloh a cieľov, ktoré budú tvoriť novú náplň tejto profesie a formovať podstatu progresívnej žurnalistiky. Vplyv médií na súčasnu spoločnosť je oveľa výraznejší, než kedykoľvek v minulosti: logickou sa preto javí celospoločenská objednávka, požadujúca poskytovanie plnohodnotného a kvalitného informačného a analytického spravodajstva. Bohužiaľ tomuto prirodzenému dopytu nezodpovedá aktuálne realizovaná ponuka na mediálnom trhu.

Základným determinantom charakteru rozširovanej informácie je stupeň akceptácie spoločnosťou slobody slova a práva na informácie v úrovni štátu, ale i v interpersonálnej rovine: v reálnom živote je aplikácia týchto slobôd značne obmedzená záujmami vlastníka vydania, zadávateľa reklám, názormi hlavného redaktora, ktorí rozhodujú o zaradení/nezaradení materiálu do vydania, a tiež ekonomickou výhodnosťou a politickou („spoločenskou“) objednávkou materiálu, ktoré rovnako vplývajú na charakter a spracovanie informácie, jej dôležitosť, sujet, nasýtenosť faktami, hĺbku/povrchnosť analýzy a potenciálny vplyv na recipientov.

Vážnym problémom našej zahraničnej publicistiky je nie len výber informácie, ale i charakter jej zdroja, nakoľko väčšina informácií o udalostiach mimo Slovenska sú preberané z tlačových agentúr (SITA, TASR, ČTK, Reuters); slovenské médiá nedisponujú vlastnými redaktormi na miestach udalostí (i keď v poslednom období registrujeme v tomto smere zlepšujúci sa trend), zvyčajne sa agentúrny materiál len redakčne upraví „novinárom“ (rozumej „prepisovateľom“), ktorý nedisponuje dostatočnými znalosťami reálií, kultúry a mentality daného areálu.

Jedným z najdôležitejších kvalitatívnych rysov dobrého (t.j. ideálneho) žurnalistu je jeho flexibilita, otvorenosť voči novým informáciám z rôznych zdrojov (domácich ako i zahraničných), odpútanie sa od dogmatizmu, stereotypov a jednostrannosti. I na mediálnom trhu práce by mali nájsť uplatnenie predovšetkým všestranne pripravení špecialisti, „novinárske osobnosti“, odborníci na konkrétny etnicko-jazykovo-kultúrny areál.

Charakteristika projektu

Projekt mal najmä inovačno-motivačný charakter s cieľom rozvinúť komunikačné kompetencie študentov žurnalistiky v cieľových cudzích jazykoch (anglický a ruský), ako i povedomie o ich etnokultúrnych a historicko-spoločenských súvislostiach. Vychádzajúc z aktuálnych potrieb praxe boli do existujúceho študijného programu implementované nové modulové modely výučby profesijne orientovaného cudzieho jazyka: 1, pre anglický jazyk modul rozvíjajúci a prehľbujúci už existujúce vedomosti, zručnosti a návyky, cieľom ktorého je dosiahnuť cudzojazyčnú kompetenčnú úroveň C1 SERR; 2, pre ruský jazyk – formujúci a rozvíjajúci model, ktorý spája základné komunikatívne zručnosti s profesijne orientovanými vedomosťami, zručnosťami a návykmi; jeho cieľom, nakoľko sa predpokladá minimálna, resp. nulová počiatočná znalosť tohto jazyka, je dosiahnutie min. úrovne B1 SERR.

Implementáciou nových učebných modulov kombinovanej cudzojazyčnej výučby (prezenčnej i dištančnej formy) do bakalárskeho štúdia daného odboru sme sa snažili:

- a) aktualizovať motivačno-edukačné zložky, ktoré sa nemalým spôsobom podieľajú na vytváraní priaznivého enviromentu v procese zvyšovania jazykových kompetencií a zručností;
- b) dosiahnuť zmeny v kognitívnych procesoch u študentov, ich vnímanie kultúrnej a jazykovej inakosti;
- c) docieľiť zmeny v ich komunikačnom správaní;
- d) redukovať stereotypné a jednostranné vnímanie okolitej reality;
- e) rozvíjať vlastné kritické myslenie vo vzťahu k informáciám z médií.

Súbežne s tvorbou, aplikáciou a verifikáciou uvedených modulov cudzojazyčného vzdelávania vznikali nové učebné materiály, ktoré reflektujú aktuálne potreby odboru, boli organizované prednášky zahraničných i domácich špecialistov a praktické workshopy pre budúcich novinárov.

Riešenie projektu

Po stanovení teoretických a praktických východísk sme sa zamerali na zmapovanie a parciálnu analýzu aktuálneho stavu vyučovania cudzích jazykov v odbore žurnalistika na univerzitných pracoviskách na Slovensku a v zahraničí s primárnym dôrazom na postihnutie osobitosti obsahových a metodologických požiadaviek, špecifikovaných vzhľadom na cieľového recipienta – budúceho žurnalistu. Mapovanie prebiehalo formou analýzy verejne prístupných materiálov z jednotlivých pracovísk (študijné programy, informačné listy, články venujúce sa opisom situácie na jednotlivých pracoviskách), ako i v rámci osobných rozhovorov so zamestnancami dotknutých pracovísk počas rôznych odborných podujatí. Získané údaje potvrdili hypotézu o absencii hlbšej vnútornej špecifikácie vyučovacieho obsahu a špeciálnych slovenských učebných materiálov pre žurnalistov: v učebnom procese sa používajú materiály zamerané na tzv. všeobecnú angličtinu, alebo materiály zahraničnej proveniencie. Paralelné zakomponovanie dvoch cudzích jazykov, konkrétne ruského a anglického, do študijných programov bolo aplikované len na Katedre žurnalistiky FF UKF (pridaná hodnota pre študentov tejto katedry vo vzťahu k uplatniteľnosti sa na trhu práce).

V rámci obsahovej diverzifikácie cudzojazyčného vzdelávania sme sa sústredili na analýzu mediálneho prostredia cieľových jazykových oblastí vo vzťahu k determinujúcim činiteľom (história, kultúra, spoločensko-politické a ekonomické procesy a pod.), na procesy rozpoznávacie etno-sociálneho prostredia ako takého, ako i jeho virtuálneho konštruktu v médiách. Ten sa, vzhľadom na snahu o čo najaktuálnejšiu textotékovú základňu pri spracovaní učebných textov, realizoval priebežne počas celej doby riešenia projektu (2014 – 2016).

V napĺňaní aplikačných cieľov projektu sa priebežne pokračovalo i v rokoch 2015 – 2016: tieto ciele sa v drobnej miere korigovali vzhľadom na realizovaný výskum mediálneho prostredia cieľových jazykových oblastí. Rozpracované moduly cudzojazyčnej výučby boli **postupne implementované** do výučby cudzích jazykov v študijnom odbore žurnalistiky v rámci seminárov z anglického a ruského jazyka (2 hod./týždenne; 6 semestrov); v reálnych podmienkach sme ich **verifikovali a modifikovali, eliminovali** zistené nedostatky tak, aby dôraznejšie reflektovali nové podnety a požiadavky praxe. Ako kontrolný mechanizmus úspešnosti/neúspešnosti zvolených postupov sme aplikovali verifikačnú analýzu rezultatívnych výsledkov v jazykovom a interkultúrnom správaní sa adeptov v komparácii s východiskovým stavom, predpokladanými výsledkami a plánovanými kvalitatívnymi zmenami, na základe ktorej sme, v snahe dosiahnuť plánovanú efektívnosť predkladaných modulov, aplikovali primerané korekčné postupy.

V poslednom roku riešenia (2016) sme koncentrovali svoju prácu na dotvorenie rámcovej koncepcie inovačných modulov a na tvorbu **nových učebných materiálov pre kontaktné i dištančné vzdelávanie**, ich implementáciu a priebežnú verifikáciu v snahe čo najkomplexnejšie obsiahnuť tematiku nevyhnutnú pre adekvátne uchopenie/pochopenie anglojazyčnej i ruskojazyčnej reality budúcimi pracovníkmi mediálnej sféry. Nové učebné materiály boli, po teoretickej i aplikačnej **verifikácii** a odstránení nedostatkov, postupne publikované v printovej forme a súčasne sú dostupné i v elektronickej verzii na webovej stránke projektu (<http://kega013.ff.ukf.sk>), resp. fungujú na platforme on-line kurzov Moodle (<https://amos.ukf.sk/course/index.php?categoryid=53>).

Pomimo tvorivej práce sme počas riešenia projektu organizovali viaceré odborné podujatia pre vedeckú obec (odborné semináre, konferenciu), ako i pre študentov odboru a širšiu verejnosť: odborné prednášky riešiteľov projektu, ako aj prizvaných hostí boli zamerané na aktuálne spoločensko-historické a kultúrne témy spojené s anglickým a ruským jazykovým areálom a na profesionálne komunikačné zručnosti budúceho novinára. Pri výbere zahraničných odborníkov sme dbali na to, aby to boli ľudia z praxe, ktorí okrem pôsobenia v univerzitnom prostredí boli, resp. stále sú vo svojich krajinách aktívnymi žurnalistami (Dr. D. Supriadi z University of Gloucestershire, prof. Robert C. Kochersberger z North Carolina State University, doc. Alexej Bykov zo Saint-Petersburgskej štátnej univerzity a i.)

Súbežne s bežnou výučbou boli realizované doplnkové workshopy pre interných študentov žurnalistiky s cieľom, prostredníctvom vlastnej tvorivej aktivity študentov, rozšíriť ich znalosti o konkrétnej etnokultúre a eliminovať jej stereotypné vnímanie (History of British and American Journalism, Journalistic Writing, Dejiny ruskej žurnalistiky, Ruské médiá, Rusko v roku 2016 a i.).

Moduly výučby anglického a ruského jazyka pre žurnalistov

Didaktická orientácia na modulovú organizáciu vyučovacieho procesu bola determinovaná predovšetkým objektívnymi faktormi, t.j. relatívne nízkou hodinovou dotáciou predmetu a značne širokým rozsahom osvojovaných vedomostí a formovaných zručností. Súčasne reflektovala pragmatické požiadavky, kladené na úroveň ovládania jazyka i zo strany inštitúcie (katedry, fakulty) a uspokojuje individuálno-pragmatické potreby študentov.

Blokový princíp štruktúrácie obsahu, dôraz na výraznú samostatnú prácu študentov a vysoký stupeň variatívnosti a adaptácie vyučovacieho procesu (obsahu vyučovania, organizačných foriem a metód) vzhľadom na sociálne potreby, podmienky vzdelávacieho procesu a individuálne osobitosti, možnosti a dopyt učiacich sa, vytvárajú predpoklady pre úspešnú aplikáciu modulu v praxi. Ako je z vyššie uvedeného zrejmé, modulový princíp, napriek zdanlivo znalostno-centrickému obsahu nie je v ostrom konflikte s uplatňovaným dominantným prístupom v jazykovom vzdelávaní – komunikačno-činnostným prístupom a jeho základnými princípmi. Každý predkladaný modul predstavuje relatívne autonómnu rámcovú organizačno-metodickú jednotku učebnej disciplíny, ktorú tvoria jednotlivé štruktúrne prvky: ich vzájomný vzťah, pomer a postupnosť nie sú striktne určené a sú adaptabilné na konkrétne podmienky vyučovacieho procesu. Z dôvodu značného rozsahu sa sústreďujeme len na priblíženie nosných častí: tematický rámec, metodické i kontrolno-korekčné požiadavky (v súlade so zadaným výsledným blokom) sú plne reflektované v štruktúre uvedených učebných materiálov.

Modul AJ1: General English (1. – 2. semester)

Primárny cieľ:

- dosiahnutie jednotnej úrovne cudzojazyčných znalostí a komunikačných kompetencií v anglickom jazyku u všetkých študentov žurnalistiky min. na úrovni B2.

Parciálne ciele:

- osvojenie/prehĺbenie, doplnenie poznatkov o systéme anglického jazyka (gramatický systém) v praktickej činnosti, spojenej s tematikou žurnalistickej profesie;
- upevnenie základných komunikatívnych zručností;
- tréning receptívnych schopností v cudzom jazyku, osvojenie si základov produktívnych profesijných kompetencií (ESP).

Očakávané výsledky

Študent je schopný po absolvovaní modulu uvedomelo využívať svoje jazykové znalosti v profesijne orientovanej (umelo navodenej) situácii: bezproblémovo ovláda gramatiku anglického jazyka, jeho komplexný ústny i písomný prejav je sebedovomý a plynulý (a to i v odbornej oblasti), nemá problémy s percepciou prečítaného ani vypočutého publicistického komunikátu, detekuje a aktívne užíva anglický jazyk v jeho štylistickej variatívnosti.

Učebný materiál

CSALOVÁ, O.: English Grammar for Journalists. Nitra: UKF, 2016.

Aktuálne texty z anglojazyčných periodík, vysielania BBC, CNN, internetové zdroje.

Modul AJ2: English for Specific Purposes (3. – 6. semester)

Primárny cieľ:

- prehĺbenie profesijne orientovanej anglojazyčnej komunikačnej kompetencie a dosiahnutie min. úrovne ovládania jazyka na úrovni C1 SEER.

Parciálne ciele:

- osvojenie si profesijne orientovaných znalostí anglojazyčného areálu;
- osvojenie si anglickej odbornej terminológie z oblasti žurnalistiky;
- všestranné prehĺbenie komunikatívnych zručností s dôrazom na produktívne kompetencie – speaking a writing.

Očakávané výsledky

Študent adekvátne, bez problémov komunikuje v situáciách, spojených s jeho profesiou; ovláda žurnalistickú terminológiu, ako aj pravidlá žurnalistickej praxe. Je schopný produkovať plnohodnotný, jazykovo adekvátny a správny cudzojazyčný text v súlade so žánrovými požiadavkami žurnalistiky a publicistiky, ako aj bezproblémovo analyzovať cudzie publicistické komunikáty z pohľadu etických, estetických a ďalších spoločenských maxím.

Učebný materiál

WALDNEROVÁ, J.: English for Journalists. Nitra: UKF, 2016.

Aktuálne texty z anglojazyčných periodík, vysielania BBC, CNN, internetové zdroje.

Modul AJ3: Socio-cultural Background (1. – 6. semester)

Primárny cieľ:

- kritické poznanie spoločensko-politickej reality anglofónnych krajín.

Parciálne ciele:

- osvojenie, prehĺbenie a doplnenie poznatkov o anglofónnych krajinách;
- konfrontácia vlastných a cudzích názorov;
- budovanie kritického prístupu k „zjednodušenému“ a stereotypnému sprostredkúvaniu reality masmédiami;
- komparácia slovenskej a anglo-americkéj reality;
- formovanie interkultúrnej kompetencie;
- prekonanie predsudkov a stereotypov.

Očakávané výsledky

Študent získa, resp. si prehľbí a doplní znalosti o anglojazyčnom areále: o histórii, kultúre a ďalších determinatoch spoločensko-politickej reality anglofónnych krajín, ktorá sa reflektuje v slovenských a anglojazyčných médiách. Buduje si kritický prístup k informáciám, ktoré mu sprostredkujú anglojazyčné a slovenské médiá. Formuje svoje kognitívne znalosti v smere hlbšieho spoznávania „reálneho“ stavu vecí, prekonáva existujúce stereotypy a predsudky, formuje sa kultúrny a tolerantný jedinec.

Učebný materiál

MICHELČIKOVÁ, L.: United Kingdom: History and Political System. Nitra: UKF, 2016. SZABÓOVÁ, M.: The United States of America: History and Political System. Nitra: UKF, 2016.

Aktuálne texty z anglojazyčných periodík, vysielania BBC, CNN, internetové zdroje.

E-learningové kurzy

United Kingdom: History and Political System (<https://amos.ukf.sk/course/view.php?id=226>)

The USA: History and Political System (<https://amos.ukf.sk/course/view.php?id=227>)

Modul RJ1: Русский язык (1. – 6. semester)

Primárny cieľ:

- dosiahnutie cudzojazyčných vedomostí, komunikačných zručností, návykov a kompetencií v ruskom jazyku u všetkých študentov žurnalistiky na úrovni B1 SERR.

Parciálne ciele:

- osvojenie si poznatkov systémového i komunikačného fungovania ruského jazyka;
- osvojenie si základných komunikačných zručností;
- sformovanie a upevnenie komunikačných návykov;
- eliminácia interferencie rodného jazyka;
- všestranný rozvoj produktívnych i receptívnych komunikačných zručností v rámci tzv. „všeobecného jazyka“.

Očakávané výsledky

Študent ovláda receptívne i produktívne komunikačné zručnosti v rozsahu úrovne B1 SERR: osvojil si základné gramatické a lexikálne minimum, ktoré je nevyhnutné pre bezproblémovú komunikáciu v bežnej sociálnej interakcii (existenčnej, kultúrnej, funkčnej) s nositeľmi jazyka; v komunikácii vie aplikovať nevyhnutné intencné modely (kontaktné, informatívne, regulujúce, logicky i emočne hodnotiace, verifikačné). Je schopný uvedomelo a správne využívať získané jazykové zručnosti, zadané v štandardoch pre úroveň B1 SERR.

Učebný materiál (odporúčané učebnice)

DEKANOVÁ, E. – ONDREJČEKOVÁ, E.: Ruština. Učebnica a cvičebnica. Nitra: Enigma, 2006.

HORVÁTOVÁ, M.: Ruská konverzace. Praha: Ekopress, 2010.

JANEK, A. – BELYNTSEVA, O.: Učebnice současné ruštiny. Praha: Computer Press, 2009. Klass! 1 – 3: Učebnica a pracovný zošit. Klett, 2009 – 2012.

Modul RJ2: Язык СМИ (3. – 6. semester)

Primárne ciele:

- rozvoj už získaných vedomostí, zručností a návykov;
- formovanie základov profesijne orientovanej komunikačnej kompetencie.

Parciálne ciele:

- osvojenie si základných profesijne orientovaných znalostí ruskojazyčného areálu;
- osvojenie si ruskej odbornej terminológie z oblasti žurnalistiky;
- osvojenie si lexiky z oblasti spoločensko-politických, ekonomických a spoločensko-kultúrnych sfér;
- upevnenie návykov práce s textom;
- rozvoj receptívnych komunikačných zručností vo vzťahu k médiatextu.

Očakávané výsledky

Študent ovláda základnú odbornú lexiku študijného odboru, detekuje a vie aktívne a správne užívať lexiku z oblastí spoločensko-politického, ekonomického a kultúrneho života ruskojazyčného areálu. Vie pracovať s ruskojazyčným žurnalistickým a publicistickým textom (adaptovaným i originálnym), identifikovať v médiatexte (prečítanom, vypočutom, videnom) nosné informácie, interpretovať ich a na ich základe sám tvoriť, kriticky posúdiť kvalitu médiatextu a jeho adekvátnosť a účelnosť, vie identifikovať intencné zámery autora. Všetky získané vedomosti vie aj prakticky uplatniť vo vlastnej žurnalistickej praxi.

Učebný materiál

ADAMKA, P.: Jazyk médií (krátky rusko-slovenský slovník). Nitra: UKF, 2016.

BOGOMOLOV, A.: Novosti iz Rosii. Moskva: Ruskij jazyk, 2012.

ADAMKA, P.: Ruská publicistika (história, štýl). Nitra: FF UKF, 2010.

Aktuálne texty z ruských periodík, vysielania kanálov Rossija 1, Pervyj kanal, NTV, Echo Moskvy a i., internetové zdroje.

Modul RJ3: Русский мир (3. – 6. semester)

Primárny cieľ:

- kritické poznanie spoločensko-politickej reality Ruska.

Parciálne ciele:

- osvojenie/prehĺbenie, doplnenie poznatkov o Rusku;
- konfrontácia vlastných a cudzích názorov;
- budovanie kritického prístupu k „zjednodušenému“ a stereotypnému sprostredkúvaniu reality masmédiami;
- komparácia slovenskej a ruskej reality;
- formovanie interkultúrnej kompetencie;
- prekonanie predsudkov a stereotypov.

Očakávané výsledky

Študent získa, resp. si prehĺbi znalosti o ruskojazyčnom areále: o histórii, kultúre a ďalších determinantoch spoločensko-politickej reality súčasného Ruska, ktorá sa reflektuje v slovenských médiách. Osvojuje si precedenčné fenomény, nevyhnutné pre bezproblémové pochopenie ruského literatúro- a historicko-centrického médiatextu. Buduje si kritický prístup k informáciám, ktoré mu sprostredkujú ruské i neruské médiá. Formuje svoje kognitívne znalosti v smere hlbšieho spoznávanie „reálneho“ stavu vecí, prekonáva existujúce stereotypy a predsudky.

Učebný materiál

ADAMKA, P.: Rusko: história a politický systém. Nitra: UKF, 2016.

DULEBOVÁ, Irina et al.: *Glosár ruských lingvoreálií*. Bratislava: STIMUL, 2016

ZELENICKÁ, E.: Kultúra Rossiji v obriadach i obyčajach. Nitra: UKF, 2015.

ZELENICKÁ, E.: Sondy do ruských kultúrnych reálií. Nitra: UKF, 2016.

Aktuálne texty z ruských periodík, vysielania kanálov Rossija 1, Pervyj kanal, NTV, Echo Moskvy a i., internetové zdroje.

E-learning

Rusko: história a politický systém (<https://amos.ukf.sk/course/view.php?id=228>)

Záver

V slovenskom mediálnom priestore v ostatných rokoch registrujeme výrazné transformačné trendy obsahovej i formálnej stránky sprostredkovaných informácií o spoločensko-politických procesoch v cudzích jazykovo-kultúrnych areáloch: dominantnú úlohu v informačnom súbore mediálneho enviromentu začali zohrávať správy o vnútornom živote krajiny a zahraničné spravodajstvo sa stalo len doplnkovým, dotvárajúcim celkový image vydania. Okrem ekonomických príčin, plošnú rezignáciu médií na vlastných zahraničných spravodajcov vidíme i v nedostatočnej cudzojazyčnej kompetencii súčasných žurnalistov, ktorí pôsobia v tejto profesii často bez adekvátneho vzdelania, čo priamo ovplyvňuje celkovú kvalitu spravodajstva a publicistiky. V našom projekte sme reflektovali na požiadavky obsahovej reformy vysokoškolskej prípravy budúcich žurnalistov a zlepšenia celkovej kvality slovenskej žurnalistiky: prostredníctvom nových modulov výučby anglického a ruského jazyka sa snažíme postupne formovať všestranných špecializovaných spravodajcov pre anglofónny a ruský jazykovo-kultúrny areál.

Použitá literatúra

ADAMKA, P. 2014. K nekotorym aspektam formirovanija ruskojazyčnoj kompetencii u slovacchich studentov – nefilologov. In: *Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen : Das gesprochene Russisch als Gegenstand der Erforschung und Vermittlung*. Berlin: Elena Plaksina Verlag, s. 4 – 15.

ADAMKA, P. 2014. Reformirovanije znaniy na uroke RKI dl'a žurnalistov. In: *Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте*. ACTA HUMANISTICA ET SCIENTIFICA UNIVERSITATIS SANGIO KYOTIENSIS. Kyoto: Sangio university, s. 16 – 19.

CSALOVÁ, O. 2016. Inductive Approach to Teaching Associated Press Style at the Lessons of English for Journalists. In: *Jazyk – kultúra – spoločnosť (vzájomné súvislosti) 3 : vedecký zborník*. Nitra: UKF, s. 123 – 128.

PETRIKOVÁ, A., KUPRINA, T., GALLO, J. 2013. *Vvedeniye v didaktiku russkogo jazyka i mežkul'turnuju kommunikaciju*. Prešov: FF PU.

SZABÓOVÁ, M. 2015. Critical Approach to Language Manipulation at EFL Classes. In: *SGEM*. 2015. 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Book 1, vol. 2, p. 267 – 274.

WALDNEROVÁ, J. 2016. The Importance of Profession Related Tasks in Foreign Language Teaching. In: *SGEM*. 2016. 3-rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Book 1, vol. 1, p. 1145 – 1151.

Článok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 013UKF-4/2014 *Tvorba a implementácia inováčných modulov výučby anglického a ruského jazyka pre žurnalistov*.

Kontakt

Mgr. Pavol Adamka, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Jazykové centrum
Hodžova 1, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Email: padamka@ukf.sk

**EFEKTÍVNE METÓDY A TECHNIKY VYUŽÍVANÉ VO VYUČOVANÍ
ANGLICKÉHO ODBORNÉHO JAZYKA EKONOMICKÉHO A MANAŽÉRSKEHO ZAMERANIA**

EFFECTIVE METHODS AND TECHNIQUES USED IN BUSINESS ENGLISH TEACHING

JARMILA BRŤKOVÁ, LENKA PROCHÁZKOVÁ

Abstract

Business English students have different needs and expectations of what and how they want to learn. Thus it is very important to rethink and revamp our teaching methods and techniques. These need desirable changes in a view of the demanding job market in the globalized world. The aim of this paper is to explain the importance and analyze selected methods and techniques used in teaching Business English as they significantly contribute to the effectiveness of the whole teaching process and can be useful tools for motivating students.

Keywords: *Business English, method, technique, Frayer model, role play, case study.*

Abstrakt

Študenti odborného anglického jazyka na školách ekonomického a manažérskeho zamerania majú rozličné potreby a očakávania toho, čo a ako sa naučiť. Preto je veľmi dôležité premyslieť si, aké metódy a techniky využijeme vo vyučovacom procese. Súčasný globalizovaný svet a nároky pracovného trhu vyžadujú, aby sa metódy vyučovania jazyka menili a prispôbovali aktuálnym potrebám. Cieľom článku je analyzovať vybrané vyučovacie metódy a techniky pre vyučovanie odborného anglického jazyka a vyzdvihnúť ich dôležitosť, pretože významným spôsobom prispievajú k efektívnosti vyučovacieho procesu a sú aj účinným nástrojom ako zaktivizovať a motivovať študentov.

Kľúčové slová: *odborný anglický jazyk, metódy, technika, Frayer model, rolová hra, prípadová štúdia.*

Introduction

The use of English as the language for business communication has significantly increased over the last decades. This inevitable trend of using English as a common language is one of the consequences of the fast development of the world economy and technology. Considering the extent of changes going on in the world today, it is not surprising that changes should also be necessary in the field of teaching because it is clear that students' needs are changing, their needs are becoming more pressing in the light of globalization and the increasing trend towards competitiveness. Over the last years, a lot of attention and consideration has been given to the language education and many efforts have been made so that the teaching process may reach its main goal. The contemporary Business English teaching focuses on effective business communication and its main purpose is to develop the students' communication skills and to meet their work-related needs. These are usually very specific and cover a wide range of language. While objectives are concerned with 'what' we will teach, methods and techniques focus on 'how'. Since these can affect whether or not any learning actually takes place, they must be selected and used with sensitivity, according to the teaching aims and student response.

A method, an approach and a technique in language teaching

Firstly, we need to explain what is meant by the term method. Different authors explain the term differently. Donna (2008, 69 – 70) uses the term in its widest meaning as a way of proceeding in the classroom. In her opinion a method means an approach which reflects a full-blown, carefully considered theory of learning but it can also simply be used to refer to a classroom technique for an activity. This is because any procedure used in the classroom will reflect some perception of how learning takes place.

On the other hand some authors distinguish the terms method, approach and technique. In 1963 E. M. Anthony (1963, 63 – 67) was one of the first applied linguists who explained these concepts as they apply to language teaching. For Anthony, an approach reflects a theoretical model or research paradigm. It provides a broad philosophical perspective on language teaching. A method is a set of procedures. It spells out rather precisely in a step-by-step manner how to teach a second or foreign language. A method is more specific than an approach but less specific than a technique. A technique in Anthony's system is a specific classroom activity; it thus represents the most specific and concrete of the three concepts that he discusses. Some techniques are widely used and found in many methods, other are specific to or characteristic of a given method.

Another model was proposed by Richards and Rodgers (2001, 18 – 35). For them a language teaching method is identified at the levels of approach, design and procedure. Their use of the term approach is similar to Anthony's use, but at the level of approach they are concerned with theoretical principles. However, these theories do not dictate specific teaching techniques for classroom use. The second component design includes consideration of the general

and specific objectives of the method, the selection and organization of language content (i.e. the course syllabus), the types of learning and teaching activities and finally the roles of teachers, learners and instructional materials along with their function in the teaching-learning process. The term procedure for Richards and Rodgers refers to techniques, practices, behaviors and equipment observed in the classroom when the method is used. However, they themselves acknowledge that in practice very few methods are explicit with respect to all three dimensions (Richards, Rodgers, 32).

Method selection

Teaching Business English seems to be most successful and effective when a range of methods is used. Repeating language practice using the same method is obviously less interesting and stimulating to students than practice which involves the use of different methods. When experimenting with teaching methods, teachers should provide students with various routes to improve their English. Methods need to be carefully selected to suit individual students. Using different methods at different times might well maximise the learning which actually takes place in class since individuals themselves seem to vary a lot in terms of learning style; even the same student responds differently at different times, depending on the level of difficulty, mood or need.

To decide which method to use, there are some important points a teacher must bear in mind. All class language practice should relate to bigger performance areas so that students are able to see how everything fits together. Objectives must be clear to students at all times. Students need to know what is expected of them so that they will know how to behave. Highly teacher-controlled method, such as drilling, should not be quickly changed into role-play because students cannot suddenly become active! A teacher should “sell” methods to students because they will certainly not respond well if he himself has no faith in the methods he/she is using. Students should be shown how the method can work. Being realistic about why methods succeed or fail at different times is necessary. Methods should be adapted to suit the situation. Feedback is elicited from students, then action follows. It is important to remember that students are partners in the teaching process – they deserve to be consulted. Naturally, if students understand why things are happening as they are, they usually act with more enthusiasm (Donna, 2008, 72).

When considering methods in teaching, we need to focus on the fact that the practice of the language should be usefully contextualised. As well as asking students to practise discrete language items out of context, many methods also involve asking students to practise language in contexts which have no relevance to their work or in the case of university students to their field of study. Thus it will not always be clear to students how lexis or grammar applies to their real-life contexts. A teacher should always remind students of the use to which the language can be put. In this way he/she will help students to appreciate the value of all language practice in class, which will increase students’ motivation or even better actual learning (Donna, 2008, 70).

One of the most important objectives in teaching Business English is to help students acquire specific terms, expressions and phrases, i.e. become familiar with business-related vocabulary and content, which not only form the basis for practical business skills, but also enable students to communicate effectively in relevant business situations (Weberová, 2007, 5 – 6). Since language is connected with communication in real life, we should encourage students to use language to communicate. This will help to make language practice relevant to students’ needs, because language use will be real, it should also help classroom dynamics and will fuel students’ motivation as well.

The communicative approach

Teaching in contexts where English is a lingua franca also raises interesting challenges for communicative language teaching in terms of the desired accuracy-fluency balance. Communicative language teaching is an approach to language teaching that emphasizes learning a language first and foremost for the purpose of communicating with others. The communicative language teaching movement, often also referred to as the communicative approach, emerged in the 1970s. This method focuses on communicative activities, encouraging students to use all their knowledge of the language to communicate and interact. There are some core principles of the communicative approach that include developing students’ confidence, fluency, resource-fulness (strategies), and autonomy in the language; making language practice interesting and social; and teaching language skills, content and forms that are useful, relevant and meaningful (Celce-Murcia, 2013, 8 – 9).

Some authors might argue that this method cannot be employed with students with lower level of English as there is no authentic communication due to limited vocabulary and restricted range of functions. However, using the communicative approach in practise has proved that it can benefit students in a variety of ways. They built their confidence through practical usage of language in different situations (Belchamber, 2007). Their language ability improves by practising certain patterns, phrases, colloquial expressions and functional phrases. Moreover, it improves readiness to interact in verbal exchanges. At the university level the exchange may occur in multicultural environment, since Erasmus students take part in Business English classes, too. Thus intercultural competence is enhanced.

The teacher has an important role in the whole process because he/she has to set up activities so that communication actually happens. There is a lot of preparation as it involves equipping students with vocabulary, structures, functions and patterns which students can later activate, as well as strategies to enable them to interact successfully.

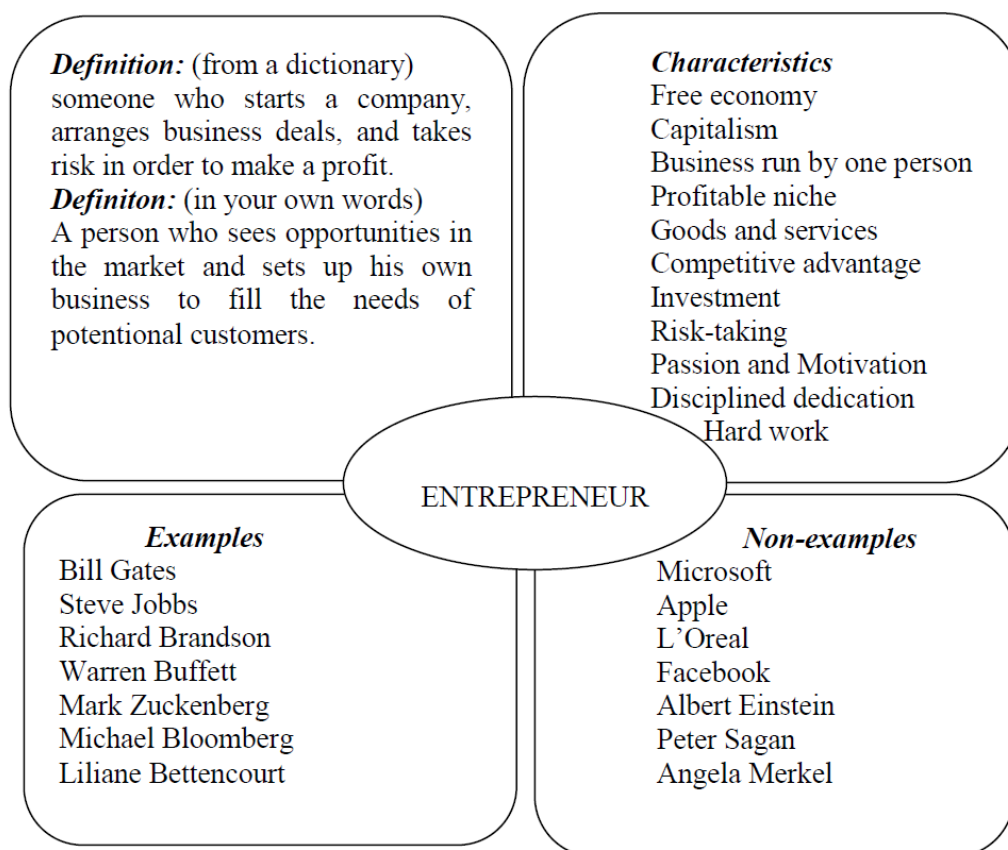
Selected techniques and methods of effective Business English teaching used at the Faculty of Management

Effective teaching may be defined as that which produces beneficial and purposeful student learning through the use of appropriate procedures. The main idea of the following part is to present selected modern techniques most used in the classroom while teaching Business English as they play an important role in the teaching process.

Vocabulary teaching: Frayer Model

When teaching Business English, vocabulary is a key issue. Our students need to know the specific vocabulary for specific business context, such as human resources management, company structure, telephoning, business meetings etc.

At the Faculty of Management we use a range of methods and vocabulary strategies. One of them which has proved to be very useful and suitable for the most difficult vocabulary is the Frayer Model (firstly introduced by Frayer, Frederick, and Klausmeier, 1969). The purpose of this vocabulary strategy is to promote vocabulary development through identifying unfamiliar concepts, and encourage student thinking. It is a time consuming activity. In the process students define a concept/word/term, describe its essential characteristics, provide examples of the idea and suggest non-examples of the idea. This information is visually presented in a chart divided into four sections. A wider context of a reading selection is used to support understanding of the word/concept, then it requires to analyse the word (make a definition and state characteristics), after this students have to apply this by thinking of examples and non-examples. This model also activates prior knowledge and builds connections (Buehl, 2001, p. 4). The model can be used for example to teach the word *entrepreneur* as in the example.



Source: Own processing

Role plays

Another popular speaking activity is the role play, which is particularly suitable for practising the sociocultural variations in speech acts (Celce-Murcia, 2013, 114). The role play occurs when participants take on differentiated roles in a simulation. These may be highly prescribed, including biographical details, and even personality, attitudes and beliefs, or loosely indicated by an outline of the function or task. This technique has already demonstrated their applicability to a wide range of learners, subjects and levels. It is a memorable and enjoyable learning method.

Getting students to role play dialogues has various benefits. Firstly, it is enjoyable so it is likely to motivate students. Secondly, and more importantly, it should help students to realise how discrete bits of language ‘fit together’ in real use. Since some classroom practice may involve using less realistic methods, where language is practised out of context, this is an extremely important point. Thirdly, role playing gives students an opportunity to develop fluency and confidence. Finally, students’ awareness of cultural differences in the international business environment should increase as you point out inappropriate behaviour for specific situations. Since role-play involves simulated real-life language use, it should be the mainstay of classroom practice. The technique of role playing enables students to develop a deeper understanding and also negotiation skills in a controlled environment. It encourages creative thinking and active learning. It is perceived by students as a challenging and exciting activity. Before the role play the teacher should brief participants about the roles they will play, give them necessary background knowledge and time for preparation, confirm confidentiality of the role play and ask participants to behave naturally. Role descriptions should be clear so that students can play their roles with confidence. The length of the process can vary according to the aims of the activity.

At the Faculty of Management students are engaged in role plays during lessons. These have been very well received and we have a very positive feedback on these activities. Role plays are used in two ways. At times they are used during a lesson as an instant activity to practise vocabulary and acquired phrases. For example when teaching the language of telephoning, the students have to have a short dialogue in pairs with the aim to use the phrases studied in the lesson. Another way how to use them is to assign them as homework to be prepared by a pair or more students with more detailed instructions. They prepare it at home and act it out in front of the class and teacher. One of such role plays is the following example of a negotiation between an employee and manager about a salary increase.

A salary increase

Employee

Negotiate your salary increase for next year. As always, the economic climate is difficult, but you want a reasonable increase. Prepare your role carefully before you start.

- You joined the company three years ago.
- Last year inflation was 5%. Your salary increase was 3%.
- You have had had new responsibilities this year and your department has performed well. Your company believes in motivating good workers – that’s why you joined.
- Inflation is currently 4%. The market situation has worsened this year.
- Other workers in similar jobs have recently agreed on a 5% increase.

Salary increase you want:

Other benefits you want:

Training courses you want to attend:

Manager

Negotiate the salary increase for one of your best employees. Prepare your role carefully before you start.

- This employee joined the company three years ago.
- Last year your company made a small loss. All employees (including you) received a salary increase of 3%. Inflation was 5%.
- This employee has had new responsibilities this year and his department has performed well. You want to motivate him.
- Inflation is currently 4%. The market situation has worsened this year.
- Other workers in similar jobs have recently agreed on a 5% increase.

Salary increase you will offer:

Other benefits you are prepared to pay for:

Training courses you are prepared to pay for:

Case studies

One of the most effective and popular teaching techniques in the process of teaching Business English is the method of case studies which is basically used to develop critical thinking and problem-solving skills. It is always challenging for both teachers and Business English students when the case study method is applied and students are involved in real business situations and are asked to analyze particular problems and provide solutions. Case studies are extremely rich in content and can provide the learner with the potential to consolidate already acquired knowledge and train specific language and managerial skills. The most valuable skill that may be acquired from case studies are the abilities involved in dealing with the unknown. This can be a crucial skill for everybody who wants to be successful in the global business world.

Cases should be brief, well-written, reflect real issues and open to a number of conflicting responses. As an important tool for motivating students, cases chosen should be credible, up-to-date and attractive (Ellis, Johnson, 2003, 127). The main advantages of the case study method are:

- It develops students' reflective learning.
- It trains managerial communication skills, such as holding a meeting, negotiating a contract or giving a presentation etc.
- It fosters students' collaborative learning and team-working skills. There are some interpersonal skills needed for work success such as: ability to make contacts and communication, friendliness and cooperation, ability to adjust, auto-reflection ability, openness to criticism, ability to compromise.
- It improves the students' organisational skills as case studies are sometimes very dense in information. The key is to condense this information into logical sections and organize them so that a clear picture of the problem/issue can be understood.
- It can enhance communication skills. Case studies can be used to improve the students' written and oral communication. Students should work in groups to prepare a written report and/or a formal presentation of the case.

It is a time consuming method and it is also extremely important that the case studies are well prepared in advance so that each student knows what his or her role is. It is not sufficient to simply give a case study to students and hope that they will understand how to use it. The role of the teacher in conducting the case study is:

- to read the case and determine the key problems faced by the decision maker,
- to determine the data required to analyze the problems and for a synthesis into solutions,
- to develop, analyze and compare alternative solutions and recommend a course of action.

Teachers guiding the whole case study process, can offer advice on students' performance with sound logic and viable solutions. The teacher's helpful feedback on students' performance is essential in identifying whether they have communicated effectively and managed to clarify misunderstandings (Ellis, Johnson, 2003, 39).

The following example of a case study is used in English classes at our faculty to teach Change Management. Students need to first read the first part of the story from the book *Our Iceberg is Melting* written by John Kotter (2005). The story is about a colony of penguins living on an iceberg that is melting. Penguins represent different traits of people who are coping with change. Students's task is to create a strategy and a plan for how they will deal with this situation.

Case study: Iceberg is melting (Source: Own processing)

You are a member of a Leadership Council of a colony of penguins in the frozen Antarctic. You have been living well on an iceberg near what we call today Cape Washington. „This is our home“ you would tell every visitor who would enter this beautiful world of ice and snow.

One member of your colony penguin – scientist Fred came to tell you (as a member of a Leadership Council) that your iceberg is melting. At first, you do not want to admit this fact. Your argument is: „After all, it has always been like this.“ Why should it change now? Fred did not give it up and took you to the place with the significant cracks and you start taking him seriously. Due to the warming he estimated a life of the iceberg at two months.

Now you know that your home is your home only for a very limited time. The role of the Leadership Council is to resolve the situation and save the colony. Besides Fred only Council members have this information.

Your task is to create a strategy and a plan for how you will deal with the situation.

Conclusion

The paper aims to present and analyze selected techniques and methods of teaching Business English. Every teacher of Business English is well aware of the great influence these methods and techniques have on the effectiveness of the teaching/learning process. Usually the most effective way of teaching Business English consists of a blend of different methods and activities. Business English students have different needs and expectations of what and how they learn. In the process of teaching English for business communication we aim to enhance our students' communicative competence. We can also help our students discover how to cooperate in teams, listen well, master verbal and nonverbal communication, and participate in productive meetings. They can get some specific and useful tips for business conversations or negotiations, e.g. how to handle job interviews or phone calls. Such activities are not only effective tools for motivating students but they also appear to be extremely useful in their future professional lives.

We tried to bring forward some concrete examples of effective teaching techniques and methods used at the Faculty of Management. The methods and techniques of a role play, case study, frayer model and communicative approach were chosen because we think that they are the most effective ones for teaching English at business schools. These methods proved to be very useful for our classes, students learn a lot from them because the targeted vocabulary and functional structures are practised in real-life situations. The feedback from students confirms that it makes sense to adopt these methods.

Bibliography

- ANTHONY, E. M. 1963. Approach, Method and Technique. In: *ELT Journal* 17(2), 63 – 67.
- BELCHAMBER, REBECCA, 2007. The Advantages of Communicative Language Teaching. In: *The Internet TESL Journal*, vol. XIII, No. 2, February 2007. Web. 10 October, 2016.
- BOVÉE, C., THILL, J. 2006. *Business Communication Essentials*. New Jersey: Pearson Education. 449 p.
- BUEHL, D. 2001. *Classroom strategies for interactive learning*. Newark, DE: International Reading Association. 198 p.
- CELCE-MURCIA, MARIANNE ET AL. 2013. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning. 706 p.
- CIORTESCU, ELENA R. 2014. "Teaching Communication Skills in Business English Classes – an Overview." In: *International Journal of Communication research* 2. 3 (2012), pp. 219 – 223. Web. 4 January 2016.
- DONNA, SYLVIE. 2008. *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press. 370 p.
- ELLIS, M., JOHNSON, CH. 2003. *Teaching Business English*. New York: Oxford University Press. 237 p.
- EMMERSON, P. 2002. *Business Builder. Modules 7 – 9*. London: Macmillan Publishers Limited. 95 p.
- FRAYER, D., FREDERICK, W. C., KLAUSMEIER, H. J. 1969. *A Schema for Testing the Level of Cognitive Mastery*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research. 32 p.
- KOTTER, J. 2005. *Our Iceberg is Melting. Changing and Succeeding Under any Condition*. New York: St. Martin's Press. 98 p.
- Longman Business English Dictionary*. Essex: Pearson Education Limited. 2000. 533 p.
- RICHARDS, JACK C. AND RODGERS, THEODORE S. 2001. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. New York: Cambridge University Press. 270 p
- TEODORESCU, ADRIANA. 2013. "Traditional vs. modern approaches in Business English teaching." *Knowledge horizons* 5. 2 (2013): 153-156. Web. 4 January 2016.
- WEBEROVÁ, DAGMAR. 2007. Intercultural communication in the context of management studies. In: *Lingua Summit 2007 – Komunikácia kultúr v zjednocujúcej sa Európe*, pp. 2 – 3.
- WEBEROVÁ, DAGMAR. 2007. Cultural aspects reflected in teaching English as a foreign language. In: *Teória a prax prípravy učiteľov cudzích jazykov na školách rozličných stupňov*, 5 – 6.
- ZHANG, ZUOCHENG. 2014. Towards an integrated approach to teaching Business English: A Chinese experience. In: *English for Specific Purposes*, 26, 2007, pp. 399 – 410. Web. 4 September 2016.

Kontakt

PaedDr. Brťková Jarmila, Mgr. Lenka Procházková, PhD.
Univerzita Komenského, Fakulta managementu, Katedra informačných systémov
Odbojárov 10, P. O. Box 95, 820 05 Bratislava 25, Slovenská republika
Emaily: jarmila.brťkova@fm.uniba.sk, lenka.prochazkova@fm.uniba.sk

ON ENGLISH GRAMMAR FOR STUDENTS OF JOURNALISM

K ANGLICKEJ GRAMATIKE PRE ŠTUDENTOV ŽURNALISTIKY

OLGA CSALOVÁ

Abstract

In this article we focus on the problematics of teaching grammar at the lessons of English as a foreign language for students of journalism. As there is a general lack of students perception of their needs for grammar in connection with their field of study, we present some possible views on that interconnectedness and the necessity of their implementations on the lessons. On the basis of our own teaching practice, we support the student goal orientation of language lecturing.

Keywords: *English grammar, journalistic field of study, motivation, theory, interconnection between theory and practice.*

Abstrakt

V našom článku sa zaoberáme problematikou výučby gramatiky v rámci predmetu anglický jazyk ako cudzí jazyk pre študentov žurnalistiky. Vo väčšine prípadov je prístup študentov k ovládaniu teórie gramatiky anglického jazyka pasívny, keďže nevidia opodstatnenosť jej osvojovania. Týmto príspevkom poukazujeme na nevyhnutnosť prepojenia teoretických vedomostí s ich využitím v žurnalistickej praxi.

KLúčové slová: *gramatika anglického jazyka, odbor žurnalistika, motivácia, teoretická príprava, prepojenie teórie s praxou.*

Introduction

Being a good journalist requires being a good writer first. That means having a firm understanding of grammar. Considering the motivation students have to learn the material focused on grammatical rules, often it is only the fact that it will be important later in their careers in connection with actual practice. Failure to connect course content of this type to the real students demands within their field of study has repeatedly been shown to contribute to students perceiving their needs for grammar like only a necessary evil. This often results in negative attitude towards grammar learning and teaching as well.

Up to this problematics we introduce the textbook English Grammar for Journalists (Csalová, 2016) that is one of the results of the project implementation: KEGA č. 013UKF+4/2014: Tvorba a implementácia inováčných modulov výučby anglického a ruského jazyka pre žurnalistov. The textbook presents a simple-to-use guide oriented extensively on theoretical explanation of grammaticality written in a highly accessible and engaging style bringing the valuable interconnections between the theory and the practical needs of journalists. In the article we point at some of the possible views on that interconnectedness.

Historical Present

The present tense is quick and current, and helps emphasise the action happening, rather than its completion. That is why even though the events are technically in the past, news coverage of them is presented as though it was occurring at the same time. This is a specific use of the verb tense known as the historical present, which means using a present tense verb to describe an event that has already happened. Journalists are instructed to use the present tense in general to convey a sense of immediacy. This leads to for example classic TV news teasers where there is a past action described using the present tense: „*Man bites dog – film at 11:00.*“

Headlines

Effective headlines usually involve logical sentence structure, active voice and strong present-tense verbs as it usually refers to immediate past information (past tense for past perfect, and future tense for coming events). Here are some examples of effective headlines:

"Trump wins presidency"

"India signs a pact with Russia"

"Sachin hits another century"

Most headlines are in the present or future tense. The headlines use the present tense to describe events that have already happened. There are several reasons for this. First the present tense is active. It puts the reader into the middle of the action. It gives him the feeling of participation. Secondly, the event may be past, but it is recent past,

and the reader is learning it for the first time. He perfectly well understands the connection and will imply from a present tense headline that the event occurred within the publishing time of the newspaper. Using the present tense in headlines gives the story more impact.

Present Tense Novels and Short Stories

Most books are written in the present tense, as if the story has already happened and the narrator is telling you about it after the fact. John Updike's novel *Rabbit, Run*, published in 1959, is sometimes thought to be the first novel written in the present tense (Updike credits two other writers as coming before him: Damon Runyon and Joyce Cary). A present tense novel can require an extra suspension of disbelief to accept the idea that events are unfolding right now. For example, short stories are more commonly written in the present tense. When a book is a crime novel, writing it in the present tense allows the reader to unfold the mystery at the same time as the main character (when Jack is surprised, we're surprised at the same time). A sampling of books written in the Present Tense:

Time Traveler's Wife by Audrey Niffenegger

Choke by Chuck Palahniuk

Fight Club by Chuck Palahniuk

Ilium by Dan Simmons (some parts)

Olympos by Dan Simmons (some parts)

Rabbit, Run by John Updike

Line of Vision by David Ellis

The Sound of My Voice by Ron Butlin (also in second person)

Half Asleep in Frog Pajamas by Tom Robbins (also in second person)

Hunger Games by Suzanne Collins (trilogy)

Present Perfect Tense

The Present Perfect is important in some journalism contexts (particularly newspapers) because while it recognises that what is being reported has happened (by using the past tense of the principal verb), it gives the action a flavour of immediacy and currency by using the present tense form of the auxiliary verb. In other words, instead of writing *the government said*, the newspaper reporter would probably write *the government has said*.

"The British government has said it will extend voter registration for the EU membership referendum after a last-minute surge in demand crashed the applications website but Brexit supporters cried foul."

"Floodwaters have inundated roads and farmlands across the state."

The Present Perfect is one of the most useful tenses for newspaper reporters as it commonly appears in their copies while constructing their thoughts and sentences. For journalists, there is a general advice to communicate in the present and present perfect tense as immediacy provides tension which gathers attention.

Narrative Journalism Style

Narrative tenses are the grammatical structures that we use when telling a story, or talking about situations and activities which happened at a defined past time. The most common of these is the past simple. Three other tenses, past continuous, the past perfect simple and the past perfect continuous can help us to say what we want more efficiently. They make descriptions more detailed and colourful. However, almost any story can be told using the past simple. It is often useful to look at these tenses together within the context of the function narrating, i.e. relating past events.

Narrative literary journalism is defined as a form of nonfiction that combines factual reporting with some of the narrative techniques and stylistic strategies traditionally associated with fiction. From the grammatical point of view it is narration (narrative tenses) that is essentially used. In his ground-breaking anthology *The Literary Journalists* (1984), Norman Sims observed that literary journalism "demands immersion in complex, difficult subjects. The voice of the writer surfaces to show that an author is at work." The term *literary journalism* is sometimes used interchangeably with *creative nonfiction*; more often, however, it is regarded as one type of creative nonfiction. Highly regarded literary journalists in the U.S. today include John McPhee, Susan Orlean, Tracy Kidder, Jane Kramer, Mark Singer, Joan Didion, and Richard Rhodes. Some notable literary journalists of the past century include Stephen Crane, Jack London, George Orwell, and John Hersey.

The narrative journalism style requires that the author put him – or herself into the article; thus, the piece may be written from a first-person perspective. However, it may also be told from a third-person viewpoint but with subjective nuances in the text. These days the narrative journalism is not commonly used by most mainstream media outlets as many journalists utilize the "inverted pyramid" style of reporting in an effort to keep their writing concise and easy to edit. However, considering today's global marketplace where the Internet is available 24-hours a day, there still are the journalists eagering to test their competence using a new technique and may truly enjoy writing a news report that reads much more like a story than a series of objectively written paragraphs.

Different Stylebooks – Different Views

Journalists have constantly in common that they should adhere to particular journalistic style (f. e. Associated Press style) as it has specific criteria to make a copy effective. It means to be aware of the problematics and be precise in following given rules as they may differ significantly.

For example, many people make New Year's resolutions to start diets, saying, "I wish I were thinner." Six weeks later, many are saying, "I wish I had stuck with my diet." Both are wishes, but they don't use the same verb tense. The New Year's expression of desire is a subjunctive wish, while the expression of regret is a past perfect wish. One expresses a desire or condition that is difficult or impossible to achieve, while the other is an expression of something that did not happen. The major stylebooks vary in the ways of their usage. The Associated Press Stylebook wants the subjunctive "for contrary-to-fact conditions, and expressions of doubts, wishes or regrets," and "if there is little likelihood that a contingency might come true." Such as in "If we were to learn to use the subjunctive mood, we would be better communicators." The Chicago Manual of Style says the subjunctive "is useful when you want to express an action or state not as a reality but as a mental conception. Typically the subjunctive expresses an action or state as doubtful, imagined, desired, conditional, hypothetical, or otherwise contrary to fact." The New York Times defends the subjunctive.

Passive Voice in Journalism

The passive is used to change the focus of the sentence, to avoid generalised subjects, and to make an action impersonal. It is common in descriptions of processes, and in scientific and technical language in general. The passive is more common in written English, where there tends to be less use of personal reference in some contexts. In journalism, passive construction is not just about the writing. It is often used by sources to deflect blame:

Mayor at press conference: "*Mistakes were made.*"

Shifting from passive to active voice improves clarity and shortens sentences (the passive-voice sentence is two words longer than the active-voice sentence). Active gives much more impact and vitality and it helps the reader to imagine what went on. The word rate climbs dramatically. We can say that passive writing leads to questions and active writing answers them. On the other hand, the passive voice also lends itself to grammatical errors:

"*They gave an award to Spielberg.*" (active voice)

"*They gave Spielberg an award.*" (active voice)

"*An award was given to Spielberg.*" (true passive)

"*Spielberg was given an award.*" (false passive)

Reporting

Covering a speech is a typical assignment for journalists. As a future journalist, student should be aware of the methods of reporting what people say. The most common method today is to use indirect/ reported speech. The reason of its popularity is that the newspapers no longer have the space to report speeches in full. And their readers don't have the time to wade through them.

Usage of Relative Clauses

We use relative clauses to join two English sentences, or to give additional information about something without starting another sentence. By combining sentences with a relative clause, your text becomes more fluent and you can avoid repeating certain words.

Remember that a sentence becomes shorter and more readable when wordy phrases are suitably edited. Sometimes clarity is lost, if relative clauses are used so they should be removed or delinked, even if it means breaking a sentence in two. Here is an example of how a relative clause can be edited:

"*The ticketing clerk, Mr Harris, who belongs to the same village, from where the Railway Minister hails, dislikes using computers.*"

→ *The ticketing clerk, Mr Harris, dislikes using computers. He belongs to the same village from where the Railway Minister hails.*

Unnecessary, secondary detail clutters a sentence; it must be removed and used separately.

Perception of Articles

The articles are very small words which cause very large problems if used incorrectly. The article system is so complex that it is difficult not only for non-native English speakers to master. Using articles correctly is a skill that develops over time through lots of reading, writing, speaking and listening. Students should get used to paying attention to how articles are being used in the language around them, which can also help them develop a natural sensitivity to this complex system.

It is said that "To give added punch, articles are often dropped in the titles". Omitting an article in a newspaper title is done for brevity and in order to attract more attention. There are some rules about writing titles in English (and they basically apply to newspapers and magazines and not to research journals). Regarding articles, you may drop

them as soon as the meaning remains clear. An example from The Times, UK is the title : "Fees will create class of stay-at-home students" while usually one would say "a class". The newspaper Daily Mail, UK on the other hand, in which journalists are not sparing with titles' length, you find titles like "How the rebels planned assault on Tripoli: Call to arms for 'sleeper cells' came from mosques". So we cannot speak about a grammar rule. In scientific papers in particular writer can be more explicit and usually articles are not dropped.

Conclusion

There should be a natural need for students of journalism to produce the language that is correct because bad grammar can affect meaning and confuse reader or listener. If they do not feel that primarily, the teachers are supposed to design the lessons to help the students understand the necessity of having a good knowledge and becoming skilled writers through awareness of the usage of grammar in actual practice.

Literature

- CSALOVÁ, O. 2016. *English Grammar for Journalists*. Nitra: UKF v Nitre.
- DE BOTTON, A. 2014. *The News: A User's Manual*. Penguin UK
- FOGIEL, M. 2013. *REA's Handbook of English Grammar, Style, and Writing*. Research & Education Assoc.
- JAUSS, D. 2011. *On Writing Fiction: Rethinking Conventional Wisdom About the Craft*. Writers Digest Books.

Kontakt

Mgr. Oľga Csalová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Jazykové centrum
Hodžova 1, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Email: ocsalova @ukf.sk

INTERDISCIPLINARITA V KONTEXTE VÝUČBY ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA NA AKADÉMII POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE

INTERDISCIPLINARITY IN ESP TEACHING AT THE ACADEMY OF THE POLICE FORCE IN BRATISLAVA

PETRA FERENČÍKOVÁ

Abstrakt

Príspevok stručne rozoberá vývoj odborného anglického jazyka. Analyzuje súčasný stav, pričom pozornosť upriamuje na interdisciplinárne prelínanie odborného jazyka s inými predmetmi. Formou názornej ukážky vyučovacej jednotky demonštruje efektívne využívanie medzipredmetových vzťahov na obohatenie, ako aj zefektívnenie vyučovacieho procesu odborného anglického jazyka. Spracovaná téma je súčasťou zamerania povinného predmetu cudzí jazyk na Akadémii Policajného zboru v Bratislave.

KLúčové slová: odborný anglický jazyk, interdisciplinarita, interdisciplinárne prelínanie, komunikatívny prístup, vyučovacia hodina.

Abstract

The article briefly deals with development of English for Specific Purposes (ESP). It analyses current situation while paying attention to interdisciplinary overlapping of ESP with other subjects. By providing an exemplary lesson it demonstrates effective use of the interdisciplinary relations in order to bring variety to lessons as well as to make teaching of ESP more effective. The lesson is one of the topics of compulsory subject – foreign language at the Academy of the Police Force in Bratislava.

Keywords: English for Specific Purposes (ESP), interdisciplinarity, interdisciplinary overlap, communicative approach, lesson.

Úvod

English for Specific Purposes (ESP), respektíve odborný anglický jazyk, od svojho zrodu v 60-tych rokoch prešiel výraznými zmenami. Vývoj bol silne ovplyvnený danou dobou a potrebami spoločnosti. Odzrkadlilo sa to na preferovaných prístupoch, metódach a technikách vzdelávania. V počiatočných dňoch bola výučba odborného anglického jazyka chápaná ako činnosť memorovania izolovanej odbornej slovnice určitého odborného zamerania. Tradičným jadrom vyučovacieho procesu najčastejšie bol odborný text doplnený o aktivity postavené na mechanickom učení sa a driloch. Takéto chápanie výučby odborného cudzieho jazyka neumožňovalo prirodzený rozvoj komunikačných schopností. V bežnej komunikačnej praxi študenti nedokázali využiť mechanicky osvojené vedomosti, keďže im chýbal nácvik zmysluplnej autentickej komunikácie. Časom sa tento zvolený prístup ukázal ako nepraktický a málo efektívny.

Posun paradigmy

Spoločnosť, ovplyvnená novými technickými výtvarnými a možnosťami, prešla výraznou zmenou vo viacerých stránkach života. Zmeny sa prejavili hlavne vo zvyšujúcich sa nárokoch na jednotlivca. V oblasti cudzojazyčného vzdelávania, a s ním súvisiacej samostatnej oblasti odborného cudzieho jazyka, prišla požiadavka ovládať jazyk po praktickej stránke. Zdokonaľovanie komunikatívnej kompetencie v cudzom jazyku prinieslo renesanciu vo vyučovaní cudzích jazykov a iniciovalo výrazný posun paradigmy teórie výučby cudzích jazykov. Súčasný stav teórie výučby cudzích jazykov nadviazal na tento posun, ktorý Jacobs a Farrel (2001, s. 1-3) podrobnejšie opisujú ako posun z pozitívizmu na postpozitívizmus, čo malo za následok posun od princípov behavioristickej psychológie a štrukturálnej lingvistiky, v smere ku kognitívnej a neskôr sociokognitívnej psychológii viac založenej na kontexte a význame z pohľadu jazyka. Výsledný komunikatívny prístup výučby priniesol do vyučovacieho procesu cudzích jazykov osem základných zmien. Išlo predovšetkým o: autonómiu študentov, kooperatívne učenie sa, integráciu učiva, zameranie na význam, rozmanitosť, zručnosti myslenia, alternatívne hodnotenie a učiteľia ako spoluučiaci sa (Jacobs, Farrel, 2001, s. 4).

Interdisciplinárne prepojenie

Integrácia učiva alebo využívanie interdisciplinárneho prepojenia viacerých predmetov považujeme za jeden z najnovších trendov v oblasti vzdelávania (Pajpachová, Baričičová, 2015, 41). Výzvou súčasnosti je schopnosť logicky prepojiť a prakticky využiť multidisciplinárne vedomosti zastúpené v širokej škále predmetov súvisiacich s daným študijným zameraním. Roldán Reijos (1999, s. 30 – 31) sa k vyučovaciemu procesu cudzích jazykov vyjadruje, že potrebuje základnú a holistickú interakciu vopred nadobudnutých vedomostí. Inými slovami, vyučovací

proces definuje ako fázu interdisciplinárnej kompetencie. Interdisciplinaritu, resp. interdisciplinárne prelínanie cudzieho jazyka s inými predmetmi, radíme medzi jedno z najšpecifickejších osobitostí výučby cudzích jazykov. Táto skutočnosť je prínosná tak pre výučbu jazyka, ako aj súvisiaceho predmetu (Ferenčíková, 2010, s. 21). Roldán Riejos (1999, s. 32) si pod interdisciplinaritou predstavuje interaktívne a praktické úlohy. Interdisciplinaritu vníma ako aktivitu, ktorá sa dá aplikovať v každodennej profesionálnej činnosti. Binderová (2010, s. 28) hovorí, že „*vedomosti z odboru poskytujú študentom kontext, ktorý potrebujú na porozumenie angličtiny používanej v triede. Na hodinách angličtiny študenti zisťujú a učia sa, ako sa ich predmet vyjadruje v anglickom jazyku*“. Pri využívaní interdisciplinárnych tém vo vyučovacom procese odborného jazyka sa často študenti sami stávajú základnou učebnou pomôckou, keďže ovládajú teoretickú a praktickú stránku danej problematiky v materinskom jazyku.

Hnacou silou odborného jazyka je jeho obsahová stránka predmetu, korešpondujúca s poznatkami iných vedných disciplín, ktorá je pretavovaná do rozvoja komunikatívnej kompetencie v odbornom anglickom jazyku. Widdowson (1983, s. 87) upozorňuje na skutočnosť, že pri výučbe odborného jazyka sa často zanedbáva práve metodika. Kládne sa príliš veľký dôraz na obsah pričom v mnohých prípadoch táto obsahová stránka úplne alebo čiastočne vytláča metodiku, ktorá je nesmierne dôležitá. Sme toho názoru, že vhodný výber a aplikácia metód a techník je základom efektívnej a úspešnej vyučovacej hodiny.

Vyučovací proces cudzích jazykov na Akadémii Policajného zboru v Bratislave

Vo vyučovacom procese odborného anglického jazyka na APZ uplatňujeme princípy komunikatívneho prístupu. Tieto princípy zahŕňajú najmä základné rečové zručnosti, experimentovanie a proces učenia sa. Konkrétne v podmienkach APZ kládeme veľký dôraz na zdokonaľovanie základných rečových zručností (rozprávanie, čítanie, počúvanie a písanie) v odbornom kontexte. Vo výučbe uprednostňujeme integrovanú výučbu zručností, čiže integrované používanie všetkých základných rečových zručností, tak ako tomu je pri komunikácii v reálnom živote. Dbáme na to, aby súčasťou vyučovacieho procesu odborného jazyka bola zmysluplná a autentická komunikácia. Na hodinách majú študenti príležitosť experimentovať a skúšať to, čo už ovládajú z iných predmetov. Pri budovaní komunikatívnej kompetencie v odbornom jazyku uprednostňujeme plynulosť prejavu pred lingvistickou presnosťou, pričom opravujeme najmä tie chyby, ktoré spôsobujú zlyhanie v procese komunikácie. Našu pozornosť sústreďujeme nielen na odborný jazyk, ale aj na samotný proces učenia sa a rôznymi inými formami podporujeme samoštúdium. Študenti môžu využívať anglickú a nemeckú verziu e-learningového portálu Katedry jazykov. Táto stránka ponúka samoštúdijný materiál zameraný na zdokonaľovanie anglického a nemeckého jazyka v kontexte problematiky hraničnej a cudzineckej polície, dopravnej polície, poriadkovej polície a vyšetrovania.

Interdisciplinárna hodina odborného anglického jazyka na Akadémii Policajného zboru v Bratislave

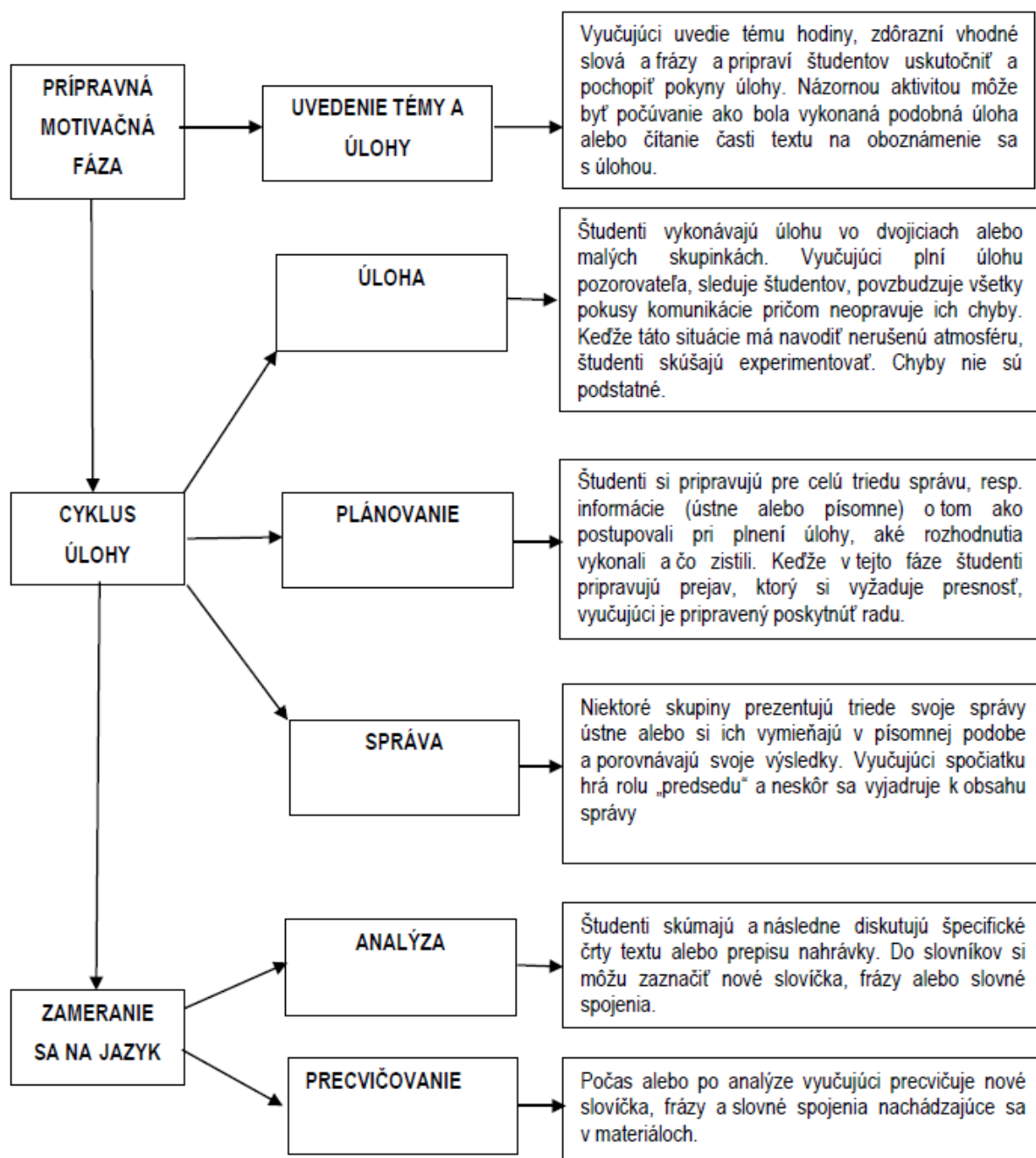
Pre praktickú ilustráciu interdisciplinárnej vyučovacej hodiny odborného anglického jazyka na APZ v Bratislave je nasledujúca časť venovaná štruktúre interdisciplinárnej hodiny na tému „*Interrogation*“ (výsluch). Táto téma sa vyučuje v štvrtom semestri bakalárskeho štúdia v odboroch ochrana osôb a majetku a bezpečnostné verejnosprávne služby. Študenti, okrem teoretických vedomostí z ostatných predmetov, môžu zúročiť aj praktické skúsenosti nadobudnuté počas výkonu služby pred nástupom na vysokú školu alebo z praxe. Zároveň, opísaná interdisciplinárna téma ponúka študentom príležitosť experimentovať a využívať vedomosti získané aj z iných predmetov (napr. z kriminalistiky, psychológie, vyšetrovania), aktívne riešiť problematiku dodržiavania ľudských práv, policajnej etiky, atď. Študenti súčasne zapájajú všetky základné rečové zručnosti v cudzom jazyku a využívajú ich na zmysluplnú konverzáciu.

V ukážke našu pozornosť upriamujeme na štruktúru vyučovacej jednotky. Neponúkame zaužívaný PPP model, ktorého univerzálnosť ho umožňuje využívať pri výučbe ktoréhokoľvek vyučovacieho predmetu, ani alternatívny ESA alebo TTT model, ale vychádzame z Willisovej modelu (1996, s. 52 – 56), ktorý bol navrhnutý pre Task-Based Learning (výučba zameraná na úlohu).

Klasický PPP model, TTT alebo ESA model je trojkrokový model. PPP model pozostáva z Presentation (prezentovanie) – Practice (precvičovanie) – Production (produkovanie). V prvej fáze učiteľ prezentuje neznámy gramatický jav, jazykové prostriedky alebo uvedie nosnú tému pomocou realistickej situácie, dialógu, textu, obrázku, atď. Následná fáza precvičovania sa viaže s mechanickým precvičovaním. Často sa používajú aktivity na dopĺňanie chýbajúcej informácie, spájanie dvoch častí vety, kontrolovaná hra rolí, dril, atď. Vo fáze produkcie alebo vo fáze voľného precvičovania sa očakáva, že študenti budú demonštrovať osvojenú vyučovaciu látku. Vhodnou alternatívou metódy PPP je ESA – Engage (zaujať) – Study (učiť sa) – Activate (aktivovať) alebo TTT – Test (testovanie) – Teach (učenie) – Test (testovanie).

Willisovej model pozostáva tiež z troch základných krokov – prípravnej fázy (pre-task), cyklu úloh (task cycle) a zamerania sa na jazyk (language focus). Avšak na rozdiel od klasických modelov, druhá a tretia fáza sa ďalej delia na menšie kroky. Cyklus úloh tvorí úloha (task), plánovanie (planning) a prezentácia (report) a fáza zameranie sa na jazyk obsahuje analýzu (analysis) a precvičovanie (practice). Willisovej model sa líši od klasických modelov v presnej špecifikácii roly učiteľa a žiaka v jednotlivých fázach (pozri obrázok 1).

Z pohľadu komunikačnej funkcie jazyka, implementácia Willisovej modelu ponúka viac výhod ako najbežnejšie používaný PPP model. T. Brown (2008, s. 4) vidí výhody Willisovej modelu v tom, že jazyk sa používa s nepredstierateľným úmyslom, čiže poskytuje skutočnú komunikáciu. V štádiu, kedy si študenti pripravujú správu pre celú triedu, sú nútení uvažovať vo všeobecnej rovine nad rôznymi lingvistickými formami. Naopak v zavedenom PPP modeli sa zvyčajne študenti zameriavajú iba na jednu konkrétnu formu. Podstatný rozdiel je aj v cieľoch oboch modelov. Kým cieľom PPP modelu je viesť študentov v smere od presnosti k plynulosti, cieľom Willisovej modelu je integrovať všetky štyri základné zručnosti a smeruje od plynulosti k presnosti, čím v skutočnosti poskytuje ešte viac plynulosti.



Obrázok 1 Vzájomné vzťahy prvkov didaktického modelu vyučovacej hodiny podľa J. Willisovej (1998, 5)

Vyučovaciu jednotku na tému Interrogation začíname v prípravnej motivačnej fáze brainstormingom. Táto metóda sa nám veľmi osvedčila. Jej aplikáciou vyučujúci zistí, čo študenti ovládajú, koľko informácii majú k danej problematike, pomocou prirodzenej komunikácie vyučujúci doplnia ďalšie informácie. Študenti sa učia nové výrazy, prípadne si zopakujú nadobudnuté vedomosti.

Získavame informácie ako napríklad, čo znamená výraz *interrogation*. Hľadáme ďalšie synonymá. Zisťujeme pre koho a načo je určený výsluch. Zopakujeme bežné metódy a spôsoby výsluchu, no najmä jeho zaužívaný postup. Podstatnú časť tejto prípravnej fázy tvorí spoločné skoncipovanie *Interview Question Guideline*. Pozostáva zo siedmich základných kriminalistických otázok s vhodnými príkladmi, ktoré študenti dopĺňajú do tabuľky. Doplnená tabuľka neskôr slúži na koncipovanie vhodných otázok pre potreby výsluchu. Na záver prípravnej fázy študenti pracujú s krátkym textom „Interrogation“ (Ferenčíková, Nováková, 2011, s. 56) zameraným na základné informácie o výsluchu. V rámci rýchleho samostatného čítania si študenti konfrontujú svoje vedomosti, resp. zopakované vedomosti s vedomosťami uvedenými v texte.

Nasledujúci krok tzv. cyklus úloh zvyčajne realizujeme vo dvojici alebo v spoločnej diskusii. Cyklus pozostáva z dvoch úloh. Cieľom prvej úlohy je precvičiť tvorenie vhodných otázok pre rôzne druhy výsluchu. Vykonávame ho pomocou diskusie zameranej na výber relevantných a správnych otázok. Študenti majú k dispozícii päť bližšie opísaných prípadov, z ktorých si vyberajú iba jeden. Vo dvojici, na základe spoločnej diskusie, navrhujú päť otázok, o ktorých sú presvedčení, že sú relevantné a správne. Po vykonaní úlohy jednotlivé dvojice prezentujú svoje otázky triede, porovnávajú si ich s ostatnými študentmi a spolu s vyučujúcim diskutujú, prečo sú jednotlivé otázky vhodné, vhodnejšie, menej vhodné prípadne nevhodné.

Cieľom druhej úlohy je nácvik výsluchu pomocou hrania roly. Na základe opísaného prípadu jeden študent hrá rolu policajta a druhý podozrivého. Vyučujúci monitoruje vykonávanie úlohy. Po ukončení, keď jedna dvojica predvedie ukážku, študenti vykonávajú úlohu nanovo, ale s vymenenými rolami a s novým prípadom.

Po cykle úlohy nasleduje plánovanie (*planning*) a prezentácia (*report*). Študenti si vo dvojiciach pripravujú stručnú prezentáciu ako vykonali úlohu, napr. prečo vybrali jednotlivé otázky, prečo si myslia, že niektoré otázky sú vhodné prípadne nevhodné, ako sa im darilo pri samotnom výsluchu atď. Plánovanie (*planning*) študenti realizujú veľmi stručne a písomnou formou, poprípade si len premyslia svoje myšlienky. Vyučujúci plní úlohu facilitátora a radí študentom ohľadne jazyka, slovnej zásoby a formulácie myšlienok.

V nasledujúcom kroku niektoré dvojice stručne prezentujú svoje myšlienky pred celou triedou. Ostatní študenti si porovnávajú prezentované myšlienky so svojimi zisteniami, komentujú a dopĺňujú ich. Vyučujúci sa automaticky vyjadruje k obsahu správy, teda k realizovaniu výsluchu a môže inak formulovať obsah prezentácie, no zdržiava sa priamej opravy.

Posledná fáza vyučovacej hodiny je zameraná na jazyk. Obsahuje analýzu textov, s ktorými študenti pracovali počas hodiny a precvičovanie. Analyzujeme novú slovnú zásobu uvedenú v textoch. Študenti dedukujú význam neznámej slovnej zásoby podľa kontextu a následne vysvetľujú jej význam vlastnými slovami. Novú slovnú zásobu ďalej aktivizujú pomocou precvičovania v doplňovacích úlohách

Záver

Opísaná vyučovacia jednotka, ktorá využíva interdisciplinárne prelínanie odborných predmetov pri výučbe anglického jazyka môže poslúžiť ostatným vyučujúcim odborného jazyka ako inšpirácia pri plánovaní interdisciplinárnej témy. Interdisciplinaritu v odbornom jazyku považujeme za neoddeliteľnú súčasť vzdelávacieho procesu. Súčasná doba vyvíja tlak na jedinca, kedy nestačí mať dostatočne rozvinutú len komunikatívnu kompetenciu. Očakáva sa od neho byť schopný prakticky využívať a aplikovať vedomosti z iných predmetov v cudzom jazyku, čiže mať dostatočne rozvinutú interdisciplinárnu kompetenciu v cudzom jazyku. Predpokladá sa, že jedinec bude schopný aktívne používať všetky základné rečové zručnosti a súčasne kompetentne riešiť odbornú problematiku v cudzom jazyku, byť schopný plnohodnotne a zmysluplne komunikovať v oblasti svojho odborného alebo profesionálneho zamerania. Využívanie interdisciplinárneho prelínania iných disciplín pretavených v praktickom používaní na hodine odborného jazyka utvrdzuje učivo, motivuje a podporuje záujem o ďalšie štúdium danej problematiky a zo študentov vytvára sebedovetných používateľov jazyka.

Použitá literatúra

BINDEROVÁ, M. 2010. *Práca s odbornými textami vo vyučovaní anglického jazyka v podmienkach akadémie PZ: dizertačná práca*. Bratislava: APZ, 2010, s. 149.

FERENČIKOVÁ, P. 2011. Aplikovanie interdisciplinarít vo vyučovacom procese odborného anglického jazyka na APZ v Bratislave. In: *Možnosti multidisciplinárnych prístupů a integrované výuky ve vzdelávání příslušníků bezpečnostních sborů : sborník příspěvků z VI. mezinárodní vědecké konference*. Praha 20. října 2011. Praha:

Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vyšší policejní škola Ministerstva vnitra v Praze, 2011, s. 172 – 176. ISBN 978 80 7452 018 1.

FERENČIKOVÁ, P. 2010. *Rozvoj rečových zručností vo vyučovacom procese cudzích jazykov na APZ: dizertačná práca*. Bratislava : APZ, 2010. s. 120.

FERENČIKOVÁ, P., NOVÁKOVÁ, I., 2011. *English for Police*. Bratislava: APZ, 2011. s. 148. ISBN 978-80-8054-510-9.

JACOBS, G., FARREL, T. 2001. Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. In *TESL – EJ, roč. 5, č.1, s. 1 – 16*. [citované 20. september 2016]. Dostupné na <http://tesl-ej.org/ej17/a1.html>

PAJPACHOVÁ, M., BARIČIČOVÁ, Ľ. 2015. Vzdelávanie v policajnej organizácii ako jeden z pilierov jej úspešného fungovania. In: *Policajná teória a prax*. Bratislava: Akadémia PZ, roč. 23, č. 2, s. 22 – 44. ISSN 1335-1370.

PAJPACHOVÁ, M. 2011. Princípy systému manažérstva kvality v procese vzdelávania príslušníkov Policajného zboru In: *Celostná príprava manažérov zameraná na ich kvalitu – nutný predpoklad efektívneho riadenia organizácie vo vedomostnej spoločnosti: zborník vedeckých prác: virtuálna vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou* [16. 9. 2011]. Bratislava: Akadémia PZ, 2012, s. 21 – 28. ISBN 978-80-8054-530-7.

ROLDÁN RIEJOS, A. 1999. Applications of cognitive theory to interdisciplinary work in Languages for Specific Purposes. In: *Ibérica: Revista de la Asociación European de Lenguas para Fines Específicos*, č. 1, 1999, s. 30 – 32. ISSN 1139-7241.

WIDDOWSON, H. 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press, 1983. s. 128. ISBN 0 19 437072 0.

WILLIS, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, s. 192. ISBN: 0582259738.

WILLIS, J. 1998. Task-Based Learning: What Kind of Adventure? In: *The Japan Association for Language Teaching*, roč. 22, č. 7, 1998. Dostupné na: www.jaltpublications.org/tlt/files/98/jul/willis.html

Kontakt

Mgr. Petra Ferenčíková, PhD.
Akadémia Policajného zboru
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 831 06 Bratislava
Slovenská republika
Email: petra.ferencikova@gmail.com

ZUR BEDEUTUNG VON INTERKULTURELLEM LERNEN

THE MEANING OF INTERCULTURAL STUDY

MILENA HELMOVÁ

Abstract

Der hohe Stellenwert von interkultureller Kompetenz, des Lernens und der Lernfähigkeit ist unter den Autoren, die sich mit dieser Problematik beschäftigen, unbestritten. Was ist jedoch konkret unter interkulturellem Lernen und der Fähigkeit zum Lernen zu verstehen? Wie sollen sie vermittelt werden? Wie sollte der Begriff des Lernens definiert werden? Auf der Suche nach den Antworten wird ersichtlich, dass die Auffassungen der Wissenschaftler in der Fachliteratur stark divergieren.

Schlüsselwörter: Kultur, interkulturelle Unterschiede, Kommunikation, interkulturelles Lernen.

Abstract

It is undisputable that we witness huge interest on the side of authors regarding topics dealing with acquiring intercultural competence, intercultural training as well as general ability to learn. How can we perceive intercultural training? What, in fact, is intercultural competence and ability to achieve intercultural education? What are the ways to acquire these skills and how to mediate them? These, too are the topics the article deals with – while searching for proper responds we are aware that professionals' approaches differ a lot.

Keywords: Culture, Intercultural Differences, Communication, Intercultural Training.

Einleitung

Kulturen sind unterschiedlich, Menschen sind unterschiedlich. Menschen sind zwar durch ihre kulturellen Sozialisationsinstitutionen geprägt, aber andererseits auch durch individuelle Eigenheiten wie Temperament geprägt. Auf diese Weise ist jeder Mensch eine ganz besondere Mischung. Man kann also davon ausgehen, dass zwei Menschen, die durch dieselbe Sozialisationsinstitution gegangen sind, zwar nicht gleich, aber in dieser Hinsicht ähnlich sind, weil sie gemeinsame Handlungs- und Denkmuster übernommen haben. Daraus ergibt sich die Auffassung, dass die Orientierung der Menschen in der Welt generalisierend und typisierend ist (Schütz 1974), und dementsprechend werden Menschen sozial eingeordnet. „Um nicht handlungsunfähig zu werden, kann es sich niemand leisten, die Aspekte der Welt mit maximaler Differenziertheit zu betrachten. Insofern ist die Neigung, unbekannte und vielschichtige Bereiche zunächst in grobe Kategorien einzuteilen, eine grundlegende Eigenschaft menschlicher Wahrnehmung“ (Layes, 2003, S. 121).

Die Interpretation kultureller Unterschiede auf Basis von Klassifizierungen, wie sie Hofstede (1997) oder auch andere Autoren (Lewis 2000) und Trompenaars (1993) vornehmen, führt zu einem Verständnis, dass unserer Auffassung nach problematisch erscheint. Wenn sich Kulturen anhand von bestimmten Merkmalen beschreiben lassen, so kann auch das Wissen in Bezug auf diese Merkmale kognitiv vermittelt und das für die Interaktion mit Repräsentanten fremder Kulturen angemessene Verhalten entsprechend trainiert werden. Dieses Verständnis von interkulturellem Lernen ist möglicherweise auch einer der ursächlichen Faktoren für eine Haltung, die in der Praxis im Kontext von kulturübergreifenden Problemstellungen zu beobachten ist. Der Annahme folgend, dass kulturelle Prägungen auf bestimmte unveränderliche Merkmale zurückzuführen sind, dient das Phänomen Kultur als globale Erklärung, warum die Dinge so sind, wie sie sind, und auch nicht anders sein können. Handlungen werden auf die scheinbar unveränderliche Kultur zurückgeführt. Es wird auf der Überzeugung festgehalten, der jeweiligen Kultur hilflos ausgeliefert zu sein und sie als gegeben und unveränderlich hinnehmen zu müssen. Dies führt zu einer Vereinfachung beziehungsweise zu einem Vermeidungsverhalten in schwierigen Situationen, bei Führungskonflikten oder Kommunikationsproblemen, die auf das kulturelle Phänomen reduziert und damit als nicht beeinflussbar bewertet werden. Unserer Meinung nach beschränkt sich diese Einstellung und das beschriebene Verhalten nicht nur auf interkulturelle Begegnungen im länderübergreifenden Rahmen, sondern trifft auch auf Überschneidungssituationen zwischen unterschiedlichen Organisationskulturen zu.

Modelle und Konzepte des Lernens

Kulturkontakt beinhaltet den Aspekt der Begegnung und der verbalen bzw. nonverbalen Kommunikation. Eine der beiden zentralen Thesen besagt, dass Kultur erst aus einem Kulturkontakt heraus entsteht (Baecker, 2000). Im Vorfeld des Kulturkontaktes hat die jeweilige Kultur aus ihrer inneren Selbstbetrachtung heraus kein Wissen darüber, dass sie eine Kultur ist und was sie genau als Kultur auszeichnet. „Erst der Kontakt zwingt sie, aus der Erfahrung des Fremden [...] auf ein Eigenes zu schließen. Mindestens der Kontrast, dadurch jedoch auch das Fremde,

sind bereits Teil des Eigenen, das nicht anderes ist als die Abgrenzung von Fremden, die Suche nach dem Kontrast. Jenes Eigene, das sich als Eigenes behaupten will, kann es dann schon nicht mehr sein, weil es unmöglich ist, das Fremde als Anlass der Behauptung des Eigenen aus dieser Behauptung wieder herauszustreichen“ (Baecker, 2000, S. 16.)

Nach der zweiten These, die aus der Logik des Kulturkontaktes herausgewonnen werden kann, werden die Herausforderungen erörtert, denen sich Unternehmen im Rahmen eines kulturübergreifenden Managements stellen müssen. Dieser Aspekt gewinnt insbesondere dann an Bedeutung, wenn sich zwei Unternehmenskulturen in der Folge von Unternehmenszusammenschlüssen zu einer Kultur vereinen sollen, wobei die Frage zu beantworten sein wird, ob diese Einheit der Kulturen durch einen bewusst initiierten Prozess überhaupt werden kann.

In der Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lernen definiert werden kann und welches die Kernelemente einer tragfähigen Lerntheorie sind, fallen insbesondere zwei Aspekte auf. Mit dem Begriff des Lernens wird in der Regel die Unterstellung verbunden, Lernen sei grundsätzlich etwas Positives. So wird von vornherein auch ausgeschlossen, dass es Situationen geben kann, in denen Nicht-Lernen die bessere Handlungsalternative darstellt. Lernen bezeichnet zudem eine Vielzahl unterschiedlicher Phänomene, die meist unter ein- und demselben Begriff subsumiert werden, ohne dabei zu differenzieren, dass in unterschiedlichen Lernsituationen jeweils auch unterschiedliche Gesetze des Lernens Gültigkeit haben. Sofern der Anspruch besteht, ein Lernkonzept zu entwickeln, das den individuellen Anforderungen der Situation gerecht werden soll, müssen diese unterschiedlichen Gesetze entsprechende Berücksichtigung finden.

Vor diesem Hintergrund sollen wir die relevanten Thesen in der Literatur, die sich mit der Problematik befassen, näher beleuchten. Lewin fordert in seiner Feldtheorie eine Differenzierung der folgenden Arten von Veränderungen, um den Begriff des Lernens einordnen zu können. „1. Lernen als eine Veränderung der kognitiven Struktur; 2. Lernen als eine Veränderung der Motivation (annehmen oder ablehnen lernen); 3. Lernen als eine Veränderung der Gruppenzugehörigkeit oder Ideologie; Lernen in der Bedeutung der Willkürbeherrschung der Körpermuskulatur“ (Lewin, 1982, S. 163).

Schein unterscheidet die Notwendigkeit, Lernen nicht als einheitliches Konzept zu begreifen, sondern mindestens drei Arten des Lernens zu unterscheiden, die in den einzelnen Phasen des Lern- bzw. Veränderungsprozesses ungleich stark zum Tragen kommen: 1. Lernen durch den Erwerb von neuem Wissen und neuen Einsichten; 2. Lernen im Sinne von Gewohnheiten und Fertigkeiten; 3. Lernen im Rahmen einer emotionalen Konditionierung und angelernten Angst (vgl. Schein, 1993, S. 86).

Die erste Form des Lernens definiert Schein als den Erwerb von Wissen und das Gewinnen von Einsichten. Informationen zu gewinnen, um die eigene Wissensbasis auszubauen, entspricht seiner Auffassung nach dem gebräuchlichsten Verständnis von Lernen. Dabei stellt er innerhalb dieses Lernkonzeptes insbesondere das Gewinnen neuer Einsichten heraus (Schein, 1993, S. 86).

Oftmals ist es schwierig, Einsichten zu gewinnen, und wenn es aufgrund einer zu hohen Komplexität des Problems nicht gelingt, dieses durch Einsichten zu lösen, führt das in der Folge zu Frustration und Angst. Die Gefühle, die mit der Unfähigkeit oder mangelnden Bereitschaft etwas Neues zu lernen verbunden sind, bezeichnet Schein als Angst. Zur Vermeidung dieser Angst kommen unterschiedliche Verhaltensmuster zur Anwendung, die dazu führen, dass wir nicht lernen müssen. Diese Verhaltensmuster zeigen sich beispielsweise im Ignorieren oder Vereinfachen des Problems bis hin zur völligen Verzerrung oder auch in Projektionen auf andere (vgl. Schein, 1993, S. 86).

Diese Aussagen von Schein verdeutlichen eine der zentralen Irrtümer des Lernens. Die Fokussierung auf das kognitive Lernen birgt die Gefahr, einer mangelnden Berücksichtigung des Verhaltensaspektes in sich. Auch die Tatsache wird vernachlässigt, dass kognitive Lernkonzepte erst dann wirksam sind, wenn sie sich in einem veränderten Verhalten niederschlagen.

Ein weiterer Irrtum, den viele Lernansätze implizieren, lautet: Lernen ist grundsätzlich etwas Positives. Diese positive Unterstellung beinhaltet insofern eine Lernfalle, als dadurch bereits die Möglichkeit aberkannt wird, Ängste und Widerstände, die natürlicherweise mit dem Lernen von neuem Wissen oder neuen Verhaltensweisen verbunden sein können (vgl. Schein, 1993) angstfrei zu thematisieren. Gerade der bewusste und offene Umgang mit dieser Angst könnte jedoch ein erster wichtiger Lernschritt sein.

Das Lernen von neuen Gewohnheiten und Fertigkeiten, das Schein als eine weitere Form des Lernens diskutiert, orientiert sich am Modell des Behaviorismus. Wesentlicher Grundsatz dieses Modells ist es, Fehler und unerwünschtes Verhalten nicht zu bestrafen, sondern zu ignorieren, um den Lernprozess auf die kontinuierliche Verbesserung des gewünschten Verhaltens zu konzentrieren. Für die Anwendung von diesem Lernkonzept müssen zwei wesentliche Voraussetzungen gegeben sein: die Akzeptanz, dass dieser Prozess viel Zeit durch Übung in Anspruch nimmt, und die Bereitschaft einer vorübergehenden Inkompetenz, bis das neue Verhalten zur Gewohnheit wird. In der Praxis scheitert jedoch das Konzept gerade an diesen beiden Anforderungen. Den Lernprozessen liegt oftmals der Irrtum zu Grunde, dass Fehler zwar gemacht werden dürfen, aber ein und derselbe Fehler nur einmal. Es braucht somit eine Fehlerkultur, welche Fehlerverhalten als einen wichtigen Teil des Lernprozesses begreift (vgl. Schein, 1993).

Im Rahmen des Lernens von Gewohnheiten und Fertigkeiten verbirgt sich ein weiterer Irrtum des Lernens. Es wird meist davon ausgegangen, es gehe „nur“ darum, neues Verhalten zu lernen. Bei Lernprozessen von

Erwachsenen handelt es sich jedoch um ein viel schwierigeres Phänomen. Um Neues lernen zu können, müssen erst alte gewohnte Verhaltensweisen verlernt werden, was emotional sehr anspruchsvoll ist. Anspruchsvoller, als Neues zu lernen. Ein kritischer Einwand zur These könnte sein, dass alte Erfahrungen durch neue Erlebnisse überdeckt werden, so dass sich das Verlernen als logische Konsequenz automatisch ergibt. Bei dieser Annahme wird jedoch übersehen, dass negative Erfahrungen die einzelne Person daran hindern könnte, sich auf neue Erfahrungen einzulassen.

Im Kontext des Lernens ist Verlernen bei Schein durch emotionale Konditionierung und angelernte Angst von Bedeutung. Die emotionale Konditionierung gibt im Wesentlichen den Rahmen für die individuelle Lernfähigkeit vor. Eine Konditionierung kann positiver oder negativer Natur sein. In beiden Fällen werden persönliche Erfahrungen aus der Vergangenheit mit tief verankerten emotionalen Erlebnissen verknüpft. Gemeint sind Erlebnisse, die die innere Einstellung in Bezug auf ähnliche Situationen in der Gegenwart oder Zukunft entscheidend prägen und damit auch das Verhalten bestimmen (Schein, 1993, S. 87).

Die von Schein diskutierten Irrtümer auf Basis der Lernkonzepte führen zu einem Verständnis von Lernen, das sich an die Grundlagen der Gestalttherapie anlehnt: *„Lernen ist Entdecken, das Aufdecken dessen, was da ist. Wenn wir entdecken, decken wir unsere eigenen Fähigkeiten, unsere eigenen Augen auf, um unsere Möglichkeiten zu finden, um zu sehen, was abläuft, um zu entdecken, wie wir unser Leben erweitern können, um uns verfügbare Wege zu finden, die uns eine schwierige Situation bewältigen lassen“* (Perls, 1980, S. 95). Er behauptet weiter: *„Das Erlernen von Fähigkeiten ist die Entdeckung, dass etwas möglich ist. Lernen heißt zeigen, dass etwas möglich ist.“* (Perls, 1980, S. 88) Damit wird deutlich, welchen Anspruch Perls mit einem entsprechenden Lernkonzept verknüpft.

Wie dieses Entdecken initiiert werden kann macht Simon deutlich, der sich in seiner Beschreibung von Lernprozessen der Metapher einer Infektionskrankheit bedient: *„Wer lehren will, muss infizieren, er muss andere anstecken. [...] Wer wo auch immer als Lehrer wirkt, sollte sich stets bewusst sein, dass diejenigen Erreger die größte Chance haben, sich zu vermehren, deren Übertragung mit Lust verbunden ist“* (Simon, 1999, S. 159). Den Lernprozess als lustvolle Entdeckungsreise zu begreifen, die nicht nur offenbart, was „draußen“ möglich ist, sondern auch eine Reise zu sich selbst hin darstellt, sollte auch dem Charakter des Lernprozesses entsprechen. Eine der möglichen Ursachen, warum viele Ansätze von kulturellen Lern- und Veränderungsprozessen wenig Erfolg versprechen, könnte vielleicht darin liegen, dass es oft nicht um das Entdecken des Möglichen geht, sondern vielmehr um eine Konditionierung im Hinblick auf das Gewollte.

Die Lernprozesse werden auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet. Eine dieser Ebenen stellt den individuellen Lernprozess des einzelnen Teilnehmers dar. Dabei geht es um die Frage, ob und inwieweit sich das Verhalten der Teilnehmer im Verlauf des Lernprozesses verändert hat. Denn dieses besteht auch darin, die Gruppe der Teilnehmer inklusive der begleitenden Personen als System zu begreifen, das dazu befähigt werden soll, als solches zu lernen. Dieses Lernen ist nur dann möglich, wenn alle Subsysteme dieses Systems lernbereit und lernfähig sind.

Das individuelle Lernen verkörpert die Basis, damit das Lernen des gesamten Systems ermöglicht wird. Das Lernen, das im Kontext als das Lernen des Systems mit allen seinen Subsystemen verstanden wird, kann jedoch weit mehr oder weniger sein als die Summe aller individuellen Lernprozesse, denn dieses wird auch geprägt durch die Beziehungen der Subsysteme untereinander, die Verflechtung des Systems mit seinen Umwelten durch Werte, Normen, mentale Modelle oder Verhaltensmuster, die sich im Laufe des Entwicklungsprozesses innerhalb des Systems herausgebildet haben.

Die Überzeugung, dass individuelles Lernen die Basis für das organisationale Lernen bildet, findet sich an mehreren Stellen in der Fachliteratur wieder. Senge beispielsweise ist der Auffassung, dass Organisationen nur lernen, wenn das Lernen der einzelnen Menschen in der Organisation sichergestellt werden kann. Das individuelle Lernen sei zwar keine Gewährleistung für das Lernen der Organisation, sondern eine notwendige Voraussetzung, um dieses zu ermöglichen (vgl. Senge, 2001, S. 171). Auch Marquardt und Reynolds betrachten individuelles Lernen als eine Voraussetzung für organisationales Lernen, da in ihren Augen nur Individuen denken und handeln können (Marquardt/Reynolds, 1994, S. 37).

Fazit

Interkulturelles Lernen findet keinesfalls automatisch statt, sobald Angehörige verschiedener Kulturen auf einander treffen. Es braucht mehr als nur das Zusammensein an sich, damit die Fremdkulturellen einander kennen und verstehen lernen. Nötig ist das ständige bewusste Bemühen, sich dem Unbekannten, Andersartigen, Unverständlichen zu öffnen, Differenzen und manchmal auch Unvereinbares wahrzunehmen und auszuhalten.

Lernen wird meist damit assoziiert, dass Neues gelernt wird, aber beim interkulturellen Lernen geht es darum, sich die eigenen mentalen Modelle bewusst zu machen. Der erste wesentliche Schritt besteht darin, Verunsicherung und Verwirrung zu stiften und die Sicherheit zu erschüttern, dass die eigenen mentalen Modelle Wertvorstellungen, Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster die einzig gültige Interpretation der Wirklichkeit beinhalten, sondern es parallel dazu eine Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten gibt, die auf unterschiedlichen kulturellen Systemen basieren. Die Bereitschaft und Offenheit zu fördern, um diese Unterschiede überhaupt wahrnehmen, sehen und akzeptieren zu können, muss deshalb aus unserer Sicht der Autorin ein zentraler Bestandteil eines interkulturellen Lernprogramms

sein. Die Bewertung und Selektion der unterschiedlichen Bilder, Sichtweisen und Interpretationen kann erst in einem zweiten Schritt erfolgen. Dabei entscheidet sich, ob im herkömmlichen Verständnis von Lernen etwas gelernt wurde, indem zum Beispiel die Sicht der Welt korrigiert und die eigenen Muster entsprechend angepasst wurden.

Wie bereits oben ausgeführt, beinhaltet eine tragfähige interkulturelle Lerntheorie den direkten und unmittelbaren Kulturkontakt als zentrales Element und notwendige Voraussetzung interkulturellen Lernens. Deshalb muss ein zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz erstelltes Lernkonzept auf dem interaktionsorientierten Ansatz beruhen, bei dem der Kontakt mit der fremden Kultur gewährleistet ist. Die herausragende Bedeutung des Kulturkontaktes als Teil der Lerntheorie liegt darin begründet, dass die eigene kulturelle Identität erst durch den unmittelbaren Kontakt sichtbar werden kann. Die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität ist eine Voraussetzung, um eine Begegnung mit dem Fremden zu ermöglichen, wobei eine klare Grenzziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden nicht möglich ist.

Bibliographie

- BAECKER, D. 2000. *Wozu Kultur?* Berlin: Kulturverlag.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. 1997. *Lokales Denken, globales Handeln – Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- LAYES, G. 2003. Interkulturelles Lernen und Akkulturation. In: THOMAS, A., KINAST, E. U., SCHROLL-MACHL, S. (Hrsg.) *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- LEWIN, K. 1982. *Lewin-Kurt-Werkausgabe. Bd. 4 Feldtheorie*. Bern/Stuttgart: Hrsg. von Graumann, Carl-Friedrich.
- MARQUART, M. J., REYNOLDS, A. 1994. *Global Learning Organization*. New York: Burr Ridge.
- PERLS, F. S. 1980. *Gestalt-Wachstum-Integration. Aufsätze, Vorträge, Therapiesitzungen*. Hrsg. v. H. Petzold. Paderborn: Junfermann.
- SCHEIN, E. H. 1993. How can organization learn faster? The challenge of entering the green room. In: *Sloan Management Review*
- SENGE, P. M. 2001. *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 8. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SIMON, F. B. 1999. *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik...* 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- TROMPENAARS, F. 1993. *Handbuch Globales Managen – Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. Düsseldorf, Wien, New York, Moskau.

Kontakt

PhDr. Milena Helmová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: milena.helmova@gmx.net

**VÝHODY KORPUSOVEJ ANALÝZY
PRI VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA PRE ŠPECIÁLNE POUŽITIE**

BENEFITS OF CORPUS ANALYSIS FOR ESP

IVANA KAPRÁLIKOVÁ

Abstract

ESP teachers are often unable to rely on personal experiences when evaluating materials and considering course goals. At the university level in particular, they are also unable to rely on the views of the learners, who tend not to know what English abilities are required by the profession they hope to acquire the knowledge about. The result is that many ESP teachers become very much dependent on the published textbooks available, and even worse, when there are no textbooks available for a particular discipline, resolve to teaching from textbooks which may be quite unsuitable. In our presentation we demonstrate benefits of a specific corpus analysis – analysis of EU Corpus and practical implications of it pointing out the necessity of usage of authentic language which has to be brought to the students' attention and that the teachers need to take time to study how the language has to be brought to the situations in a given ESP context.

Keywords: *ESP, corpus analysis, European Union, texts.*

Abstrakt

Pri výbere vhodných materiálov na výučbu, ktoré spĺňajú ciele kurzov, nie sú učitelia anglického jazyka pre špeciálne použitie (ESP) často schopní spoliehať sa na osobné skúsenosti. Najmä na univerzitnej úrovni, je často nemožné spoľahnúť sa na názory študentov, ktorí majú tendenciu nepoznať presný obsah slovnej zásoby a stupeň požadovanej úrovne angličtiny pre jednotlivé požadované profesie. Výsledkom je, že mnohí učitelia ESP sú závislí na publikovaných učebniciach ktoré sú k dispozícii na trhu, a čo je horšie, ak pre určitú disciplínu žiadne učebnice k dispozícii nie sú, vyučuje sa z nevhodných učebníc. V článku poukazujeme na výhody korpusovej analýzy – a to aj konkrétne na analýzu korpusu EÚ a vyzdvihujeme nutnosť používania autentického jazyka a textovej analýzy pri výučbe. Učitelia takisto potrebujú mať čas na prípravu spôsobu akým špecifický jazyk má byť privedený do situácie v danom kontexte ESP.

Príučové slová: *anglický jazyk pre špeciálne použitie, korpusová analýza, Európska únia, texty.*

Introduction

One may ask 'what is the difference between the ESP and 'General English' approach?' Hutchinson et al. (1987, p. 53) answer this quite simply, "in theory nothing, in practice a great deal." In past, teachers of 'General English' courses, while acknowledging that students had a specific purpose for studying English, would rarely conduct a needs analysis to find out what is necessary to actually achieve it. On the contrary, in our opinion, teachers nowadays are much more aware of the importance of needs analysis, and published textbooks have improved dramatically allowing the teacher to select materials which closely match the aims of the learner. It is possible that this demonstrates the influence that the ESP approach has had on English teaching in general. Nevertheless, according to Laurence (1997), the line between where 'General English' courses stop and ESP courses start has become very vague. He also claims that, ironically, although many 'General English' teachers can be described as using an ESP approach, basing their syllabi on a learner needs analysis and their own specialist knowledge of using English for real communication, many so-called ESP teachers are using an approach furthest from that described above. Coming from a specialization unrelated to the discipline in which they are asked to teach, ESP teachers are often unable to rely on personal experiences when evaluating materials and considering course goals.

At the university level in particular, they are also unable to rely on the views of the learners, who tend not to know what English abilities are required by the profession they hope to acquire the knowledge about. The result is that many ESP teachers become very much dependent on the published textbooks available, and even worse, when there are no textbooks available for a particular discipline, resolve to teaching from textbooks which may be quite unsuitable. With the exception of textbooks designed for major fields such as computer science and business studies, based on our own experience, many of textbooks for ESP tend to use topics from multiple disciplines, making much of the material redundant and perhaps even confusing the learner as to what is appropriate in the target field. Many ESP lecturers are therefore left with no alternative than to develop original materials. Taking into consideration such challenge, the ESP practitioner's role as "researcher" is especially important, with results leading directly to appropriate materials for the classroom.

As we have been having our own experience in teaching EU English in context, even if we relied on our personal experience working with EU English for considerable time, systematic and productive linguistic input,

pointing out specific features of EU English, meant a considerable challenge for us. Thus, we claim that in order to properly assess learners 'needs it is important to focus on two aspects that play a key role in determining the selection of the content of the specific course: **the language level of the learners and the language use in the real situations that the learners prepare for**. Linguistic researchers seem to agree that authentic language has to be brought to the students' attention and that the teachers need to take time to study how the language has to be brought to the situations in a given ESP context. The effort should be put on creating a genuinely useful course, in our case EU English needs to be analyzed in a similar way to the other registers in order to create meaningful and useful learning materials. To create useful and effective EU English materials and textbooks, many sources and experiences have been used to achieve the most valuable input. One of the methods to collect appropriate materials for such course is **corpus analysis** due to already mentioned readily available extensive registers of EU documents. Thus, we shall present the benefits of corpus analysis for ESP.

Advantages of corpus analysis for ESP

Based on previous findings (reviewed below) and regarding to our own research, they can be summarised as follows:

- ✓ the use of specialised corpora provides a means to identify specific linguistic and discourse characteristics of relevant disciplines, registers and genres;
- ✓ corpus linguistics provides new methods for the analysis of lexis in ESP: analysis of frequency and collocation of certain lexical items for subject specific dictionaries, glossaries and word lists for pedagogical purposes, it offers more detailed analysis of the patterns and behaviour of lexical items in specialised texts;
- ✓ courses and materials based on findings of corpus research can more precisely cater for specific needs of ESP learners as regards target situation language use;
- ✓ corpus research has brought new methods to describe discourse patterns of academic and professional discourse (e.g., annotating politeness strategies, analysing lexical bundles);
- ✓ corpora of specialised texts can provide context knowledge, that is, information on the target professional culture and norms of the discourse community;
- ✓ specialised corpora and corpus analysis tools provide methods for the comparison of student and expert language use;
- ✓ it also provides methods for comparing general purpose and specific purpose language use (e.g., key word analysis, collocational analysis, semantic preference, semantic prosody);
- ✓ corpus data provide the basis for new approaches and methods to teaching ESP (lexical approach, DDL).

Jablonkai (2010) demonstrates that the vast majority of corpus research is focused on lexical issues (e. g., Moon, 1998; Nelson, 2000; Sinclair, 1987; Stubbs, 2002). „*Learner dictionaries such as the Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners (Sinclair, 2003), Longman Dictionary of Contemporary English (Summers, 2003) and Oxford Collocations Dictionary (Crowther, Dignen, & Lea, 2002) were published based on lexical analyses of monitor corpora. In addition to linguistic description of languages, registers or genres, many corpus-based studies have pedagogical purposes as well. Word frequency, collocational patterns (Renouf & Sinclair, 1992) in specialised corpora is often a research aim in ESP for pedagogic purposes (e.g., Coxhead, 2000; Mudraya, 2006; Nelson, 2000)*” (Jablonkai, 2010, p. 119).

Many corpus studies focusing on the lexical and syntactic level of language also inform about lexicogrammatical features of a particular language or language variety. The Longman grammar of spoken and written English (Biber et al., 1999) is a very good example of such studies. There are also various studies focusing on professional genres rather than on academic genres. The studies we would like to review here cover genres as business in general which we believe is related to the content of EU texts at some point and also itself genre in the European Union context. The genres include project proposals (Tribble, 2000), and several other EU genres like press releases, legal text and reports (Jablonkai, 2009a, 2009b; Trebits, 2008, 2009a, 2009b). On the basis of these studies it has been demonstrated that corpus analysis can go beyond simply counting linguistic features and it can be used to analyse pragmatic strategies, like politeness strategies (Upton & Connor, 2001), and discourse structure of important genres (Henry & Roseberry, 2001; Upton & Connor, 2001). The relevance of the studies investigating professional genres for ESP teaching is that they inform about the target situation for which ESP learners have to be prepared for by looking into the discourse of genres they will read and write in their specific professions.

Analysis for course and materials design

Corpus research has yielded relevant findings for course and materials design in ESP in three aspects. Firstly, several studies have demonstrated that investigating corpus data representing the language of the specific subject field in use provides a sound basis for course and materials design for the ESP classroom (e. g., J. Flowerdew, 1994; L. Flowerdew, 2001; Fuentes, 2002; Jabbour, 1998). Furthermore, some of these studies have also shown how findings of corpus research can be integrated into the ESP teaching practice (e. g., Cortes, 2004, 2006; Fuentes, 2002; Mudraya, 2006; Trebits, 2009b) in the form of new approaches and tasks.

As Jablonkai (2010) presents in her thesis, Mudraya (2006), for example, based on the lexical analysis of the Student Engineering English Corpus, argued for integrating the lexical approach with DDL, as she considered corpora an invaluable tool for giving students insights into the unique collocational and usage patterns of lexical items in specialised texts.

Moreover, Cortes (2004, 2006) did not only identify lexical bundles in two disciplines for the purposes of writing instruction, but she also looked into the effectiveness of her corpus-based materials. Her results suggested that exposure to lexical bundles alone does raise students' awareness of such constructs, but does not necessarily result in the appropriate use of lexical bundles. Secondly, some of these studies not only present DDL tasks that were found useful in the ESP classroom, but propose ways in which students themselves can compile corpora, for example, for academic writing instruction.

Corpus research in ESP has also been used to evaluate existing teaching materials. Nelson (2000, 2006) compared a corpus of published course books of BE to a corpus of English in "real-life" business in order to test his hypothesis that "the lexis found in Business English published materials is significantly different from that found in real-life business" (Nelson, 2000, p. 1).

Research	Application within ESP
J.Flowerdew (1994) specific purpose course design needs specific language in terms of language skills and subject matter	<ul style="list-style-type: none"> ✓ specialised corpora can provide specific information for course design ✓ corpus can be used for generating text-based language practice activities ✓ informs the design of appropriate special purpose teaching materials and courses ✓ helps identify lexical bundles for subject-specific writing courses ✓ allows to create corpus-based teaching activities ✓ insights into which collocational, pragmatic or discourse features should be addressed in EAP materials ✓ allows the application of DDL ✓ makes it possible to automatise the identification of technical lexis for different proficiency levels ✓ enhances learner autonomy, not only can students use available specialised corpora, but they can also compile their own corpora
L.Flowerdew (2001): compared learner and expert corpora	
Trebits (2009a) sample tasks for the use of phrasal verbs in EU texts	
Nelson (2000) provided detailed lexical profile in BE, compares existing BE materials to real business language use	
Cortes (2004) exposure to frequent linguistic elements like lexical bundles does not result in appropriate use	
Mudraya (2006) integration of lexical approach and corpus-based methodology	
Fuentes (2002) corpus-based language learning tasks in BE	
Tribble (2000): analysis of EU Phare project proposals	

Table 1 Corpus research in ESP for course and materials design

Besides specific analysis for course and materials design we can also mention analysis across languages where „only a few studies in ESP used corpora for comparing the discourse of certain genres across languages“ (Jablonkai, 2010).

Summary of previous findings on EU English analyses

The current spread of English in Europe is of much importance to English language teachers. There is also a heightened interest among language students in studying EU English, which is, learning the characteristics of English as it is used in EU documents and EU institutions.

EU English is gaining importance within the field of English for Specific Purposes (ESP) as new member states prepare for their turn at the EU Council Presidency as it is the case of upcoming Slovakia's Presidency. Many of those who work with EU documents in their home country or wish to be recruited to an EU institution do not translate but use the information in the documents. Consequently, they need to be proficient enough to understand the documents reliably, and to produce other EU related texts complying with the EU norms (Trebits, 2009).

EU English courses are offered in various institutions such as ministries, language schools and university language centres, for learners with different levels of English and educational or professional backgrounds (Trebts, 2008). Nevertheless, the content of EU English courses is generally based on language teachers' intuitions rather than on a systematic analysis of student motivation, expectations, or linguistic needs. To my knowledge, comprehensive monolingual course books written for students of English focusing on the typical features of EU English and based on corpus analyses of EU documents are not yet available in large number. Our own experience with teaching the course on using EU English in contexts and selecting appropriate systematic materials have proved that it would be effective "exploring the motivation of EU English students in order to fill a gap in theoretical and practical implications of the EU English teaching and learning perspective" (Koltai, 2012, p. 46). As Koltai further elaborates that students coming to an EU English course are motivated by feelings, beliefs and values, which are best described by the following terms: opportunities in the EU, possibilities of working and studying in the EU, obtaining general knowledge about the EU, communicating abroad and future workplace expectations towards employees. The students' immediate and future goals are interdependent. They participate in the EU English class mostly to improve their language competence.

According to Trebits (2008) from an ELT standpoint analysing EU texts has at least two important implications: first of all, studying the characteristics of EU English through authentic texts would benefit professionals from a wide range of fields. Second, EU English has indeed developed into a special language featuring characteristics of political, legal, business, and even academic discourse, thus mirroring the different functions and multiple activities of the EU as a cultural, political and historical reality.

As already mentioned in the beginning of the article, in order to establish a sound basis for language courses in English for the EU, research is needed into the lexical, syntactic and discourse characteristics of the register of English used within EU institutions. Furthermore, it is necessary to know more about the target situation and the context of this register.

López and Cañado (2001) conducted a needs analysis survey for ESP courses in the European Commission focusing on the teaching and learning process of participants in the learners need English as a lingua franca, that is, they use English to communicate with professionals who are not native speakers of English, but they quite often communicate with English native speakers as well. Moreover, participants have a positive attitude to English and like learning the language, using a wide variety of methods focusing on listening and speaking skills. „Although the findings of this analysis provide some information as to the methods learners of English prefer in an EU context, it does not inform ESP teachers about the target situation where these learners will use their English. Questions like what EU genres they use on a regular basis and what these EU texts are used for, remain unanswered“ (Jablonkai, 2010).

The most detailed analysis of the register of English in EU documents has been provided by Trebits (2008, 2009). Examining the Specific corpus of EU English, a fairly small corpus of 200 000 running lexemes containing official EU documents selected randomly and intuitively, she investigated lexis, conjunctions and phrasal verbs. Based on her study, as regards lexis in EU documents, she found that 46,5% of the word types, including several frequently used EU abbreviations in her corpus were, not in the BNC 3000 word list, and that there is little overlap between these frequent words and the words in the lists on the websites of EuroJargon and EU Glossary on the European Union portal. Based on these findings, she concluded that EU documents pose challenges for language learners at an intermediate (B1 – B2) level. In her study on conjunctions, she demonstrated that the number of conjunctions in the Corpus of EU English resembles the register of academic prose in the BNC (Trebts, 2009a). The most frequent types of conjunctions are additives, temporals and causals. The conjunctions that have been found strikingly more frequent in EU texts included conjunctions expressing causal relations such as with a view to, in order to, so as to, to this end and continuative conjunctions like such as, in particular, namely, regarding, as regards. She has also identified several conjunctions that are among the frequently occurring ones in the courses provided at this particular EU institution. Results of their needs analysis show that written part of the BNC, but are absent from EU documents. These are in spite of, as though, by comparison, next, in conclusion. As regards phrasal verbs in English EU documents, their number and use has been found similar to that of academic prose, in that both registers apply fewer phrasal verbs than, for example, fiction and news texts. Concerning their meanings, phrasal verbs can have multiple meanings in EU documents, but they exhibit fewer meanings than in general English (Trebts, 2009).

Jablonkai's (2009a) study compared the lexis and lexical bundles in two EU-related registers. Comparing news texts reporting on EU-related issues, and EU texts such as press releases and legal texts issued by EU institutions, Jablonkai demonstrated that the discourse of these two registers differ considerably, and therefore, instruction for future EU professionals should include teaching materials that are created specifically based on the analysis of official EU documents. The corpora she used contained 120,000 running words of news texts, and the same amount of EU texts selected randomly from the time period of January to August 2007.

Implications of research findings for teaching practice

The results of our thesis on English language abbreviations occurring in the EU documents have considerable implications for the teaching practice of English for EU purposes, in general, and for course and materials design, in particular. Firstly, findings on the extensive use of shortening processes within the EU context suggest that there are several aspects of using this particular language pattern that future EU professionals should be prepared for.

Tandlichová (1992) points out that understanding the substance of text formation, its cohesion and coherence is prior to the teacher of English. Thus, the first aspect is **the authentic text usage in the EU English courses** to demonstrate the contextualization of innovative language patterns. It was important for our corpus to reflect the range of EU activities and not to be biased towards any of the fields of activity in particular, so that the findings on the usage of abbreviations remain balanced and pedagogically useful. EU corpus is a mixture of legally binding and working procedural documents where both can be compared in the text analysis and, as presented in our results, the differences in not only frequency of occurrence could be found but also various innovative processes of word formation could be analysed. Further, by diachronic analysis of the EU texts may give the opportunity for learners to acquire the knowledge whether the specialized vocabulary of their own field (say for example trained lawyers) has changed in the course of times thus recognizing significant changes in language use in their specialized jargon.

Usually, the learners of EU English can speak English at least at B1 – B2 (intermediate) levels. Consequently, based on our own experience, what they need from an English EU course or practice books is the opportunity to learn EU-related vocabulary, and to which extent they can use specialized vocabulary of their own field in communication with the EU authorities and to identify the linguistic behavior of eurocrats within the communication with the outside world.

Tribble and Jones (1997, p. 36) outlined a methodology for using texts in the language classroom, proposing that the most effective starting point for understanding a text is a **frequency-sorted word list**. A frequency list records the number of times that each word occurs in the text. In our opinion, it is not only a word list but also the lists of any morphological units can therefore provide valuable information about those units that appear (and do not appear) in a text. These lists can be arranged in order of first occurrence, alphabetically or in frequency order.

First, occurrence order serves as a quick guide to the distribution of units in a text, as concerns the lexemes, an alphabetic listing is built mainly for indexing purposes, but a frequency-ordered listing highlights the most commonly-occurring words in the text. Bearing in mind the importance of frequency lists in interactive teaching of EU English, we have used our compiled EU corpus (containing approximately 27 000 abbreviations which have fallen into our categories, excluding those which are listed in the section of limitations of the selection) to generate the approximate list of most commonly used genuine acronyms in it. The list was compiled manually while categorizing the abbreviations, considering only genuine acronyms thus excluding the hybrids with such acronyms. The numbers of the occurrence were generated by using the lexical frequency and range computer program Sketch Engine.

<i>Acronyms</i>	<i>Definitions</i>	<i>Rank</i>	<i>Frequency</i>
EU	European Union	1	5189
EC	European Community	2	4804
EEA	European Economic Area	3	2833
OJ	Official Journal of European Union	4	1601
EEC	European Economic Community	5	1573
TFEU	Treaty on Functioning of European Union	6	1365
DG	Directorate General	7	1098
TEU	Treaty on European Union	8	612
EP	European Parliament	9	475
ECSC	European Coal and Steel Community	10	290

Table 2 The frequency list of 10 most commonly used abbreviations in the EU corpus

Second, one way to complement the frequency of occurrence of the abbreviations in EU documents in order to obtain a more comprehensive view of the lexical composition of written EU English discourse is **to provide collocational information for the elements frequently appearing in the EU documents**. As can be seen in examples below, the results of this kind of analysis on a small selection of shortenings occurred in the EU texts, such information can be provided in a straight-forward manner in the form of pedagogic collocational profiles. As shown in those profiles they not only give language learners guidance on relevant collocates, but they also present frequent semantic preferences and constructions, that is, the grammatical relations the particular unit frequently forms with relevant collocates.

unemployment has risen among graduates, in the EU as a whole the unemployment rate is still unemployment in the age group 15-19 in the EU was 26.3%, while in the 2024 age group become young NEETs. Children born within the EU to immigrant parents from outside the EU have unemployment rates nearly 50% higher more systematic cooperation is needed at EU and Member-State level in many areas of of youth programmes, in which regard the EU and Member States alike have an important established position in the youth strategy. The EU dialogue also has an influence on the national should make further efforts to ensure that EU programmes and grants aimed at young people of cyber-warfare software by RoK. 2. The EU has positive relations with RoK including Statement of November 2013, the ROK and EU underlined their commitment to a safe, your question through this dialogue. 3. The EU Cyber Security Strategy (published in February 2013) sets out clear priorities for the EU international cyberspace policy: to preserve Annual Growth Survey (AGS), in which the EU's economic priorities are outlined. The European the form of long-term loans, for which the EU borrows the funds in capital markets and PCE/PEC – EU-Africa Summit Africa and the EU are at odds over a whole manner of issues vast majority of owners of firearms in the EU do not present any danger to the public

Figure 1 Sample KWIC concordance listings for the acronym EU drawn from the EU corpus

consequences and its distribution within the Union. The preventive and control rules applying serious threat to animal or public health in the Union and can thus, if desired, be addressed pose a risk to animal or public health in the Union, whether across the whole Union or only diseases which are currently not present in the Union require stringent measures to immediately that may already be present in parts of the Union, compulsory or optional eradication is health, animal welfare and the economy of the Union, the risk of its spreading and the availability listed diseases that do normally not occur in the Union and for which immediate eradication measures the goal of eradicating them throughout the Union, which could include diseases such as brucellosis prevent them from spreading to parts of the Union that are officially free of, or that have spreading on account of their entry into the Union or movements between Member States, which there is a need for surveillance within the Union, which could include diseases such as anthrax disease prevention and control measures across the Union, the power to adopt acts in accordance products concerned may originate from within the Union or enter the Union from outside. The latter originate from within the Union or enter the Union from outside. The latter may also be brought outside. The latter may also be brought into the Union by persons travelling from outside the Union by persons travelling from outside the Union with their personal luggage. Thus, the disease notification and reporting within the Union and at international level into a single uniform conditions for the implementation of the Union disease notification and reporting rules health status of each Member State and of the Union, thereby substantiating certification of

Figure 2 Sample KWIC concordance listings for the ellipsis the Union (the European Union) drawn from the EU corpus

The information on the frequently used patterns of individual lexical items can be explicitly taught to language learners as suggested by the lexical approach to language teaching (Lewis, 1993). As regards lexical features in ESP, according to Sager, Dungworth and McDonald (1980), "...the lexicon of special languages is their most obvious distinguishing characteristic" (p. 230).

Furthermore, Halliday, McIntosh and Strevens (1964) also noted that often it is specific lexical items or their combinations that are signals of particular registers. In addition to acknowledging the distinguishing role of lexis in specialised texts, Swales (1990) also listed the forms in which lexis can be specific. He states that "in addition to specific genres an established discourse community possesses specific lexis in several forms: using lexical items known to the public in technical ways, using highly technical terminology, using community-specific abbreviations and acronyms" (p. 26). Generally, we can claim that concordance lists are not only useful in checking frequency data, but they also provide instances of actual language use in context that can be directly incorporated into teaching and test materials.

Conclusion

Taken into consideration the broader reflection of this issue, one should consider EU and its language as complex characteristics of specific written and spoken communication arousing unending public debates, however outside the range of both public and professional attention remains a deep structure of it. The question casting doubt on intelligibility of EU language is “who needs their communication; who needs the outcomes of EU activities?”

Blažek provides an explanation of what do we consider by EU language: “...under language I do not mean here only a system behind written and spoken communication but also informal *regles du jeu*, concerning e.g. choice of national languages, quotation habits, anonymity vs. authorisation, stylistic plurality vs. uniformity etc., seemingly a matter of a pure theory, brings innocuously very practical consequences” (Blažek). Who needs them writers and the readers of texts of EU literature are the same ones: the EU clerks. Just as they do not need to get in contact with scientists as producers of original input statements they do not need any external critics of the output statements. They are fully self-sufficient. Their synthesized output statements have a real power which means just opposite asymmetry between the two worlds as that which we have seen when comparing two discourses: EU clerks, operating their EU language, have before them on knees the majority of European scientists, because they decide which research project will be started up and which one stopped and, last but not least, which application corresponds better to the EU language and communication habits. They succeeded to create a perspective that they do not need applicant countries but that applicant countries need just them, EU clerks, for their survival.

In order to provide a clearer picture of the characteristic lexical behaviour and lexicogrammatical patterns in written English EU discourse, and to gain insights into how it differs from general English use, a much wider scale of analysis is needed. The EU English, which without question is the core language of the EU institutions has been widely used and distributed all over Europe. Recently, with the emerging crisis on functioning of the European Union due to the worsened global political situation, the citizens of the EU view Euro-English to be the language of the elite. Hence one of the main challenges of European polity is to avoid at all costs the language “isolation” to its citizens by producing comprehensive and clear policy (encoded into documents) as it is in fact the guarantee of the right of all citizens of the EU to have access to the law that directly concerns them.

Generally, what the future holds for the status of Euro-English? In our opinion, the ongoing process of European integration could profit from recognizing Euro-English as a distinct feature of citizens of EU. Unfortunately, we still have failed to answer extensively the question whether the term Euro-English describes a self-sufficient entity. Nevertheless, if we committed ourselves to conceiving EU English *sensu stricto* but also *sensu largo* as a new linguistic reality, assuming it could be subject to codification, it would secure the novel variety’s standing. The first steps are being done by bringing EU English to linguists’ centre of attention and as an issue for further deeper analysis and it has been definitely making its way also to language classrooms.

Abbreviations

DDL	Data-driven Learning
BE	Business English
BNC	British National Corpus
KWIC	Key Word In Context
EAP	English for Academic Purposes
ELT	English Language Teaching

Bibliography and webography

- BIBER, D., CONRAD, S., REPPEN, R. 1998. *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- CORTES, V. 2004. Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. In: *English for Specific Purposes*, 23 (4), pp. 397 – 423.
- CORTES, V. 2006. Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class. In: *Linguistics and Education*, 17 (4), pp. 391 – 406.
- FLOWERDEW, J. 1994. Specific language for specific purposes: Concordancing for the ESP syllabus. In: *KHOO, R. (Ed.). LSP problems and prospects*, pp. 97 – 113. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- FLOWERDEW, L. 2001. The exploitation of small learner corpora in EAP materials design. In: *GHADESSY, M., HENRY, A., ROSEBERRY, R. L. (Eds.). Small corpus studies and ELT*, pp. 363 – 380. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- FUENTES, A. C. 2002. Exploitation and assessment of a business English corpus through language learning tasks. In: *ICAME Journal*, 26, pp. 5 – 32.

- HENRY, A., ROSEBERRY, R. L. 2001. Using a small corpus to obtain data for teaching a genre. In: *GHADESSY, M., HENRY, A., ROSEBERRY, R. L. (Eds.). Small corpus studies and ELT*, pp. 93 – 134. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge University Press.
- JABLONKAI, R. 2009. Lexikai csoportok az angol sajtónyelvben és EU szaknyelvben. Lexical bundles in English journalism and in the language of the EU. In: *VÁRADI, T. (Ed.). III. Proceedings of the III. Applied Linguistics PhD Conference*, pp. 13 – 27. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- KOLTAI, A. 2012. Exploring student motivation: teaching students specializing in EU English. In: *Language Pedagogy*, vol. 6, 2012, pp. 46 – 63.
- SAGER, J. C., DUNGWORTH, D., MC DONALD, P. F. 1980. *English Special Languages*. Wiesbaden: Brandstetter.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- TANDLICHOVÁ, E. 1992. *Text pri rozvíjaní komunikatívnych zručností vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 90-223-0452-2.
- TREBITS, A. 2008. English lexis in the documents of the European Union – A corpus-based exploratory study. In: *WoPaLP*, 2, pp. 38 – 54. Retrieved September 1, 2009
- TREBITS, A. 2009. Conjunctive cohesion in English language EU documents – A corpusbased analysis and its implications. In: *English for Specific Purposes*, 28 (3), pp. 199 – 210.
- TREBITS, A. 2009. The most frequent phrasal verbs in English language EU documents – A corpus-based analysis and its implications. In: *System*, 37 (3), pp. 470 – 481.
- TRIBBLE, C. 2000. Genres, keywords, teaching: Towards a pedagogic account of the language of project proposals. In: *BURNARD, L., MCENERY, T. (Eds.). Rethinking language pedagogy from a corpus perspective*, pp. 75 – 90. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- TRIBBLE, C., JONES, G. 1997. *Concordances in the classroom: using corpora. A resource guide for teachers*. London: Longman.
- UPTON, T. A., CONNOR, U. 2001. Using computerized corpus analysis to investigate the textlinguistic discourse moves of a genre. In: *English for Specific Purposes*, 20 (4), pp. 313 – 329.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.
EKonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: ivak333@gmail.com

**KRAJINOVEDNÉ PODNETY VO VÝUČBE GRAMATIKY NEMECKÉHO JAZYKA
NA EKONOMICKEJ UNIVERZITE V BRATISLAVE**

STIMULI FROM AREA STUDIES IN TEACHING GERMAN GRAMMAR
AT THE UNIVERSITY OF ECONOMICS IN BRATISLAVA

JANA KUCHAROVÁ, INGRID KUNOVSKÁ

Abstrakt

V príspevku predstavujeme jednu z možností prepojenia výučby prípadne opakovania gramatiky nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka s osvojovaním krajinovedných poznatkov. Podľa princípov komunikatívnej didaktiky a interkultúrnych podnetov nemá byť ovládanie gramatiky cudzieho jazyka cieľom jeho výučby, ale len prostriedkom na zlepšenie používania cudzieho jazyka na úrovni písomnej alebo ústnej komunikácie. Naším cieľom je ukázať na základe konkrétnych príkladov, ako môže práca s krajinovedne zameranými textami napomôcť pri osvojovaní si, opakovaní alebo prehľbovaní niektorých gramatických javov.

KLúčové slová: *komunikatívna didaktika, výučba gramatiky, krajinoveda, krajinovedné texty, gramatické cvičenia ku krajinovedne zameraným textom.*

Abstract

In our report is presented possibility how to interconnect teaching or perhaps repetition of grammar of German language with acquisition of the area studies at the same time. According principles of communicative didactics and intercultural stimuli mastering of grammar of foreign language should not be the goal of teaching but only means for improvement using foreign language for written or oral communication. Aim of this report is to demonstrate on specific examples how working with texts oriented to the area studies can facilitate acquisition, recapitulation and mastering of some of grammar phenomenon.

Keywords: *Communicative didactics-teaching grammar, area studies and texts-grammar exercises texts focused on landscape science.*

Úvod

Osvojovanie cudzieho jazyka je viac ako len učenie systému jeho znakov a hlások. Ide tu vždy o istú formu styku s inou kultúrou. Je však potrebné zadefinovať si pojem *kultúra* v kontexte cudzojazyčnej výučby. Kultúra je často chápaná ako niečo, čo je pravé, krásne a dobré, to znamená, že k nej patria oblasti ako beletristická literatúra, maliarstvo, tzv. klasická alebo vážna hudba, budovy reprezentatívnej architektúry atď. Témy každodenného života – práca, technika, ekonómia, spoločnosť alebo politika sa v takomto jej *tradičnom* ponímaní ku kultúre nepočítajú. Približne v 70-tych rokoch minulého storočia sa medzi ľuďmi začalo etablovať *rozšírené* ponímanie kultúry zahŕňajúce napr. módu, reklamu, rockovú a populárnu hudbu, ale aj sociálnopolitické témy, napr. spôsob, akým budú zastupované záujmy zamestnancov alebo problematiku znečisťovania životného prostredia. Takto ponímaná kultúra obsahuje celú životnú skutočnosť ľudí žijúcich v istom jazykovom a kultúrnom priestore, to znamená, všetky produkty a činnosti ich myslenia a konania. Patria k nej aj skúsenosti a pravidlá, ktoré určujú ľudské spolunažívanie, napr. postoj ľudí voči niečomu alebo niekomu novému a cudziemu, ale aj voči myšlienkam, hodnotovým systémom a životným formám. V súčasnosti je v krajinovednej didaktike zaužívaný otvorený pojem kultúry. Z takéhoto pohľadu na kultúru budeme vychádzať aj v našom príspevku. Na jednej strane ide o otvorenie tradičného ponímania kultúry, na druhej strane o isté ohraničenie tematickej rôznorodosti prezentovanej v rozšírenom ponímaní kultúry.

Jazyk je odzrkadlením charakteru kultúry i štruktúry myslenia človeka, ktorý ním hovorí. Pri osvojovaní cudzieho jazyka sa nám často stáva, že jednotlivým slovám priradíme ich významy na základe našich doterajších jazykových a kultúrnych poznatkov a skúseností. Ak si však pod nimi predstavíme iba to, čo platí v našej vlastnej kultúre, a nezohľadníme aj kultúru osvojovaného jazyka, môže dôjsť ku chybným interpretáciám nových poznatkov.

Okrem kultúrneho aspektu zohráva pri rozvíjaní jednotlivých komunikačných jazykových zručností aj osvojovanie a praktické používanie poznatkov z gramatiky a lexiky cieľového jazyka. Sú to dôležité prostriedky, bez ktorých by učitelia sa nebol schopný správne komunikovať v danom cudzom jazyku a používať ho.

Kultúrna rôznorodosť je charakteristickou črtou súčasnej spoločnosti, ktorá je ovplyvňovaná globalizačnými tendenciami. Disponovať základnými interkultúrnymi vedomosťami je dnes ďalším významným predpokladom úspešnej komunikácie. Schopnosť používať cudzí jazyk nielen korektne, ale aj adekvátne danej situácií, ako aj schopnosť správneho porozumenia cudzojazyčného prejavu spolu veľmi úzko súvisia. Sme presvedčené, že práve výučba cudzích jazykov ponúka priestor pre nácvik týchto schopností. Takýto pohľad na výučbu cudzieho jazyka je zvlášť dôležitý v rámci bezprostrednej prípravy na budúce povolanie. Preto sme sa rozhodli prepojiť výučbu

odborného nemeckého jazyka na Ekonomickej univerzite v Bratislave s krajinovednými a interkultúrnymi poznatkami. V tomto príspevku prezentujeme jednu z možností takéhoto prepojenia – osvojovanie prípadne opakovanie poznatkov z gramatiky pomocou práce s krajinovedne zameranými textami.

Gramatika a jej úloha v procese výučby cudzieho jazyka

Neoddeliteľnou súčasťou štúdia každého cudzieho jazyka je gramatika. Napriek tomu, že gramatika vyvoláva často u študentov negatívne asociácie, je podľa nás dôležité venovať jej v procese výučby cudzích jazykov adekvátnu pozornosť. Podľa Repku (2008) má gramatika v tomto procese dôležitú funkciu, pretože pomocou nej sa vyjadruje referenčná funkcia jazyka, ktorá sa vzťahuje na vyjadrovanie procesov, vzťahov a vlastností relevantných pre danú oblasť skúmania, ako aj vzťahov medzi participantmi v procese komunikácie. Ústny aj písomný prejav musí byť primeraný z hľadiska vzťahu medzi účastníkmi komunikácie aj z hľadiska samotnej komunikatívnej situácie. Ústna aj písomná komunikácia musí byť vhodne štruktúrovaná aj z hľadiska žánrov prehovoru, čoho predpokladom je znalosť noriem ich štruktúry, kohézie a koherencie.

Repka (2008) taktiež uvádza, že východiskom pre systematické a cieľavedomé vyučovanie cudzích jazykov v zmysle získavania nových vedeckých poznatkov a potrieb vedomostnej ekonomiky je stanovenie komunikatívnych kompetencií, ktoré by absolventi mali dosiahnuť. Významnou zložkou jednej zo štyroch subkompetencií, subkompetencie lingvistickej, ktorá je súčasťou modelu komunikatívnej kompetencie, definovaného začiatkom 90tych rokov autormi Canale-Swain, je práve gramatika.

Zastávame názor, že výučba gramatiky cudzích jazykov by mala byť efektívna, pod čím nerozumieme memorovanie poučiek a pravidiel, ale ich správnu, aktívnu aplikáciu v komunikačných situáciách, teda priamo v praxi. Predpokladom bezchybnej komunikácie v písomnej a v ústnej podobe je aj znalosť jazykového systému. Úlohou vyučujúceho je preto nájsť čo najefektívnejší spôsob, ako študentom daný jazykový systém cudzieho jazyka sprostredkovať tak, aby ho boli schopní aktívne a správne použiť v procese komunikácie.

Význam poznatkov z krajinovedy pri osvojovaní cudzieho jazyka

Ako sme už spomenuli v úvode nášho príspevku, osvojovanie každého cudzieho jazyka vždy predstavuje istú formu styku s kultúrou prostredia, v rámci ktorého sa daným cieľovým jazykom komunikuje. Tieto interkultúrne tendencie sú v dnešnej dobe globalizácie ešte markantnejšie a vystupujú čoraz viac do popredia. Integrácia krajinovedných poznatkov do procesu osvojovania cudzieho jazyka nie je novým fenoménom. Už v stredoveku vo výučbe latinčiny a neskôr gréčtiny tvorili rímske a grécke reálie náplň učiva.

„Pod pojmom reálie (v rámci výučby cudzieho jazyka aj jazykové reálie alebo lingvoreálie) sa obyčajne chápe to, čím sa vyznačuje určitý národ alebo štát ako niečo neopakovateľné a jedinečné. Tieto špecifiká sú identifikovateľné v ktorejkoľvek oblasti života, v jazyku, kultúre, literatúre, ale aj v bežnom živote človeka. Často ide o niečo, čo je pre danú societu alebo spoločnosť úplne bežné, ale pre cudzinca môže byť nepochopiteľné. Čím viac je krajina vzdialená od našej, tým väčšie rozdiely nachádzame v kultúre a spôsobe života jej obyvateľov v porovnaní s našou krajinou“ (Kvapil, 2014, s. 5). Reálie zahŕňajú poznatky týkajúce sa zemepisu danej jazykovej oblasti, jej historického vývoja, hospodárskych, politických, sociálnych, právnych podmienok, literatúry, umenia, vedy a techniky a ďalších okruhov tvoriacich kultúru príslušnej krajiny a jej národa. Obsahujú fakty charakterizujúce danú jazykovú oblasť v súčasnosti s prihliadnutím k jej minulosti a k jej aktuálnym vývojovým tendenciám. Tieto fakty sú kľúčom k pochopeniu mnohých jazykových javov, ktoré spadajú do sféry lingvoreálií (výrazová a významová stránka). Ak hovoríme o lingvoreáliách, máme na mysli poznatky súvisiace s významom slov, slovných spojení, frazeológie a väčších jazykových útvarov, a to zvlášť tých slov a útvarov, ktoré odrážajú mimojazykovú skutočnosť typickú pre danú cudzojazyčnú oblasť.

Súhlasíme tiež aj s tvrdením Repku (1988, 116 v Heidrich, J. a kol), že reálie slúžia svojim obsahom predovšetkým vzdelávaciemu cieľu. Svojou faktografickou náplňou bohatou na informácie pomáhajú lepšie pochopiť súvislosti medzi zemepisnými, ekonomickými, politickými, sociálnymi, kultúrnymi a ostatnými skutočnosťami cudzojazyčnej oblasti. Cieľom reálií však je nielen sprostredkovanie vecných znalostí, ale na stanovených témach rozvíjať aj znalosti jazykových prostriedkov a jazykové zručnosti. Ide o polyfunkčný cieľ, ktorý je spojením komunikatívnej, vzdelávacej a výchovnej zložky.

Aj lingvoreálie majú polyfunkčný charakter. Ich poslaním je prispievať k presnému chápaniu obsahu (významu) jednotlivých slov a vyšších jazykových útvarov, teda viesť k vedomiu, že každý jazykový znak (slovo) môže mať rôzne významy a štylistické zafarbenie. Lingvoreálie slúžia v prvom rade komunikatívne cieľu tým, že spresňujú obsah a funkciu jazykových prostriedkov a tak zdokonaľujú proces ústnej a písomnej komunikácie. Plnia funkciu vzdelávaciu, výchovnú a motivačnú.

Osvojovanie reálií je neoddeliteľnou zložkou všetkých metodických postupov výučby a osvojovania cudzieho jazyka. Bez informácií o kultúrnych danostiach cieľovej krajiny by bol spochybnený úspech procesu učenia. Nevyhnutnosť integrovania krajinovedných poznatkov do výučby nemeckého jazyka podčiarkujeme o to viac, že sprevádzame študentov vo finálnej etape ich bezprostrednej prípravy na profesionálny život v ekonomickej a hospodárskej oblasti ako i v oblasti medzinárodných vzťahov, kde komunikácia medzi rôznymi kultúrami zohráva často kľúčovú úlohu.

Osvojovanie (opakovanie) gramatiky nemeckého jazyka pomocou práce s krajinovedne zameranými textami

S cieľom zdôrazniť nevyhnutnosť osvojovania krajinovedných poznatkov a poukázať na interkultúrne podnety sme sa na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave rozhodli venovať integrovaniu osvojovania krajinovedných poznatkov do procesu výučby nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka nielen na teoretickej úrovni. Od akademického roku 2016 / 2017 ponúkame študentom i širokej verejnosti skriptum s názvom *Teória, cvičenia a texty k nemeckej gramatike*. Ako vyplýva z názvu učebného textu, jeho súčasťou sú aj texty. Ide o krajinovedne zamerané texty, ktoré napomáhajú pri precvičovaní niektorých gramatických javov, no zároveň predstavujú pre učiaceho sa nemecký jazyk zdroj krajinovedných či kultúrnych poznatkov krajín nemeckej jazykovej proveniencie.

Súčasťou skripta je 20 krátkych textov v rozsahu väčšinou 100 až 200 slov. Všetky texty obsahujú krajinovedné alebo kultúrne poznatky niektorej z nemecky hovoriacich krajín. Prevažná väčšina z nich je zameraná na precvičovanie niektorého z gramatických javov. Vzhľadom na rozsah textov sú aj cvičenia k nim pomerne krátke, sú však rôznorodé. Ako príklad uvádzame niekoľko textov a cvičení k nim.

Hneď prvý text v skripte je typickým cvičením na skloňovanie prídavných mien. S týmto gramatickým javom majú aj jazykovo zdatní študenti pomerne často problémy. Ich úlohou je v texte doplniť chýbajúce koncovky prídavných mien.

Príklad 1: Ukážka z textu zameraného na skloňovanie prídavných mien nemeckého jazyka

Ergänzen Sie die richtige Endung:

Die Region Aachen

Das südöstlich... Gebirge bei Aachen ist die Eifel. Die Aachener nutzen die offen... Grenzen für Einkäufe an Sonntagen und spätabends, wenn die Geschäfte in Deutschland geschlossen sind. In den 30er Jahren haben die Nationalsozialisten den so genannten Westwall zum „Schutz Deutschlands“ gebaut. Noch heute kann man die unheimlich... Reste im Wald bei Aachen finden. In Aachen gab es die erst... frei... Zeitung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg.

Ako ďalší príklad uvádzame text a ukážku z doplnovacieho cvičenia k nemu, ktoré je zamerané na tvorenie nepriamych otázok. V rámci tvorenia nepriamych otázok k obsahu prečítaného textu a následného odpovedania na ne si učiaci sa overí aj porozumenie obsahu prečítaného textu, čím poukazujeme na možnosť prepojenia osvojovania resp. opakovania gramatického javu, osvojovania krajinovedných poznatkov s rozvíjaním receptívnej komunikačnej jazykovej zručnosti čítania s porozumením.

Príklad 2: Text a ukážka z cvičenia zameraného na tvorenie nepriamych otázok k textu

Lesen Sie:

Die Geschichte der Aachener Printe

Ursprünglich war die Printe ein Gebäck in Form von kunstvollen Figuren, Mustern und Motiven. Dazu hat man den Teig in Formen gedrückt. Von diesem Drücken, dem „Prenten“, hat die Printe ihren Namen. Noch heute kann man sich einen Eindruck von den frühen kunstvollen Formen in den „Alt Aachener Kaffeestuben“ machen, wo alte Printenmodel zur Besichtigung ausgestellt sind. Um das Jahr 1800 herum gab es eine Zeit lang Probleme mit dem Import von Zucker und Honig. Die Printenbäcker haben deshalb Sirup verwendet, aber damit wurde der Teig zähonig und war nicht mehr formbar. Etwa um 1820 hatte Bäckermeister Henry Lambertz aus Aachen die Idee zu einer neuen Printenform: die einfache, flache Printe, wie wir sie heute kennen. Seither sind Printen weit über Aachen hinaus bekannt und beliebt geworden, denn man kann sie industriell herstellen und gut versenden.

Ergänzen Sie die Fragen zum Text:

1. Wissen Sie, man die kunstvollen Printenmodel
2. Haben Sie verstanden, die Idee zu einer neuen Printenform
3. Wissen Sie, man die ersten Printen industriell

Tretí príklad, ktorému sa venujeme v rámci nášho príspevku je ukážkou z textu, ktorý nie je súvislým textom, ale ide o 8 na seba nadväzujúcich viet, ktoré obsahujú spôsobové sloveso v rôznych časoch. Na základe osvojených poznatkov o časovaní spôsobových sloves v rôznych časoch majú učiaci sa posúdiť, v akom slovesnom čase sú v jednotlivých vetách spôsobové slovesá.

Príklad 3: Ukážka z cvičenia zameraného na identifikáciu slovesného času spôsobového slovesa vo vete:

Steht das Modalverb im Präsens, Präteritum oder Perfekt?

Ortstafelstreit

1. Seit 1955 dürfen Gemeinden mit slowenischsprachiger Minderheit zweisprachige Ortstafeln aufstellen.
.....
2. 1972 hat man in Kärnten rund 205 zweisprachige Ortstafeln zählen können.
3. Doch ein Großteil der deutschsprachigen Kärntner wollte die Ortstafeln nicht akzeptieren.
.....

Posledný príklad, ktorý uvidieme v rámci nášho príspevku, je ukážkou z textu, ktorý je zároveň cvičením na doplnenie chýbajúcich predložiek s tretím, príp. so štvrtým pádom, ktoré sú určené v zadaní úlohy.

Príklad 4: Ukážka cvičenia zameraného na doplnenie chýbajúcich predložiek do textu:

Ergänzen Sie die fehlenden Präpositionen: nach, vom, beim, mit, auf, in.

Das Käsefondue

Fondue kommt französischen Wort „fondre“, was „schmelzen“ bedeutet. Geschmolzen werden Emmentaler und Greyerzer zusammen Weißwein. Die ganze Masse wird schließlich Kirschwasser und Gewürz verfeinert. Essen taucht jeder Teilnehmer Weißbrotstücke einer besonderen Gabel den gemeinsamen Fonduetopf, der dem Tisch heiß gehalten wird. einem Fondue-Essen fühlt man sich normalerweise unglaublich satt.

Ako sme už spomenuli vyššie, súčasťou skripta je 20 krajinovedne zameraných textov. Na tomto mieste sme uviedli štyri ukážky. V rámci nich sme poukázali na rôznorodé využitie krajinovedných textov pri osvojovaní resp. opakovaní gramatiky nemeckého jazyka, čo nepriamo prispieva k rozvíjaniu komunikatívnej kompetencie učiacich sa ako najdôležitejšieho cieľa výučby každého cudzieho jazyka.

Ďalším dôležitým atribútom cvičení, ktoré prezentujeme v tomto príspevku je ich kontextuálnosť, čo znamená, že sa vzťahujú na text. Učiaci sa musí všetky slová a vety chápať v užšom či širšom kontexte, čo v súčasnosti vystupuje do popredia v rámci komunikatívnej didaktiky nielen pri osvojovaní cudzieho jazyka, ale aj pri testovaní úrovne osvojovania jednotlivých komunikačných jazykových zručností.

Na záver ešte považujeme za potrebné zmieniť sa o tom, že niektoré z textov v spomínanom skripte sú primárne orientované ma lexikálnu stránku – teda na porozumenie prečítaného textu, na rozvíjanie receptívnej komunikačnej jazykovej zručnosti čítania s porozumením (napr. priradenie nadpisu, priradenie pojmu k definícii, napísanie krátkeho zhrnutia, priradenie frázy k vysvetleniu). Vzhľadom na tému nášho príspevku (zameranie na tie krajinovedné texty, ktoré napomáhajú osvojovaniu a prehľbovaniu učiva z gramatiky) sa nimi teraz nezaobráme. Rozvíjaniu jednotlivých komunikačných jazykových zručností sa budeme venovať v našich nasledujúcich príspevkoch.

Záver

V súčasnosti je dôležitým predpokladom komunikácie v cudzom jazyku na požadovanej úrovni adekvátne ovládanie noriem a pravidiel gramatiky v danom cudzom jazyku, ako aj poznanie kultúry a charakteristických črt príslušnej cudzojazyčnej oblasti. Cudzí jazyk sa tak stáva významným integračným faktorom umožňujúcim uplatnenie sa jednotlivcov na európskom trhu práce. Preto je podľa nás veľmi dôležité, aby učitelia cudzích jazykov venovali dostatočnú pozornosť nielen obsahu, ale aj spôsobu, metodológii výučby cudzích jazykov tak, aby bola v súlade s reálnymi potrebami praxe, podľa možnosti v spolupráci s potenciálnymi zamestnávateľmi. Študent má byť učiteľom vedený k porovnávaniu a konfrontácii vlastného sveta a hodnôt so svetom a hodnotami charakteristickými pre cudziu kultúru, ktorej jazyk sa učí.

Použitá literatúra

BIECHELE, M., PADRÓS, A. 2003. *Didaktik der Landeskunde. Fernstudienbrief*. München: Langenscheidt, Goethe-Institut, S. 11 – 14.

KUNOVSKÁ, I., MRÁZOVÁ, M., KUCHAROVÁ, J. 2016. *Teória, cvičenia a texty k nemeckej gramatike*. Bratislava: Ekonóm, 196 s.

KVAPIL, R. 2014. *Od reálií k interkultúrnej kompetencii učiteľa – rusistu*. Bratislava: MPPC, s. 5. ISBN 978-80-8052-595-8.

REPKA, R. 2008. *Cudzí jazyky otvárajú dvere vede a poznaniu*. [online]. 2008 [cit. 2012-11-20]. Dostupné na internete: <http://www.ja-sr.sk/files/131.pdf>

Kontakt

Mgr. Jana Kucharová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: jana.kucharova@euba.sk

Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: ingrid.kunovska@euba.sk

KULTURÉMA VO VÝČBE ANGLICKÉHO JAZYKA

CULTUREME IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

HELENA MAZUROVÁ

Abstrakt

V súčasnom svete globalizácie medzinárodného obchodu je poznanie kultúrneho zázemia svojich zahraničných partnerov pre každého podnikateľa nevyhnutnosťou. Úspech v medzinárodnom podnikaní závisí aj od poznania vášho obchodného partnera, ktorý je nositeľom kultúry svojho národa. V príspevku sa autorka venuje otázke interkultúrnej komunikácie vo výučbe obchodnej angličtiny, ako je táto téma zastúpená v učebnici Market Leader a aké poznatky z tejto oblasti ponúka študentom ekonomickej fakulty.

KLúčové slová: odborný anglický jazyk, obchodná angličtina, interkultúrna komunikácia, kultúra, kulturéma.

Abstract

Knowing and understanding the cultural background of foreign partners is vital for each businessman in the present global world of international trade. Success in the international business depends on the knowing your business partner who is the bearer of his/her own national culture. In the paper the author deals with the question of the intercultural communication in the business language teaching as this topic is presented in the textbook Market Leader and what knowledge from this field is offered to the students of Economics.

Keywords: Professional English language, Business English, intercultural communication, culture, cultureme.

Úvod

Výučba obchodnej a finančnej odbornej angličtiny neznamená len osvojovanie si jazykových pravidiel (morfologické, syntaktické, lexikálne pravidlá) anglického jazyka z určitej spoločenskej oblasti, ale cieľom výučby je získať popri jazykových vedomostiach a zručnostiach aj odborné znalosti z ekonomického sveta, ktoré sú súčasťou kultúry a spoločenského života ľudí, ktorých jazyk si študenti osvojujú. Výučba cudzieho jazyka je multifunkčná: jazyk ako prostriedok komunikácie sprostredkúva kultúru cieľového jazyka, v prípade obchodnej a finančnej angličtiny je to anglo-americká kultúra zameraná na ekonomiku a obchod ako cieľová kultúra, ktorá sa stáva dominantnou kultúrou v medzinárodnom svete obchodu a financií; študenti spolu s cieľovým jazykom spoznávajú aj kultúru daného jazykového spoločenstva. Cieľom príspevku je identifikovať kulturémy v učebnici Market Leader intermediate a poukázať na ich úlohu vo výučbe odborného anglického jazyka a ďalšiu profesijnú kariéru študentov.

Pojem a definícia kulturémy

Kulturéma je základnou jednotkou kultúry, preto pri jej definovaní musíme vychádzať z definície kultúry. Podľa dokumentu UNESCO je kultúra „komplex špecifických duchovných, materiálnych, intelektuálnych a emocionálnych črt spoločnosti alebo sociálnej skupiny, ktorý zahŕňa spolu s umením a literatúrou aj spoločný spôsob života, životný štýl, hodnotový systém, tradície a vieru“ (Dokument UNESCO, 2002). „Kulturémy ako jazykové znaky, obsahujúce významnú kultúrnu informáciu, sa využívajú na označenie rôznych artefaktov – konkrétnych objektov kultúrneho významu, javov, udalostí, skutkov človeka a istých vzorcov správania sa človeka v reálnej situácii alebo jeho reakcií na konkrétnu skutočnosť. Kulturéma zároveň funguje ako predstava človeka o usporiadaní sveta, ako jeho vzťah k okolitému svetu a ku každodennému reálnemu životu, nevynímajúc z tohto komplexu významov i jeho snahu hodnotiť seba a okolie“ (Kvapil, 2015, s. 42).

Z definície kultúry môžeme konštatovať, že pojem kultúra zahŕňa všetky stránky života určitej spoločnosti: základné presvedčenie, hodnoty, normy, postoje a správanie ľudí na jednej strane a vonkajšiu manifestáciu kultúry – materiálne i nemateriálne artefakty na strane druhej (Lukášová, 2010). Individuálnu kultúru si každý jedinec osvojuje v konkrétnom spoločensko-lingvistickom prostredí vo forme explicitných a implicitných pravidiel spoločenskými kontaktmi s inými ľuďmi a v spoločenských inštitúciách (rodina, škola, pracovisko a podobne). V komunikácii s inými členmi spoločnosti sa sám stáva nositeľom kultúry. Kultúra ako spoločenský jav (nadindividuálna kultúra) je vždy výsledkom procesu inkulturizácie jej jednotlivých členov. V procese inkulturizácie si jedinec osvojuje konkrétne názory, postoje, hodnoty a normy správania, ktoré môžeme podľa Delgadovej (2010) zaradiť do piatich základných foriem kultúry: symboly, jazyk, histórie, aktivity a hypotézy. Symbolmi kultúry sú predmety, inštitúcie, prostredie, ľudia; jazyk ako nástroj komunikácie má špecifické miesto medzi prvkami kultúry, má širokú škálu foriem verbálnej komunikácie a je prostriedkom pre ostatné formy kultúry (symboly, histórie, aktivity i hypotézy). História sú vo svojej podstate rôzne príbehy ako napríklad ľudová a umelá literatúra daného kultúrneho spoločenstva. Aktivity ako rituály, ríty, ceremónie, zvyky a obyčaje, morálne a právne správanie a konanie sú špecifické činnosti, ktoré sú

charakteristické pre jednotlivé kultúry; hypotézy predstavujú rôzne formy hodnôt, názorov, ktoré formujú spoločenský život každého jednotlivca. Kultúra je komplexný pojem, ktorého obsahom je činnosť jej nositeľov (verbálna a neverbálna komunikácia, materiálna i duchovná činnosť členov kultúrneho spoločenstva) i výsledky ich činnosti.

Kulturéma je základným prvkom kultúry, ktorý môžeme vyabstrahovať ako samostatný prvok kultúry, ak o kultúre hovoríme (reflektujeme kultúru), ale ktorý je chápaný komplexne s ostatnými prvkami kultúry ako jeden celok, ak činnosť vykonávame (realizujeme kultúru ako činnosť). Realizácia kultúry ako činnosť je vždy konkrétnym prejavom jedinca ako nositeľa kultúry, ktorý sa uskutočňuje vo svete bez spätnej reflexie. O kulturéme hovoríme zásadne vtedy, ak o nej referujeme spätne. Je to abstraktný pojem, pomocou ktorého môžeme analyzovať a opisovať proces inkulturizácie jednotlivca. Kulturému zhodne s Horváthom chápeme ako „základnú jednotku systému kultúry vyabstrahovanú zo súboru kultúrnych prejavov rôzneho druhu“ (Horváth, 2009, s. 211). Encyclopedia of Semiotics definuje kulturému ako „any portion of cultural behaviour apprehended in sign of symbolic value that can be broken down into smaller units [...]“ (Bouissac, 1998). Kulturémy Thomas vymedzuje ako „všetky formy vnímania, myslenia, hodnotenia a konania, ktoré väčšina členov určitého spoločenstva považuje za normálne, samozrejmé, typické a záväzné“ (Thomas, 1996, s. 112). Thomas vo svojej definícii kulturémy zdôrazňuje hlavne činnosť ľudí, duchovnú a materiálnu, ale nie kultúrne artefakty tejto činnosti. Podľa Orgoňovej sú kulturémy „parametre kultúrnej identity určitého etnika, ktorých ukazovateľmi sú prototypické (celonárodné, dominantné) symboly/znaky a morálne hodnoty každodenného života“ (Orgoňová, 2009, s. 385). Kulturémy ako abstraktné pojmy môžeme klasifikovať podľa určitých kritérií. Pri základnej klasifikácii kulturém rozhodujúcim kritériom je jazyk a jeho užívateľ. Správanie jedinca ako jeho vonkajší prejav je výsledkom medziľudskej komunikácie, ktorý je primárne založený na jazyku, teda aj neverbálna komunikácia je interpretovaná prostredníctvom jazyka. Kulturémy sa vo svojej podstate viažu na ľudí, na ich používanie jazyka, ich správanie (konanie), postoje i na artefakty, ktoré vytvárajú. Kulturémy klasifikujeme ako verbálne a neverbálne kulturémy, keď analyzujeme prejav správania jednotlivcov ako nositeľov kultúry a materiálne a duchovné artefakty, ak hovoríme o výsledkoch materiálnej a duchovnej činnosti nositeľov kultúry, ktoré sú dôsledkom používania jazyka v medziľudskej komunikácii.

Kulturémy v učebnici Market Leader

Market Leader je séria učebníc (obsahujúce všetky jazykové úrovne) určené na výučbu všeobecnej obchodnej angličtiny. Market Leader Intermediate (úroveň B1/B2) je vhodným študijným materiálom pre študentov ekonomických fakúlt v prvom ročníku, lebo uvádza študentov do odborného anglického jazyka po absolvovaní všeobecnej angličtiny na strednej škole. Cieľom výučby na základe tejto učebnice je osvojenie si znalostí o medzinárodnom podnikaní a obchode najmä v anglo-americkom prostredí a jazykových zručností všeobecnej obchodnej angličtiny. Študenti získavajú základy odborného anglického jazyka v ekonomickom odbore, ktoré predchádza štúdiu odbornej finančnej a bankovníckej angličtiny vo vyšších ročníkoch bakalárskeho štúdia.

Učebnica ako materiálny artefakt duchovnej činnosti je prejavom kultúrnej (pedagogickej) činnosti jej autorov, ktorí prostredníctvom jazyka a obsahu učebnice sprostredkujú anglo-americkú kultúru v ekonomickom odbore ako jednotlivé kulturémy, ktoré sú súčasťou výučby odborného anglického jazyka. Študenti získavajú kultúrne informácie o cieľovej kultúre z hľadiska zamerania učebnice priamo ako obsahovú náplň jazykovej výučby.

Jazyk ako nástroj komunikácie vytvára a sprostredkúva kulturémy ako obsah výučby obchodnej angličtiny, preto kulturémy môžeme identifikovať v každej časti lekcie. Ako podklad identifikácie kulturém v učebnici Market Leader sme vybrali štvrtú lekciiu *Organisation*, ktorá je zameraná na štruktúru a funkciu obchodných spoločností doplnenú o niektoré úlohy z iných lekcii. Každá lekcii je rozdelená do piatich častí. Prvá časť lekcii *Diskusia* začína citátom, ktorý uvádza študentov do danej problematiky. Samotný citát konkrétneho autora je kulturémou ako verbálny artefakt, ktorý spolu so svojim autorom ako symbolom kultúry vytvára komplexnú kulturému, ktorá je nositeľom informácií o anglo-americkej kultúre, resp. medzinárodnej kultúre v hospodárstve a ekonomike. Vo výučbe je možné získať a rozšíriť si poznatky o cieľovej kultúre aj doplnením ďalších informácií o autorovi, jeho diele a význame. V štvrtej lekcii je citát Petra Druckera: „*Modern organisations have to be built on making conflict constructive.*“ Študenti môžu diskutovať o organizácii moderných obchodných spoločností vychádzajúc z vlastných vedomostí o danej téme a dodatočným štúdiom, napríklad aj vyhľadávaním informácií o autorovi vo Wikipédii, sa môžu oboznámiť s dôležitou autentickou osobnosťou hospodárskeho a ekonomického života, s jeho životom, kariérou, dielom. Aj keď cieľ výučby odborného anglického jazyka je iný ako samotná výučba odborných ekonomických predmetov, predsa kultúrne informácie z anglo-americkej kultúry dopĺňajú odborné znalosti študentov a niekedy aj predchádzajú výučbu odborných predmetov v slovenskom jazyku. Úvod do lekcii vyučujúci môže obohatiť o teoreticko-odborný úvod do témy so základnou slovnou zásobou, ktoré sú v učiteľskej príručke uvedené pod názvom *Business Brief*. Všetky informácie vychádzajú z konkrétnej cieľovej pracovnej kultúry; študenti si nielen osvojujú odbornú slovnú zásobu, ale aj kultúrne informácie z konkrétneho pracovného prostredia anglo-americkej kultúry ako sú typy obchodných spoločností, hierarchie organizácií v rámci konkrétnych obchodných spoločností, formy práce. V úvode lekcii považujeme za samostatnú kulturému aj fotografiu, ktorá má okrem ilustratívnej funkcie i motivačnú funkciu spojenú s verbálnou úlohou pre študentov. Fotografia ako materiálny kultúrny artefakt má samostatnú výpovednú hodnotu a slúži aj na verbálnu komunikáciu, poskytuje študentom priestor na vyjadrenie ich názorov, resp. postojov, hodnotení k danej téme. I obsah cvičení v úvodnej časti lekcii ako verbálne kulturémy sprostredkujú

informácie o danej kultúre. V štvrtej lekcii študenti v rámci úvodnej diskusie k lekcii majú za úlohu hodnotiť atribúty osobného postavenia v obchodnej spoločnosti výberom jednotlivých artefaktov, kultúrnych symbolov (uniforma, firemné auto, samostatná kancelária, firemná kreditná karta a podobne). V časti lekcie *Slovná zásoba* je cieľom rozšíriť odbornú terminológiu z danej oblasti ekonomického prostredia. Verbálne kulturémy anglo-amerického kultúry (napríklad oddelenia v obchodnej spoločnosti) často nadobúdajú globálny charakter ako dôsledok internacionalizácie svetovej ekonomiky. V cvičení, v ktorom študenti majú za úlohu použiť určité adjektíva na charakteristiku spoločností adjektíva nie sú kulturémami, ale realizácia úlohy je možná len na základe poznania kultúrem z východiskového a cieľového kultúrneho prostredia študentov. Cvičenia na počúvanie, ktoré sú doplnením slovnej zásoby obsahujú výpovede ľudí, ktorí sú nositeľmi kultúry, preto ich vyjadrenia, hodnotenia a postoje môžeme klasifikovať ako komplexné kulturémy.

Druhá časť lekcie *Texty* sa skladá z *Počúvania s porozumením* a *Čítania s porozumením*, ktoré už svojou funkciou poskytovať informácie zo špecifického kultúrneho prostredia obsahujú početné verbálne a neverbálne kulturémy, ktorých nositeľmi sú samotní ľudia i obsah ich výpovedí. Pre obe časti je zásadná autenticita verbálnej výpovede (všetky články v učebnici sú autentické – zdrojom sú The Financial Times). Článok vo štvrtej lekcii je o spoločnosti Google. Opisuje organizáciu práce v danej spoločnosti, výhody, ktoré poskytujeme svojim zamestnancom ako motiváciu k efektívnejšej práci pre spoločnosť. Kulturéma „*Google 15*“ je verbálnou kulturémou, ale zároveň jej obsah je materiálom artefaktom/symbolom, podobne „*Celebratory fund*“ a „*Best Workplaces*“ sú aktivity v spoločnosti, ktoré sú konkrétnymi kulturémami; samotná firma *Google* je kulturémou - materiálom symbolom americkej kultúry a americkej ekonomiky (inštitúciou). Počúvanie obsahuje autentickú výpoveď konkrétneho odborníka, ktorý hovorí o konkrétnych svojich aktivitách ako predstaviteľa obchodnej spoločnosti a o aktivitách spoločnosti. V učebnici je časť *Počúvanie s porozumením* vždy doplnená autentickou fotografiou hovoriaceho. Fotografie sú typickými kultúrnymi informáciami, na základe ktorých študenti získajú informácie o neverbálnom správaní, napríklad jeho oblečenie, ale i celkový výzor hovoriaceho. Osobu hovoriaceho i spoločnosť, v ktorej pracuje je možné si overiť a získať o nich ďalšie informácie na internete. Pri sledovaní DVD-ROMu je možné sledovať verbálnu aj neverbálnu komunikáciu hovoriaceho, z ktorej študenti získavajú komplexnejšie kultúrne informácie z výpovede hovoriaceho, ktoré sú individuálne a typické pre danú osobu, ale zároveň reprezentujú konkrétnu kultúru ako celok. Vizualne a faktografické kulturémy podčiarkujú autenticitu výpovede ako motivačný faktor pri výučbe odborného jazyka a dodávajú výpovedi punc dôveryhodnosti.

Práca s jazykom je tretia časť lekcie, v ktorej sa precvičujú a opakujú gramatické javy. Aj v tejto časti lekcie sú študenti oboznamovaní s kultúrnymi faktami – verbálnymi ako sú napríklad idiómy týkajúce sa obchodných vzťahov alebo idiómy zo športu, cudzie slová, názvy svetových inštitúcií (text o Vietname na precvičenie anglických časov) alebo artefakty (historické, zemepisné, politické, štatistické, kultúrne z vietnamskej a čínskej kultúry). V štvrtej časti lekcie *Zručnosti* prevládajú verbálne kulturémy. Táto časť je špecifická svojím zameraním: aplikáciou získaných jazykových poznatkov (slovnej zásoby, gramatiky) a kultúrnych faktov (vedenie schôdze, rokovania, prezentácia) formou rolových hier. Predlohou a prípravou k rolovým hrám sú cvičenia spojené s počúvaním, v ktorom vystupujú osoby z medzinárodného prostredia, ktorých materinským jazykom nie je angličtina, hovoria anglicky správne ale s rôznymi akcentmi a angličtinu používajú ako lingua franca. Kultúrne artefakty sú aj situácie, ktoré sú z anglo-amerického obchodného prostredia alebo z medzinárodného obchodného prostredia.

Každá lekcia je ukončená *Prípadovou štúdiou*, v ktorej sú prezentované autentické obchodné spoločnosti. Problém, ktorý riešia študenti v prípadovej štúdii je realistický, ale nie reálny. Informácie o spoločnostiach obsahujú autentické kultúrne fakty (historické, zemepisné, obchodné), ktoré majú motivovať študentov pri riešení úloh prípadovej štúdie, ktoré simulujú riešenie odborných problémov v medzinárodnom obchode.

Kulturémy sú prítomné vo všetkých častiach lekcii v učebnici ako verbálne a neverbálne prejavy autorov výpovedí i ako duchovné a materiálne artefakty – výsledky duchovnej a materiálnej činnosti ľudí. Študenti si pri osvojovaní odborného anglického jazyka zároveň osvojujú aj anglo-americkú kultúru prezentovanú jej nositeľmi ako autormi citátov, účastníkov rozhovorov alebo účastníkov simulovaných rolových hier a ich verbálnymi i neverbálnymi výpoveďami, prezentovaním artefaktov, samotný odborný anglický jazyk je kultúrnym artefaktom. Oboznamovanie sa s anglo-americkou kultúrou špecializovanou na ekonomickú časť spoločenského života je priamy interkultúrny proces vnímaný zo strany študentov holisticky; študenti nevnímajú jednotlivé kulturémy, ale vnímajú prejavy ľudí a artefakty ich duchovnej a materiálnej činnosti ako celok. Analýza konkrétnych kulturém ako jednotiek kultúry je len spôsob, ktorý má poukázať na vzájomné prepojenie jazyka a kultúry pri výučbe odborného anglického jazyka.

Interkultúrna kompetencia študentov ako cieľ výučby anglického jazyka

Interkultúrna kompetencia je schopnosť, ktorú študenti získavajú výučbou odborného anglického jazyka spolu s jazykovou kompetenciou a jazykovými zručnosťami. Študenti si pri učení sa cudzieho jazyka zväčšia neuvedomujú získavanie nových interkultúrnych vedomostí a zručností, ktoré im umožňujú správať sa a konať adekvátne a flexibilne v cudzojazyčnom prostredí. Obsahom interkultúrnej kompetencie je poznanie kultúry cieľového jazyka, vytvorenie si vzťahu k tejto kultúre a osvojovanie si názorov, postojov, poznatkov a zručností, ktoré umožňujú rýchlejšiu adaptáciu na spoločenský a pracovný život v danej krajine alebo efektívnejšie podnikanie s nositeľmi cieľovej kultúry v rámci medzinárodného obchodu. V procese výučby odborného anglického jazyka sa

študenti zároveň učia komunikovať, reagovať a vnímať spoločenské javy v inom kultúrnom a spoločenskom prostredí, ktoré je pre nich do určitej miery neznáme. Získaním interkultúrnej kompetencie vzniká priamy a dynamický vzťah študentov k cudzej kultúre konfrontáciou vlastnej kultúry s anglo-americkou kultúrou v procese výučby odborného anglického jazyka. Proces interkultúrnej komunikácie je dynamický, lebo študenti získavajú poznatky o inej kultúre a zručnosti prijímaním jednotlivých kultúr v procese výučby anglického jazyka a ich precvičovaním a osvojovaním, napríklad získavaním zručnosti viesť poradu v anglickom jazyku, prípadne obchodné rokovanie. Interkultúrna kompetencia študentov je výsledkom interkultúrnej komunikácie, t. j. vnímaním, komunikovaním a interpretovaním jednotlivých zložiek anglo-amerického kultúry (kultúram) v konfrontácii so slovenským kultúrnym prostredím študentov a je aj cieľom interkultúrnej komunikácie. Jazyková a interkultúrna kompetencia sú v komplementárnom postavení, hoci interkultúrna výučba je vo vyučovacom procese vnímaná implicitne ako obsah jazykovej výučby. Komplementárnosť oboch kompetencií je daná vzťahom jazyka a kultúry. Jazyk je nástroj, ktorým si osvojujeme inú kultúru v cudzojazyčnej výučbe priamo ako obsah výučby. Poznatky o cudzej kultúre študenti môžu získať aj nepriamo, štúdiom teoretického predmetu, ktorého obsahom sú teoretické poznatky o cudzej kultúre. Výučba odborného anglického jazyka vedie študentov k získaniu interkultúrnej kompetencie, ktorá zahŕňa interkultúrne poznatky, postoje, hodnotenie študentov anglo-amerického kultúry, ale i interkultúrne zručnosti, ktoré študenti vedia priamo aplikovať v medzinárodnom svete obchodu a podnikania.

Záver

Výučba cudzieho jazyka nikdy nie je len výučbou samotného jazyka, ale aj získavaním informácií a poznatkov o kultúre a najmä nositeľov kultúry cieľového jazyka. Analyzovať kultúry vo výučbe odborného anglického jazyka má význam, ak chceme ukázať na spôsob, akým študenti sa zoznamujú s kultúrou ľudí, ktorých jazyk si osvojujú priamo prostredníctvom učenia sa cieľového jazyka. S jazykovou kompetenciou študenti získavajú zároveň aj interkultúrne kompetencie – interkultúrne vedomosti, ktoré ich obohacujú o duchovné, emocionálne a intelektuálne poznatky anglo-amerického kultúry, a interkultúrne zručnosti, ktoré im umožňujú úspešne sa začleniť do kolektívov zahraničných obchodných spoločností v ich budúcej profesijnej kariére.

Použitá literatúra

- BOUISSAC, P. 1998. *Encyclopedia of Semiotics*. Oxford: Oxford University Press. 720 pp.
- COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2011. *Market Leader*. Intermediate. 3rd ed. Harlow: Pearson Education Limited. 175 pp.
- DELGADOVÁ, E. 2010. Kultúra a komunikácia, Teoretické východiská a vymedzenie pojmov. In: *Kultúrna pluralita, univerzalizmus, interkultúrna komunikácia, interkultúrne kompetencie: Monografický zborník – grantový projekt VEGA 1/0561/08*. Bratislava: Ekonóm, s. 141 – 161.
- HORVÁTH, M. 2009. Úvod do lingvokulturoológie. In: *ONDREJOVIČ, S. (ed.). 2009. Varia XVI*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, JÚLŠ SAV, s. 206 – 214.
- KVAPIL, R. 2015. Kultúrema v kontexte podporného dokumentu. In: *Nové výzvy pre vzdelávanie v oblasti odborného jazyka a interkultúrnej komunikácie*. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 42. ISBN 978-80-969043-9-6.
- LUKÁŠOVÁ, R. 2010. *Organizační kultúra a její změna*. Praha: Grada Publishing.
- MASCULL, B. 2010. *Market Leader*. Intermediate. Teacher's Book. 3rd ed. Harlow: Pearson Education Limited. 215 pp.
- ORGOŇOVÁ, O. 2009. Lingvokultúrna kategória „kultúrema“ a jej miesto v reklamnom komunikáte. In: *ONDREJOVIČ, S. (ed.). 2009. Varia XVI*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, JÚLŠ SAV, s. 384 – 391.
- PEKAROVIČOVÁ, J. 2003. Interkultúrna komunikácia dnes alebo Mysli globálne, konaj lokálne. In: *MLACEK, J., DOLNÍK, J. (ed.). Studia Academica Slovaca*, roč. 32, Bratislava: Stimul, 2003, s. 59 – 69.
- THOMAS, A. 1996. Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: *A. Thomas. (Hrsg.) Psychologie interkulturellen Handels*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 107 – 135.

Kontakt

JUDr. PhDr. Helena Mazurová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Slovenská republika
Email: helena.mazurova@tuke.sk

ASPEKT AKTUÁLNOSTI SLOVNEJ ZÁSObY Z HĽADISKA JEJ VYUŽITIA V PRAXI

THE ASPECT OF RECENCY OF THE VOCABULARY FROM THE POINT OF VIEW OF ITS USAGE IN STANDARD PRACTICE

KATARÍNA MEŽDEJOVÁ

Abstract

The article deals with characteristics of a word and vocabulary, the aspect of recency of vocabulary included in English textbooks used at secondary schools. Above all, the author deals with the aspect of recency of the vocabulary from the point of view of its usage in everyday communication. The aim is to present English language in realistic and motivating context, to reinforce students' ability to use their English language with creativity and imagination. The aim is also to enrich their vocabulary with slang terms and colloquial expressions in order to establish a connection between language and real life out of classroom. Therefore, the English language is presented in the realistic context of a teenage world and also teenage „online“ world.

Keywords: *vocabulary, to acquire, analysis, recency, motivation.*

Abstrakt

Autor sa v článku zaoberá analýzou slovnej zásoby v učebniciach anglického jazyka používaných v súčasnosti na stredných školách. Analyzuje predovšetkým aspekt aktuálnosti slovnej zásoby z hľadiska jej využitia v bežnej praxi, kde cieľom je prezentovať anglický jazyk v reálnom a motivujúcom kontexte a upevniť schopnosť študentov komunikovať v anglickom jazyku kreatívne a s využitím predstavivosti. Článok pojednáva o kľúčových kompetenciách, charakteristike slova a slovnej zásoby.

Kľúčové slová: *slovná zásoba, osvojovanie si, analýza, aktuálnosť, motivácia.*

Úvod

Ako napovedá názov článku, témou je ne/ aktuálnosť slovnej zásoby, konkrétne slovnej zásoby obsiahnutej v učebniciach anglického jazyka využívaných pri výučbe na stredných školách na Slovensku. V úvode článku sa venujem opisu pojmov „slovo“ a „slovná zásoba“. Cieľom tejto kapitoly je objasnenie základných pojmov súvisiacich s témou tohto článku. Ďalšia časť pojednáva o atribúte ne/aktuálnosti a problematike využitia učebnice a ich výbere. Venuje sa problematike kritérií pri výbere učebnice. V záverečnej časti článku je modelový pracovný list s návrhmi cvičení, v ktorých slovná zásoba bola extrahovaná z internetu, a to prevažne zo sociálnych sietí a rôznych blogov a patrí čiastočne do hovorového štýlu a slangu. Cieľom tejto časti práce je pomocou slovnej zásoby v cvičeniach „priblížiť sa k študentom“- ich mysleniu, ich životnému štýlu a individuálnym potrebám.

Slová a slovná zásoba

Význam pojmu slovo

Slová sú základným dorozumievacím prostriedkom, a bez toho, aby sme vedeli slová používať v komunikácii by sme sa ťažko dorozumeli. Podľa Lexikológie slovenského jazyka je slovo „voľne premiestniteľná formálno-významová jazyková jednotka s pomenúvacou a označovacou funkciou; ustálený rad foném charakterizovaný hraničnými signálmi; identitu slova utvárajú všetky jeho tvary. Medzi slovami ako jednotkami jazyka jestvujú vnútrojazykové vzťahy, na základe ktorých sa slová zgrupujú do lexikálno-sémantických skupín (polí); slová sú voči iným slovám v istých vzťahoch, ktoré utvárajú rozmanité opozície podľa istého sémantického príznaku, pričom všetky rozdiely a sémantické protiklady medzi slovami (napr. synonymami, antonymami atď.) vysvetľujú východiská v semaziológii“ (Pavlovič, 2012). Ovládať slovnú zásobu cudzieho jazyka je jedným, nie však jediným atribútom efektívnej komunikácie. Pri výučbe cudzieho jazyka treba dbať na zdokonaľovanie ako receptívnych tak aj produktívnych zručností, pričom pod receptívnymi zručnosťami rozumieme počúvanie a čítanie a pod produktívnymi rozprávanie a písanie.

Význam pojmu slovná zásoba

Čo to vlastne slovná zásoba je a ako sa ju efektívne naučiť? Slovná zásoba sa skladá z jadra a okraja, pričom jadro slovnej zásoby tvorí približne 800 slovných jednotiek. Slovná zásoba je jedným z kľúčových stavebných prvkov pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Slovnú zásobu môžeme rozdeliť na aktívnu a pasívnu, pričom k aktívnej slovnej zásobe patria všetky slová, ktorým študent rozumie a slová, ktoré vie správne použiť. K pasívnej slovnej zásobe patria slová, ktorým študent -napríklad pri čítaní- rozumie, ale nevie ich efektívne použiť pri vlastnom vyjadrovaní, alebo si

ich nedokáže zapamätať. Platí, že pasívna slovná zásoba býva zväčša obsiahlejšia ako tá aktívna. Existuje veľké množstvo študentov, ktorí ovládajú veľa slov ale nevedia sa v anglickom jazyku vyjadrovať. Naproti tomu sú študenti, ktorých slovná zásoba nie je až taká obsiahla, ale anglicky komunikujú bez väčších problémov. Základom je dokonale poznať význam slova, jeho vlastnosti a jeho použitie vo vete. Ako prvé sa študenti naučia význam slova – jeho preklad/ slovenský ekvivalent. Na ovládanie slova však treba poznať aj využitie slova v kontexte, slovné kolokácie (zaužívané spojenie niektorých slov s daným konkrétnym slovom), hláskovanie, správnu výslovnosť, gramatiku slova, slovný druh (podstatné meno- sloveso- adjektívum: dancer/ dance/ dancing (shoes)). V učebniciach používaných na stredných školách sa vyskytujú aj slová, ktoré sú pre študenta v bežnej komunikácii s cudzincom irelevantné, resp. je len malá pravdepodobnosť, že tieto slová v komunikácii s cudzincom využije. (napr. slovo „regurgitator“ -New Headway English Course)

Výber učebnice

Prečo používať učebnice?

Učebnica je prvým prostriedkom, po ktorom siaha vyučujúci v procese výučby. Poznatky z vlastnej praxe mi ukázali, že výber správnej učebnice je jedným z najdôležitejších faktorov pre výučbu cudzieho jazyka. Vo výučbe sú učebnice prvou pomôckou, po ktorej siaha ako učiteľ, tak aj študent. Učebnice a pracovné zošity poskytujú učebný materiál vo forme úloh, textov, cvičení a rôznych aktivít, poskytujú inšpiráciu a námety.

Výber učebnice

McDonough a Shaw hovoria o makro a mikro evalvácii, pričom makro evalvácia berie do úvahy také faktory ako obal učebnice, úvod a obsah a mikro evalvácia sa sústreďuje na pomer jazykových zručností v učebnici, autenticitu textov, adekvátnosť učebného materiálu a podobne. Medzi vonkajšie faktory patria: dizajn učebnice, miera, nakoľko sa učebnica zhoduje s učebnými osnovami, typ školy, pre ktorú vyberáme učebnicu a v neposlednom rade aj ciele a potreby študentov. K vnútorným faktorom patria: organizácia a usporiadanie materiálu, pomer medzi prezentáciou materiálu a praktickými aktivitami, radenie materiálu od najjednoduchšieho učiva k tomu najnáročnejšiemu, socio-kultúrne aspekty, miera využitia materinského jazyka a podobne (McDonough, 1998). Podľa Homolovej „*pri výbere učebnice sa učiteľky a učitelia na strednej škole orientujú najčastejšie podľa ceny učebnice, podľa toho ako obsah korešponduje s osnovami a požiadavkami na maturitnú skúšku, prípadne aký doplnkový materiál je k dispozícii s učebnicou a či má viac jazykových úrovní pre vyššie ročníky*“ (Homolová, 2004).

Pri výbere učebnice by sme si mali položiť nasledovné otázky: Kto je potenciálny užívateľ učebnice? Komu je učebnica určená? Na akú dobu plánujem učebnicu využívať? Ako je učebnica štruktúrovaná? Kto je autor a kto vydavateľ učebnice? Aké témy sú v učebnici? Nakoľko je učebnica obsahovo zhodná s učebnými osnovami? Aký je systém/ organizácia učebnice? Ako sú zoradené jednotlivé kapitoly? Sú texty v učebnici zaujímavé? Sú dostatočne dlhé? Ako sú organizované cvičenia zamerané na čítanie s porozumením? Rozvíja učebnica aj aktivity spojené s písaním v anglickom jazyku? Sú aktivity zamerané na ústny prejav v „skutočnom“ tzv. bežnom anglickom jazyku? Kládne učebnica dostatočný dôraz na aktivity týkajúce sa výslovnosti? Ako sú organizované aktivity spojené s poslušnosťou? Korešponduje gramatika s učebnými osnovami? Ako je prezentovaná slovná zásoba a akým spôsobom si ju študenti precvičujú? Je učebnica pre študentov zrozumiteľná po kultúrnej stránke? / Poskytuje učebnica dostatok priestoru na prezentáciu vlastnej kultúry študentov? Je príslušná metodická príručka dostatočnou oporou pre učiteľa? (Straková, Zuzana. Introduction to teaching English as a foreign language. s. 75)

Atribút (ne)aktuálnosti

V učebniciach anglického jazyka používaných na stredných školách na Slovensku sa, žiaľ, vyskytujú málo alebo nevyskytujú vôbec- cvičenia s aktuálnou slovnou zásobou. Ide o slovnú zásobu týkajúcu sa komunikačných technológií, výpočtovej techniky, internetu a sociálnych sietí. Čo sa týka tematickej stránky cvičení v súčasných učebniciach anglického jazyka, ich obsah je často neaktuálny a pre študentov nezaujímavý. Učebnice, používané v súčasnej dobe študentmi stredných škôl vykazujú neaktuálnosť tém, a slovná zásoba je pre študentov neatraktívna, z toho dôvodu považujú mnohí študenti učebnice za nezaujímavé a „skostnatené“. Slovná zásoba v učebniciach obsahuje v najväčšom pomere slová z jadra slovnej zásoby – základného fondu slovnej zásoby – je to časť slovnej zásoby, ktorá je nevyhnutná pri rečovej komunikácii a tvorí akýsi základ pre dorozumenie sa. Zo štatistického hľadiska je to približne 800 najfrekvencovanejších slov; sú to zvyčajne najkratšie a historicky najstaršie slová. Jadro slovnej zásoby sa úplne neprekrýva s centrom slovnej zásoby, ktoré je oproti jadrú viac dynamické.

V učebniciach sa dajú nájsť aj klišé – výrazy, ktoré mechanickým opakovaním stratili pôvodný význam a nadobudli povahu prázdnych slov. Slová, zastúpené v učebniciach patria prevažne do neutrálnej slovnej zásoby – vrstva štylisticky nepríznačných slov, ktoré sa vyskytujú vo všetkých štýloch jazyka, napr. *house, child...* a s tým úzko súvisiace nociónálne slová – emocionálne neutrálne slová s čisto pomenúvajúcou funkciou, ktoré vyjadrujú iba vecný význam bez subjektívneho postoja k veci; sú to bezpríznačné, neutrálne slová, napr. *table, ground...*

Ako dokazujú rozličné výskumy a ankety, väčšina súčasnej mládeže trávi podstatnú časť svojho voľného času na internete a na sociálnych sieťach. Prečo sa sociálne siete tešia veľkej obľube? Slúžia na komunikáciu, sú zdrojom zábavy, informácií, poučenia... Určite by stálo za zváženie doplniť do výučby pár pracovných listov s cvičeniami, ktoré by sa venovali tejto tematike. V súčasnej dobe ide vývin technológií ruka v ruku so vznikom nových slov. Hovoríme tu o móde v jazyku – zvýšená alebo vysoká frekvencia na základe nadužívania istých jazykových prostriedkov na úkor iných, v lexike určitých slov a výrazov, napr. sloveso *riešiť* – podľa Lexikológie slovenského jazyka – majúce pôvodne pomerne úzku distribúciu, sa v súčasnosti často aplikuje na pomenovanie takmer každej činnosti (*riešiť skúšku* = robiť skúšku, *riešiť priateľa* = udobrovať sa, stretať sa s ním a pod., *riešiť byt* = kupovať byt, ubytovať sa atď.) (Pavlovič, 2012). Mnoho študentov si nové slová alebo skratky osvojuje práve na sociálnych sieťach, na Facebooku, Instagrame, Tweeteri, Snapchate, na kanáli You tube a iných. Z tých najbežnejšie používaných slov, nevyhnutných pre pochopenie komunikácie a na sociálnej sieti sú to napríklad: **nick** – v internetovej komunikácii meno používateľa, umelá autoprezývka; pomenovanie nick ako medzinárodný názov sa rozšírilo prostredníctvom angličtiny; **follower** – osoba, ktorá sleduje, resp. zdieľa vaše príspevky na sociálnych sieťach; **tweet** – preposlať alebo uverejniť na sieti Tweeter; **link** – slovo bežne používané v čoraz väčšom rozsahu, link je internetový odkaz na ktorúkoľvek webovú stránku, začína zväčša písmenami *http://*; **chat** – forma elektronickej komunikácie; **post** – zverejňovať príspevky; **instalife** – komunikácia na sociálnej sieti Instagram. Čo sa týka atribútu „zaujímavosti“, pre väčšinu súčasnej mládeže je atraktívnou výučba slovnej zásoby týkajúca sa PC a výpočtovej techniky, slová vyskytujúce sa na sociálnych sieťach a rôznych chatovacích portáloch a slangová angličtina. V praxi som sa stretla s mnohými z nich, ktoré študenti často radi používajú, napríklad samotné slovo „chatovať“ – dopisovať si s niekým. Ďalej sú to rôzne akronymy (slovo z počiatočných písmen alebo slabík niekoľkých slov)

Tab. 1 Príklady často používaných akronymov

SKRATKA	FRÁZA	SLOVENSKÝ PREKLAD
ASAP	as soon as possible	hneď ako to bude možné
AFK	away from keyboard	nie som tu, som preč od PC
BRB	be right back	hneď sa vrátim
BTW	by the way	len tak mimochodom, mimochodom
CG!	congratulations!	blahoželám!
CU	see you	vidíme sa neskôr
DND	do not disturb	nerušiť
GL	good luck	veľa šťastia
GNSD	good night, sweet dreams	dobrá noc a sladké sny
HF	have fun	príjemnú zábavu, dobre sa bav
H2H	heart to heart	srdce k srdcu
IJK	I'm just kidding	iba žartujem
IMHO	in my humble opinion	podľa môjho skromného názoru
IONO	I don't know	neviem
LF	looking for...	hľadáam...
LOL	laughing out loud	nahlas sa smejem
MMNT	moment	moment, chvíľu
NM	never mind	nerob si starosti
OFC	of course	pravdaže, samozrejme
ROFL	rolling on the floor laughing	vál'am sa po zemi od smiechu
SNM	say no more	už nič viac nehovor
SWAG	be confident	byť sebaistý
TBH	to be honest...	aby som bol/a úprimný/á
THX	thanks	ďakujem
TTYL	talk to you later	porozprávame sa neskôr

Modelový pracovný list

Tento pracovný list obsahuje cvičenia, ktoré si študenti vypracujú online. Materiály: tabuľa, perá, laptop s pripojením na internet. Téma: móda a odievanie / šport, športové aktivity. Ciele: naučiť sa niektoré hovorové výrazy a slovné spojenia používané v bežnej komunikácii, precvičiť si komunikačné zručnosti. Výsledok: študenti sa naučia hovorové výrazy súvisiace s danou témou a budú schopní použiť ich v bežnej konverzácii. Veková skupina: 15 – 18. Úroveň: B1 – B2. Časová dotácia: 60 minút.

CVIČENIE 1

Téma: móda a odievanie. Samostatná práca, práca vo dvojiciach. Cvičenie je adresované dievčatám. Je to cvičenie kde je potrebné pracovať s PC a internetom, a úlohou cvičenia je: v úvode vysvetliť pár slov a spojných spojení týkajúcich sa módy a odievania v súčasnosti; podľa zadaných slovíčok vyskladať príslušný odev („outfit“); výsledok skopírovať na plochu PC (do dokumentu Word napríklad); ohodnotiť výsledné outfity pomocou slovíčok „IN“ alebo „OUT“ a vysvetliť prečo. (čo sa mi páči/ nepáči). V časti B je úlohou preložiť anglické nápisy na tričkách.

CVIČENIE 2

Téma: šport, športové aktivity. Samostatná práca, práca vo dvojiciach, tvorba dialógov. Cvičenie je primárne určené chlapcom, nakoľko sa jeho téma týka športových aktivít. V tomto cvičení pracujú študenti s PC a internetom. Úlohou je prečítať si jednotlivé časti textu a priradiť k nim názov aktivity. V časti B majú študenti za úlohu vyhľadať na internete obrázky, ktoré zodpovedajú príslušným športovým aktivitám, a skopírovať ich na plochu PC k textu. V časti C tvoria dialógy. Jeden z dvojice je záujemca o šport v športovom klube, a druhý je trénerom. Úlohou je pomocou otázok a odpovedí porozprávať sa o vybranom druhu športovej aktivity.

WORKSHEET

EXERCISE 1

ONLINE TASK

Girls only activity



Follow these instructions:

1 Explain these expressions (in English language): outfit, fashion-savvy, must-have item, fake, in, out

2 Look for the website <http://www.polyvore.com/cgi/app>
Your task is to create your own outfit using these items

A) black flat canvas, striped pullover or cardigan sweater, jeans, clip on earrings, beach bag

B) denim skirt, oversized T-shirt or multicolour top, hat, leather sandals, necklace

C) midi skirt, buttons blouse, clutch bag, black sunglasses, flats, watch

Be creative ☺

3 Check your neighbours outfits and mark them „in“ or „out“. Explain why.

4 Look at the picture. Your task is to explain the slogans in several words:

Obr. 1



Would you like to wear these T-shirts? Which one is the best? Why?

EXERCISE 2

Boys only activity



A

Match the title with the correct part of the text

A)

The goal is to find the fittest athletes, not produce an easily replicable workout program.

The games were created to fill a void – no other true test of fitness existed. From Ironman triathlons to the NFL, all other athletic events neglected to accurately test fitness. Even decathlons, while testing a relatively wide range of abilities, missed vital components of physical fitness.

B)

It is called "a true test of will."

It is a series of obstacle races of varying distance and difficulty ranging from 3 miles to marathon distances. It also has a military series in which obstacles are designed by the United States military. They are held in USA and franchised to 14 countries including Canada, many European countries, South Korea, and Australia. In January 2015, it was held in Slovakia, Central Europe.

C)

This is a martial art and combat sport in which two people throw punches at each other, usually with gloved hands. Historically, the goals have been to weaken and knock down the opponent.

D)

It is any bodily activity that enhances or maintains physical fitness and overall health and wellness. It is performed for various reasons, including strengthening muscles and the cardiovascular system, weight loss or maintenance, and merely enjoyment.

1. Boxing 2. CrossFit 3. Spartan race 4. Physical exercise

B

Use the internet and look for the images suitable for the sports mentioned above!

C

Make pairs and create dialogs! One of you is coach in a sports-centre and the other one is trainee.

- Trainee: Ask your coach as many questions as you can about the sports activity which you've chosen.
- Coach: try to answer as many of the trainee's questions as you can.

Použitá literatúra

HOMOLOVÁ, E. 2004. *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka* 5. Banská Bystrica. ISBN 80-8055-993-7.

McDONOUGH, J., CHRISTOPHER, SHAW. 1998. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.

ONDREJOVÁ, Z. 2016. *Najnovšie anglicizmy v slovenskej printovej ekonomickej literatúre*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.

PAVLOVIČ, J. 2012. *Lexikológia slovenského jazyka. Kompendium náuky o slovnej zásobe*. Trnava. ISBN 978-80-8082-564-5.

STRAKOVÁ, Z. 2004. *Introduction to teaching English as a foreign language*. 1. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-8068-267-4.

Kontakt

Mgr. Katarína Meždejová
Akadémia Policajného zboru
Katedra jazykov
Sklabinská 1, Bratislava
Slovenská republika
Email: katarina.mezdejova2@minv.sk

VPLYV POUŽÍVANIA METAKOGNITÍVNYCH STRATÉGIÍ UČENIA
NA ROZVOJ POČÚVANIA S POROZUMENÍM

THE EFFECT OF METACOGNITIVE LEARNING STRATEGY USE
ON THE LISTENING PERFORMANCE OF EFL LEARNERS

LUCIA MICHALEKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na problematiku metakognície a metakognitívnych stratégií pri výučbe cudzieho jazyka a ich vplyvu na rozvoj konkrétnej jazykovej zručnosti. Primárna pozornosť je venovaná sumarizácii odborných výsledkov zahraničných vedeckých štúdií. Na základe obsahovej analýzy zahraničných vedeckých štúdií a odborných článkov je hlavným cieľom príspevku opísať kľúčové oblasti záujmu výskumu ako aj metodiku, ktorá sa najčastejšie používa pri zbieraní údajov.

Kľúčové slová: metakognícia, počúvanie, EFL, stratégie učenia.

Abstract

The present paper is focused on the problems of metacognition and metacognitive language learning strategies and their impact on the development of a specific language skill.

The main aim of this paper is to summarise the research results presented in foreign scientific studies and papers. On the basis of content analysis a special attention is paid to the description of main areas of research as well as methods used to collect reliable data.

Key words: metacognition, listening, EFL, learning strategies.

Introduction

The process of foreign language learning in principle includes four language skills - reading, writing, speaking and listening. Several decades ago as a foreign language learner, I found that listening and speaking were two skills in which I struggled most. When I was thinking about the process of my former foreign language education I realised that I had never been taught how to listen. Not only technological facilities but also learning conditions and opportunities of that time were entirely different from those which are available at the present time. Nevertheless, when I discussed the topic concerning foreign language learning difficulties with my students, they described similar experiences. This is a reason to do more research on listening instructions and learning strategies which can support the ability of foreign language learners to achieve not only better academic results but also increase their ability to learn a foreign language more effectively.

It seems that a success in a process of foreign language learning is positively influenced by metacognition and metacognitive learning strategies. The paper serves as a review of exploring empirical research focused on mutual relation between metacognition and metacognitive learning strategy by foreign language learners with their listening skills. The review deals with the results of studies carrying out the research on metacognitive learning strategies and their effects on listening skills enhancement within the past two decades.

One of the most important roles of a teacher at all levels of education is to provide students with a wide range of learning strategies and to explain to them what strategy to use, how to use it, and for what learning task. They need to equip the learners with skills which enable them to develop and find more effective ways of their own learning process because all schools, and primarily universities, must prepare individuals who will become entirely independent and responsible personalities. At the present time, it is not possible to predict the future social and economic changes in a society. Consequently, the role of traditional education must move from general transmission of knowledge to the system which continually develops learner's autonomy and equips learners with a wide range of strategies which enable them to solve not only their learning tasks but also their further professional assignments. As stated by Cohen (Cohen, A. D., 2003, p. 279) language learning strategies are "specific behaviours that learners select in their language learning and use". There are many different types of strategies which can be applied by learners in relation to their individual preferences and learning styles which can differ a lot, as all learners themselves tend to vary considerably. That is the reason to enable foreign language learners to increase their awareness of their individual priorities, propensities and also weaknesses to support the development of their learning autonomy.

According to Straková, "autonomy is usually defined as the capacity to take charge of, or responsibility for, one's own learning" (Straková Z., 2006, p. 61). It is important to consider the fact that the process of education can be regarded as a life-long learning process which takes place not only at schools or universities but also in professional sphere using the latest and fast developing technologies. That is the reason why the development of learner's autonomy

should be regarded as one of the most important goals in modern and highly-developed education system. The concept of learner's autonomy supports the intention to set the educational priority to the learning process. As a consequence, it is possible to assume that educational institutions are not able to equip the learners with all the skills they will need during their further professional life because it is rather hard to predict future social and economic development. As Abdelhafez (Abdelhafez, M. M. A., 2006, p. 3) claims "*in recent years, there has been a shift in focus from the teacher to the learner, from a focus on the improvement of teaching to a growing concern for how learners learn a second or foreign language*". In addition, Oxford (Oxford, R. L., 1990, p. 201) emphasizes that for learners, it is extensively important to learn how to learn, and for teachers it is essential to learn how to support and coordinate the educational process. This is the reason why both, foreign language learners and their educators, should take into consideration the rising relevance of teaching a wide range of learning strategies in the realm of foreign language education.

Metacognition, language learning strategies and listening

The idea of language learning strategy training is asserted by many scholars (Oxford, R. L., 1990; Wenden, 1998; Chamot, A. U., 2009) whose research studies have been aimed mostly at learning strategies in general. Cohen (Cohen, A. D., 2003) distinguishes between language learning and language use strategies. He considers language learning strategies as either conscious or semi-conscious thoughts and behaviours which learners apply in order to improve "*their knowledge and understanding of a target language*" (Cohen, A. D. 2003, p. 280). Besides cognitive, affective, and social strategies, language learning strategies include metacognitive strategies for managing and supervising learners' strategy use. On the other hand, language use strategies come into practice when the language material is already available (Cohen, A. D., 2003, p. 280). In accordance with Oxford "*language learning requires active self-direction on the part of learners*" (Oxford, R. L., 1990, p. 201) which requires particular strategy training to reach an acceptable level of communication competence. Moreover, some of the studies, dealing with first language contexts, proved that struggling learners are able to learn these strategies successfully (Chamot, A. U., 2009, p. 3). More than three decades of research on language learning strategies has proved that strategy training is fairly important in the field of second and foreign language learning. In general, the results of contemporary research show that foreign language learners can profit from such training because they learn foreign language more effectively than those who have not received strategy training.

As mentioned in the introduction, listening is considered as a crucially important skill because it enables learners to receive all information and interact with other interlocutors in an appropriate way. It is important to emphasize the fact that there is an essential difference between hearing and listening since many non-native speakers are often confused with these two terms (Straková, Z., Cimermanová, I., 2009, p. 3). According to Macmillan Online Dictionary the verb listen represents ability 1. "*to pay attention to a sound, or to try to hear a sound*" or 2. "*to pay attention to what someone tells you and do what they suggest*". Straková and Cimermanová point out that listening is the most often used skill which is used in everyday situations to participate in face-to-face communication, telephone conversation, or even when listening to the radio and in many other activities (Straková, Z., Cimermanová, I., 2009, p. 3). This is the reason why teachers should pay special attention to teaching foreign language learners a variety of language learning strategies focused on listening skills development. Vandergrift and Goh (2012) state that when comparing all four language skills with regard to the teachers' attention turned to the improvement of a particular skill, the development of learners' listening skills "*receives the least systematic attention from teachers and instructional materials*" (Vandergrift, L., Goh, CH. C. M.; 2012, p. 4). Moreover, they (2012) add that in general, teachers rarely teach foreign language learners how to approach or manage their listening skills. In classrooms, most of the performance is expressed in the form of listening activities such as listening to teacher's instructions and explanation of tasks or grammatical rules; however, the learners have little direct assistance from their teachers to increase and develop their listening abilities. As a consequence, learners try to improve their foreign language listening skills on their own. Many learners wishing to improve their listening skills refer to their teachers to teach them methods or ways helping to achieve the goal successfully. The teachers usually advise them to listen to the radio, watch films or TV news, or find native speaker partners for mutual conversation. However, most of these activities are usually arranged in a form of homework. As foreign language learners need to feel support and understand the process of listening, teachers should "*engage foreign language learners' metacognition in teaching listening*" (Vandergrift, L., Goh, CH. C. M.; 2012, p. 5).

There are many definitions of metacognition because it is one of the most frequent words in educational psychology. In general it refers to learner's awareness, regulation, control, and understanding of one's thought process. It can be simply defined as thinking about thinking and it plays an important role in the process of foreign language learning and improving learner's listening skills. As Vandergrift mentions, metacognition plays a crucial role in the field of learning listening; however, it "*does not have a significant and explicit role in many language classrooms*" (Vandergrift, L., Goh, CH. C. M.; 2012, p. 5). On the basis of his survey concerning various approaches to listening instruction, listening has gained higher importance in foreign language teaching, nevertheless, listening lessons have been mostly outlined as "*text-oriented and communication-oriented, rather than learner-oriented*" (Vandergrift, L., Goh, CH. C. M.; 2012, p. 5). Anderson (2002, p.3) emphasizes the influence of metacognition to the learning process because those learners who are metacognitively aware enough, basically "*know what to do when they don't know what*

to do” (Anderson, 2002, p. 3); it means that they are equipped with particular strategies which enable them to find out what they need to do to solve a problem or to do a task. He claims that the use of metacognitive strategies stimulates one's thinking which “*can lead to more effective learning and improved performance, specifically among those learners who are struggling*” (Anderson, 2002, p. 3). When foreign language learners are keen on improving their language skills, foreign language teachers can help them understand what happens during their language learning process and to teach them how to improve their metacognitive skills in addition to the cognitive ones. Moreover, it will lead to a deeper and stronger development or improvement of their learning skills.

Research overview

The focus and the extent of foregoing research on metacognition in foreign language learning have increased significantly within last several decades. With regard to a growing number of studies which investigate metacognition in foreign language learning, it seems to be necessary to do a regular review of research into metacognitive learning strategies in the process of foreign language learning. There is a huge range of different areas treated by research in the realm of metacognition and foreign language learning. The present paper deals with current research in terms of metacognitive learning strategies training and listening skills development in the field of foreign language education.

The electronic databases were employed to assemble a collection of up-to-date studies on metacognition and listening comprehension skill improvement. The investigation was carried out online and only no-charged materials published between 1999 and 2015 were included into research. The combination of key terms, such as metacognition, language learning strategies, metacognitive awareness, listening, second and foreign language learning were included into the online research. The pre-research provided a total of 27 studies which were analysed in more details to match two fundamental criteria for this review: 1. What methodology was used to explore the matter of metacognitive language learning strategies training? 2. What conclusions from the research results were acknowledged? All studies which did not relate to foreign language learning and listening skills development were excluded from the synthesis; therefore 16 studies were further investigated in more details.

The scope of research ranged from the relationship between EFL learners' beliefs and their learning strategy use, through comparison between university and high-school students in the area of metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language, to metacognitive strategy instruction serving as a means to improve listening self - efficacy among undergraduate foreign language learners. The classification of the articles was realised on the basis of a coding scheme presented in Table 1.

Table 1 Criteria included into the classification of studies

Variables	Values		
Country			
Date of publication			
Experimental and control group included	Yes	No	Not stated
Classification of participants on the basis of pre-listening comprehension test	Yes	No	Not stated
Comparison of the results gained by pre- and post-listening comprehension test	Yes	No	Not stated
Combination of a listening comprehension test and some form of a metacognitive questionnaire was applied	Yes	No	Not stated
The level of participants' education	elementary	secondary	tertiary

Source: Collaborated by author

The narrative type of review was chosen to conduct because the design and methodological feature of the selected studies differed a lot. Only those participants who studied at secondary or tertiary level of education were included into investigation. To perform a systematic review, all papers were described, compared, and contrasted in systematic and holistic way.

Results of the investigation

All studies included into investigation are chronologically stated in Table 2. The concern of the research is stated in form of title of the paper published in academic journals. Comprehensive analysis of studies according to individual criteria, inducted in Table 1, is stated below.

Yang (Yang, N. D., 1999) and Zhang (Zhang, L. J., 2003) treated metacognition and learning strategies in the realm of foreign language learning in more general way; nevertheless, their works were included into the investigation because they analyse influence of learning strategies, metacognitive awareness, and listening comprehension. The research work of Yang (Yang, N. D., 1999) is based on investigation how foreign language

learning strategy use is interconnected with foreign language learners' beliefs about their language learning. He applied English Learning Questionnaire in which he incorporated Horwitz's Beliefs about Language Learning Inventory BALLI (Horwitz, E. K., 1987), Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning SILL, and also questions designed by author to gather important information on individual background, learning strategies and beliefs of foreign language learners. The questionnaire was translated into Chinese language and it was completed by 505 university students who participated in the study. On the other hand, behaviours of successful and less successful learners were investigated in the Zhang's (Zhang, L. J., 2003) research of second language acquisition. He provided a review of articles focused on research into English as a foreign language to examine the link between foreign language learners' strategies and pedagogical practices in the classroom.

Table 2 The focus of research on listening comprehension, metacognition, and language learning strategies

Author	Date of publication	Country	The issue of research
Yang N. D.	1999	Taiwan	The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use
Zhang L. J	2003	Singapore	Research into Chinese EFL learner strategies: Methods, findings and instructional issues
Hong-Nam K., Leavell A. G.	2005	USA	Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context
Abdelhafez A.M.M	2006	UK	The effect of a Suggested Training Program in some metacognitive language learning strategies on developing listening and reading comprehension of university EFL Students
Yang Ch.	2009	China	A study of metacognitive strategies employed by English listeners in an EFL Setting
Coşkun A.	2010	Turkey	The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students.
O'Bryan A. Hegelheimer V.	2009	USA	Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development
Rahimi M. Katal M.	2011	Iran	Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: a comparison between university and high-school students
Rahimi M. Katal M.	2012	Iran	The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language
Tavakoli M. Hashemi Shahraki S. Rezazadeh M.	2012	Iran	The relationship between metacognitive awareness and EFL listening performance: Focusing on IELTS higher and lower scorers
Birjandi P Rahimi A. H.	2012	Iran	The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students
Bozorgian H.	2012	Australia	Metacognitive instruction does improve listening comprehension
Serri F. Boroujeni A. J. Hesabi A	2012	Iran	Cognitive, metacognitive, and social/affective strategies in listening comprehension and their relationships with individual differences
Rasouli M. Mollakhan K. Karbalaee A.	2013	Iran	The effect of metacognitive listening strategy training on listening comprehension in Iranian EFL context
Fahim M. Fakhri Alamdari E.	2014	Iran	Exploring the effect of the model of metacognitive instruction on the listening performance of EFL learners
Rahimirad M. Zare-ee A.	2015	Iran	Metacognitive strategy instruction as a means to improve listening self-efficacy among Iranian undergraduate learners of English

Source: Collaborated by author

Six studies listed in Table 2 investigated the effect of metacognitive language learning strategy trainings on listening performance of research participants (Abdelhafez, A. M. M., 2006; Coşkun, A., 2010; Birjandi, P., Rahimi, A. H., 2012; Rasouli, M., Mollakhan K., Karbalaei, A., 2013; Fahim M., Fakhri Alamdari, E., 2014; Rahimirad, M., Zare-ee, A., 2015). All authors allocated the participants into an experimental group and a control group. All members of the experimental group went through metacognitive intervention program, which lasted particular time, and the participants of the control group received a conventional listening instruction program. In addition, Fahim and Fakhri Alamdari (Fahim, M., Fakhri Alamdari, E., 2014) attempted to examine the effect of two individual models of metacognitive instruction on the listening comprehension of foreign language learners. They divided the participants to three groups where one was a control group and two groups were experimental ones (EG1 and EG2), in which the participants received two different metacognitive language learning strategy instructions. As stated above, two different models of metacognitive instruction were applied and their effects were compared consequently.

In all six studies, mentioned above, there were employed following models of metacognitive learning strategy training. The Metacognitive Language Learning Strategies model (MLLS) on developing listening and reading comprehension was used in Abdelhafez's study (2006), the CALLA model and Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) developed by Vandergrift (1997) were applied in Coşkun's study (2010). Rahimi and Birjandu (2012) implemented the models proposed by Vandergrift and Tafaghodtari (2010), and O'Malley and Chamot (1990) in their strategy training. On the other hand, Fahim and Fakhri Alamdari (2014) realized the training in two experimental groups EG1 and EG2. EG1 involved the intervention program informed by Graham and Macaro (2008), and Thompson and Rubin (1996) where the linear instruction of ten metacognitive strategies was applied. In EG2 there were employed intervention programs informed by Vandergrift and Goh's (2012) metacognitive pedagogical sequence. Rahimirad and Zare-ee (2015) applied MetSI program on the improvement of listening self-efficacy among foreign language learners. MetSI program was based on the Vandergrift's model (2003). The training program in Rasouli, Mollakhan, and Karbalaei's study (2013) was based on CALLA instructional model (Chamot and O'Malley, 1994).

In the studies included into investigation, the numbers of research participants differed in both groups (an experimental and a control one). There were 20 participants per group in Coksun's (2010), and Rahimirad and Zare-ee's studies (2015), 30 participants per group (two experimental and one control group) in Fahim and Fakhri Alamdari's study (2014), 62 participants (32 in experimental and 30 in a control group) in Birjandi and Rahimi's study (2012), and 40 participants per group in Abdelhafez's study (2006).

Remaining studies listed in Table 2 did not attempt to investigate the influence of metacognitive learning strategy training to the listening performance of the foreign language learners. In general, they observe and inquire the mutual relationship between learners' listening performance and their metacognitive awareness. Several questionnaires were applied in the studies. Hong-Nam and Leavell (2005) employed the Individual Background Questionnaire (IBQ), to collect demographic information about learners, and the Strategy Inventory for Language Learning proposed by Oxford (1990), to find out what is the frequency of use of language learning strategies. Yang CH. (2009) used self-designed questionnaire which was created on the basis of Su's (2003) and Wen's (1996) questionnaires including O'Malley and Chamot's classification of metacognitive strategies (2001). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ), designed by Vandergrift et al. (2006), was applied in work of Rahimi and Katal (2011, 2012), Tavakoli, Hashemi Shahraki and Rezazadeh (2012), Rasouli, Mollakhan and Karbalaei (2013), and also in O'Bryan and Hegelheimer's study (2009). Serri, Boroujeni and Hesabi (2012) implemented four questionnaires on Listening strategy use proposed by Vandergrift (1997), learning styles designed by Soloman and Felder (2001), motivation adapted from Laine (1988), and NEO questionnaire by Costa and McCrae (2004). The questionnaires based on The Cognitive Academic Language Learning Approach (the CALLA model) proposed by Chamot and O'Malley (1994) were applied in the research of Coşkun (2010), and Rasouli, Mollakhan, and Karbalaei (2013).

The research participants were allocated into the groups according to their foreign language proficiency level which was based on particular listening comprehension materials. The participants completed the listening parts of IELTS Tests (Tavakoli, M., Hashemi Shahraki, S., Rezazadeh, M., 2012; Bozorgian, H., 2012; Serri, F., Boroujeni, A. J., Hesabi A., 2012; Rahimirad, M., Zare-ee, A., 2015), the listening part of the TOEFL (Birjandi, P., Rahimi, A. H., 2012; Fahim M., Fakhri Alamdari, E., 2014), Test for English Majors Grade, provided by National Testing Service of China, in Yang Ch. (2009), English Placement Test (O'Bryan, A., Hegelheimer, V., 2009), and listening comprehension test created by the authors of research (Rasouli, M., Mollakhan, K., Karbalaei, A., 2013).

Conclusion

With regard to the research results, which have been published until now, it can suppose that metacognition and metacognitive learning strategies have significantly positive contribution to success in foreign language learning. All the researchers used a combination of various scientific tools to investigate their subject matter and a combination of foreign language tests, questionnaires and interviews is the most used measure for metacognitive strategies. The scientific results of studies included into this review can lead to several conclusions concerning the mutual relation between metacognitive learning strategy training and listening comprehension improvement.

The results of Yang's study (Yang, Ch., 2009) indicate that the most often used metacognitive learning strategies include directed attention, selective attention and self-management. The strategies as evaluation and functional planning are sometimes used, and monitoring is rarely used as a metacognitive strategy. He also reveals that there are some differences between successful and unsuccessful listeners in the use of directed attention, functional planning and self-management strategies. With reference to the results of his study it is possible to suggest that "instructors should teach what metacognition is and what role metacognition plays in learning" (Yang Ch., 2009, p.138) because it enables listeners to have a comprehensive system of knowledge about listening tasks and listening strategies. Moreover, the listeners can think about their personal factors which may facilitate or impede their listening comprehension. Yang also recommends that teachers should realize activities where listeners have opportunities to practice metacognitive strategies.

Regarding the research of Fahim and Fakhri Alamdari (2014), who attempted to compare two different intervention programs in their study, it is obvious that there was "a significant difference between the control and the experimental groups in terms of their listening performance" (Fahim, M., Fakhri Alamdari, E., 2014, p. 14). Their results also revealed that the form of metacognitive instruction and the way through which metacognitive strategies were presented led to a difference in the listening comprehension performance of study participants.

According to Yang N. D. (1999), who treated metacognition and foreign language learning strategies in more general way, there is an empirical evidence for the connections between language learners' beliefs and their learning strategy use. Moreover, foreign or second language instruction as well as strategy training programs "should attend to students' beliefs about second language learning, including both metacognitive and motivational belief" (Yang N. D., 1999; p. 533). Moreover, if teachers encourage particular beliefs of their students, it is possible to increase the effective use of learning strategies and therefore contribute to students' continuing motivation to learn a foreign language (Yang N. D., 1999). Considering positive outcomes of all studies, it is possible to state that pedagogical intervention can support and develop learners' metacognition and help them to become more autonomous and self-regulated language learners.

References

- ABDELHAFEZ M. M. A. 2006. *The Effect of a Suggested Training Program in Some Metacognitive Language Learning Strategies on Developing Listening and Reading Comprehension of university EFL Students*. Available at: <http://eric.ed.gov/?id=ED498262>
- ANDERSON, N. J. 2002. *The role of metacognition in second language teaching and learning*. An Eric Digest. Available at: www.cal.org
- BIRJANDI P., RAHIMI A. H. 2012. The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students. In: *International Journal of Linguistics, Volume 4, No. 2*.
- BOZORGIAN H. 2012. Metacognitive instruction does improve listening comprehension. In: *International Scholarly Research Network ISRN Education, Volume 2012*.
- CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M. 1994. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- CHAMOT A. U. 2009. *The CALLA Handbook*. Published by Pearson Education.
- COHEN A. D. 2003. The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? In: *IRAL 41*, pp. 279 – 291.
- COŞKUN A. 2010. The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. In: *Novitas – ROYAL, Volume 4, No.1, pp. 35 – 50*.
- FAHIM M., FAKHRI ALAMDARI E. 2014. Exploring the effect of the model of metacognitive instruction on the listening performance of EFL learners. In: *International Journal of Research Studies in Language Learning, Volume 3, No. 6, pp. 3 – 20*.
- GRAHAM, S., MACARO, E. 2008. *Strategy instruction in listening for lower–intermediate students of French. Language Learning*. Available at: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>.
- HONG-NAM K., LEAVELL A. G. 2005. Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. In: *System, Volume 34, pp. 399 – 415*. Available at: <http://fulltext.study/preview/pdf/373707.pdf>.
- HORWITZ, E. K. 1987. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A. L., RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice/Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 119 – 129.
- O'BRYAN A., HEGELHEIMER V. 2009. Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. In: *Canadian Journal of Applied Linguistics, Volume 12, No. 1*.

- OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies*. New York: New Bury house publishers.
- RAHIMI, M., KATAL, M. 2011. Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: a comparison between university and high-school students. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 31, pp. 82 – 89*.
- RAHIMI, M., KATAL, M. 2012. The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. In: *Computers in Human Behavior, Volume 28, pp. 1153 – 1161*. Available at: www.elsevier.com/locate/comphumbeh.
- RAHIMIRAD, M., ZARE-EE, A. 2015. Metacognitive strategy instruction as a means to improve listening self-efficacy among Iranian undergraduate learners of English. In: *International Journal of Instruction, Volume 8, No. 1*. Available at: www.e-iji.net
- RASOULI, M., MOLLAKHAN, K., KARBALAEI, A. 2013. The effect of metacognitive listening strategy training on listening comprehension in Iranian EFL context. In: *European Online Journal of Natural and Social Sciences, Volume 2, No.1, pp.115 – 128*.
- SERRI, F., BOROUJENI, A. J., HESABI, A. 2012. Cognitive, metacognitive, and social/affective strategies in listening comprehension and their relationships with individual differences. In: *Theory and Practice in Language Studies, Volume 2, No. 4, pp. 843 – 849*.
- STRAKOVÁ, Z. 2006. *Introduction to teaching English as a foreign language*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Grafotlač, Prešov.
- STRAKOVÁ, Z., CIMERMANOVÁ, I. 2009. *Teaching and Learning English Language*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Grafotlač, Prešov.
- SU, Y. L. 2003. On the teachability of listening learning strategies. In: *Modern Foreign Languages, pp.48 – 58*.
- TAVAKOLI, M., HASHEMI SHAHRAKI, S., REZAZADEH, M. 2012. The relationship between metacognitive awareness and EFL listening performance: Focusing on IELTS higher and lower scorers. In: *The Journal of Language Teaching and Learning, pp. 24 – 37*. Available at: <http://www.jltl.org/jltl/>.
- THOMPSON, I., RUBIN, J. 1996. Can strategy instruction improve listening comprehension? In: *Foreign Language Annals, Volume 29, pp. 331 – 342*.
- VANDERGRIFT, L. 1997. The comprehension strategies of second language (French) students: A descriptive study. In: *Foreign Language Annals, pp. 387 – 409*. Available at: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x>
- VANDERGRIFT, L. 2003. From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. In: *Canadian Modern Language Review, pp. 425 – 440*. Available at: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.59.3.425>
- VANDERGRIFT L., GOH CH. C. M. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. Routledge.
- WEN, Q. F. 1996. *English learning strategies*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- WENDEN, A. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. In: *Applied Linguistics, Volume 19, pp. 515 – 537*.
- YANG, CH. 2009. A study of metacognitive strategies employed by English listeners in an EFL Setting. In: *International Education Studies. Volume 2, No. 4*. Available at: www.ccsenet.org/journal.html.
- YANG, N. D. 1999. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. Elsevier Science Ltd. In: *System 27, pp. 515 – 535*.
- ZHANG, L. J. 2003. Research into Chinese EFL learner strategies: Methods, findings and instructional issues. In: *The Continuum Publishing group Ltd*.

Kontakt

Ing. Lucia Michaleková
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Slovenská republika
Email: lucia.michalekova@tuke.sk

ZA MODERNÝ PRÍSTUP K DIDAKTIKE FRANCÚZSKYCH REÁLII

FOR A MODERN APPROACH TOWARDS FRENCH AREA STUDIES DIDACTICS

IVETA RIZEKOVÁ

Abstrakt

Prispievok sa venuje problematike sprístupňovania reálií Francúzska slovenským študentom nefilologického smeru. Akcentuje nevyhnutnosť spojitosti jazyka s kultúrno-civilizačným kontextom a fakt, že francúzština ako cudzí jazyk je nástrojom komunikácie ľudí patriacich k odlišnému jazykovému spoločenstvu. Z tohto pohľadu je úlohou učiteľa orientovať výučbu tak, aby študenti chápali odlišný jazykový kód ako odraz iného videnia a zobrazovania sveta. Integrovanie francúzskych reálií do výučby pomáha vytvárať vzťah aj k samotnému jazyku a k jeho používateľom.

Kľúčové slová: *reálie, kultúrno-civilizačný kontext, interaktívne metódy, zameranie na súčasnosť, Francúzsko.*

Abstract

The paper deals with the topic of acquainting Slovak students of non-philological studies with French area studies. We stress the unavoidable connection of language with its cultural and civilizational context and the fact that French, as a foreign language is a means of communication for people belonging to a different language community. From that perspective, the role of a teacher is to adapt the teaching process to allow the students to perceive and understand the different language code as a reflection of an alternative worldview and its representation. Integrating French area studies into the teaching process helps to facilitate a positive relationship towards both language and its users.

Keywords: *area studies, cultural and civilizational context, interactive methods, current focus, France.*

Na úvod

Schopnosť adekvátne komunikovať v cudzom jazyku je ústredným cieľom cudzojazyčného vzdelávania. Dnes už niet pochýb o tom, že na komunikovanie v cudzom jazyku nestačí iba osvojenie si jazykového kódu a jeho adekvátne používanie, pretože je potrebná tiež schopnosť orientovať sa v spoločensko-kultúrnom kontexte danej jazykovej oblasti. Rešpektovanie takejto spojitosti jazyka s kultúrou sa javí ako kľúčový prvok interpersonálnej komunikácie, ktorý by mal byť prítomný v každej fáze procesu jazykovej výučby. Potvrzuje to aj Elena Zelenická vo svojej definícii komunikácie, ktorú chápe ako „*spoločensky a historicky determinované sociálne správanie, realizované prostredníctvom rečových aktov s cieľom vzájomného dorozumievania a vzájomnej súčinnosti*“ (Zelenická, K problematike výučby, s. 2).

K pojmu reálie

Pojem *reálie* nie je dodnes jednoznačne definovaný, napriek tomu, že sa týmto problémom zaoberalo už mnoho odborníkov. V otvorenom slovníku cudzích slov sa za reálie považujú „*skutočnosti; vecnosti, vecné poznatky, vecné údaje; vecné náuky; súhrn poznatkov verejného a súkromného života určitého miesta a doby*“ (Slovník cudzích slov). Podobné definície nachádzame aj u ďalších autorov. Treba však vziať do úvahy, že obsah a rozsah pojmu reálie, ako aj jeho samotné pomenovanie, varíruje, rozširuje sa alebo zužuje, generalizuje alebo špecifikuje, a to často podľa príslušnosti autora definície k teoretickej či národnej skupine.

Podľa francúzskych zdrojov predstavujú reálie, prekladané do francúzštiny termínom *civilisation*, „*súhrn znakov vlastných intelektuálnemu, umeleckému, morálnemu, sociálnemu a materiálnemu životu danej krajiny alebo spoločnosti*“ (prekl. aut.) (Larousse). Doslovný preklad tohto slova do slovenčiny znie *civilizácia*, čo znamená „*vysoký stupeň spoločenského rozvoja a materiálnej kultúry, najmä na základe technického pokroku*“ (Slovník slovenského jazyka) alebo „*úroveň spoločenského vývoja, ktorý dosiahla určitá spoločnosť, súhrn jej materiálnych a duchovných výdobytkov. V klasickom myslení: súhrn fenoménov náboženských, intelektuálnych, politických atď.*“ (Civilizácia). V oboch uvedených jazykoch ide o širší rozsah pojmu civilizácia, ktorý zahŕňa aj pojem reálie, avšak s tým rozdielom, že vo francúzskom jazyku samostatné pomenovanie *reálie* neexistuje. Napriek tejto absencii výrazu, je pozoruhodné, ako sa mnohí francúzski filozofi, spisovatelia či jazykovedci snažili už oddávna svojisky interpretovať podstatu reálií.*

V oblasti reálií môžeme v zásade pozorovať dve základné orientácie: prvou je oblasť vedeckého bádania, druhou naopak oblasť ich aplikovania v praxi, a to predovšetkým v procese vzdelávania. Vo vysokoškolskej výučbe sa obsah reálií často stáva súčasťou vyučovacieho predmetu, ktorý môže niesť rôzne názvy, ako napríklad *krajinoveda* alebo *oblastné štúdie* (z anglického spojenia *area studies*), *kultúrne štúdie*, *civilizácia*. Boli to práve francúzske pramene, vyzdvihujúce úzky vzťah *kultúry* a *civilizácie*, ktoré inšpirovali teoretikov i pedagógov aj v iných krajinách. Svedčí o tom napríklad úvaha, že tak ako kultúra nesie v sebe mravné významy, aj civilizácia poukazuje na cestu mravného zdokonaľovania ľudstva (Kreuzzieger, 2012, s. 18). M. Spišiaková hovorí o vzťahu kultúry k jazyku:

„Vznik jazyka by nebol možný bez kultúrnej potencie človeka, čiže jeho schopnosti fyzicky pretvárať i myšlienkovu spracúvať prírodu okolo seba, na druhej strane ďalší rozvoj civilizácie a kultúry by nebol možný bez adekvátneho dorozumievacieho prostriedku“ (Spišiaková, 2016, s. 205).

Táto pestrá terminológia je dôkazom širokospektrálnosti pojmu, v rámci ktorého sa pravdepodobne preferuje vždy jeho iná zložka. U Iriny Dulebovej sa stretávame aj s ďalším pojmom – *lingvoreálie*. Autorka hovorí o prelínaní pojmov „*reálie (krajinoveda), kultúrne reálie a lingvoreálie, ktoré síce majú veľa spoločného, ale rozhodne nie sú totožné*“ (Dulebová, 2012, s. 70). Roman Kvapil vo svojej štúdií Od reálií k interkultúrnej kompetencii učiteľa – rusistu charakterizuje reálie ako niečo neopakovateľné a jedinečné, „*čo je pre danú societu alebo spoločnosť úplne bežné, ale pre cudzinca môže byť nepochopiteľné*“ (Kvapil, 2014, s. 5). Zo širšieho uhla nazerá na rozsah pojmu reálie Katarína Strelková, ktorá ich chápe ako „*komplex vedomostí o štáte vyučovaného jazyka ... (kultúra, dejiny, geografia, aktuálna politická, spoločenská a ekonomická situácia) vrátane národnej mentality*“ (Strelková, 2011, s. 140). Klasifikáciou reálií sa zaoberal Jiří Hasil, ktorý rozlišuje: vonkajšie reálie – mimojazykové, ako poznatky charakterizujúce danú krajinu; vnútorné reálie – jazykové alebo lingvoreálie, ako fakty odrážajúce sa priamo v jazyku, a napokon komplexne chápané reálie, ako súhrn vonkajších a vnútorných reálií (Hasil, 2011, s. 26). Hľadisko didaktickej aplikácie teda u Hasila prevažuje nad hľadiskom teoreticko-výskumným. František Čermák vyzdvihuje spojitost reálií s učením sa jazyka vo svojom vyjadrení, že „*reálie sú úhrnom vecných vedomostí a informácií o spoločnosti, jej živote a zvykoch, prostredí, historickom pozadí, inštitúciách a pod., ktoré sú relevantné pre štúdium cudzieho jazyka*“ (Čermák, 1997, s. 376). Louis Porcher (Porcher, 2015, s. 2) zhodne konštatuje, že jazyk ako nositeľ kultúry musí byť spojený s reáliami, a preto je potrebné napríklad do výučby lingvistických pojmov integrovať aj civilizačné fenomény.

Určite by sa našli ďalšie podnetné definície a vysvetlenia pojmu reálie, avšak v tomto článku chápeme definície reálií nie ako cieľ, ale viac-menej ako východisko pre následné rozvíjanie témy predovšetkým v oblasti didaktiky cudzích jazykov.

Francúzske reálie

Tak ako je poznanie jednotlivých rovín francúzskeho jazyka podmienkou pre jeho ďalšie štúdium, tak je poznanie francúzskej kultúry a reálií predpokladom adekvátnej a spoločensky prijateľnej interpersonálnej komunikácie s frankofónnym partnerom, a teda aj podmienkou úspechu v profesionálnom či praktickom živote. Aby sme sa dokázali pohybovať v prostredí vlastnej i cudzej kultúry, musíme zohľadňovať sociokultúrne rozdiely. Konkrétne informácie o geopolitickom charaktere regiónu, tradíciách, kultúre a umení, histórii, ale aj o každodennom živote obyvateľov danej krajiny by mali byť nepochybnou súčasťou výučby jazyka danej jazykovej oblasti.

V prípade francúzštiny to platí obzvlášť, pretože k najčastejším dôvodom výberu štúdia francúzskeho jazyka patrí práve Francúzsko s jeho bohatým kultúrnym minulým i súčasným životom. Táto krajina odjakživa priťahovala pozornosť práve svojou geomorfologickou pestrosťou, malebnosťou regiónov, bohatou nádielkou architektonických, kultúrnych a umeleckých pamiatok. Franciu preslávili rovnako i myšlienky a činy slávnych osobností z minulosti, ale aj súčasní predstavitelia rôznych oblastí života. V neposlednom rade je to i príznačný šarm a spôsob prežívania každodenného života. Ich príslovečné „*savoir-vivre*“ sa pritom nevzťahuje iba na neodmysliteľnú oblasť gastronómie, ale vyjadruje radosť zo života v jeho mnohorakých podobách. Bližšie poznanie práve týchto stránok života spolu s ľúbozvučnosťou francúzštiny pomáhajú výrazne zvyšovať záujem o učenie sa tohto románskeho jazyka, i napriek tomu, že patrí k tým ťažšie osvojiteľným.

Miesto reálií vo francúzskych učebniciach

Jednotlivé oblasti reálií či kultúry tvorili súčasť dobrej učebnice tak v minulosti, ako aj dnes. Učiteľ neraz siahal po doplnkových materiáloch, využíval prístupné informácie z médií, kedysi viac printových či televíznych, dnes skôr internetových a multimediálnych. Vo väčšej či menšej miere využíval aj vlastné skúsenosti.

Keď sa pozrieme na staršie vydania učebníc francúzštiny, nájdeme v nich zväčša autentický fotografický a dokumentačný materiál, ktorého úlohou bolo jednak sprostredkovať učiacemu sa potrebné informácie o krajine a ľuďoch, ale zároveň ho motivovať k výučbe francúzskeho jazyka. Náš prieskum doposiaľ používaných učebníc francúzštiny pre nefilologické študijné odbory na Ekonomickej univerzite ukázal, že sa v nich autori orientovali predovšetkým na oblasť krajinovedy. Mnohé francúzske metódy (v tomto prípade chápané ako súbor materiálov: učebnica, pracovný zošit, CD nosič a metodická príručka) vydávané po roku 2000 prisudzujú poznatkom z oblasti reálií špeciálny význam. Napríklad v učebnici „Forum 1“ sa reáliám venuje samostatná časť po každej lekcii, ako súčasť interkultúrnych vzťahov, ktorá nabáda k porovnávaniu francúzskej reality so situáciou vo vlastnej krajine. Tematické zameranie je nasledovné:

- mapa Francúzska, hranice, regióny, mestá, kultúrneho dedičstvo, pamiatky Paríža
- stanice v Paríži, piktogramy, cestovný lístok, spoje a dopravné prostriedky
- spoločenský život Francúzov, sviatky
- rodina, priatelia, pozvania
- prázdniny, voľnočasové aktivity, život na vidieku
- obliekanie a móda

- spôsoby platieb, peniaze
- stravovanie, gastronómia
- frankofónia.

Ako vidieť, okrem už spomínaných tém z oblasti krajinovedy sa tu vyskutujú témy všeobecne konverzačné: rodina, priatelia, voľný čas, sviatky, ako aj oblasti nerozlučne späté so životom Francúzov, ako napr. francúzska móda, kuchyňa, frankofónia.

V rámci výučby odborného jazyka, konkrétne obchodnej a podnikovej francúzštiny, môžeme pod pojem reálie zahrnúť aj informácie súvisiace s oblasťou obchodu, trhu práce, podnikmi a podnikaním vo Francúzsku. V učebnici „Affaires à suivre“ sú spracované témy ako:

- typy a právne formy podnikov
- uplatnenie absolventov na trhu práce
- druhy pracovných zmlúv, 35 hodinový pracovný čas, typy dovolení
- využitie nových informačných a komunikačných prostriedkov
- hotelové služby
- podpora a podmienky predaja, reklamná kampaň
- bankové služby a operácie
- produkcia, import a export a i.

Pri takejto špecializácii môžu konkrétne príklady dokumentov, ako napríklad pracovná zmluva, výsledovka podnikateľskej alebo obchodnej činnosti, objednávka, žiadosť či reklamačný list byť veľkým prínosom, pretože navodzujú situácie, s ktorými sa študenti stretnú vo svojej profesionálnej praxi.

Na Fakulte medzinárodných vzťahov a Fakulte aplikovaných jazykov sa učebnému predmetu reálie Francúzska a frankofónnych krajín venuje značná pozornosť, okrem iného aj preto, že je súčasťou štátnej záverečnej skúšky. Z tohto dôvodu, ale i pre absenciu vhodnej a prístupnej učebnice reálií pre študentov nefilologického zamerania, sa kolektív učiteľov francúzskeho jazyka podujal vytvoriť príručku, ktorá by spĺňala stanovené požiadavky štúdia tohto predmetu. V roku 2010 vyšlo prvé skriptum „Eléments de civilisation française“ a neskôr „Manuel de civilisation française“ (2014). Po skúsenostiach s používaním prvej, obsahujúcej 22 tematických kapitol, sa autori zhodli, že bude užitočné v novšom vydaní zredukovať alebo dokonca vynechať niektoré časti a ponechať iba 18 tematických okruhov. V oboch príručkách našli svoje miesto informácie o geografii a administratívnom členení, demografii, histórii, hlavnom meste, štátnych symboloch, politickom systéme, jazyku, vede a výskume, ekonomike, ale aj o Francúzoch, etikete a gastronómii. Novšia edícia je navyše obohatená o mapky a fotografický materiál. Prínosom sú rôzne doplnenia a poznámky, ako aj porovnanie istých faktov a javov z francúzskeho prostredia so slovenskou realitou. V súčasnosti sa tím učiteľov francúzskeho jazyka na Fakulte aplikovaných jazykov zaoberá problematikou prechodu od teoretického poznania k praktickému výstupu v podobe modernej učebnice, ktorá bude spájať oblasť reálií s oblasťou komunikácie.

Súhrne možno konštatovať, že pokiaľ v minulosti boli reálie považované za akýsi doplnok alebo ilustračný materiál (hoci veľmi významný a užitočný) k preberaným jazykovým témam, dnes sa v univerzitnom prostredí sformovali reálie ako samostatný predmet, ktorému sa venuje pozornosť z hľadiska cieľov, obsahu, metód a spôsobov hodnotenia. Povaha a rozsah používaných zdrojov informácií o reáliách nepredstavuje jediný rozdiel medzi minulým a súčasným prístupom k výučbe reálií. Ide skôr o to, ako je táto dôležitá zložka poznania rozpracovaná a zakomponovaná do celého procesu osvojovania si jazyka a kultúry príslušnej krajiny.

Za nový prístup k didaktike reálií

V 19. storočí sa do výučby francúzštiny ako cudzieho jazyka začlenili aj reálie, avšak zastúpené najmä poznatkami o literatúre. Až od 2. polovice 20. storočia sa reálie začínajú považovať za potrebnú súčasť výučby cudzieho jazyka, hoci ešte redukované len na osvojovanie si základov z histórie, geografie, ekonómie. Koncom storočia ich význam narastá, pretože sa stávajú predmetom záujmu spoločenských vied, etnografie a antropológie, ale aj kognitívnej lingvistiky a teórie komunikácie. V dôsledku tohto oživenia sa objavuje potreba definovať koncept reálií. Vo Francúzsku sa historici, sociológovia, profesori jazyka opierajú o termín „civilisation,“ ktorého denotátom je zároveň aj kultúra. Zatiaľ čo v užšom chápaní pojem kultúra predstavuje oblasť literatúry a výtvarného umenia, v širšom zmysle sa k nej radí aj poznávanie spoločenskej, politickej, geografickej a historickej reality.

Súčasná didaktika výučby francúzštiny vychádza z „globalizujúcej koncepcie“ zahŕňajúcej aj spôsob života a myslenia, jazykové správanie a sociálne zvyklosti. Podľa profesora L. Porchera je dôležité nadobudnúť kultúrnu kompetenciu, čiže schopnosť preniknúť do systému, podľa ktorého funguje dané spoločenstvo. Pre cudzinca to znamená schopnosť predvídať, čo sa bude diať v určitej situácii a aj to, ako sa v nej adekvátne správať, aby bol udržaný vzťah s protagonistami situácie (prekl. aut.) (Porcher, 1988, s. 92).

Moderná didaktika dnes hľadá prístupy smerujúce k väčšej prirodzenosti, humánnosti a tvorivosti, ktoré by pomáhali pretvárať školu z direktívnej na školu humánnu a potrebnú pre praktický život. Práve oblasť jazykového vzdelávania má predpoklad odrážať tieto trendy vo veľkej miere. Osvojovanie si cudzieho jazyka, jeho fonetiky, lexiky či gramatiky by tiež nemalo mať charakter len lingvistický, ale naopak, malo by byť permanentne rozvíjané na

pozadí každodennej reality a v súvislostiach s reáliami konkrétnej krajiny. Človek v podstate všetko relativizuje a učí sa na základe porovnávania. Ak sa aj dostáva k cudziemu jazyku a kultúre ako začiatok, jeho poznávanie nevychádza z úplnej nevedomosti, pretože sa už môže oprieť o poznanie vlastného jazyka a kultúry, čo predstavuje určitú výhodu. Problém môže nastať vtedy, ak je nová realita diametrálne odlišná od tej známej, vlastnej (ktorá je spravidla považovaná za optimálnu) a stáva sa tak ťažšie pochopiteľnou, alebo dokonca neakceptovateľnou. Učiteľ jazyka by mal s týmito okolnosťami počítať a pripravovať študentov na obe možnosti. Navyše, pravidelným otváraním priestoru na porovnanie známeho a nového, blízkeho a vzdialeného, domáceho a cudzieho môže stimulovať u mladých ľudí aktivitu, schopnosť analyzovať isté javy, zamýšľať sa nad príčinami a dôsledkami rozdielov, odhaľovať a posúdiť pozitívne a negatívne stránky inakosti a v konečnom dôsledku sa ich naučiť akceptovať. V našom kontexte sa komparatívny pohľad môže dotýkať akejkolvek sféry (politickú, ekonomickú, sociálnu, kultúrnu) života Francúzov a Slovákov, ako aj iných národov hovoriacich ich jazykmi. V pedagogickej praxi by teda už od prvých hodín výučby jazyka mal byť v primeranom rozsahu a v adekvátnej forme zastúpený aj obsah kultúrno-civilizačný.

Súčasťou vyučovania reálií sú okrem dejín aj aktuálne problémy doby a modernej spoločnosti. Prax ukázala, že dnešní mladí ľudia sú viac zaangažovaní na súčasnom dianí. Skôr ich zaujmú aktuálne otázky spoločenského vývoja ako dávna história, a teda aj potrebné historické fakty a javy by im mali byť pre ľahšie vnímanie prezentované v prepojení na súčasnosť, na reálny život. Pri sprostredkovaní obsahu reálií sa preto javí ako efektívne, keď učiteľ vychádza z toho, čo je študentom bližšie (geografická blízkosť, generačná, záujmová, časová), keď vysvetľuje na základe paralel medzi cudzím a domácim (napr. porovnanie podobných regiónov, rovnakých druhov produktov vyrábaných v oboch krajinách, štatistik hospodárskeho rastu, kvality služieb, škôl a pod.).

Okrem aktuálnych globálnych tém je vhodné zaradiť do výučby aj témy lokálneho charakteru, týkajúce sa konkrétnej krajiny či regiónu. Tu je potrebné selektovať z tlače, internetu alebo z iných médií také informácie, udalosti a otázky, ktoré rezonujú medzi obyvateľstvom krajiny príslušného jazykového spoločenstva. Informácie sa prezentujú najprv autenticky, neutrálne, ale následne je treba vytvoriť dostatočný priestor na ich rozdiskutovanie, na formulovanie vlastného názoru alebo návrhu riešenia problému samotným študentom. Moderný učiteľ reálií má na zreteli spojitosť medzi jazykovým a kultúrnym napredovaním, pričom využíva poznatky aj postupy z rôznych vedných disciplín. Uvedomuje si, že je sprostredkovateľom komunikácie patriacej inému jazykovému spoločenstvu, a preto by mal svojich študentov viesť k chápaniu daného cudzieho jazyka ako kódu, ktorý implikuje iné videnie sveta.

Komunikačnú kompetenciu študentov pomáhajú budovať aj medzipredmetové vzťahy a integrovanie rôznych interaktívnych aktivít na hodine. Bez ohľadu na tému by sa učiteľ mal snažiť stimulovať záujem študenta formulovať myšlienky, vyjadrovať vlastný názor a diskutovať vo vyučovanom jazyku jednak s učiteľom, ale aj so spolužiakmi v rámci projektovej a skupinovej práce. Učiteľ by mal vedieť na základe vlastných schopností a skúseností zväziť, či je v danej situácii vhodné zdôrazniť kultúrne odlišnosti alebo ich naopak minimalizovať. T. Hrivíková to pokladá za dôležitú súčasť zodpovednosti učiteľa cudzieho jazyka, ktorý má „*upriamiť pozornosť študentov aj na tieto aspekty štúdia jazyka a interkultúrnej komunikácie, nakoľko kultúrne indikované modely správania, ak nie sú patrične vysvetlené, môžu viesť k rôznym nedorozumeniam a komunikačným problémom napriek lingvisticky správne zvládnutej komunikačnej situácii*“ (Hrivíková, 2011, s. 130).

Moderná škola je založená na podpore autonómie učiaceho sa, čo platí v plnej miere aj pri osvojovaní si reálií a kultúrnej dimenzie. Vyučujúci tu usmerňuje vlastné učenie sa študenta, jeho výber adekvátnych stratégií na získanie vedomostí, precvičovanie zručností, prehlbovanie a zdokonaľovanie kompetencií a napokon i samohodnotenia. Učiteľ by mal nájsť účinné nástroje hodnotenia schopnosti študenta efektívne komunikovať v autentickom prostredí. Všetky tieto úlohy si samozrejme vyžadujú od vyučujúceho náročnú a systematickú prípravu na hodiny a taktiež veľkú dávku zanietenosti pre daný predmet.

Na zabezpečenie kvalitnej výučby je okrem dobrej učebnice potrebný aktuálny audiovizuálny materiál, nevyhnutný pre budovanie kultúrnej kompetencie učiaceho sa. Ten možno využívať tak vo fáze sprostredkovania nových informácií, stimulovania celej škály individuálnych a kolektívnych aktivít, ako aj pri opakovaní. Okrem kognitívnych zručností pomáha rozvíjať estetické vnímanie i emocionálne prežívanie. Keďže ide o autentické dokumenty, ktoré neboli apriori vytvorené pre potreby výučby, učiaci sa vnímajúci ich obsah rovnako ako rodení hovoriaci, pretože sú konfrontovaní s rovnakou realitou. Je sa však treba zamyslieť nad tým, ako ich vhodne a efektívne aplikovať v pedagogickom procese.

Dotazníkový prieskum o výučbe francúzskych reálií

Z prieskumu názorov študentov Fakulty aplikovaných jazykov a Fakulty medzinárodných vzťahov na Ekonomickej univerzite v Bratislave na sprístupňovanie francúzskych reálií, realizovaného formou dotazníka v rámci riešenia grantového projektu KEGA Reálie Francúzska a frankofónnych oblastí – nová koncepcia predmetu vyplynulo, že za efektívne a aktivizujúce metódy výučby považujú sledovanie filmov, využívanie obrazového materiálu, dokumentov a máp, ale i prezentácie, referáty a seminárne práce, výklad odborníkov z praxe s diskusiou, aktuálne novinky zo života v danej krajine, príklady zo života a i. Študenti by uvítali návštevy podujatí, výstav, divadelných predstavení, Francúzskeho inštitútu, ochutnávku typických jedál či spoločenské podujatia s účasťou rodených Francúzov. Až 80 % respondentov z radov študentov francúzskeho jazyka pokladá reálie za neoddeliteľnú

súčasť výučby. Ako hlavné dôvody uvádzajú potrebu praktického využitia, vrátane prekladu, pochopenie vzťahu jazyka a kultúry, obohatenie slovnéj zásoby, správne používanie jazyka v komunikačných situáciách atď. Ako používatelia francúzštiny, buď pri bežnej komunikácii, alebo v školskom prostredí, najčastejšie uplatnili poznatky z geografie, gastronómie, kultúry, ale aj všeobecný prehľad, poznanie zvykov a tradícií, pravidiel zdvorilosti a spôsobov správania sa, životného štýlu či mentality. Pri štúdiu im pomohli tiež vedomosti o politike, ekonomike, či histórii, umení a literatúre.

Záver

Napriek mnohým zaujímavým názorom a prístupom vedcov aj didaktikov musíme konštatovať, že sa nepodarilo zatiaľ jednoznačne sformulovať, čo konkrétne z reálií a kultúry vyučovať, z akých prameňov alebo akými spôsobmi. Nenájde sa žiadna gramatika reálií ani učebnicu kultúry Francúzska. K dispozícii však máme rôzne druhy materiálov, dokumentov, textov, príručiek, monografií, od predstaviteľov lingvistických aj iných príbuzných disciplín, ktorými sa môžeme inšpirovať. Podnetnou je napríklad teória sociológa Fernanda Dumonta (Demougin, s. 2), podľa ktorej škola umožňuje žiakovi vstúpiť do tzv. druhej kultúry, ktorá odráža kolektívny rámec a ktorej dôležitými aspektmi sú veda, literatúra, umenie, médiá, ale nemala by v žiadnom prípade zabúdať ani na „prvotnú kultúru“ žiaka, ktorá je zakotvená v procese jeho socializácie v každodennom živote. Autor ich vidí ako neoddeliteľné póly jedného objektu. Práve tu sa, aj podľa nášho názoru, naskytá otázka, či nepretrváva v zameraní súčasnej výučby jazyka a kultúry stále ešte veľká priepasť medzi spontánnou „každodennou kultúrou“ a „kultúrou inštitucionálnou“, riadenou a sprostredkúvanou logikou školských inštitúcií.

Poznámka

V 19. storočí Auguste Compe pod civilizáciu zahrnul „súhrn prenosných hodnôt (intelektuálnych, duchovných a umeleckých) a vedeckých poznatkov alebo technických realizácií, ktoré charakterizujú jednu etapu pokroku vyvíjajúcej sa spoločnosti“ (prekl. aut.) (Civilisation, ATIFL). Maurice Barrès ju považoval za poklad, ktorý sa dlho utváral a ktorý sa stal akýmsi odkazom. Podľa A. Dumasa st. nám civilizácia dala potreby, zlozvyky, falošné túžby, ktoré niekedy nútia ľudí zabíjať dobré úmysly a vedú k zlu.. H. Bergson videl všetky výdobytky ľudstva počas storočí civilizácie uložené vo vede, tradíciách, inštitúciách, správaní, ale aj v syntaxi a v slovníku jazyka, ako aj v gestikulácii ľudí. Literát a teoretik umenia z 1. pol. 20. storočia A. Artaud ju naopak pokladal za kultúru, ktorú ľudia používajú a ktorá riadi ich najbystrejšie činy (Civilisation, ATIFL).

Použitá literatúra

- BAYON, C., CAMPA, A. 2000. *Forum 1*. Paris: Hachette Livre.
- BLOOMFIELD, A., TAUZIN, B. 2001. *Affaires à suivre*. Paris: Hachette Livre.
- BOČÁNKOVÁ, M. 1997. Interkultúrne vzťahy ve výuce obchodního jazyka. In: *Cizí jazyky, 9 – 10, 41, 1997/1998, 161 s.*
- ČERMÁK, F. 1997. *Jazyk a jazykoveda*. Praha: Pražská imaginace.
- DEMOUGIN, F. 2010. *Approche culturelle de l'enseignement du français. 2010*. Konzultované 11. decembra 2016. Dostupné na internete: <<http://trema.revues.org/476>>.
- DULEBOVÁ, I. 2012. Reálie a lingvoreálie alebo o otázke kulturologického smerovania cudzojazyčnej edukácie. In: *Vyučovanie ruštiny ako cudzieho jazyka vo viackultúrnom priestore: zborník vedeckých príspevkov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012. ISBN 978-80-555-0505-3.
- HASIL, J. 2011. *Interkultúrní aspekty mezikultúrní komunikace*. Ústí nad Labem: Univerzita Jána Evangelisty Purkyně. 222 s. ISBN 978-80-7414-400-4.
- HARAJOVÁ, A. 2010. *Interkultúrna komunikácia a krajinoveda vo výučbe nemeckého jazyka*. Sládkovičovo: Vysoká škola Sládkovičovo, 2010. ISBN 978-80-89267-53-8.
- HRIVIKOVÁ, T. 2011. Jazyk, kultúra a identita. In: *Cudzí jazyky v premenách času: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave konanej 4. júna 2010 pri príležitosti 70. výročia založenia Ekonomickej univerzity v Bratislave a 20. výročia založenia Ústavu jazykov EU v Bratislave/ Zostavila: Tatiana Hriviková. Bratislava: Z-F LINGUA. ISBN 978-80-89328-54-3. S. 130-136.*
- KVAPIL, R. 2014. *Od reálií k interkultúrnej kompetencii učiteľa – rusistu*. Bratislava: MPC, 2014, 978-80-8052-595-8.
- KREUZZIEGER, M. 2012. *Kultura v době zrychlené globalizace*. Studie k transkulturnímu obratu. Praha: Filosofia, 2012. 104 s. ISBN 978-80-7007-389-6.
- PORCHER, L. 2015. *L'enseignement de la culture, quelle méthodologie ?* Dostupné na internete: <<http://arlap.hypotheses.org/3571>>.

PORCHER L. 1988. Etudes de linguistique appliquee, N° 69. In: *Le Francais dans le monde, Recherches et applications*. Vanves: Hachette.

Slovník cudzích slov. Dostupné na internete: <http://slovník.azet.sk/slovník-cudzich-slov/?q=re%C3%A1lie>.

Slovník slovenského jazyka. Dostupné na internete: <http://slovník.azet.sk/pravopis/slovník-sj/?q=civiliz%C3%A1cia>.

STRELKOVÁ, K., KOREŇKOV, A., KOREŇKOVÁ, T. 2006. *Reálie rusky hovoriacich krajín a Slovenska*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2006. 211 s. ISBN 80-225.

ZARATE, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère. Recherches/Applications*. Paris: Hachette. 159 s. ISBN 2.01.011872.3.

ZELENICKÁ, E. *K problematike výučby cudzích jazykov na vysokých školách*. To the problems of teaching foreign languages at universities, s. 2. Dostupné na internete: <http://www.agris.cz/clanek/139365-2281-3>

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 030EU-4/2016 Reálie Francúzska a frankofónnych oblastí – nová koncepcia predmetu.

Kontakt

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovensko

Email: iveta.rizekova@euba.sk

**L'IMPORTANZA DI MOTIVAZIONE, EMOZIONI E MEMORIA
NELLO STUDIO DELLE LINGUE STRANIERE**

**THE IMPORTANCE OF MOTIVATION, EMOTIONS AND MEMORY
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

ELENA SMOLEŇOVÁ

Abstract

L'apprendimento delle lingue straniere è un processo molto complesso, la cui riuscita dipende dai diversi fattori. Da un insegnante moderno si richiede un lavoro continuo sull'innovazione e perfezionamento dei metodi, tecniche e approcci didattici. Affinché questo sforzo sia coronato dal successo, è indispensabile prendere coscienza della dimensione psicologica e dei fattori interni d'apprendimento che giocano un ruolo molto importante nello studio delle lingue straniere. L'obiettivo del presente contributo è di accennare i fattori interni come motivazione, emozioni e memoria nelle loro reciproche interazioni.

Parole chiave: *motivazione, memoria, emozioni, apprendimento, didattica umanistica.*

Abstract

The foreign language learning is a very complex and articulated process and its success is determined by various factors. The modern teachers are supposed to continue a systematic work on innovation and improvement of teaching methods, techniques and approaches. This effort can be crowned with success only if they realize the importance of psychological dimension and internal factors which play a significant role in the language studies. This paper illustrates the mutual internal factors such as motivation, emotions and memory.

Keywords: *motivation, memory, emotions, language learning, humanist didactics.*

Prefazione

Nell'epoca odierna l'interesse per lo studio delle lingue straniere è aumentato e continuerà a crescere in misura esponenziale. Il mercato del lavoro richiede dai giovani neolaureati delle abilità linguistiche ad alto livello. I tempi in cui bastava avere padronanza della lingua inglese sono passati. I potenziali datori di lavoro pretendono che i nuovi lavoratori parlino almeno due o tre lingue in dipendenza della tipologia delle mansioni svolte. Il fenomeno comporta con sé una pressione sugli insegnanti che devono seguire in continuazione i nuovi trend nell'insegnamento delle lingue, metodi e tecniche innovative e ad essere sempre in grado di affrontare le nuove sfide. I metodi devono essere valutati criticamente, scelti in base alla loro efficienza e adattati alle condizioni ed esigenze del sistema di formazione del nostro Paese. Per saper scegliere il metodo o il libro più idoneo per raggiungere gli obiettivi di formazione prefissati è necessario sapere come funziona il processo dell'apprendimento. Bisogna porsi delle domande: Cos'è l'apprendimento? E come avviene? Quali sono i fattori che lo condizionano? In quale misura determinano l'apprendimento? Per rendere l'insegnamento più efficace è indispensabile considerare anche la dimensione psicologica. Ad un insegnante moderno non basteranno più i principi generali della glottodidattica e ottime conoscenze linguistiche. Solo chi conosce, capisce e rispetta la psiche dello studente e i meccanismi che avvengono nella sua mente nel processo di apprendimento può condurlo al successo nel suo percorso formativo.

Lo sviluppo della ricerca scientifica

Oggi la ricerca nell'ambito della glottodidattica si sviluppa più veloce che mai. Le sue origini risalgono agli inizi del 900. In questo periodo è notevolmente aumentato l'interesse verso lo studio delle lingue moderne. Nella ricerca in questo periodo era dominante l'approccio linguistico. Il pilastro base per l'insegnamento delle lingue straniere era soprattutto la linguistica ed alcuni principi generali della didattica. Si dimenticava il principio fondamentale orientato all'essere umano che è al centro dell'processo dell'apprendimento e i processi che avvengono nella sua mente. Si riconosceva soltanto l'aspetto razionale ed intellettuale dell'apprendimento senza tenere conto della dimensione emozionale dello studente. La lingua veniva osservata come se non ci fosse uno stretto legame tra essa e processi psicologici.

Una fondamentale svolta nella ricerca è stata segnalata dalla nascita della psicologia umanistica negli anni '20 del novecento dopo la nascita della psicologia cognitiva e umanistica. In questo periodo sono apparsi i primi tentativi di unire le cognizioni psicologiche con la glottodidattica. Nella linguistica strutturale la lingua veniva osservata indipendentemente dall'individuo e i suoi processi psicologici. Nonostante le tendenze generali caratteristiche per questo periodo possiamo osservare alcuni sforzi di implementare le cognizioni psicologiche nella

prassi didattica. Per la mancanza di sistematicità, purtroppo questi approcci non hanno portato ad un significativo sviluppo della pedagogia (Lojová, 2014).

La ricerca ha subito dei cambiamenti radicali con l'arrivo della linguistica di Chomsky che cercava le spiegazioni dello sviluppo del linguaggio nei principi innati e universali della struttura linguistica. Il forte sviluppo della psicologia cognitiva soprattutto grazie al lavoro di Jean Piaget ha diretto la ricerca verso la scoperta dei principi e meccanismi dei processi cognitivi e dell'apprendimento in generale. Era sostenitore dell'idea dell'apprendimento esplicito che era in contraddizione con la teoria dello sviluppo linguistico di Chomsky. Gli sforzi di applicare le cognizioni scientifiche nella prassi didattica in modo sistematico risalgono agli anni '50 del novecento con la nascita delle scienze interdisciplinari come linguistica applicata, psicolinguistica e neurolinguistica. Negli anni Settanta-Ottanta l'aumento dell'interesse verso la dimensione psicologica in Italia significa innanzitutto orientamento alla psico – e neurolinguistica.

Motivazione e apprendimento

La componente motivazionale è indispensabile nei processi di insegnamento. Senza motivazioni non potremmo prefissare i nostri obiettivi, iniziare e proseguire la loro realizzazione e arrivare con successo al loro raggiungimento. Le motivazioni ci aiutano a sviluppare una prospettiva positiva sullo studio, creare la forza e persistenza e aumentare la fiducia in noi stessi e nelle nostre capacità. In quanto alla motivazione esistono varie ipotesi. Noi vorremmo accennare aspetti che maggiormente riguardano l'apprendimento linguistico. Già dalla etimologia della parola motivazione possiamo interpretare il suo significato. La parola motivazione deriva dalla parola latina „motus“ che significa movimento. Persone motivate sono sempre in movimento, agiscono. Più si è motivati più si è capaci di ottenere risultati eccellenti. Inoltre esprime il concetto di motivo: il motivo come idea, come intenzione e come causa, ragione. Come abbiamo detto prima, nella ricerca psicologica e pedagogica ci sono varie ipotesi riguardo la motivazione e numerosi fattori che la caratterizzano. Perciò non è facile formulare una definizione univoca. Molti specialisti italiani nel campo della glotodidattica si appoggiano sulla seguente definizione secondo la quale la motivazione rappresenta „una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo“ (1, 2000, p. 37). Nella definizione possiamo distinguere vari momenti: la ragione per cui lo studente decide di intraprendere il suo percorso di formazione, la scelta di modalità dello studio e il motivo per cui cercherà di raggiungere i suoi obiettivi e in quale misura. La definizione, quindi, concerne i concetti che possiamo interpretare dalla etimologia della parola motivazione. Le motivazioni sono principalmente quattro:

- motivazioni esterne a noi stessi (extrinseche),
- motivazioni interne (intrinseche),
- motivazioni strumentali,
- motivazioni integrali.

Di una motivazione estrinseca possiamo parlare nel caso in cui lo studente è spinto allo studio di una lingua straniera per varie ragioni al di fuori del piacere di impararla. Lo studente può essere spronato allo sforzo dal bisogno di riconoscimento e apprezzamento da parte degli altri, dalla necessità di ottenere un buon voto scolastico, un diploma o tanto per imparare una lingua straniera, perché oggi il mercato di lavoro richiede la padronanza delle lingue straniere. In questo caso, però, non ha idee chiare sul suo futuro professionale, lo studio della lingua straniera rappresenta solamente un dovere.

In un'altro caso, lo studente percepisce lo studio come un'attività gratificante di per sé stessa. Studiando una lingua straniera prova il piacere della crescita personale, il senso di autorealizzazione e il desiderio di migliorarsi. È spronato dalla curiosità, interesse, voglia di scoprire nuove informazioni. La motivazione intrinseca aiuta lo studente a persistere la sua strada e lo porta alla riuscita dei suoi obiettivi.

Della motivazione integrativa possiamo parlare nel caso degli studenti stranieri spinti dal desiderio di integrarsi in una comunità linguistica diversa dalla propria. Si tratta di un tipo di motivazione molto forte, perché lo studente dovrà adattarsi ad una nuova cultura, nuovi costumi e tradizioni del paese che ha suscitato il suo interesse. Nel caso della motivazione strumentale lo studente è consapevole del bisogno di conoscere la lingua se vuole sfondare nella sua professione. Il suo obiettivo è di carattere pratico e una volta raggiunto, può calare il suo interesse di continuare lo studio.

Il compito dell'insegnante a motivare i giovani adulti è specifico: il processo motivazionale non ha tale ipercussione significativa sull'effettività dell'apprendimento come nel caso di allievi più giovani. Sarà dovuto ai fattori motivazionali che a loro età sono piuttosto costanti. Ogni studente interessato allo studio di una lingua straniera porta con sé un bagaglio di bisogni, interessi ed obiettivi da seguire. Il ruolo fondamentale in questo caso assume la motivazione con la quale arrivano gli studenti ai corsi (Lojová, 2014). Gli studenti fortemente motivati raggiungono spesso risultati migliori rispetto a quelli che hanno iniziato lo studio prima. Non tutti gli apprendenti hanno le stesse condizioni per imparare una lingua straniera. I fattori che influiscono sulla riuscita del processo d'apprendimento sono

numerosi. Alcuni studenti hanno la fortuna di vivere in un ambiente ricco di stimoli esterni che favoriscono l'apprendimento. Molti di loro sono avvantaggiati dalle capacità geneticamente predeterminate che facilitano l'acquisizione di una lingua. Ma l'esperienza conferma che gli studenti „meno fortunati“ con una buona dose di motivazione raggiungono ottimi risultati. Lo possiamo osservare specialmente nei corsi in cui gli studenti non hanno lo stesso livello di partenza. Gli studenti che all'inizio partivano con un livello più basso, grazie ad una forte motivazione e obiettivi chiari spesso finiscono con una migliore valutazione di quelli che all'inizio dimostravano un livello di conoscenze più alto. Gli apprendenti altamente motivati oltre a frequentare i corsi obbligatori approfittavano di ogni occasione per migliorare le loro abilità linguistiche.

Le emozioni

Le emozioni rappresentano una componente importante della vita umana, sono il nostro patrimonio e fanno parte della nostra vita quotidiana. Inoltre costituiscono un'importante risorsa per la formazione. Se vengono usate nella formazione, essa diventa più efficace e coinvolgente. Le emozioni nella formazione rendono l'apprendimento più profondo, più consapevole e più significativo. Entrano in maniera automatica e spontanea, e questo sprona gli insegnanti a prenderne coscienza per poter garantire agli apprendenti una preparazione, grazie alla quale imparino a conoscerle e a gestirle. Gli insegnanti consapevoli dell'importanza delle emozioni riescono a scegliere le attività, metodi e strumenti che permettono di farne uso nella formazione linguistica. Le emozioni hanno un forte potere motivazionale. Le emozioni provate negli ambienti scolastici possono stimolare in maniera significativa la motivazione allo studio suscitando una maggiore attenzione e facilitando il processo di acquisizione. Lo studente che prova emozioni vive l'esperienza dell'apprendimento invece di subirla.

Oggi la neurodidattica è in grado di poter contribuire in maniera determinante al miglioramento delle pratiche di insegnamento ed apprendimento, perché grazie alle nuove scoperte nell'ambito della neurofisiologia possono fornire conoscenze utili ad un miglioramento della prassi. I neuroscienziati sanno, oggi, in quali condizioni il cervello può apprendere e quali situazioni impediscono invece l'apprendimento. Ormai è diffusa la consapevolezza che le nostre emozioni e il nostro comportamento sono collegati agli impulsi chimici del cervello. Sotto profilo neurobiologico è il neurotrasmettore chiamato dopamina che ha un notevole influsso sul processo d'apprendimento. Le emozioni così come la motivazione vengono controllate proprio dalla dopamina. E' un neurotrasmettitore più importante nei processi emozionali del piacere e della ricompensa. E' responsabile della capacità di prevedere le ricompense future. Grazie a questa sua caratteristica gli studenti possono motivarsi a svolgere attività che non daranno una ricompensa immediata, ma futura (Stefanini, 2013).

La mancata attenzione ai fattori emotivi da parte dell'insegnante può provocare danni in termini di un pessimo clima, mancato successo, inefficienza. Di conseguenza possono nascere conflitti e difficoltà di comunicazione tra insegnanti e studenti che possono portare alla demotivazione sia degli studenti che degli insegnanti. Gli studenti perdono l'interesse per lo studio, gli insegnanti, invece, raggiungono una scarsa qualità del servizio e possono addirittura provare ansia da lavoro. Poca attenzione all'importante ruolo dei fattori emotivi può creare seri ostacoli al normale svolgimento delle attività. Gli atteggiamenti dell'insegnante da evitare sono i seguenti (2, 2004, p. 177):

1. Assumere un atteggiamento arrogante e intollerante.
2. Svalutare lo studente o ricorrere a offese personali.
3. Ricorrere frequentemente a minacce.
4. Incoraggiare un clima competitivo in cui qualcuno emerge a scapito degli altri.
5. Trascurare di valorizzare lo studente e di incoraggiarlo.
6. Far apparire una materia la più difficile e la più impegnativa di tutte.
7. Caricare di compiti per casa superflui.
8. Ignorare i piccoli sforzi e i piccoli insuccessi dello studente.
9. Fare continui paragoni e confronti tra gli studenti.
10. Ricorrere all'ironia umiliando e mettendo in ridicolo lo studente.
11. Trattare in modo non equo i propri studenti.

Un insegnante moderno lavora prima sullo sviluppo delle proprie capacità relazionali. Solo così può utilizzare le strategie migliori per favorire l'apprendimento. Lo studente deve imparare ad ascoltare se stessi e gli altri, avere pazienza, essere in contatto con i propri sentimenti, tollerare la frustrazione, essere tollerante e contenere l'ansia. Tra le strategie automotivazionali distinguiamo due classi generali (Mariani, 2006):

- **strategie socio affettive:** si può trattare di un reciproco aiuto tra gli apprendenti, ricorso all'aiuto dell'insegnante, notare le strategie usate da altri ed aggiungerle al proprio repertorio, usare le tecniche per ridurre lo stress, gestire emozioni negative, fare a se stessi o ad altri una promessa, non farsi demotivare dalle prime difficoltà o dall'eventuale fallimento e considerare anche i possibili lati positivi dell'esperienza;
- **strategie di volizione:** ad esempio, controllo delle distrazioni, comprendere le cause dell'eventuale noia o mancata attenzione, capacità di capire le ragioni dell'eventuale noia o distrazione, saper coordinare le energie disponibili

in relazione ai propri impegni, crearsi immagini mentali positive di sé, non indugiare a iniziare il lavoro, concentrarsi sul compito.

La memoria

La memoria è senza dubbio la più importante fra tutte le funzioni cognitive. E' un processo senza il quale la nostra esistenza non sarebbe possibile. „I processi cognitivi, emotivi e motivazionali che fondano il nostro Sé non potrebbero esistere senza memoria“ (3, 2010, p. 3). E senza memoria non esisterebbe nemmeno il linguaggio. Questo straordinario strumento di comunicazione non si sarebbe potuto sviluppare se nel cervello non ci fossero sistemi neurali coinvolti nell'organizzazione dei fonemi in parole (Cardona, 2010).

Memoria ed apprendimento vanno considerati come due facce della stessa medaglia. Da un lato l'apprendimento non potrebbe esistere senza la memoria, dall'altro memoria non avrebbe di che nutrirsi senza l'apprendimento (Boncinelli, 2009). Esistono diverse tipologie della memoria umana e numerosissimi modi di classificarle. Per capire come funziona la memorizzazione nel processo d'apprendimento di una lingua e per trovare risposta alla domanda perché sotto certe circostanze ricordiamo meglio o peggio, è necessario accentuare la sua struttura fondamentale.

L'elaborazione delle nuove informazioni avviene grazie alla memoria di lavoro (memoria a breve termine), che ha una capacità e una durata limitate e mantiene l'informazione tramite la ripetizione. Per questo motivo lo studente dimentica con facilità. „...insegnare una lingua vuol dire impostare un nuovo sistema linguistico, non affiancare quello nuovo a quello della lingua moderna come succede in tutti gli approcci che implicano l'uso della traduzione o che prevedono una grammatica comparativa vista come strumento didattico, anziché come punto d'arrivo“ (4, 2015, p. 79). La memoria di lavoro nonostante abbia un ruolo essenziale nella prima rielaborazione delle informazioni, ha quindi delle limitazioni in quanto alla quantità di ricordi da memorizzare. Le prime forme di elaborazione che avvengono nella memoria di lavoro non sono sufficienti all'interiorizzazione profonda delle informazioni. „Le tracce mnestiche, infatti, per non andare perdute, devono essere definitivamente trasferite nei magazzini di memoria a lungo termine dove, grazie a una condizione più stabile, possono essere mantenute per lunghi periodi o in alcuni casi per sempre“ (5, 2009, p. 68). Nell'insegnamento delle lingue straniere si usano varie tecniche glottodidattiche e strategie per favorire la memoria. Riportiamo solo quelle che sono di particolare rilevanza per ampliare il lessico e la sua memorizzazione (3, 2010, p. 159):

Tecniche di organizzazione ed associazione per la creazione di collegamenti mentali:

- raggruppare, ordinare, confrontare: diagramma a ragnolo, esclusione, inclusione, brainstorming,
- associare parole o nuove informazioni memorizzate precedenza: griglie,
- inserire parole in un contesto: nuove parole si vincolano ad un contesto. Procedura cloze, schemi.

Tecniche di utilizzo delle immagini:

- associare una parola astratta ad un disegno concreto: poster,
- giochi con stimolo visivo: cruciverba, crucipuzzles,
- uso di mnemotecniche; metodo della parola chiave e metodo della parola aggancio.

Tecniche di ripetizione:

- ripetere ad intervalli di tempo per riattivare la memoria,
- scrivere le parole su schede e ripeterle,
- riorganizzare le parole in campi semantici.

Tecniche visive:

- associazione parola-immagine, transcodificazione lingua-immagine (poster),
- cruciverba; mnemotecniche – metodo della parola – chiave, metodo della parola aggancio.

Memoria ed Emozioni

La capacità di collegare le informazioni con le emozioni era di vitale importanza già ai tempi della preistoria. Gli uomini che erano in grado di ricordare gli eventi legati ad esperienze negative evitavano di ritrovarsi in situazioni simili, e di conseguenza aumentava la loro chance di sopravvivere. I nostri ricordi più vivi sono di solito quelli collegati con le emozioni. Gli avvenimenti della nostra vita legati ad una carica emotiva sia positiva che negativa vengono recuperati in modo più chiaro e dettagliato rispetto a quelli neutrali. La stessa cosa succede anche durante il percorso di formazione. Se gli studenti provano una piacevole sfida e sono consapevoli di poter riuscire, il loro organismo rilascia neurotrasmettitori (come la noradrenalina) fondamentali per ricordare l'input che recepiscono. In una situazione di stress, di mancata fiducia delle loro capacità il cervello rilascia uno steroide (cortisolo – chiamato anche ormone dello stress) che permette di far fronte ad un pericolo. L'amigdala, chiamata una ghiandola „emotiva“ evidenzia il pericolo e richiede lo steroide, ma allo stesso tempo l'ippocampo, responsabile della memorizzazione a

lungo termine comprende che un'attività, un esercizio o un test non sono pericoli reali e blocca l'effetto dello steroide, ma allo stesso tempo smette di recuperare le informazioni immagazzinate nella memoria a lungo termine e di fornire quelle nuove. In queste condizioni le attività stressanti non vengono acquisite e il processo biochimico ostacola la memoria di lavoro e di conseguenza lo studente si blocca e a volte non riesce a dire una parola (Balboni, 2015). Le emozioni, dunque, sono importantissime per consolidare ricordi. Il coinvolgimento emotivo è la migliore strada per favorire l'attività del nostro cervello raggiungendo ottimi risultati nel processo di memorizzazione. Le emozioni ci possono aiutare a raggiungere risultati che pensavamo insormontabili. Inoltre una positiva esperienza passata ci permette a fronteggiare con maggior tranquillità una eventuale prova successiva, simile a quella superata prima. (Per esempio: se abbiamo ottimamente passato il primo test di grammatica, nella stessa maniera sosteniamo anche il secondo). Analogamente succede nel caso della memorizzazione di eventi positivi. Se vogliamo rievocare un ricordo sarà più facile quando il nostro stato d'animo assomiglia a quello che avevamo al momento dell'allocazione a memoria. Un evento piacevole sarà più facile da rievocare in momenti di felicità e viceversa. Come abbiamo visto, lo stress è uno dei peggiori nemici della nostra memoria. Per favorire l'apprendimento è necessario che esso sia legato alle emozioni positive. Perciò è indispensabile creare agli studenti un'ambiente tranquillo, ricco di stimoli e cercare di potenziare la loro sensazione di fiducia in sé stessi, ma anche nei loro insegnanti. In generale un ambiente di apprendimento è motivante quando genera piacere negli studenti. Affinché ciò si verifichi è essenziale che sia un equilibrio tra i seguenti fattori (5, 2009, p. 47):

- sicurezza/sfida: le attività devono essere commisurate alle effettive capacità degli allievi sul piano linguistico-comunicativo e, soprattutto nel caso di apprendimenti in età evolutiva, sul piano cognitivo;
- il rapporto tra docente ed allievi deve essere fondato sulla fiducia reciproca, in modo che lo studente non si senta continuamente valutato o giudicato per via degli errori che potrebbe commettere;
- le situazioni di apprendimento proposte devono garantire la sicurezza psico-sociale degli allievi; gli studenti temono spesso il giudizio dei compagni, per paura di "perdere la faccia" nei loro confronti.

Conclusioni

Siamo consapevoli della necessità di conoscenza dei meccanismi che avvengono all'interno della mente dello studente per poter realizzare con successo gli obiettivi di apprendimento. Come abbiamo visto, tra motivazioni ed emozioni mnemoniche esistono forti interazioni reciproche senza di cui non sarebbe possibile l'acquisizione linguistica. Le scienze che si occupano dello studio dei sofisticati meccanismi cerebrali dell'apprendimento hanno fatto grandi progressi; siamo di fronte alle possibilità offerte da nuove scoperte delle scienze interdisciplinari che rappresentano una sfida per cercare le vie per l'implementazione delle nuove cognizioni nella prassi didattica. Nonostante il rapido progresso ci rendiamo conto che spesso le nuove cognizioni sono isolate e non è possibile generalizzarle. Il funzionamento del cervello umano e il suo potenziale nell'apprendimento rimane ancora un mistero da scoprire e ci sono ancora tante riserve per cercare nuove connessioni tra i reciproci meccanismi. D'altro canto, però, bisogna constatare che la velocità con la quale procedono le ricerche scientifiche specialmente in campo di neurolinguistica ci dà la fede che un giorno sapremo molto di più potenziale del cervello e di conseguenza potremo rendere l'apprendimento ancora più efficiente.

Riferimenti bibliografici

1. DE BENI, R., MOE', A. 2000. *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino, p. 258. ISBN 978-88-15-07772-1.
2. TUFFANELLI, L. 1999. *Intelligenze, emozioni e apprendimento. Le diversità nell'interazione formativa*. Trento: Edizioni Ericson, p. 262. ISBN – 978-88-7946-275-4.
3. CORDONA, M. 2010. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Novara: De Agostini Scuola SpA, p. 239. ISBN 978-88-6008-274-9.
4. BALBONI, P.E. 2015. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini Scuola SpA, p. 257. ISBN 978-88-6008-457-8.
5. DALOISO, M. 2009. *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Università Ca' Foscari, p. 136. ISBN 978-88-7543-231-7.

Bibliografia

BONCINELLI E. 2000. *Il cervello, la mente e l'anima: le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano: Mondadori, p. 304. ISBN 978-88-044-7376-3.

CORDONA, M. 2010. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Novara: De Agostini Scuola SpA, p. 239. ISBN 978-88-6008-274-9.

LOJOVÁ, G. 2014. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 197. ISBN 978-80-223-3519-5.

MARIANI, L. 2006. *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*. Roma: Carocci, p. 187. ISBN 9788874662517.

STEFANINI, A. 2013. *Le emozioni: patrimonio e risorse per la formazione*. Milano: Franco Angeli, p. 240. ISBN 978-888-2042-8846.

Kontakt

Mgr. Elena Smoleňová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: elena.smolenova@euba.sk

MEETING NEEDS: FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION AND THE JOB MARKET

TROY B. WIWCZAROSKI, MÁRIA CZELLÉR

Abstract

Higher education must be ever mindful of its role in society. It should function to provide students with their last preparatory steps before they enter the job market. Educators face constraints placed upon them by national accreditation procedures and degree requirements locally, affecting everything from the number of contact hours a student may receive in a subject to actual content. Moreover, what is not contained in actual course materials taught to students may be as constraining to both the educator and the student, as what is actually included. The educator inevitably faces criticism as to the applicability of a subject to the job requirements students must meet upon graduation and even later in one's career. L2 teaching in higher education often finds itself marginalized by decision-makers, even though data from study after study prove the absolute necessity of continuous L2/LSP training for students across curricula in higher education. We must therefore work to establish dialogue with locally operating businesses – large and small – in order to identify the challenges each faces in filling open positions, maintaining employees and closing gaps in key areas in which we are competent to assist, both through adult education programs and especially in helping to train future employees before they graduate. Business is telling us, through statistics provided by public news channels, government publications, professional/sectoral publications and university research findings, that companies need our help. There are a variety of ways L2 educators can assist. The challenge of doing so is an opportunity worth taking up.

Keywords: *Competencies, Intercultural, Employability, L2 education, Soft skills.*

Introduction

In any academic discipline, when selecting curricula, teaching materials and methods, instructors should strive to identify evolving trends and existing needs on the labour market, as well as to anticipate the relevant skill set and competency requirements which their graduates will face upon entering the work force. This identification process can take several forms. Dialogue with and the use of surveys of representatives of large, locally-based employers and of local SMEs, research of databases on employment, employability, unemployment figures, sectoral and industry-specific publications, feedback from graduates who have already been employed a number of years and even by perusing job advertisement webpages and blogs. L2 instructors in higher education face the specific challenge of having to multitask, even beyond their own discipline, and to try to understand trends affecting students and graduates from across the disciplines, as our students come from all areas of university study and will go on to work in every possible field the labour market offers them. An additional handicap placed on L2 instructors is the need to meet unrealistic goals, set by decision makers from outside L2 teaching, who largely fail to comprehend the strategic value of L2 study and learning in higher education for even their own academic disciplines, if they want their own course offerings to remain relevant to the job market.

Identifying needs: Language and Communication for Professional Purposes (LCPP)

LCPP may be defined as any purposeful human interaction typically used by professionals, involving their spoken and written communication of sector/job-specific knowledge, jargon and expertise. Additionally, LCPP-type communication comprises the various forms of verbal and non-verbal communication, employed by those individuals involved in specific discourse in agreement with the procedures of the professional discourse community practice valid for the locus and community in which said discourse takes place. The members of any professional organization and those with whom they interact in communication utilize these forms of communication to construct and ensure meaning within management systems and their organizational structures (Fritz Mocsáriné et al., 2010), organization cultures (Dajnoki, 2013; Juhász, 2013) and networks of participants, in order to perform a myriad of activities: e.g., to ensure collaboration, perform tasks, share information, support decision making and to share information. (Compare Wiwczaroski, 2005) Some argue that communication is actually a medium for decision-making (See Hirokawa, 2003). Communication skills development - and especially formal L2 skills development – requires years of intensive preparation and practice. Professional language and communication usage in a second language (L2) inform the purposes of effective language and communication utilization in professional settings, as determined by the norms, modes and methods for that communication expected and demanded whenever two professionals communicate.

Within the context of L2 learning, the term language has many meanings. LSP research and methodological improvements, as well as changes in the demands placed upon LSP instructors, has led to broader conceptualization of the knowledge and skills the L2 learner needs once graduating from higher education and attempting to enter the job market. Whether in a professional or real-life setting, every employee began the journey from beginner to LSP

competency in the setting of the L2 classroom as the place of instruction. Unless a learner in question arrived in class with a pre-set notion of his/her exact, specific L2/LSP curricular needs, that learner had no concept of what specialized vocabulary skills and communication competencies he/she would be needing later in the chosen profession. Furthermore, there is often a lack of dialogue with local, regional and national industries and sectors, to determine what L2/LSP contents, skills, tasks and competencies would need to be trained to assist students to find placement at companies.

Without a set of learning targets which could be discussed with an instructor or during curriculum development, any selection of relevant L2/LSP, job-specific tasks is rendered nearly impossible. Indeed, the contexts of student L2 competency, combined with levels of rhetorical, written and intercultural communication abilities collectively underpin the broader framework of professional interaction each new employee will meet outside the classroom situation. Therefore, serious, concerted input by professional organizations would be necessary for the designing of pertinent, job-relevant syllabi, particularly when considering the target L2/LSP level for learning goals and objectives to be expected from our students. Furthermore, at a theoretical level, it has become more clear that oral communication skills (i.e., speaking) are complex sociolinguistic phenomena (Hymes, 1974; Canale and Swain, 1980; Hall, 1993, 1995), and that the classroom situation is not only determined by curricular and pedagogical concerns but also has "social and personal dimensions" (Prabhu, 1992, p. 230). The overwhelming majority of our students come to university without any job experience, without any personality and mature adult-forming time spent away from home, i.e. without any experience as individuals on their own. Yet, the professional communication skills course curriculum demands reactive thinking and performance to situations using subject matters that require adult, independent thinking. Therefore, in the task-based design of the oral communication skills curriculum, the complexity of tasks as units of analysis, the collective abilities of the students and the contexts of student preparedness to think maturely need to be incorporated.

Currently, the understanding in published research of L2 acquisition understanding seems to be that 'language' for a learner includes various aspects of 'communicative competence'. Yet, this understanding seems vague. Should this understanding not include the various, manifold sub-competencies instructors and employers expect from our students/employees, such as linguistic competence (the ability to actually communicate through a selected language), pragmatic competence (the ability to use language to convey and interpret meanings in real situations, such as during a negotiation or a job interview), discourse competence (involving longer, more complex documents, reports, findings, emails and face-to-face, telephone or telecommunication software facilitated interactions), sociolinguistic competence (the knowledge of how to use a language appropriately in specific, social situations, e.g. in stressful situations or with other genders, cultures and age groups) and sociocultural competence (cognizance of background knowledge and the ability to utilize cultural assumptions which can affect meanings or which may cause interferences in intercultural communication) (See and compare Littlewood, 2006, p. 503).

According to Boswood, professional communication involves two things: communicating as a professional and communicating to a professional standard. The expertise of a professional involves mastery of a body of knowledge, mastery of skills and the responsible use of this knowledge and these skills – i.e. an understanding of, and commitment to, professional ethics (Boswood, 1999, pp. 4 – 6). Boswood's definition is developed into nine propositions, through which Boswood describes professional discourse. For Boswood,

1. a professional utilizes a taught/learned body of knowledge through the use of a range of skills in an ethical manner;
2. a professional is capable of communicating within and across discourse boundaries; and
3. a professional is able to reflect critically on the workings of power through discourse;
4. a professional has access to the technical, contextual and world knowledge necessary for communication within the communities he/she is active;
5. a professional imaginatively and resourcefully uses the communicative resources of discourse communities to a standard that is recognized as exemplary;
6. a professional applies knowledge and skills in accordance with codes of conduct which are recognized as ethical by the communities he/she interacts with;
7. a professional is effective in achieving multi-level purposes through communication;
8. a professional can manage internal and external organizational communication by defining and implementing communication policy; and
9. a professional seeks to develop himself/herself through active reflection on performance (Boswood, 1999, pp. 8 – 23).

Professional communication is included in what are termed worker competencies, which are defined as those talents, skills and capabilities that contribute to the accomplishment of any daily tasks that are key and development and success of any business organization (Hartog, 2001). Such competencies may be developed in a number of ways. For example, Heijke et al. (2002) distinguish three groups of competencies: those acquired in school and are then used in the workplace; those acquired in school, which assist workers to gain new competencies on-the-job; and those acquired mainly in a working context. In contrast, Kellermann's (2007) research categorizes worker competencies

into five sets: academic, general-academic, scientific-operative, personal-professional, social-reflexive, and physiological-handicraft. Earlier, Bunk (1994) aggregated worker competencies into four different groups: specialized, methodological, participative and socio-individual. We can see in the literature how new classifications are added, as technologies and their related jobs and processes appear in production, manufacturing, service and technical fields, among others (Allen, Van der Velden, 2001). In any case, there is no universally accepted notion about how a competency should be classified.

Beyond worker competencies, there are also organization-specific competencies. These refer, for example, to an employee's ability to work under pressure, to work independently or even to pay attention to detail while under stress. One might also term such competencies specialized competencies, and these require an ability to carry out activities and tasks responsibly and competently. They also presume that, in order to accomplish an organization-specific task, the specialized, individual employee already possesses the required knowledge and skills to successfully do so. There are also methodological competencies, which include the ability to react to problems appropriately, using proscribed procedures and the ability to find functional solutions to problems, based on experience. Generic competencies may be applied in many different contexts. Such competencies include critical thinking skills, as well as (in)formal communication skills. Participative competencies include those involving planning, accepting tasks in a positive manner, decision-making and even the willingness to assume responsibilities. Team-oriented behavior and interpersonal empathy belong to the sphere of socio-emotional competencies.

Regardless of the type of categorization of work-related competencies or their relation to a business organization or an individual employee, the global job market requires many of the tasks related to and/or demanding such competencies to be done in English. This is the point where the scope and focus of L2 learning in higher education is critical. In any academic discipline, when selecting curricula, teaching materials and methods, instructors should strive to identify evolving trends and existing needs on the labour market, as well as to anticipate the relevant skill set and competency requirements which their graduates will face upon entering the work force. In L2 education, and especially as pertains to ESP courses, identifying learning *foci* and setting learning outcomes for students from the various academic disciplines from which the students come may help or hamper the student in a later career. This identification process can take several forms. Dialogue with and the use of surveys of representatives of large, locally-based employers and of local SMEs, research of databases on employment, employability, unemployment figures, sectoral and industry-specific publications, feedback from graduates who have already been employed a number of years and even by perusing job advertisement webpages and blogs. L2 instructors in higher education face the specific challenge of having to multitask, even beyond their own discipline, and to try to understand trends affecting students and graduates from across the disciplines, as our students come from all areas of university study and will go on to work in every possible field the labour market offers them. An additional handicap placed on L2 instructors is the need to meet unrealistic goals, set by decision makers from outside L2 teaching, who largely fail to comprehend the strategic value of L2 study and learning in higher education for even their own academic disciplines, if they want their own course offerings to remain relevant to the job market.

Just what do employers and workplaces want from L2 teaching at higher educational institutions? A 2013 published protiviti survey specifically identified key workplace skills requiring immediate improvement, such as "persuasion, negotiation and dealing with confrontation" (protiviti, 2013: 3). Survey respondents reported that the skill of negotiation "represents a way of improving working relationships and heightening credibility with other parts of the business" (28). Not only is there no difference in the high priority given to the need to improve negotiation skills in employees, regardless of company size (see table on p. 35 of the survey), but the survey's results also identified negotiation skills development as one of the key issues targeted by corporate Chief Audit Executives as vital for enhancing organizational strength and competitiveness in the immediate future. Across the board, whether on the level of office employee, internal auditor, HR manager or executive, improvement of negotiation skills through further training are rated highly as crucial to business success.

In Hungary, the labor market is moving towards one demanding ever higher levels of education. (Bakó 2014) In the present situation, in which almost 60,000 jobs go unfilled, with more than 10,000 of these alone in the IT sector, over 14,000 unfilled in the finance and accounting sector, education needs to become more of a partner to business and its graduates. The growth of the automobile sector is one of the country's showcase industrial sectors; yet, over 2,500 well-paid jobs remain unfillable, due to a lack of qualified applicants. Világgazdaság Online reports in July 2016 that the number of unfilled positions has grown by more than 9,000 in comparison to 2015 – a growth of 33%. Indeed, there is a worrisome disconnect between the broadening of degree course offerings and the persistence of high unemployment rates throughout Hungary. While the Northeast and Southwest of the country have shown slight improvement, most of the country has floundered at roughly the same level of high unemployment for two decades. In essence, these unchanging rates could be interpreted as meaning that an entire generation of Hungarians has either been directly or indirectly affected by endemic unemployment. By indirectly, we refer to unemployed family members and friends of those who could find jobs.

Meeting needs: where foreign language instruction can help

In light of the these figures, how can it be that - as only one example - the Hungarian IT sector offers fresh graduates salaries up to 30% higher than other sectors, yet IT-related companies cannot find or keep employees more than an average one year, before most new hires quit? Even gloomier are the figures showing that approximately 25% of all new IT studies students in Hungarian higher education drop out before completing their second semesters. (Csókás, 2014) One of the answers to these questions may be found in the lack of key competencies which all employees should possess, i.e. the key foreign language based competencies of business communication, assertive communication, negotiation skills, listening and reading comprehension skills and, of course, business writing skills.

Foreign language knowledge, viewed in the light of actually demanded and used worker competencies, is the means through which, among others:

- the management of international companies communicates policy and decisions,
- employees communicate with colleagues at branches of their own companies located in other countries,
- international companies find, negotiate and place orders for materials and services, as well as communicate concerning problems, delays, logistics, deliveries and payment methods and deadlines,
- knowledge transfer is facilitated, achieved, evaluated and audited within international companies,
- an international company's suppliers, distributors, retail agents, partners, subsidiaries, franchises, consumers and customers may communicate,
- an international company can ensure compliance to any and all policies, mandates, procedures, guidelines and regulations, across divisions of the organizations, in any of its branches, worldwide.

Considering how individuals, groups and organizations communicate to transfer information, knowledge and know-how throughout an organization, one quickly realizes how the element of foreign language competency can make or break the communication cycle. The success of the communication cycle assumes that the encoded message sent by the person doing the communicating is decoded by the intended receiver in the intended manner. However, and especially in cases where speakers of two different languages use a third language for communication, e. g. English, there are numerous possibilities for the intended message to fail. Both in the encoding and decoding of the intended message, meaning and intent may be lost, confused, misinterpreted or rendered impossible. The failure to establish successful communication may also be found in cases where there is no feedback from the receiver to the initiator of the communication, due to perceived loss of face, i.e. embarrassment, anger or frustration. In whichever case, failed communication may end up costing a business organization time and money, as well as partners, customers and employees.

In higher education L2/ESP classrooms, it is therefore necessary that the instructor focus learning objectives on the development of L2 competencies that promote and develop effective communication abilities in students, which are necessary for employment after graduation. In developing curricula and syllabi, we need to be mindful of several key components which must be integrated into our courses:

- Course structuring in terms of a series of tasks (or activities) that are linked to each other in terms of skills and sub-skills. These should be directly related to the academic discipline and/or employment goal a group of students share. In other words, students should be taught in groups, by major, with as little or no mixing with students from other disciplines, as possible.
- The tasks to be sequenced in terms of increasing complexity, culminating in a synthesizing task (or activity). This subject(s) and learning outcome(s) task should be oriented towards modelling/practicing real-life activities in the group's field of study. For example, marketing students would develop and present, orally and in writing, a marketing plan for a Hungarian product in English.
- Clear orientation, modeling, practice, and assessment criteria as part of the preparation for task performance. In other words, evaluation sheets and feedback would not only consider L2/ESP in grading student performance, but instructors from the relevant academic discipline would assist in designing and assessing the task and the success of its outcome.
- Peer and instructor feedback should be included in class. Students need to learn to receive, give and handle constructive criticism and questions in English, just as they must on the job, after graduation.
- Continuous emphasis on initiative and participation. The students need to be made to feel that the L2/ESP classroom is a type of practical business training module. They should be treated as employees and their work be done, handed-in and evaluated as contributions to their team or company.
- Movement from teacher- to student-led activities. Empowerment of the student, coupled with careful monitoring, mentoring and feedback, can energize the classroom and learning.
- Use of individual and small group work. Self-discipline, team discipline and time management, together with practicing the giving of clear instructions in a target language in a job-related task.
- Utilization of one's background knowledge and experience or those of colleagues. Effective storytelling to emphasize learning points may have a much greater impact than exclusively handing out reading assignments.

- Informal learning/social activities. Visits to job fairs, trade fairs and special industry events with one's students can dramatically open students' minds to the importance and value of the L2/ESP knowledge and competencies we are trying to give them.

Conclusion

In designing courses to teach L2/ESP to students in higher education, we need to remain focused on the main goal of higher education: to prepare our students to enter the job market. In doing so, we must remain aware of the needs of both our students and of the sector and job market they wish to enter. We, as educators, do not want to develop good conversationalists able to pass a mandated language examination or only able to get through an English interview process. Rather, we want to graduate focused, effective, L2 communication professionals. Our students will use ESP not only as a means to an end: our students should be studying and learning in our ESP courses in order to find and keep a good job, in order to enjoy a long and successful career, to drive business, to sustain cooperation, to ensure transfer of knowledge, goods and services within an organization and to one's customers. All these goals are intertwined and inseparable. Our reactions to the challenges the job market brings us will greatly affect the success not only of our courses over time, but also lay the foundation for and affect the success of our students – now and in the future.

Bibliography

- ALLEN, J., VAN DER VELDEN, R. 2001. "Educational mismatches versus skill mismatches: Effects on wages, job satisfaction and on-the-job search". In: *Oxford Economic Papers*, 53 (3), pp. 434 – 452.
- BAKÓ, T. The Hungarian Labour Market in 2012 – 2013. In: FAZEKAS, J. NEUMANN, L. (eds.) 2014. *The Hungarian Labour Market 2014*. Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences & National Employment Non-profit Public Company Ltd., Budapest, pp. 17 – 32.
- BOSWOOD, T. 1999. "Redefining the professional in international professional communication". In: LEVITT, C. R., GOSWAMI, D. (Eds.) *Exploring the Rhetoric of International Professional Communication: An Agenda for Teachers and Researchers*. Amityville, N. Y.: Baywood Publishing Company, Inc.
- BUNK, G. P. 1994. "Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany". In: *Vocational Training European Journal*, 1, pp. 8 – 14.
- CSÓKÁS, A. 2014. *Már nem csak kattintgatást kell tanítani*. MNO. Online. http://mno.hu/magyar_nemzet_belfoldi_hirei/mar-nem-csak-kattintgatast-kell-tanitani-1254980. Accessed 20 June 2016.
- DAJNOKI, K. 2013. "HR fejlesztés sajátosságai az esélyegyenlőségi emberi erőforrás menedzsment gyakorlatában". In: *VIKEK Közleményei V.1/12. Szeged (2013)*, pp. 103 – 108.
- FRITZ MOCSÁRINÉ, J. et al. 2010. "Harmonizing (L2/SP) competencies with labour market needs". In: *ESPWorld Issue 1 (27), Volume 9, 2010*. Available: http://www.esp_world.info/Articles_27/FRITZ_HAJDU_WIWCZAROSKI2009.pdf. Accessed 5 September 2016.
- GREEN, F. 1998. "The Value of Skills". In: *Studies in Economics, No. 98/19, University of Kent at Canterbury*.
- HARTOG, J. 2001. "On human capital and individual capabilities". In: *Review of Income and Wealth*, 47 (4), pp. 515 – 540.
- HEIJKE, H., MENG, C., RIS, C. 2003. "Fitting to the job: The role of generic and vocational competences in adjustment and performance". In: *Labour Economics*, 10 (2), pp. 215 – 229.
- HIROKAWA, R. Y. 2003. "Communication and group decision-making effectiveness". In: HIROKAWA, R., CATHCART, R., SAMOVAR, L., HENMAN, L. 2003. *Small group communication: Theory and Research*. Los Angeles: Roxbury, pp. 125 – 133.
- HALL, J. 1993. The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. In: *Applied Linguistics*, 14 (2), pp. 145 – 166.
- HALL, J. 1995. (Re)creating our worlds with words: A sociocultural perspective of face-to-face interaction. In: *Applied Linguistics*, 16 (2), pp. 206 – 232.
- HEIJKE, H., MENG, C., RAMAEKERS, G. 2002. *An investigation into the role of human capital competencies and their pay-off*. Research Memorandum. Maastricht: ROA.
- HEIJKE, H., MENG, C., RIS, C. 2003. "Fitting to the job: The role of generic and vocational competences in adjustment and performance". In: *Labour Economics*, 10 (2), pp. 215 – 229.

- HOUSER, R. 2003. *What is the value of audience to technical communicators? A survey of audience research*. First User Services, Inc. In-House publication. Available: <http://www.userfirst.net/rob/>. Accessed 14 September, 2016.
- HYMES, D. 1974. "Sociolinguistics and the ethnography of speaking". In: *BLOUNT, B. (eds.). 1974. Language, Culture, and Society*. Cambridge, Mass.: Withrop Publishers.
- JACKSON, M. 2003. *Systems Thinking – Creative Holism for Managers*. Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- JUHÁSZ, Cs. 2013. "Teljesítmény- és ösztönzésmenedzsment vizsgálatok". In: *VIKEK Közleményei V.1/12. Szeged (2013)*, pp. 97 – 102.
- KELLERMANN, P. 2007. "Acquired and required competencies of graduates", In: *TEICHLER, U. (eds.). Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- LAVE, J., WENGER, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. 2004. "Second Language Learning". In: *DAVIES, A., ELDER, C. (eds.) The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, pp. 501 – 524.
- MALHOTRA DEEPAK, MAX BAZERMAN. 2007. *Negotiation Genius: How to Overcome Obstacles and Achieve Brilliant Results at the Bargaining Table and Beyond*. New York: Bantam.
- MENDELOW, A. L. 1987. "Stakeholder Analysis of Strategic Planning and Implementation". In: *KING, W. R., CLELAND, D. I. (Eds.) Strategic Planning and Management Handbook*. New York: Van Nostrand Reinhold, pp. 176 – 191.
- PRABHU, N. 1992. The dynamics of the language lesson. In: *TESOL Quarterly*, 26 (2), pp. 225 – 242.
- REICH, R. 1991. *The Work of Nations*. New York: Simon and Schuster.
- SARANGI, S., ROBERTS, C. (eds.) 1999. *Talk, work and institutional order. Discourse in medical and management settings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SCOLLON, R., SCOLLON, S. W. 1995. *Intercultural Communication – A Discourse Approach*. Blackwell Publishing.
- SENGE, P. M. 1990. *The Fifth Discipline – The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- WIWCZAROSKI, T. B. 2005. "Developing students to be professional communicators: How communication theory may be used in class". In: *Porta Lingua 2005: Szakmai nyelvtudás - szaknyelvi kommunikáció. Debrecen*, pp. 87 – 95.
- protiviti® Risk & Business Consulting 2013. IT Priorities Survey. <http://www.protiviti.com/en-US/Documents/Surveys/2013-IT-Priorities-Survey-Protiviti.pdf>. Accessed 30 August 2016.
- PROTIVITI® Risk, BUSINESS CONSULTING. 2013. *Internal Audits capabilities and Needs Survey Report*. Available: <http://www.protiviti.com/en-US/Documents/Surveys/2013-IA-Capabilities-Needs-Survey-Protiviti.pdf>. Accessed 30 August 2016.

Kontakt

Troy B. Wiwczaroski, PhD.
Debrecen University
Faculty of Economic Sciences
Böszörményi u. 138, 4032 Debrecen
Hungary
Email: troy.wiwczaroski@econ.unideb.hu

Mária Czeller, PhD.
Debrecen University
Faculty of Economic Sciences
Böszörményi u. 138, 4032 Debrecen
Hungary
Email: troy.wiwczaroski@econ.unideb.hu

THE CHALLENGES OF LSP TEACHING AT DEBRECEN UNIVERSITY

JÁNOS FARKAS

Abstract

Nowadays university students in Hungary have to fulfil several requirements to get their diploma. One of the requirements is one or two intermediate B2 level general or specific language examinations depending on the university. A great challenge is how to prepare students for language examinations and the expectations of the labour market. LSP teaching and language examination preparation at Hungarian universities are very versatile, and there should be more cooperation and harmony between the different university requirements, methodologies and curricula. The challenges are given and the question is how students and instructors can cope with all the tasks and requirements ahead of them.

Keywords: LSP, higher education, language certificate, language policy, professional language training.

Introduction

Today the role of foreign language skills is culturally and economically indisputable. Language skills improve the chances of finding a job in the labour market and contributes to the growth of a country's competitiveness. Teaching languages for specific purposes is a field that needs special attention for both language teachers and language learners. It aims to help students acquire and develop basic technical language skills and competences. It is these competences that will make them later compatible in the different fields of the labour market. The social need for technical language use is continuously growing. However, some statistics tend to prove that Hungarians cannot be very proud of their language competences.

According to the 2012 EUROBAROMETER survey (2012), 35% of the Hungarians can speak at least one language besides their mother tongue, 13% minimum two, and 4% at least three foreign languages. It means that 65% of the Hungarians are not able to speak any foreign languages, and with this fact, Hungary stands at the last place among the European countries. This trend has not changed much recently despite that government's aim to develop the language competence of the population.

Historical Background of Higher Education Language Requirements

It is worth having a look at the historical background of Hungarian language policy guidelines which might give us a more clear-cut view of the challenges. Since 1998 no degree has been issued without the acquisition of minimum one foreign language intermediate exam in Hungary except for graduates over 45 in adult training. In 2000 Hungary accepted the Common European Framework of Reference (2001) for language examination system, which defines in details the „can dos” of the six-grade language exam scale (A1, A2, B1, B2, C1, C2) as well as introduced the unified language examination requirements accredited, updated and regularly monitored by the state. In 2005 – when Hungary introduced the European regulations during the Bologna Process – language training and language competence evaluation have been unified and centrally monitored by the Hungarian Accreditation Committee. In 2011 an Act defined the input and output requirements of foreign language competences for academic institutions. According to this, the three levels of academic training are clearly mirrored in this field: in bachelor training, the input can be defined by the academic institution, but the output is an intermediate language exam (B2) of minimum one general foreign language. In master training (logically) the input is B2, the output is the same. In doctorate training, the output prescribes two foreign languages (see Table 1 – 2).

Table 1 Language Requirements of Diplomas 2011 – 2017

	Input requirements	Output requirements
Bachelor Program (BA/BSC)	No requirements	B2 – Intermediate general complex
Master Program (MA/MSC)	B2 – Intermediate general complex	At least B2 – Intermediate general complex
Doctorate Program (PHD)	B2 – Intermediate general complex	Two foreign languages/internal regulations

Table 2 Language Requirements of Diplomas after 2017

	Input requirements	Output requirements
Bachelor Program (BA/BSC)	B2 intermediate general complex	B2 intermediate general or professional complex
Master Program (MA/MSC)	B2 intermediate general or professional complex	B2 intermediate general or professional complex
Doctorate Program (PHD)	C1 general complex or two B2 general complex	International conference participation and publication in foreign languages

2012 – WHITE BOOK on the Strategy of the development of foreign language teaching from the primary school to the university in Hungary between 2012 – 2018 was issued in December 2012. Its main objective is – besides providing an insight into the present situation and exploring the problems – to define the main tendencies and principles of language teaching and language competence development in the near future.

The book first describes the situation in the different educational levels (primary, secondary, tertiary). From our point of view, the most important part is where the foreign language input and output requirements are described in academic training (bachelor degree, master degree and doctor degree. Unfortunately, these regulations include only general language exam requirements, professional language training is present in very few academic programs – and even there mostly in bachelor level. This fact involves that professional language teaching methodology still needs a lot of impetus (both legal and practical) in the near future. The most important part of the White book for us is where the future measures to be introduced are listed: – specific input and output requirements to be elaborated and introduced in the field of professional language competence training output, – provision of subjects to be elected in foreign languages, – an increase in the offer of specific language courses for in-practice language teacher training, – professional language teacher training in the teacher training academic institutions.

Situation Analysis and Problems

In Hungary according to higher education law no. CXXXIX. /2005 only those students can get a diploma who possess at least an intermediate B2 level language certificate. The requirements of professional language preparations are course dependent. The operation principles of higher education institutes include both general language and professional language teaching and examination preparation. However, there are some problems which need more attention.

In previous years the priority of language learning was transferred to secondary education. In higher education, the possibility of language teaching has not ceased to exist, but the decreasing financing of institutions compelled them to cut language teaching expenses. The meeting of language certificate requirements still involves a problem for many students and hinder them in finding proper jobs in the job market. Table 3. shows the number of students who could not get their diploma at the University of Debrecen after passing their final exams, and it is rather high. Interestingly, in the case of business majors, this number is very high, but it is because in certain courses, e.g. tourism and international management students need two professional language examinations. The present situation concerning language requirements emerged from the discrepancy between higher education regulations and practice. It is required by law that diplomas cannot be awarded without a proper language certificate. However, it did not guarantee the necessary language training (both general and professional) for students. As a result of the increasing disciplinary content, professional language training is alienated from the training programs of higher education institutes. The number of students taking part in professional language training is still very low and an increase is necessary. The language training of higher education institutes is very versatile, there are some institutions where language teaching is not part of the training programmes at all. More unity and harmonisation are necessary between the different higher education institutes. Another problem is that the number of students in a language group is rather high, many times it exceeds the number 15, which dramatically decreases the efficiency of language teaching.

Professional language training is mostly done in bachelor courses, and the number of master students taking part in professional language training is rather low. Consequently, it is very difficult to keep up the professional language competence level of bachelor courses at master level. Another problem is that teachers teaching languages for specific purposes acquire the necessary knowledge by self-training. There are very few opportunities for special professional language training organised for language teachers. Another problem is that in many cases students do not get credit for the courses which discourage them from taking them up and there is no motivation for them. Sometimes students themselves are not aware of the labour market requirements. Therefore, language teachers have a very important task and role in disseminating the expectations and requirements of the labour market.

Table 3 Calendar Year 2015 Final Exam but No Diploma at the University of Debrecen

	No. of students taking final exam	No. of students who did not receive diploma	Percentage %
Law	381	52	13.6%
Medicine	453	10	2%
Humanities	915	154	16.8%
Health	404	93	23%
Dentistry	84	0	0%
Business	806	181	22.4%
Education	485	86	17.7%
Informatics	293	35	11.9%
Agriculture	369	54	14.6%
Technology	580	166	28.6%
Public health	174	28	16%
Sciences	843	63	7%
Music	85	14	16.4%
Total	5958	936!	15.7%

Professional language training should get more emphasis in the training programmes of both bachelor and master levels since according to the European Union requirements the labour market needs such graduate students who besides acquiring the special knowledge of disciplines, speak several languages, possess professional language and intercultural competences.

Conclusion

In conclusion, the challenges of higher education language teaching (both general and professional) are not easy to cope with at all. More unity, harmony and mutual information exchange, collaboration between decision makers, labour market players, language teachers and students are inevitable to maintain and develop high-quality language teaching, professional language training in Hungary. Without the above mentioned, the number of problems and unsurmountable barriers for students will not decrease, and fewer and fewer students can get their diplomas and build a proper career in their life.

Literature

COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig Fehér könyv 2012 – 2018. Available: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf>

EUROBAROMETER survey. 2012. Available: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Kontakt
János Farkas
University of Debrecen
Faculty of Economics and Business
Institute of Business Communication and Professional Language Studies
Egyetem tér 1, 4010 Debrecen
Hungary
Email: farkas.janos@econ.unideb.hu

**ANTICIPAČNÉ INDIKÁTORY TRANSFÉRU LEKTORSKÉHO SLOVA
ZO SLOVENČINY DO RUŠTINY A TLMOČNÍCKE TRANSFORMÁCIE**

THE ANTICIPATION INDICATORS OF TOUR GUIDE TEXT TRANSFER
FROM SLOVAK TO RUSSIAN LANGUAGE AND INTERPRETATION METHODS

LENKA ALIEVA

Abstrakt

Z pohľadu teórie tlmočenia lektorské texty v oblasti cestovného ruchu predstavujú materiál, na ktorom je možné prostredníctvom komparatívnej analýzy demonštrovať rôzne úskalía, ktoré sprievodca-tlmočník musí mať na pamäti, aby výsledný text plnil funkciu plnohodnotnej interkultúrnej komunikácie. Nachádzaním čo najadekvátnejšieho ekvivalenčného riešenia s cieľavedomým uplatňovaním tlmočnických postupov sa usilujeme u týchto textov zachovávať špecifiku a tradície budovania takéhoto typu komunikátu.

KLúčové slová: *translát, transfér, lektorský text, tlmočnické postupy, valenčný slovník.*

Abstract

From the perspective of the theory of interpreting, the texts in the sector of tourism present the materials by which the various pitfalls can be demonstrated through a comparative analysis, which have to be taken into account by each guide-interpreter to ensure, that the final texts subserve the full-value intercultural communication. In these texts we try to keep specifics and traditions of establishing such kind of communication by founding the most adequate solutions with systematic application of interpretation methods.

Keywords: *translate, transfer, text in the tourism sector, interpretation methods, valency lexicon.*

Úvod

Oblasť cestovného ruchu v súčasnosti predpokladá profesionálny prístup na lingvistickej a kulturologickej úrovni vo vzťahu k zvyšujúcemu sa záujmu ruskohovoriacej klientely o našu krajinu. Lektorský text je špecifický druh textu, ktorého obsahová rovina výpovede je motivovaná vizuálnym kontaktom komunikantov s konkrétnym kultúrno-historickým objektom. Zároveň však pozostáva z istých univerzálnych konštrukcií, v ktorých sa v závislosti od konkrétnej komunikačnej situácie a kontextu menia skutočnosti späť s historickým vývojom konkrétneho objektu záujmu turistov.

Vyčlenenie tzv. klišé výrazov, vetných konštrukcií z lektorského slova v podobe valenčných slovníkov umožňuje sprievodcovi-tlmočníkovi ich aplikovať ako automatizačný faktor v konkrétnom procese translácie. Operatívna pamäť sprievodcu-tlmočníka je následne pripravená prijať novú informáciu a podržať kvantitu diskurzu až do nástupu realizácie translátu. Klišé výrazy majú status ustálených slovných spojení a vnímame ich ako sémantický celok. Pri ich prevode preto berieme do úvahy fakt, že recipient disponuje istým úzom percipovania informačného obsahu lektorského slova. Kontrastívnym prístupom k týmto slovným spojeniam si v prípravnej fáze sprievodca-tlmočník vytvára systém aktívnej slovnej zásoby, čo mu v procese translácie počas výpovede expedienta umožňuje automaticky klišé diferencovať a v konkrétnom kontexte aktivovať v pamäti adekvátny ekvivalent. V teórii tlmočenia hovoríme o disponovaní určitými jazykovými stereotypmi. Na jednej strane ich ustálený charakter sprievodcovi-tlmočníkovi odbúrava preťaženosť operatívnej pamäte v súvislosti s obsahovou faktografickou nasýtenosťou sukcesívne realizovaných segmentov lektorského slova, ale predovšetkým mu umožňujú predvídať následný informačný obsah komunikátu.

Anticipačné indikátory a tlmočnicke transformácie

Pri kontrastívnom prístupe ku komunikátom v oblasti cestovného ruchu „sa z kategórie prekladateľských postupov na prevod sémantických zložiek môže využiť – generalizácia, konkretizácia, antonymický prevod, kalkovanie, deskriptívna perifráza, substitúcia na terminologickej úrovni“ (Opalková, 2013, s. 7). S najväčšou možnou mierou funkčnej ekvivalentnosti, s využívaním zodpovedajúcich tlmočnických postupov sa usilujeme o čo najadekvátnejší transfer lektorského i sprievodcovského textu z východiskového do cieľového jazyka, cieľovej kultúry s prekonávaním komunikačných bariér. Medzi najčastejšie anticipačné indikátory z pohľadu transferu lektorského slova zaraďuje skupinu výpovedí expedienta späť s privítaním a lúčením sa s turistami, čo vyplýva z rétorického charakteru komunikátu. Tieto zdvorilostné informácie sa viažu na konkrétnu komunikačnú situáciu. Častokrát v sebe obsahujú aj prvotnú informáciu o konkrétnom objekte. Ich formálna, štylistická variabilita sa líši v závislosti od osobnosti rečníka alebo štruktúry východiskového lektorského slova, na čo poukazujeme excerpami: *Vážení návštevníci, vitajte na Bojnickom zámku, ktorý patrí medzi najstaršie a najvýznamnejšie pamiatky na Slovensku.*

Уважаемые посетители, добро пожаловать в Бойницкий замок, принадлежащий к старейшим и важнейшим достопримечательностям Словакии.

Vážení hostia, srdečně Vás vítáme na Kežmarskom hrade, ktorý patrí k typom tzv. mestských hradov, a prajeme príjemný zážitok počas exkurzie jeho historickými expozíciami.

Уважаемые гости, мы Вас сердечно приветствуем в Кежмарской крепости, принадлежащей к типам тнз. городских крепостей, и желаем Вам приятных впечатлений от осмотра его исторических экспозиций.

(transformácia vedľajšej vety na príznačnú pre ruštinu polovetnú konštrukciu)

Milí návštěvníci! Vitajte na jednom z najväčších hradných areálov v Európe. Vitajte na Spišskom hrade. Na mieste, kde sa história spája so súčasnosťou, na mieste, kde každý kameň má svoj príbeh. Vydajte sa s nami na cestu do minulosti. Čím vyššie budeme stúpať po travertínovom chodníku, tým sa dostaneme do vzdialenejšej doby plnej tajomstiev, záhad, do doby vznesenej i ťažkej, chudobnej i bohatej. Do doby plnej vojen, dobyvačných úsilí, ale aj úcty a lásky, z ktorej sa rodili králi. Vydajte sa s nami na putovanie minulosťou.

Дорогие посетители! Добро пожаловать в Спишскую крепость, одной из самых больших крепостных территорий в Европе. На месте, где история сливается с настоящим, где у каждого камня есть своя история. Отправьтесь, пожалуйста, с нами в путь минувших времён. Чем выше мы будем подниматься травертиновой тропинкой, мы всё больше будем попадать в эпоху полную таин, достоинств и знёта, нищеты и богатства. В эпоху полную войн, завоевательных усилий, но также уважения и любви, ради которой родились короли.

(slovosledná transformácia spojená s kondenzáciou, aktuálneho vetného členenia, eliminovanie redundancie)

Milí hostia! Vitajte na starobyľom hrade Ľubovňa a prijmíte pozvanie na zoznámenie sa s jeho zaujímavou architektúrou a bohatou históriou. Милые гости! Добро пожаловать в древней крепости Любовня и позвольте нам пригласить Вас ознакомиться с её интересной архитектурой и богатой историей.

Milí návštěvníci! Na tomto mieste sa naša prehliadka končí, ďakujeme za pozornosť a veríme, že si k nám ešte niekedy nájdete cestu a navštívite náš hrad. Милые гости! Здесь осмотр крепости завершается, спасибо Вам за внимание и мы надеемся на нашу дальнейшую встречу на территории нашей крепости.

Milí hostia! Sme radi, že ste navštívili náš hrad. Ďakujeme vám za pozornosť aj za príjemnú spoločnosť. Dúfame, že sa nám podarilo priblížiť vám aspoň v malej miere históriu tejto veľkolepej stredovekej pamiatky. Želáme vám všetko dobré. Dovidenia opäť niekedy v Oravskom regióne! Дорогие гости! Мы рады, что Вы посетили нашу крепость. Спасибо Вам за внимание и за компанию. Надеемся, что нам удалось приблизить Вам историю этого великолепного памятника средневековья. Желаем Вам всего доброго. До свидания и до встречи в Оравском регионе!

Vytypovaním segmentov úvodu a záveru prehliadky sa kontrastívna analýza sústreďuje na konfrontáciu realizácie východiskovej správy a translátu. Informáciu sprievodca-tlmočníka prijíma v rozsiahlejších segmentoch. Ich plynúca logická a prehľadná následnosť podporená vizuálnym vnímaním objektu sprievodcovi-tlmočníkovi dáva možnosť vo vnútornej pamäti rekonštruovať zafixovanú informáciu v súlade s jazykovou normou ruského jazyka a realizovať translát s najvyššou mierou významovej relevancie. Z hľadiska transferu je dôležité, že sprievodca-tlmočník východiskovú správu prijíma v podobe hotových syntaktických a sémantických celkov, ktorých prevod realizuje až po vypočítaní expedienta. Vo vnútornej pamäti preto tieto celky spracováva do logicky usporiadanej jednotky. Výpoveď v cieľovom jazyku buduje prostredníctvom vytypovania funkčných dominant, aby si informačný obsah segmentu lektorského slova zapamätal po dobu nevyhnutnú na rekonštrukciu a prednes. Na vyexcerpovaných prednesoch úvodu a záveru prehliadky poukazujeme na odlišnú náročnosť ich percepcie zo strany sprievodcu-tlmočníka, vzťahujúcu sa na dĺžku prednesu, štylistickú rovinu výstavby ucelených sémantických celkov. Vzhľadom k tomu, ako sprievodca-tlmočník prijíma východiskovú správu, v akej formálnej podobe, určitý časový odstup mu umožňuje komunikovať spracovať aj za pomoci tlmočnických postupov, aby translát disponoval statusom plnohodnotnej informácie pre ruskohovoriaceho recipienta. Na jednotlivých príkladoch sa prístup k realizácii fázy prevodu sprievodcu-tlmočníka počas procesu translácie odvíja predovšetkým od charakteru sémantickej nasýtenosti východiskovej správy. Pri prevode si je sprievodca-tlmočník vedomý toho, že prednes lektorského slova v niektorých prípadoch vyplývajúci z bezprostrednosti komunikačnej situácie je redundantný, čo mu poskytuje možnosť translát realizovať eliminovaním nadbytočnej informácie v jednom úseku, aby mohol informáciu pridať podľa komunikačných rétorických noriem ruského jazyka na inom mieste. Sprievodca-tlmočník sa v priebehu realizácie prednesu translátu usiluje aj o prenos nielen informačnej stránky východiskovej správy, ale v sprievodcovskom tlmočení rovnako aj o prenos originálnej štylistickej roviny výpovede vyplývajúcej z jej pútavého charakteru prezentácie. V. V. Sdobnikov uvádza, že teória translácie, okrem východiskového a cieľového textu, berie do úvahy rovnako aj sociokultúrne a psychologické rozdiely medzi komunikantmi, ktorých jazyky sa nezhodujú, ale aj rad sociokultúrnych a psycholingvistických determinantov procesu prekladu. Preto tiež tvrdí, že „translácia nie je len

jednoduchá zmena jazykového kódu, ale taktiež adaptácia textu na jeho recepciu cez prizmu inej kultúry“ (Sdobnikov, 2006, s.76). Najzákladnejšou intenciou v sprievodcovskom tlmočení je dosiahnutie identického komunikačného efektu, zachovanie čo najväčšej miery významovej ekvivalencie pričom sprievodca-tlmočník zachováva aj výrazovú stránku translátu.

Ak sa naša pozornosť ako profesionálov v pracovných jazykoch slovenčine a ruštine sústavne upriamuje na štýl, slovnú zásobu cestovných sprievodcov a lektorského slova, nachádzame v tomto druhu textov aj isté príznačné vyjadrovania pri prezentovaní pamätihodnosti, popisoch ich histórie, kultúrneho významu tak v slovenčine ako aj v ruštine, ktoré sprievodcovi-tlmočníkovi v mnohých prípadoch pri ich automatizácii pomáhajú pamäť šetriť na dôležité historické fakty. Lektorské texty sú plné výrazov, ktorými jednotlivé turisticky atraktívne lokality našej krajiny prezentujeme ako napríklad: *первое письменное упоминание о крепости относится к...*, (*prvá písomná zmienka o hrade sa datuje od...*, *počádza z...*), *первое письменное свидетельство о замке Бойнице содержится в грамоте короля Коломана (первый письменный доказ о существовании Воинского замка находим в листине kráľa Kolomana)*, *строительство велось по приказу графа...* (*výstavba sa uskutočnila za grófa*), *при графе... осуществилась масштабная реконструкция крепости...* (*za pôsobenia na hrade grófa... sa uskutočnila jeho rozsiahla rekonštrukcia, gróf... uskutočnil na hrade rozsiahlu rekonštrukciu*).

Tento inventár slovných spojení zaraďujeme medzi tzv. klišé výrazy, ktorých výskyt v lektorských textoch sa spája s automatizáciou v procese translácie. Zároveň však pôsobia aj ako anticipačný faktor, pretože vo väčšine prípadov sa na informácie o vzniku hradu, zámku, kaštieľa, ich rekonštrukcii, prestavbe, nabaľujú konkrétnejšie faktografické údaje. Ovládanie klišé výrazov sprievodcovi-tlmočníkovi šetria pamäť na príjem nového faktografického materiálu v kontexte konkrétnej komunikačnej situácie. Tieto zakódované ustálené slovné spojenia fungujú v lektorských textoch v súvislosti s tendenciou stabilnej, kanonickej formy prenosu informácie. Umožňujú sprievodcovi-tlmočníkovi si percipovanú informáciu lepšie zapamätať a adekvátnym spôsobom pôsobiť na recipienta.

Budovanie ruských vetných konštrukcií sa oproti slovenčine vyznačuje väčšou hyperbolickosťou, expresívnosťou, poetickosťou, čo sa prejavuje vo vyjadrovaní v rámci všeobecnej charakteristicky, opisu historickej pamätihodnosti. Časová tieseň v procese translácie sprievodcovi-tlmočníkovi nedovoľuje vo všetkých prípadoch prenosu hyperbolickosť zachovať. Existujú však stereotypy, ktoré fungujú vo vedomí ruskohovoriaceho recipienta a preto sa ich aplikácia pri prevode považuje za operatívne riešenie spojené s upútaním turistov: *Oravský hrad sa považuje za veľkolepú (majestátnu) pamiatku románskej architektúry. Оравская крепость – это великолепный памятник романской архитектуры. Во высоте 112 метров над рекой Орava на вáрепcovom brale sa vypína nádherne dielo stredovekých staviteľov. На 112-метровом известняковом утесе над рекой Орava возвышается потрясающее творение средневековых зодчих. Hrad patří medzi najvýznamnejšie pamiatky hradného staviteľstva a je jednou z najvyššiadávaných kultúrnych pamiatok na Slovensku. Крепость принадлежит к самым значительным памятникам фортификационного строительства и считается наиболее привлекательным культурным памятником в Словакии.*

Na vyššie uvedených príkladoch sprievodca-tlmočník pracuje so segmentmi rôznej dĺžky a informačnej nasýtenosti. Výpovede boli prenesené do ruštiny na úrovni obsahovej, štylistickej a lexikálnej úplnou substitúciou. Krátkosť východiskového prehovoru umožňuje sprievodcovi-tlmočníkovi v cieľovom jazyku sprostredkovať ruskohovoriacemu recipientovi prvotnú intenciu expedienta – recipienta motivovať, presvedčiť o správnom výbere spoznania konkrétneho kultúrno-historického objektu. Vďaka osvojeniu si stereotypných slovných spojení, ktoré každé lektorské slovo obsahuje, transfer zo strany sprievodcu-tlmočníka prebiehal bez komunikačných šumov, významových posunov. Stereotypmi pri produkcii translátu nedisponuje len sprievodca-tlmočník. Ruskohovoriaci recipient prichádza na konkrétny hrad s istou predstavou organizácie informačného obsahu lektorského slova v súvislosti so svojou predpokladovou bázou. Úspešnosť komunikačnej situácie sa odvíja od toho, nakoľko sa sprievodca-tlmočník priblíži stereotypným tradíciám percepcie lektorského slova zo strany ruskohovoriacich recipientov: *Прvýkrát sa Oravský hrad spomína v letopisoch ako malé opevnené hradisko, ktoré bolo postavené na strategicky dôležitom mieste. Hrad chránil obchodné cesty vedúce do Poľska. Časom hradné múry Oravského hradu ako dôležitého obranného bodu na trase obchodných ciest smerujúcich na sever mohutneli. Čoskoro sa Oravský hrad premenil na pevnosť reprezentujúcu slovenské hradné staviteľstvo. Впервые упомянутая в летописях крепость Орava начиналась с небольшого бастиона, возведённого на стратегически важном месте. Бастион охранял торговый путь, ведущий в соседнюю Польшу. Со временем опорный пункт по охране транзита разросся. Вскоре Оравская крепость превратилась в лучший образец словацкой фортификационной науки.*

Čím je segment výpovede dlhší, kladie zvýšené nároky na pamäť a logické usporiadanie výpovede. Vtedy sa sprievodca-tlmočník sústreďuje na prenos obsahovej roviny komunikátu prostredníctvom tlmočnických transformácií, ktoré mu umožňujú produkovať logický invariant s dosiahnutím ekvivalencie na rovine štylistickej. Na tomto konkrétnom príklade sa komunikát vo východiskovom jazyku vyznačuje istou mierou redundancie. Redundancia, s ktorou sa stretávame v lektorských sprievodných slovách, vyplýva z cieľavedomej intencie expedienta pripomínať recipientovi mená, odvolávať sa na historické fakty, od čoho sa odvíjajú jeho nasledujúce myšlienkové operácie a aby touto cestou zabezpečil plnohodnotnú percepciu komunikátu. Z tohto hľadiska je redundancia pre sprievodcu-tlmočníka pozitívnym javom, aby prostredníctvom vhodných transformácií, umožňujúcich z translátu vypustiť

nadbytočnú informáciu, znižoval mieru zaťažovania operatívnej pamäte. Tlmočník uplatnil **princíp ekonomie**, prehovor spracoval prostredníctvom zmeny slovosledu, slovo-druhovej transformácie na ruské nominálne slovné spojenie, **kondenzáciou**, **eliminovaním opakujúceho sa názvu Oravského hradu** kontextovými ekvivalentmi *бастиян, опорный пункт по охране транзита* a taktiež **univerbizáciou**. Takýmto transformačným prístupom bola zachovaná sémantická ekvivalencia bez významových posunov. Translát spĺňa aj estetickú hodnotu komunikátu s prihliadnutím na mieru jeho zrozumiteľnosti pre ruskohovoriaceho recipienta a na konvencie tvorby lektorských textov v ruskom jazyku: *К zlepšениу ситуации на Оравском граде дохádza в 16. сторуči, кеџ град достáva до справы жеџен з најбохатšех ухорскых родов, Турзуовци. Вџака палатиновиу Јурајовиу Турзуови а жеџо архитектом са Оравскыу град стáva жеџнџым з најлепше орепненых граднџых комплексов в Еуропе, котору са неприатељовиу неподаило никџу добуџи. Лучише времена в Оравској крепости наступили в XVI веке, когда крепость оказалась в руках Юрая Турза, представителя богатејшего венгерского рода и наместника короля. Благодаря ему и его архитекторам этот форт стал одним из лучших в Европе. Никому так и не удалось его взять ни штурмом ни осадој. В tomto prípade došlo k úplnému pretransformovaniu výpovede **moduláciou** spojenou s **kondenzáciou** podľa logickej štruktúry komunikátu vytvorenej rekonštrukciou prehovoru vo vnútornej pamäti tlmočníka na základe aktuálneho členenia sémantických dominánt východiskovej správы. Prvá časť sa tak vzťahuje na dôležité storočie vo vývoji hradu, s ktorým sa spája aj meno významného vlastníka hradu ako aj jeho funkcií a postavenia. Druhá časť o nedobytnosti hradu nadväzuje na predchádzajúcu výpoveď. Jadro percipovanej správы sa kvôli udržaniu v pamäti najdôležitejších faktov posúva na začiatok translátu. Na tomto príklade zároveň boli aplikované aj tlmočnícke postupy **univerbizácie (opevnený hradný komplex – форт)**, **naturalizácie (palatín – наместник короля)** ako aj **implicitnosti (rod Thurzovcov sa konkretizuje najvýznamnejším predstaviteľom z ich rodiny Jurajom Thurzom)**.*

Kompozične je z psychologického hľadiska lektorské slovo budované takým spôsobom, aby bol recipientovi poskytnutý priestor na vnímanie expozícií a celého komplexu historickej pamiatky. Prliš informačne nasýtené segmenty komunikátu počas prehliadkovej trasy sú kompenzované iba sprievodnou správou v rámci niektorých expozícií. Ak je východisková správa podporená vizuálnym kontaktom s exponátmi výstav, sprievodca-tlmočník v niektorých prípadoch aplikuje tlmočnícky postup **generalizácie: Vstupnou miestnosťou historickej expozície Oravského hradu je hradná Zbrojnica. Obsahuje zbierku chladných zbraní, meče, šable, halapartne z prelomu 17. а 18. сторуčia. В Zbrojnici je umiestнене ај vojenské brnenie, на стенách visia rytierske prilby. Арсенал считается вступительным помещением исторической экспозиции крепости. К вашему вниманию в нём коллекция холодного оружия конца XVII начала XVIII веков, броня. На стенах висят рыцарские шлемы.** V tomto prípade sa kognitívna informácia zachováva v plnom rozsahu, napriek tomu, že v transláte sprievodca-tlmočník využíva postup generalizácie. Týmto prístupom predpokladá, že recipientovi sú jednotlivé exponáty známe, existujú v jeho predpokladovej báze. Recipient má priestor oboznámiť sa s expozíciou samostatne а posúdiť zhody а odlišnosti vo vývoji stredovekého озбројения на Slovensku а во svojom kultúrno-historickom priestore. Tento príklad považujeme ај за modelovú situáciu, ako sa vypočutá správa transformuje do cieľového jazyka. V jednom segmente sprievodca-tlmočník aplikuje ај niekoľko tlmočníckych postupov, ktoré vyberá v závislosti od charakteru východiskovej správы а situačného kontextu. Umožňuje mu to intencia dosiahnutia adekvátneho prevodu, ktorý sa v sprievodcovskom tlmočení spája s interpretáciou sémantickej roviny výpovede v cieľovom jazyku. Sukcesívny proces translácie poskytuje sprievodcovi-tlmočníkovi priestor на анализу vypočutého komunikátu а translát realizovať vo vzťahu k mimojazykovej skutočnosti, kontextu. Kontext а vizuálny kontakt s predmetmi, objektmi expozícií ako denotátmi v kultúrno-historických pamätihodnostiach majú značný vplyv на диференцирование významu lexikálnych jednotiek. Význam lexikálnych jednotiek sa však диференцирует ај prostredníctvom signifikatívnej konotácie, teda sociálneho prostredia, v ktorom sa kultúrno-historická pamätihodnosť nachádza. Tento fakt má značný vplyv на продукцию východiskového komunikátu на Slovensku, pretože pomenovania napríklad jednotlivých etnografických reálií sa v závislosti od konkrétneho regiónu odlišujú. Bez mimojazykového kontextu sa sprievodca-tlmočník v rámci sprievodcovského tlmočenia nezaobíде. V mnohých prípadoch mu poskytuje možnosť modulovať komunikát prostredníctvom tlmočníckych postupov implicitnejšie so zachovaním kognitívneho jadra výpovede. Východisková správa obsahuje redundantnú informáciu *expozícia Oravského hradu, v zbrojnici sú umiestнене...*, ktorá je príznačná pre monologický prehovor lektorského slova. Situačný kontext а celková komunikačná situácia umožňuje eliminovať redundantnú informáciu tohto druhu, pretože nadmerná konkretizácia vyvoláva pocit zaťaženia. Prostredníctvom redukcie, eliminovania nadbytočných lexikálnych jednotiek а zmenou aktuálneho vetného členenia nebola narušená kognitívna stránка komunikátu. Pri продукции východiskového komunikátu ао ај realizácii translátu prílišná preinformovanosť vedie k minimalizovaniu estetického zážitku z prehliadky pamätihodností. Z pohľadu teórie tlmočenia hovoríme о прагматическом пристоупе к процесу prevodu, в rámci ktorého са sprievodcovскыу текст в polohe komunikátu vyznačuje podľa slov V. V. Sdobnikova „прагматическым потенциалом“ (Sdobnikov, V. V., 2006, с. 143), ktorý definoval V. N. Komissarov ао „способность текста произвести...коммуникативный эффект, вызывать у рецептора прагматические отношения к сообщаемому, иначе говоря, осуществлять прагматическое воздействие на получателя информации...“ (Komissarov, V. N., 1990, с. 210). На základe tohto tvrdenia je možné konštatovať, že sprievodca-tlmočník ао медиатор двојјазычnej komunikácie medzi dvoma odlišnými jazykovými а культурными кодами продукује текст в cieľovom jazyku на základe stratégií.

Záver

Pri prevode slovenských reálií do ruštiny sa predovšetkým sprievodca-tlmočník pri priamom kontakte s príslušnou klientelou nezaobíde bez kulturologických konotácií, od ktorých závisí adekvátnosť medzijazykového a medzikultúrneho transferu, úspešnosť celej dvojjazyčnej komunikačnej situácie medzi jej účastníkmi s využívaním ako pracovných jazykov slovenčiny a ruštiny. Pre kvalitnejší, zaujímavejší, pútavejší prednes sa sprievodca-tlmočník pripravuje aj tvorbou tzv. **synonymických radov** alebo tzv. **valenčných slovníkov či glosárov**, pretože opakujúce sa predovšetkým predikáty pôsobia na hostí nepresvedčivo vo vzťahu k jeho profesionalite a variabilite komunikátu. A preto akéhokoľvek druhu pamätihodnosti môžeme v závislosti od kontextu *построить, соорудить, возвести, выстроить* v zmysle *postaviť, vybudovať, zriadiť*. V meste sa môžu alebo je možné *городские укрепления, достопримечательности находиться, иметься, быть, найтти, существовать, действовать*. Tvorbou valenčných slovníkov, keď sa k predikátu priradí príslušné substantívum, verbum a pod. si sprievodca-tlmočník buduje systém sémanticko-syntaktickej valencie, ktorá v podmienkach bezprostrednej komunikačnej situácie pri procese translácie predstavuje výrazný anticipačný faktor, čím sa následne uvoľňuje kapacita pamäte na percipovanie následného sémantického celku.

Použitá literatúra

KOMISSAROV, V. N. 2002. *Sovremennoje perevodovedenije*. Moskva: ETS. 390 s.

OPALKOVÁ, J. 2013. *Konzekutívne tlmočenie 3. Sprievodcovstvo (pre ruštinárov)*. Prešov: FF PU v Prešove, s. 7 – 9.

SDOBNIKOV, V. V., PETROVA, O. V. 2006. *Teorija perevoda*. Moskva: AST – Vostok – Zapad. 448 s.

LEKTORSKÉ SPRIEVODNÉ TEXTY z Oravského, Spišského, Kežmarského, Staroľubovnianskeho hradu, Bojnického zámku. (pozn. Lektorské sprievodné texty neboli publikované a boli nám poskytnuté za účelom kontrastívnej analýzy.)

Kontakt

Mgr. Lenka Alieva, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
Slovenská republika
Email: lenka.alieva@tuke.sk

**PREKLAD NEPRELOŽITEĽNÉHO – SNAHA O ZACHOVANIE ZVUKOVO-ŠTYLISTICKÝCH FIGÚR
VÝCHODISKOVÉHO TEXTU V PREKLADE KRÁTKEHO FILMU**

THE TRANSLATION OF UNTRANSLATABLE – MAINTAINING THE SOUND FIGURES
OF THE SOURCE TEXT IN THE TRANSLATION OF A SHORT FILM

JÁN KERESTY

Abstrakt

Príspevok predstavuje text krátkeho filmu bohatý na zvukovo-štylistické figúry a venuje sa úvahám o možnostiach jeho prekladu. V prvej časti sa analyzujú nepreložiteľné prvky východiskového textu a poukazuje sa na dôvod ich nepreložiteľnosti. Druhá časť ponúka niekoľko rôznych prístupov k prekladu textu, ktoré v rôznej miere umožňujú zachovať zvukové vlastnosti originálu v cieľovom jazyku.

KLúčové slová: preklad, nepreložiteľnosť, nepreložiteľný text, prekladový ekvivalent, zvuková figúra.

Abstract

The paper presents the text of a short film rich in sound figures and ponders on the possibilities of its translation. The first part analyses the untranslatable elements of the source text and explains the reasons of their non-transferability. The second part offers several different approaches to translation of the text which allow to maintain the sound properties of the original text to various degrees.

Keywords: translation, non-transferability, untranslatable text, translation equivalent, sound figure.

Úvod

Prekladateľ sa pri svojej práci často stretáva s nečakanými problémami a prekážkami rôzneho druhu, ktoré musí vyriešiť niekedy promptne, inokedy s rozvahou a dostatkom času na premýšľanie. Ide pritom o rôznorodé problémy, od slovných hračiek, cez lingvoetnoreálie, metatextové odkazy a intertextualitu, až po alúzie na výroky slávnych z daného jazykového či kultúrneho prostredia, ktoré sú v inom prostredí pre absenciu konotácií sémanticky prázdne (teda nikomu nič nehovoria), či použitie viacerých jazykov v rámci jedného rozhovoru, striedavé použitie spisovnej normy a nárečia v prehovoroch tej istej postavy a nespočet ďalších, s ktorými sa prekladateľ musí popasovať vždy osobitne.

Ak sa problematické prvky kumulujú, znásobuje sa aj množstvo úsilia, ktoré musí prekladateľ do boja s nimi vložiť. Každý prekladateľ sa však občas môže dostať do veľmi zložitej, až bezvýhodiskovej situácie – k prekladaniu nepreložiteľného. Nepreložiteľnosť je podľa Popoviča situácia, keď medzi jazykovými prvkami originálu a prekladu nedochádza k významovej a výrazovej zámene (Popovič, 1971, s. 156). Popovič uvádza, že tieto situácie možno rozdeliť na jazykové a tematické prípady, pričom medzi jazykové zaraďuje okrem iného napr. fonologické pomery v texte, rytmus a prozódium (Popovič, 1971, s. 13). Podľa nášho názoru možno k týmto prípadom pridať aj zvukové štylistické figúry, čo dokážeme analýzou textu, ktorý je predmetom skúmania tohto príspevku. Reč je o veršovanom texte v krátkom animovanom filme s pôvodným názvom *Accidents, Blunders & Calamities* z roku 2016 od režiséra a producenta Jamesa Cunninghama z Nového Zélandu [Accidents Web]. V príbehu sa v 26 krátkych aliteračných veršoch v abecednom poradí postupne zoznamujeme s 26 zvieratkami, ktoré zahynú neúmyselným ľudským pričinením, často bez toho, aby človek vôbec tušil, že ich smrť spôsobil. Skúsenému prekladateľovi pri vymenovaných vlastnostiach pôvodného textu netreba vysvetľovať, prečo je text z hľadiska prekladu problematický, či dokonca nepreložiteľný. Ak chce prekladateľ čo i len trochu zachovať napätie, farbu a gradáciu príbehu, musí na preklad týchto 26 krátkych veršov vyvinúť obrovské úsilie.

Abecedné poradie a aliterácia ako problém prekladu

Jedným z hlavných problémov prekladu celého textu je abecedné poradie, v ktorom sa zvieratka vo filme objavujú. Keď totiž pomenovania zvierat preložíme do slovenčiny, tento štýlotvorný prvok sa ihneď stratí. Z abecedného poradia *adder, bumble bee, cricket, dragonfly, earwig, firefly, gerbil, hedgehog, inch worm, jerboa, killer bee, lemming, mantis, newt, octopus, possum, quail, rooster, stink bug, tarantula, uraka bird, vinegar fly, weta, xenopus, yellow jacket, zebra fly*, tak v preklade do slovenčiny dostaneme abecedne nesystematické poradie: *vretenica, čmeliak, cvrček, vážka, ucholak, svätovánska muška, pieskomil, ježko, piadivka, tarbík, včela, lumík, modlivka, mlok, chobotnica, vačica, prepelica, kohút, bzdocha, tarantula, straka, drozofila, weta, pazúrnatka, osa, mucha*.

Každé zvieratko má navyše meno, ktoré sa začína rovnakým písmenom abecedy ako jeho biologický názov, napr.: *Edgar the Earwig, Freddy the Firefly, Geoeffrey the Gerbil, Hannah the Hedgehog* a pod. Tieto vlastné mená,

ktoré s pomenovaniami zvierat vytvárajú aliteračné dvojice, predstavujú pri preklade textu ďalší problém. V preklade sa totiž aliterácia stráca: *Andrew the Adder* – zmija *Andrew*; *Dana the Dragonfly* – vážka *Dana*; *Robert the Rooster* – kohút *Robert* atď.

Okrem aliteračnej dvojice v názve a vlastnom mene zvierat sa aliterácia vyskytuje aj v ďalších slovách vo verši, čo vytvára tiež pomerne ťažko riešiteľný prekladateľský problém. Príčina či spôsob skonu každého zvieratka z príbehu sa totiž tiež opisuje slovami, ktoré začínajú rovnakým písmenom ako jeho biologický názov a vlastné meno, napr.: *Andrew the Adder was altered by arrow*; *Brenda the Bumble Bee, bowled by a barrow*; *Ivan the Inch worm was idly impaled*; *James the Jerboa was unjustly jailed*; *Kelly the Killer bee was kicked by the keeper*; *Lisa the Lemming was levelled by leaper*, atď.

Táto aliterácia však nie je zo slovenského pohľadu stopercentná. To je umožnené iným chápaním aliterácie v angličtine a slovenčine. Kým totiž v slovenčine aliteráciu chápeme ako opakovanie rovnakej hlásky na začiatku slov idúcich po sebe [Slovník A – G, 2006], v anglickom jazykovednom prostredí sa za ňu považuje aj opakovanie rovnakého zvuku v prízvukných slabikách [Vocabulary Web] (ktoré sa v angličtine nemusia rovnať začiatkom slov), či opakovanie rovnakého písmena alebo zvuku na začiatku susedných slov alebo slov ležiacich blízko pri sebe [Oxford Web] (teda nie iba bezprostredne pri sebe ako v slovenčine).

A tak niektoré odchýlky od aliterácie, ktoré zo slovenského pohľadu pôsobia rušivo, nie sú v angličtine až také citelné, resp. aliteráciu vo veršoch nenarúšajú, porov.: *Geoffrey the Gerbil, engendered a goal*; *James the Jerboa was unjustly jailed* a pod. Hlavný prízvuk v slovách *engendered* a *unjustly* je totiž na slabikách začínajúcich hláskami, ktoré do veršov aliteračne zapadajú: [ɪnˈdʒɛndə(r)d], [ʌnˈdʒʌstli].

K druhému spomínanému typu odchýlky od aliterácie, ktorú zo slovenského pohľadu vnímame, no v angličtine nie je rušivá, patrí napr. použitie pomocného slovesa *was* ako zložky trpného rodu, či použitie určitého a neurčitého člena alebo predložiek v rámci verša, napr.: *Colin the Cricket was covered in chunder*; *Lisa the Lemming was levelled by leaper Peter the Possum was pickled in potion*; *Quentin the Quail was quashed by a quince*, atď. Aliterácia je v týchto veršoch zachovaná (v súlade s anglickým chápaním) v slovách ležiacich blízko pri sebe. Navyše ide v prípade slov, ktoré aliteračný rad narúšajú, o neprízvukné slová. Tu podotýkame, že prvé z vyššie uvedených chápaní aliterácie v angličtine hovorí o aliterácii iba v prízvukných slabikách.

Ďalej je v angličtine na rozdiel od slovenčiny možné za aliteráciu považovať nielen opakovanie zvukov, ale aj písmen na začiatku slov [Macmillan Web]. Tieto písmená však v súlade s pravidlami anglickej výslovnosti môžu zastupovať odlišné zvuky. Preto z anglického pohľadu možno za aliteráciu považovať aj zoskupenie slov vo veršoch ako *Edgar the Earwig was echoed apart*, kde sa graféma *e* vyslovuje ako [e] aj ako [i]; alebo *Geoffrey the Gerbil, engendered a goal*, kde sa graféma *g* vyslovuje aj ako [dʒ] aj ako [g], a mnohé ďalšie.

Prvkov, ktoré aliteráciu skutočne narúšajú, nielen zo slovenského, ale aj z anglického pohľadu, je v texte 17 a vyskytujú sa v 11 veršoch z 26. V siedmich prípadoch ide o prísudok, teda o nosnú časť vety, napr. o pomocné sloveso *couldn't*: *Ted the Tarantula couldn't tolerate trees*; sloveso *was* ako plnovýznamové sloveso: *Neville the Newt was not news at Loch Ness*; sloveso *went* ako súčasť frázového slovesa: *Ollie the Octopus went out over the ocean*; ustálené spojenie *get done* použité dokonca v prenesenom význame (*nechať sa okabátiť*, *nechať sa dobehnúť*): *Zachry the Zebra fly got done by a zephyr-zap*; frázové sloveso *rub out*: *Robert the Rooster, (was) rubbed out by the rinse*; a dva prípady plnovýznamového slovesa v trpnom rode: *Vanita the Vinegar Fly was caught ventilatin'*; *Yasmine the Yellow Jacket was hit by a yachting cap*.

Ďalšie prvky, ktoré skutočne narúšajú aliteráciu nielen zo slovenského, ale aj z anglického pohľadu, sú veľmi rôznorodé. Preto ich jednotlivo necharakterizujeme, iba uvádzame ako príklady (hrubým písmom je vyznačené narušenie aliterácie z graficko-výslovnostného pohľadu, podčiarknutím narušenie z pohľadu výslovnosti): *Dana the Dragonfly drowned here down under*; *Edgar the Earwig was echoed apart*; *Hannah the Hedgehog hid down the wrong hole*; *Mary the Mantis made a god awful mess*; *Neville the Newt was not news at Loch Ness*; *Yasmine the Yellow Jacket was hit by a yachting cap*.

V niektorých prípadoch je aliterácia narušená priamo druhou zložkou dvojslovného pomenovania zvierat: *inch worm* vo verši *i*; *killer bee* vo verši *k*; *stink bug* vo verši *s*; *uraka bird* vo verši *u*; *yellow jacket* vo verši *y*; *zebra fly* vo verši *z*.

Hoci aliterácia v tomto veršovanom texte nie je dodržaná úplne, väčšina veršov obsahuje rovnaký počet slov aliteračného radu, a to štyri. Z dvadsiatich šiestich veršov je toto pravidlo uplatnené v devätnástich. Štyri verše obsahujú po 3 slová aliteračného radu, dva verše ich obsahujú 5 a v jednom verši ich je z grafického pohľadu päť, no z výslovnostného sú štyri (*Wiremu the Weta, he went the wrong way*). Slová aliteračného radu sú vo väčšine prípadov rytmicky rozmiestnené tak, že sa striedajú buď s neprízvuknými slovami, v ktorých aliterácia nemusí byť dodržaná, alebo s inými slovami, ktoré aliteráciu narúšajú skutočne (viď vyššie). Prvé slovo všetkých 26 veršov začína vlastným menom podľa abecedného poradia a 23 veršov sa slovom začínajúcim na písmeno podľa abecedného poradia aj končí, napr.:

Ollie the Octopus went out over the ocean;
Peter the Possum was pickled in potion;
Quentin the Quail was quashed by a quince;
Robert the Rooster, rubbed out by the rinse.

Navrhované možnosti prekladu

Keďže ide o sprievodný text filmu, je pochopiteľné, že abecedné poradie ako štýlotvorný činiteľ textu nebude možné v preklade zachovať. Ak by sme aj chceli uplatniť básnickú licenciu a poradie zvierať v preklade zmeniť podľa (neúplnej) abecedy, v porovnaní s tlačným textom to v tomto prípade nie je možné, pretože text filmu sa musí prispôbiť deju na plátne.

K zachovaniu ďalších zvukovo-štylistických figúr pôvodného textu môže prekladateľ pristúpiť viacerými spôsobmi.

Prvou možnosťou je snaha o transfer hlavnej obsahovej informácie bez zachovania zvukových štýlotvorných činiteľov. V tomto prípade sú potlačené všetky štylistické figúry pôvodného textu – aliterácia, rytmus aj rým. Tento spôsob prekladu bol použitý v titulkoch k filmu na festivale Art Film Fest 2016, kde bolo hlavným cieľom poskytnúť divákovi, ktorý neovláda anglický jazyk, obsah výpovede (Mizere, 2016). Časť textu titulkov v preklade Zuzany Mizere uvádzame s láskavým dovolením prekladateľky:

*Pieskomil Geoffrey ohrozil gól.
Ježko Hannah skončil v nesprávnej diere.
Červík Ivan bol nabodnutý.
Tarbík James bol nespravodlivo uväznený.
Včelu Kelly odkopol brankár.
Lumíka Lisu zrovnal so zemou skokan.
Modlivka Mary spôsobila hrozný zmätok.
Mlok Neville nebol ničím nezvyčajným v jazere Loch Ness.
Chobotnica Ollie skonala nad oceánom.
Vačica Peter skončila v náleve.*

Druhou možnosťou je snaha o zachovanie aspoň čiastočnej aliterácie. Tú možno v každom verši pomerne ľahko dosiahnuť síce neštandardným, no v tomto prípade vhodným prekladateľským postupom – nahradením anglického vlastného mena zvieraťa iným vlastným menom, ktoré bude s biologickým názvom zvieraťa vytvárať v cieľovom jazyku aliteračnú dvojicu. V preklade teda *Ivan the Inch worm* nebude *piadivka Ivan*, lež *piadivka Petra*; *James the Jerboa* nebude *tarbík James*, lež *tarbík Tomáš*; *Kelly the Killer bee* nebude *včela Kelly*, lež *včela Vilma* atď.

V niektorých prípadoch je však hľadanie aliterácie vhodného vlastného mena zložité, pretože v slovenčine neexistujú vlastné mená začínajúce na niektoré písmená abecedy, napr. *č*, *ch*, *w*. Prekladateľovi tak vzniká problém pri hľadaní vlastných mien pre zvierať s pomenovaním *čmeliak*, *chobotnica* či *weta*. Avšak aj tieto prípady je možné vyriešiť, a to napr. použitím exotických vlastných mien, ktoré sa dnes začínajú objavovať aj v slovenčine. Výsledkom tohto prekladateľského postupu je text, ktorý aspoň čiastočne napodobňuje zvukovú povahu originálu:

*Pieskomil Pavol ohrozil gól.
Ježko Jožko skončil v nesprávnej diere.
Červík Čestmír bol nabodnutý.
Tarbík Tibor bol nespravodlivo uväznený.
Včelu Violu odkopol brankár.
Lumíka Lisu zrovnal so zemou skokan.
Modlivka Mária spôsobila hrozný zmätok.
Mlok Miloslav nebol ničím nezvyčajným v jazere Loch Ness.
Chobotnica Chloé skonala nad oceánom.
Vačica Vanesa skončila v náleve.*

Uvedený úryvok je opäť časť prekladu Z. Mizere, do ktorého sme však doplnili aliteráciu v názve a mene zvieraťa. Zmena vlastných mien zvierať na základe princípu aliterácie už pri prvom čítaní navodzuje dojem istej expresivity v porovnaní s neutrálnym textom prekladu Z. Mizere zameraným len na obsah. Preklad s použitím aliterácie dvojice v tejto podobe je možné doplniť rýmom, čím sa ešte viac priblížime k zvukovej štylizácii originálu, napriek tomu, že aliteráciu nedosiahneme v celom verši.

Výber mien môže byť úplne náhodný, ale môže sa tiež prispôbiť rôznym kritériám (napríklad rytmu v dvojiciach veršov a i.). V uvedenom úryvku sme sa napríklad snažili siahať po menách, ktoré aj v rámci slova obsahujú spoluhlásky podobné tým, ktoré sú obsiahnuté v biologickom názve zvieraťa (pokiaľ to bolo možné). Spojenie *pieskomil Pavol* sa teda javilo o čosi vhodnejšie (zvukomalebnejšie) než spojenie *pieskomil Peter*; *ježko Jožko* vhodnejšie než *ježko Juraj*; *tarbík Tibor* vhodnejšie než *tarbík Tadeáš* a pod. Týmto spôsobom sme preklad oproti originálu síce obohatili o zvukovú figúru, ktorá sa v pôvodnej verzii nenachádzala, avšak jej použitím sme o trochu viac prispeli k zvukomalebnosti textu v cieľovom jazyku, čím sme kompenzovali absenciu aliterácie vo zvyšných slovách veršov. Takýto „nadstavbový“ postup je ale na subjektívnom zvážení každého prekladateľa.

Tretou možnosťou prekladu je snaha o úplné zachovanie zvukových vlastností pôvodného textu v preklade, teda predovšetkým snaha o zachovanie aliterácie. Pri tomto spôsobe môžeme využiť predošlý prístup, teda nahradenie anglického vlastného mena aliteračne vhodným vlastným menom v slovenčine. Hoci sa to chápaniu aliterácie zo slovenského pohľadu prieči, nazdávame sa, že aliterácia v slovenčine nemusí byť prítomná vo všetkých slovách verša, keďže ani v pôvodnom znení nie je dokonalá. Postačilo by, ak bude prítomná vo väčšine slov verša:

*Andrew the Adder was altered by arrow.
Zmiju Zuzanu zasiahol šíp.*

Tento spôsob prekladu možno nie je neuskutočiteľný, avšak hľadanie vhodného riešenia so zachovaním aliterácie a zároveň obsahu, zodpovedajúceho daniu na obraze, je akiste veľmi náročné na čas. Pri snahe o dosiahnutie aliterácie v preklade je totiž výber slov, po ktorých môže prekladateľ siahnuť, značne obmedzený.

Záver

Analýzou zvukovo-štylistických vlastností východiskového textu sme poukázali na skutočnosť, že ich úplné zachovanie v slovenčine ako cieľovom jazyku nie je na základe rozdielov medzi angličtinou a slovenčinou možné. Jednako je možné zachovať ich v preklade aspoň čiastočne. Ako najvhodnejší spôsob na ich zachovanie sa javí využitie aliterácie v pomenovaní a vlastnom mene zvieratá za súčasného zachovania rýmovanej podoby textu v cieľovom jazyku.

Druhou, aj keď menej vernou možnosťou prekladu, je zameranie sa na transfer obsahu filmu bez zachovania zvukovo-štylistických figúr, teda postup, ktorý zvolila prekladateľka filmového festivalu Art Film Fest 2016. Ide o pragmatický prístup k prekladanému textu, pri ktorom je hlavnou funkciou prekladu – v tomto prípade titulkov – poskytnúť divákovi hlavnú informáciu o obsahu výpovede. Je však na zváženie, či obsah je v tomto prípade jediným dôležitým prvkom textu a či text prekladu bez zachovania zvukovej stránky nie je ochudobnený.

Použitá literatúra

MIZERE, Z. 2016. *Nehody, kiksy a kalamity*. Nepublikovaný preklad titulkov k filmu *Accidents, Blunders & Calamities* premietaných na filmovom festivale *Art Film Fest Košice 2016*

POPOVIČ, A. 1971. *Poetika umeleckého prekladu*. Bratislava: Tatran.

[Slovník A-G, 2006] – *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G*. 2006. Hl. red. K. Buzássyová – A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

[Slovník H-L, 2011] – *Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L*. 2011. Hl. red. A. Jarošová – K. Buzássyová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Elektronické odkazy

[Accidents Web] // Accidents, Blunders and Calamities on Vimeo. [Elektronický dokument]. URL: <https://vimeo.com/172490277> Overené: 30.11.2016.

[Macmillan Web] // alliteration (noun) definition and synonyms | Macmillan Dictionary. [Elektronický dokument]. URL: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/alliteration> Overené: 30. 11. 2016.

[Oxford Web] // alliteration – definition of alliteration in English | Oxford Dictionaries. [Elektronický dokument]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/alliteration> Overené: 30. 11. 2016.

[Vocabulary Web] // alliteration – Dictionary Definition : Vocabulary.com. [Elektronický dokument]. URL: <https://www.vocabulary.com/dictionary/alliteration> Overené: 30. 11. 2016.

Kontakt

PaedDr. Ján Keresty, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: jan.keresty@euba.sk

NIKTORÉ TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ ASPEKTY PROCESU SIMULTÁNEHO TLMOČENIA

SOME THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE PROCESS OF SIMULTANEOUS INTERPRETING

MONIKA MATEAŠÁKOVÁ

Abstrakt

Príspevok stručne načrtáva niektoré teoretické modely procesu simultánneho tlmočenia a poukazuje na vplyv niektorých fáz procesu tlmočenia na celkový výkon tlmočníka. Zameriava sa na komplexnosť rečových činností, ktoré vykonáva tlmočník a približuje pojmy, akými sú súbežnosť rečových činností, pravdepodobnostné prognózovanie, eliminácia, redukcia, kompresia a kapacita operatívnej pamäte v procese tlmočenia. Zaoberá sa aj stratégiou tlmočníka a extralingvistickými faktormi v procese simultánneho tlmočenia.

Kľúčové slová: *simultánne tlmočenie, konferenčné tlmočenie, fázy v procese tlmočenia.*

Abstract

The paper briefly outlines some theoretical models of the process of simultaneous interpreting and highlights the influence of certain stages of the process of interpreting on the overall performance of an interpreter. It focuses on the complexity of the speech activities carried out by an interpreter and explains the notions such as simultaneity of the speech activities, probabilistic predicting, elimination, reduction, compression and the capacity of the operational memory in the process of interpreting. It also deals with the strategy of the interpreter and extralinguistic factors in the process of simultaneous interpreting.

Keywords: *simultaneous interpreting, conference interpreting, stages in the process of interpreting.*

Úvod

Príspevok približuje niektoré teoretické modely procesu simultánneho tlmočenia, zameriava sa na niektoré fázy v procese tlmočenia a snaží sa poodhaliť, na základe porovnania teoretických poznatkov a praktických skúseností, ich vplyv na celkový výkon tlmočníka.

Tlmočenie vo všeobecnosti je možné považovať za jednu z najstarších foriem bilingválnej komunikácie. „Spoločenská požiadavka bilingválnej komunikácie existovala od nepamäti a existovali aj ľudia, ktorí túto komunikáciu sprostredkovali“ (Keníž, 1980, s. 7). Tlmočenie, či ide o konzekutívne alebo o simultánne tlmočenie, sa v súčasnej globálnej a informačnej spoločnosti stalo už bežnou súčasťou medzinárodných diplomatických, obchodných a kultúrnych stykov. Rozmach simultánneho tlmočenia nastal v polovici minulého storočia, najmä po druhej svetovej vojne, no jeho počiatky siahajú do obdobia dvadsiatych a tridsiatych rokov minulého storočia, ktoré v súvislosti s tlmočením môžeme považovať aj za epochu zrodu konferencií.

Teória tlmočenia v priebehu svojho vývoja prešla komplikovanou cestou, pretože vychádzala čisto z praxe a z poznatkov samotných tlmočníkov. Vznik skutočnej teórie tlmočenia možno datovať do obdobia 50. rokov minulého storočia. Na základe skúseností a iniciatívy tlmočníkov, ktorí vykonávali túto činnosť v praxi, začali vznikať prvé ucelené teoretické práce o procese tlmočenia. Ich snahou bolo nielen komplexnejšie a hlbšie pochopiť celý proces tlmočenia analýzou vlastných skúseností, ale aj skvalitniť tlmočnický výkon (Čeříková, 2001, 5). Teoretické poznatky o konzekutívnom a simultánnom tlmočení v posledných desaťročiach umožnili presne vymedziť jednotlivé kategórie, definície a pojmy, opísať mechanizmy, procesy a psycholingvistické a kognitívne aspekty tlmočenia. Ich rozvoj v súčasnosti má interdisciplinárny charakter a je prínosom pre všeobecnú vedu o preklade, no veľa otázok týkajúcich sa procesu tlmočenia, však zostáva stále ešte nezodpovedaných.

Ku klasickým dielam, ktoré zovšeobecňujú operácie procesu tlmočenia, patria diela vynikajúcich tlmočníkov Jeana Herberta a Jeana François Rozana, ktoré vznikli na pôde ženevskej školy pre tlmočníkov ETI (École de Traduction et d'Interprétation) založenej už v roku 1941. Jean Herbert postupne zaznamenával svoje tlmočnické skúsenosti a v roku 1952 na pôde tejto školy vyšla publikácia *Manuel de l'interprète*. Proces konzekutívneho a simultánneho tlmočenia delí na tri etapy- porozumenie, prevod a hovorenie (produkciiu). Skôr ako tlmočník začne tlmočiť, musí rozumieť prejavu rečníka a pochopiť zmysel, ďalej nasleduje fáza medzi vypočutím a začiatkom samotného tlmočenia, v ktorej dochádza k prevodu do cieľového jazyka a poslednou fázou tlmočenia je samotná produkcia hovoreného prejavu. K prvej fáze Jean Herbert dodáva, že nestačí len ovládať východiskový a cieľový jazyk, mať vynikajúci sluch, ale tlmočník by mal poznať realie daných krajín, mal by zvládať štylistické a výslovnostné nuansy, mal by byť oboznámený s problematikou, ktorú tlmočí a vôbec by mal mať široký všeobecný prehľad. V prípade druhej fázy tlmočník nesmie zabúdať, že jeho hlavnou úlohou je sprostredkovať poslucháčovi to, čo mal rečník v úmysle povedať, musí dávať pozor aj na prevody metafor, narážok, nejasností a dvojzmyselností.

V tejto fáze, ak ide o simultánne tlmočenie, tlmočník musí zvládať vhodne zvolený časový odstup od rečníka. K poslednej tretej fáze J. Herbert uvádza, že rečnícky výkon tlmočníka by mal byť na profesionálnej úrovni a mal by dokresľovať a zdôrazňovať obsah vypovedaného (Čeňková, 2001, 112). Následne v 50. a 60. rokoch sa o simultánne tlmočenie začali zaujímať tiež aj psychológovia, vo Francúzsku išlo najmä o Pierra Olérona a Huberta Nanpona. Fascinoval ich súčasný priebeh dvoch rečových činností, a to počúvania niečoho iného a hovorenia niečoho iného. Realizovali experimenty s nahrávkami prejavov rečníkov a výkonov tlmočníkov a skúmali dĺžku časového posunu, ktorý uplynie medzi informáciou, ktorá zaznela od rečníka a potom bola prednesená tlmočníkom. (Čeňková, 2001, 89) Dospeli k záveru, že dĺžka posunu je veľmi premenlivá a pohybuje sa v rozpätí 2 až 10 sekúnd. Z ich realizovaného experimentu vyplynulo, že odlišná dĺžka je spôsobená transformáciou informácií prijatých vo východiskovom jazyku do úplne inej, veľmi odlišnej štruktúry cieľového jazyka. Oléron a Nanpon ďalej uvádzajú, že kapacita operatívnej pamäte tlmočníka je obmedzená a časový posun má svoje limity v závislosti od individuálnych schopností tlmočníka. Túto skutočnosť môžu potvrdiť všetci tlmočníci, ktorí aktívne simultánne tlmočia. Dĺžka časového posunu je ovplyvnená aj stratégiou tlmočníka, charakterom a obtiažnosťou textu, odlišnými štruktúrami jazykov a ďalšími extralingvistickými faktormi, akými sú napr. aj tempo rečníka. Dopracovali sa k výsledku, že ideálny posun je taký, ktorý umožňuje naviazať na nasledujúce syntaktické jazykové jednotky. Prejav tlmočníka sa tak stáva plynulým a slovosledné odchýlky medzi obidvomi pracovnými jazykmi je možné v adekvátnej miere zvládnuť (Čeňková, 2001, 89).

O výskum procesu simultánneho tlmočenia sa od polovice 60. rokov zaujímali taktiež aj sovietski a ruskí tlmočníci. Jednou z výrazných osobností výskumu simultánneho tlmočenia v tomto období bol Gelij Vasiljevič Černov. Patril k špičkovým tlmočníkom a niekoľko rokov pracoval ako hlavný tlmočník v ruskej kabíne v OSN v New Yorku (Čeňková, 2001, 80). Vo svojich výskumoch sa snažil dokázať, tak isto ako aj jeho predchodcovia, že pri simultánnom tlmočení dochádza k súčasnému priebehu dvoch druhov rečovej činnosti, počúvania a hovorenia. Na jeho experimentoch sa podieľala aj psychologička I.A. Zimňajaja. Spoločne merali pomocou vlastnej záznamovej aparatury súbežnosť obidvoch druhov činností a nazvali ju simultánnosťou, synchronnosťou a synfázou. Výsledkom experimentov bolo konštatovanie, že súčasnosť je v tomto prípade pojem relatívny, pretože fyziologické procesy v nervovej sústave, teda vlastne čas potrebný na reakcie, nevyhnutne spôsobia určité minimálne oneskorenie. (Čeňková, 1988, 39) Simultánnosť, ktorú je možné ponímať v absolútnom zmysle slova, predstavuje, podľa ich názoru, paralelný priebeh dvoch činností, ktoré tlmočník robí súčasne, a tými sú počúvanie rečníka a vlastné hovorenie. Neskôr Černov vydal publikáciu s názvom *Teorija i praktika sinchronnogo perevoda*, v ktorej predstavil svoj psycholingvistický model simultánneho tlmočenia. Jeho model, založený na charakteristike simultánneho tlmočenia ako dvojazyčnej komunikácie sprostredkovanej tlmočníkom, využíva poznatky vtedajšej psycholingvistiky a uvádza pojem pravdepodobnostného prognózovania. Termín pravdepodobnostné prognózovanie použil prvýkrát I. M. Fejgenberg v roku 1963 a Černov ho vo svojich teoretických prácach, ktoré mu priniesli uznanie odbornej verejnosti na celom svete, predstavil ako základný mechanizmus, ktorý dokáže ovplyvniť a uľahčiť proces simultánneho tlmočenia. Poníma ho vo význame anticipácie, ktorú človek bežne využíva pri mnohých iných činnostiach. Spočíva v tom, že po vypočutí prvého slova vo vete si dokážeme vytvoriť celú škálu významovo, syntakticky a gramaticky správnych pokračovaní celej vety. Pri ďalších nasledujúcich slovách je nutné niektoré varianty vylúčiť a na konci vety zostáva jediný možný význam, resp. jediný možný variant. V procese tlmočenia sa schéma očakávania vytvára podobne ako pri počúvaní. Skúsený tlmočník v kabíne dokáže anticipovať zámer rečníka, má predstavu, ktorú pri počúvaní významovo modifikuje. Správne pravdepodobnostné prognózovanie závisí predovšetkým od osobnosti tlmočníka, od úrovne jeho znalostí pracovných jazykov, od jeho psychofyziologických schopností, od schopnosti logicky uvažovať, sústrediť sa a zapamätať si. To všetko ešte ovplyvní znalosť obsahu prednášanej témy a zámeru rečníka v konkrétnej komunikačnej situácii (Čeňková, 2001, 81). Černov vo svojich neskorších prácach (Černov, 1987, 226) ďalej uvádza, že základným prvkom, ktorý umožňuje využiť mechanizmus pravdepodobnostného prognózovania v tlmočnickej kabíne je redundantnosť jazyka. Podľa jeho názoru sa redundantnosť v jazyku prejavuje na úrovni slabiky, slova, syntagmy, výpovede, zámeru (intencie) a na rovine celkovej komunikatívnej výpovede. I. Čeňková, profesorka tlmočenia na Karlovej univerzite v Prahe, k tomu dodáva: „*Je nutné poznamenať, že pravdepodobnostné prognózovanie sa zväčša uskutočňuje na viacerých rovinách súčasne – len tak tlmočník môže dosiahnuť ekvivalentnú produkciu obsahu cieľovej výpovede. Pri prognózovaní je potrebné sústrediť sa predovšetkým na dominantné prvky východiskovej výpovede a prognózovať na viacerých rovinách súčasne. Okrem toho je potrebné anticipovať v čo najširšom kontexte výpovede, pretože len tak je možné dospieť k správnej prognóze. Prognózovanie na viacerých rovinách napomáha plynulosti prejavu v cieľovom jazyku a znižuje počet nútených opráv tlmočníka*“ (Čeňková, 2001, s. 81). Na základe empirických skúseností môžeme tieto teoretické poznatky len potvrdiť, pretože sú bežnou súčasťou praxe skúsených simultánnych tlmočníkov.

Ďalšou dôležitou súčasťou práce simultánneho tlmočníka v kabíne je aj snaha o redukciu vypovedaného s cieľom nezmeniť invariantné jadro výpovede. Experimenty v tejto oblasti uskutočňoval v 70. rokoch významný teoretik sovietskeho Ruska Anatolij Fjodorovič Širjajev. Okrem analýzy využitia rečovej kompresie, skúmal súbežnosť rečových činností v procese simultánneho tlmočenia, porovnával rýchlosť prejavu rečníka a tlmočníka a vytvoril tiež aj vlastný model simultánneho tlmočenia. Mieru rečovej kompresie skúmal na základe záznamov výkonov tlmočníkov. Výsledkom bolo konštatovanie, že pri pomalom tempe rečníka prevod tlmočníka je úplný, bez

kompresie (resp. redukcie), pri stredne rýchlom tempe tlmočník je už nútený redukovať a kompresia dosahuje 7 – 15% a pri rýchlom tempe kompresia predstavuje až 30% z pôvodného prejavu rečníka. Následne dospel k ďalšiemu záveru, že rečová kompresia v procese simultánneho tlmočenia má premenlivý charakter. Nutnosť úspornejšieho vyjadrovania sa mení v závislosti od tempa rečníka a možnosť kompresie závisí od konkrétnej jazykovej kombinácie a od veľkého množstva extralingvistických faktorov. Širjajev ďalej uvádza, že kompresia slovíet môže dosiahnuť 30 až 35%, u substantív môže ísť až o 50% a v prípade adjektív kompresia môže dosahovať 75 až 80% (Širjajev, 1979, 84). Kompresia je podľa Širjajeva založená na možnosti zjednodušiť alebo úplne vynechať informáciu, ktorá je obsiahnutá vo východiskovej výpovedi a člení ju na *elimináciu* a na tzv. *vlastnú kompresiu*. Myslí tým elimináciu segmentov, ktoré nesú informáciu a segmentov, ktoré nosnú informáciu neobsahujú, elimináciu opakovanej informácie, redukciu generalizácie, rekapitulácie a sumarizácie. V prípade vlastnej kompresie má na mysli jazykovú alebo sémantickú náhradu úplného názvu skratkou, pronominalizačnú transformáciu ale aj kompresiu na úrovni syntaxe, kde tlmočník môže nahradiť súvetie jednoduchou vetou, polovetnou alebo predložkovou väzbou (Čeňková, 2001, 83). Na základe praktických skúseností opätovne môžeme potvrdiť, že snaha tlmočníka o kompresiu je takmer automatická, no v praxi sa stretávame aj s opačnými prípadmi, kedy tlmočník neredukuje takmer nič a jeho prejav v cieľovom jazyku je ešte explicitnejší ako prejav rečníka vo východiskovom jazyku. Môže to byť spôsobené časovou tiesňou, v ktorej sa tlmočník nachádza a je nútený uchýliť sa k voľbe prvého ekvivalentu, ktorý sa mu v mysli naskytne. V danej situácii stihnúť pretlmočiť rečníka je rozhodujúce a nadradené snahe o brilantnosť výpovede tlmočníka. Ďalším dôvodom je aj samotná osobnosť a individualita tlmočníka a treťou príčinou je objektívna skutočnosť, v ktorej tlmočník má možnosť, v určitej únosnej miere, vysvetliť a doplniť sémantickú informáciu o interkultúrny aspekt tak, aby poslucháč, ktorý nie je oboznámený s daným kultúrnym prostredím, pochopil pôvodnú myšlienku v plnom rozsahu (Čeňková, 1988, 87).

Jedným zo zaujímavých modelov simultánneho tlmočenia je aj tzv. *model úsilia*, ktorý vytvoril v 80. rokoch Daniel Gile, francúzsky bádateľ medzinárodného významu. Pokúsil sa v ňom načrtnúť mentálne procesy, ktoré musí tlmočník zvládať. Bral do úvahy najmä časový faktor a obmedzené možnosti ľudskej pamäte. Jeho model je založený na predpoklade, že výkon tlmočníka a adekvátnosť pretlmočenej informácie priamo závisí od dostatku kapacity, ktorá je potrebná na spracovanie tejto informácie. Nazýva ju jednoducho *pracovnou kapacitou* (*capacité de traitement / processing capacity*). Ak je táto kapacita obmedzená, resp. absentuje, kvalita tlmočnickeho výkonu klesá a zlyháva (Čeňková, 2001, 99). Jeho model vychádza z nárokov na kapacitu, ktorá je potrebná na spracovanie informácie a je zložený z troch častí, troch úsilí (*efforts*), ktoré vyvíja tlmočník. V prvej fáze ide o *úsilie počúvania a analýzy*. Zahŕňa všetky procesy zamerané na porozumenie výpovede rečníka vo východiskovom jazyku. Myslí sa tým pochopenie a analýza zmyslu a následná interpretácia. Druhú fázu predstavuje *úsilie o produkciu textu*, ktoré spája plánovanie výpovede v cieľovom jazyku s jeho produkciou. V tejto fáze, podľa Gila, dochádza často k interferenciám, pretože tlmočník vychádza zo syntaktickej a gramatickej štruktúry východiskového jazyka. Výsledkom úsilia v tejto fáze má byť jazykovo správne sformulovaná a prirodzenou formou podaná výpoveď v cieľovom jazyku, ku ktorej tlmočník môže dospieť za predpokladu, že nezostane na úrovni jednotlivých slov, ale postupuje podľa obsahu pôvodnej výpovede. Tretím úsilím je *úsilie krátkodobej pamäte*, v ktorom sa tlmočník snaží uchovať si informácie medzi prvou a druhou fázou, teda medzi prvýkrát vypočutou informáciou a vlastnou produkciou. Z praxe vyplýva a D. Gile to potvrdzuje, že ku správnej formulácii cieľovej výpovede je potrebný rozsiahlejší kontext, to však mimoriadne zvyšuje nároky na pamäť. Okrem nároku na tzv. *pracovnú kapacitu* pamäte v priebehu jednotlivých fáz procesu simultánneho tlmočenia, D. Gile hovorí neskôr o tzv. *celkovej kapacite potrebnej na spracovanie informácie* a uvádza ešte aj pojem tzv. *úsilia koordinácie*, ktorého úlohou je zabezpečovať vhodné rozdelenie pracovnej kapacity medzi jednotlivými úsiliami. Z jeho teoretického modelu vyplýva, že požiadavky na spracovanie informácie musia byť menšie ako celková dostupná pracovná kapacita (Gile, 1995, 170). Ak tieto podmienky nie sú splnené, dôjde k zlyhaniu, pretože už pred tým došlo k zahľteniu tzv. pracovnej kapacity. V prípade zlyhania, celkové nároky na kapacitu prevýšili celkovú disponibilnú kapacitu. Ďalšou príčinou zlyhania môže byť aj tzv. *individuálny deficit*. Množstvo disponibilnej kapacity je síce dostačujúce, ale pri jednom úsilí sa prejaví deficit. Môže ísť napr. o únavu, neskúsenosť alebo o zlé rozloženie kapacity. Výsledkom je strata, posun informácie, zhoršenie kvality textu v cieľovom jazyku, nejasný a menej plynulý prejav. Z praxe môžeme potvrdiť, že pri tlmočení sa môže stať, že dôjde k zlyhaniu práve v úseku, ktorý z pohľadu tlmočníka bol veľmi jednoduchý. Gile tento problém vysvetľuje na základe tzv. *deficitného reťazca*. Nedostatok kapacity na počúvanie viedol k strate informácie a prejavil sa až v nasledujúcom úseku. Podľa tejto teórie, zdrojom problémov pri simultánnom tlmočení môžu teda byť tzv. *zvyšené nároky na pracovnú kapacitu*, ktoré sú spôsobené napr. rýchlym tempom reči, vysokou hustotou informácií prednesenou za krátke časové obdobie (napr. čítané texty), zhoršená kvalita zvuku, nesprávna vetná syntax, zlá výslovnosť rečníka. Ďalšiu skupinu problémov predstavujú presné informácie, ktorých redundancnosť je veľmi nízka. Ide najmä o číselné údaje, skratky, presné názvy, pri ktorých stačí len veľmi slabý pokles pozornosti zapríčinený technickou aparaturou, zlou výslovnosťou a výsledkom je strata informácie alebo nepresný preklad tlmočníkom. D. Gile kladie veľký dôraz tiež aj na anticipáciu, a to nie len jazykovú, ale aj mimojazykovú (Čeňková, 2001, 100). Z praxe môžeme potvrdiť, že vhodnou prípravou na danú tlmočnickú akciu je možné anticipáciu rozhodujúcim spôsobom zlepšiť.

Záver

Z vyššie uvedeného vyplýva, že jednotlivé teoretické modely vznikali vždy na základe empirických skúseností a poznatkov z praxe. Snahou každého jedného z nich bolo poodhaliť procesy simultánneho tlmočenia a transformovať poznatky z praxe do teoretickej roviny. Na sekundárnej rovine sa prejavuje vždy ich snaha o skvalitnenie procesu tlmočenia. Každý z uvedených modelov obsahuje určité odporúčania a rady, ktorých cieľom je uľahčiť a skvalitniť výkon tlmočníka. Väčšina odborníkov delí proces tlmočenia na tri fázy, prvou je počúvanie, analýza a pochopenie zmyslu výpovede, druhou je prevod, transformácia pochopeného z jedného jazykového systému do druhého a treťou fázou je vlastná produkcia, počas ktorej zároveň už prebieha znova prvá fáza, počúvanie a analýza postupne smerujúca k nasledujúcej produkcii. Tlmočník počúva nasledujúcu informáciu, ktorú bude prekladať a prekladá, to, čo už bolo povedané. Z praxe vieme, že je to možné. Súbežnosť týchto dvoch rečových činností charakterizuje a analyzuje podrobne každý z uvedených teoretických modelov, pričom uvádzajú, že súbežnosť, čiže simultánnosť je pojem relatívny, pretože medzi produkciou a počúvaním je nevyhnutný vhodne zvolený časový odstup. Zaujímavým poznatkom je anticipácia, prognózovanie, resp. schopnosť predpokladať vývin myšlienky rečníka, ktorú tlmočníci dosiahnu naštudovaním danej problematiky. Niektorí teoretici dodávajú, že je potrebné ju uplatňovať na viacerých rovinách súčasne, na rovine zmyslu aj na rovine lingvistickej. Veľmi dôležitým prvkom v procese tlmočenia je aj redukcia, eliminácia, či kompresia vypovedaného, ktorú je možné dosiahnuť vďaka redundantnosti jazyka. Adekvátne a vhodne zvolená kompresia prejavu rečníka je pod tlakom časovej tiesne nielen nevyhnutnosťou, ale je zároveň prejavom majstrovstva skúseného tlmočníka. Z posledného uvedeného modelu vyplýva, že k tejto náročnej činnosti sú potrebné určité predpoklady, ktoré nazýva pracovnou kapacitou a vyvíjané úsilie, ktoré zabezpečuje koordináciu celého procesu simultánneho tlmočenia.

Nie menej zaujímavým poznatkom je, že výkony špičkových tlmočníkov sú si podobné a v konečnom dôsledku, aj keď vždy z iného uhla pohľadu, závery jednotlivých modelov smerujú vždy k tomu istému cieľu, a tým je vysoko kvalitný výkon tlmočníka. V súčasnosti počet vynikajúcich tlmočníkov rastie a vyplýva to aj z faktu, že budúci adepti už majú možnosť oprieť sa o získané poznatky a postupným tréningom ich neustále rozvíjať a uplatňovať v praxi.

Použitá literatúra

- ČEŇKOVÁ, I. a kol. 2001. *Teorie a didaktika tlumočení. I.* Praha FF UK: Desktop Publishing, s. 5, 112, 89, 80, 83, 81, 99, 100.
- ČEŇKOVÁ, I. 1988. *Teoretické aspekty simultánneho tlmočenia: Na materiálu rusko-českom a česko-ruském.* Praha: Univerzita Karlova, s. 39, 87.
- ČERNOV, G. V. 1978. *Teorija i praktika sinchronnogo perevoda.* Moskva: Meždunarodnyje otnošenija.
- ČERNOV, G. V. 1969. Sinchronnij perevod: rečevaja kompressija – lingvističeskaja problema. In: *Tetradj perevodčika* 6, s. 52 – 65.
- ČERNOV, G. V. 1987. *Osnovy sinchronnogo perevoda.* Moskva: Vysšaja škola, s. 226.
- GILE, D. 1985. Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée. In: *Meta 30/1 (numéro spécial sur l'interprétation de conférence)*, pp. 44 – 48.
- Gile, D. 1985. L'anticipation en interprétation simultanée. In: *Le Linguiste/ de Taalkundige 1 – 2.*
- GILE, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's, p. 170.
- HERBERT, J. 1952. *Le manuel de l'interprète : comment on devienne l'interprète de conférences.* Genève: Georg.
- KENÍŽ, A. 1980. *Úvod do komunikačnej teórie tlmočenia.* Bratislava: FFUK, s. 7.
- ŠIRJAJEV, A. F. 1979. *Sinchronnyj perevod: dejatel'nost' sinchronnogo perevodčika i metodika prepodavanija sinchronnogo perevoda.* Moskva: Vojenizdat, s. 84.

Kontakt

Mgr. Monika Mateášáková
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: monika.mateasakova@euba.sk

PREFERENCIA JAZYKA V NOTAČNOM ZÁPISĽ V KONSEKUTÍVNOM TLMOČENÍ

THE LANGUAGE PREFERENCE IN NOTE-TAKING IN CONSECUTIVE INTERPRETING

GABRIELA SIANTOVÁ

Abstrakt

Predkladaná empirická štúdia sa zameriava na výskum preferencie jazyka v notačnom zápise pri využívaní konzekutívnej techniky tlmočenia. Výskum, ktorý sa realizoval na vzorke 61 probandov, ukázal na preferenciu využitia východiskového jazyka pri realizácii notačného zápisu, čo je v rozpore so zásadami, ktoré sú odporúčané študentom na predmete tlmočenia používať v notácii skôr cieľový jazyk. V súčasnej dobe existuje veľmi málo empirických výskumov zrealizovaných na domácej pôde alebo v zahraničí, ktoré by objasnili spomínaný fenomén.

KLúčové slová: *cieľový jazyk, konzekutívna technika tlmočenia, notačný zápis, východiskový jazyk.*

Abstract

The empirical study is focused on research of language preference in note-taking for consecutive interpreting. The research was put into practice with 61 probands revealing the preference of source language use in note-taking being in contradiction with basic principles recommended to students for the course "interpreting". The students are recommended to use rather target language in their notes. Currently, there exists a very little empirical research concerning clarification of the researched phenomenon abroad or in the national context.

Keywords: *consecutive interpreting technique, note-taking, source language, target language.*

Úvod

Pri analýze notačného zápisu je jednou z otázok, ktorá sa dostáva do popredia, skúmanie jazyka, v ktorom proband notáciu realizuje. V úvode nasledovnej krátkej štúdie je nutné uviesť fakt, že na danú tému bolo dosiaľ vykonaných veľmi málo výskumov v zahraničí a rovnako aj na domácej pôde, hoci téma notačného zápisu tlmočníkov má dlhú tradíciu v histórii tlmočenia. Otázke jazyka pri realizácii notácie sa vo svojom výskume venovala napríklad Helle V. Damová (2004) alebo Csilla Szabóová (2006). Ako Damová vo svojej štúdií poznamenáva, v otázke výberu jazyka pri realizácii notácie existujú dva protichodné tábory. Zástancovia, ktorí podporujú realizovanie notačného zápisu v cieľovom jazyku, sú Herbert (1952), Rozan (1956) a Seleskovitchová (1975). Jones (1998) vymenováva výhody vytvárania notácie tak vo východiskovom ako aj v cieľovom jazyku, avšak v konečnom dôsledku sa prikláňa k cieľovému jazyku (1998, s. 64). Autori, ktorí sa prikláňajú k vytváraniu notácie pri použití cieľového jazyka, svoje odporúčania odôvodňujú skutočnosťou, že tlmočník môže spracovať prichádzajúcu informáciu už v samotnej receptívnej fáze počas jej počúvania. Zástancami vytvárania notácie v jazyku východiskovom sú Kirchhoff (1979), Ilg (1998), Alexieva (1993) alebo Gile (1995), ktorí tvrdia, že východiskový jazyk je pre realizáciu notácie vhodnejší, nakoľko a) tlmočníci môžu minimalizovať svoje úsilie a ušetriť kapacitu počas počúvania diskurzu vo východiskovom jazyku a uskutočniť jazykovú konverziu v produktívnej fáze a b) vedia sa vyhnúť nástrahám rozhodnúť sa pre istý význam predtým, než budú mať k dispozícii možnosť vnímať diskurz/reč ako celok. V závere výskumu, ktorý realizovala Damová (2004) uvádza, že tradičná dichotómia východiskový – cieľový jazyk nie je vhodným parametrom pre interpretáciu jej zistení. Namiesto týchto premenných uvádza ďalšiu kategóriu, ktorou je status jazyka tlmočníka (A alebo B jazyk). Jej dáta indikovali, že probandi realizovali väčšinu notačného zápisu vo svojom A jazyku. Vďaka tomuto faktú Damová v závere uvádza, že preferencia jazyka realizácie notácie silne koreluje so statusom jazyka tlmočníka (A alebo B jazyk) oproti statusu jazyka v relácii východiskový vs cieľový jazyk.

Ďalšou autorkou výskumu, témou ktorého je výber jazyka pri vytváraní notácie, je Csilla Szabóová (2009). Všetci probandi (8) vo výskume Szabóovej mali A jazyk maďarčinu a B jazyk angličtinu. Jej štúdia ukázala bližší pohľad na skúmaný jav, a to prostredníctvom dvoch parametrov, ktoré ponúka dostupná literatúra z oblasti tlmočenia, konkrétne výberu jazyka pri realizácii notačného zápisu. To znamená, že ide o východiskový jazyk alebo cieľový jazyk na jednej strane a na strane druhej o jazyk A alebo B. Štúdia ukázala, že je potrebné brať do úvahy aj tretí parameter, t.j. charakter jazykov v jazykovej kombinácii tlmočníka, čo môže taktiež zohrávať zásadnú úlohu pri výbere jazyka. Probandi v dotazníkoch uviedli preferenciu anglického jazyka, keďže podľa ich odpovedí ide o jazyk, ktorý je „kompaktnejší“, „krátky na vyjadrenie sa a jednoduchý“ alebo „jednoduchšie sa ním vytvárajú abreviácie“. Angličtina ako jazyk je podľa autorky skutočne ekonomickejšia na vyjadrovanie sa ako ekvivalenty v maďarskom jazyku.

V našej štúdií sme brali pri vyhodnotení do úvahy výlučne parameter východiskový jazyk vs cieľový jazyk. Hypotéza, ktorú sme si stanovili znela: „ak je východiskovým jazykom jazyk anglický, bude notačný zápis realizovaný v cieľovom jazyku slovenskom.“

Výskumný súbor

Výskum bol uskutočnený v kalendárnom roku 2015, v mesiaci apríl, resp. v letnom semestri akademického roku 2014/2015. Výskumný súbor v kvantitatívnom výskume tvorili študenti študijného programu Anglický jazyk v odbornej komunikácii (AJOK) a študijného programu Anglický jazyk a kultúra v odbornej komunikácii (AJKK) na Katedre anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Výskumný súbor sme zostavili zámerným výberom podľa nami zvolených kritérií, kde jedným z hlavných kritérií bol slovenský jazyk ako materinský jazyk; ovládanie základov notačného zápisu (probandi mali osvojené princípy realizácie notácie podľa J. F. Rozana) a princíпов konzekutívneho tlmočenia; približne rovnaké skúsenosti s konzekutívnou technikou tlmočenia v praxi, t.j. mimo akademického vzdelávania. Výskumnú vzorku tvorilo 61 študentov Katedry anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty UCM v Trnave. Išlo o študentov 3. ročníka bakalárskeho štúdia AJOK v dennej aj externej forme a študentov 1. ročníka magisterského štúdia AJKK, ktorí absolvovali v rámci svojho štúdia nasledovné tlmočnicke disciplíny: základy tlmočnictva – teoretická i praktická disciplína, obsahom sú základy konzekutívnej techniky tlmočenia, tvorby notačného zápisu a simultánneho tlmočenia, tlmočnicke stratégie a postupy; konzekutívne tlmočenie – praktická disciplína; simultánne tlmočenie – praktická disciplína.

Metódy

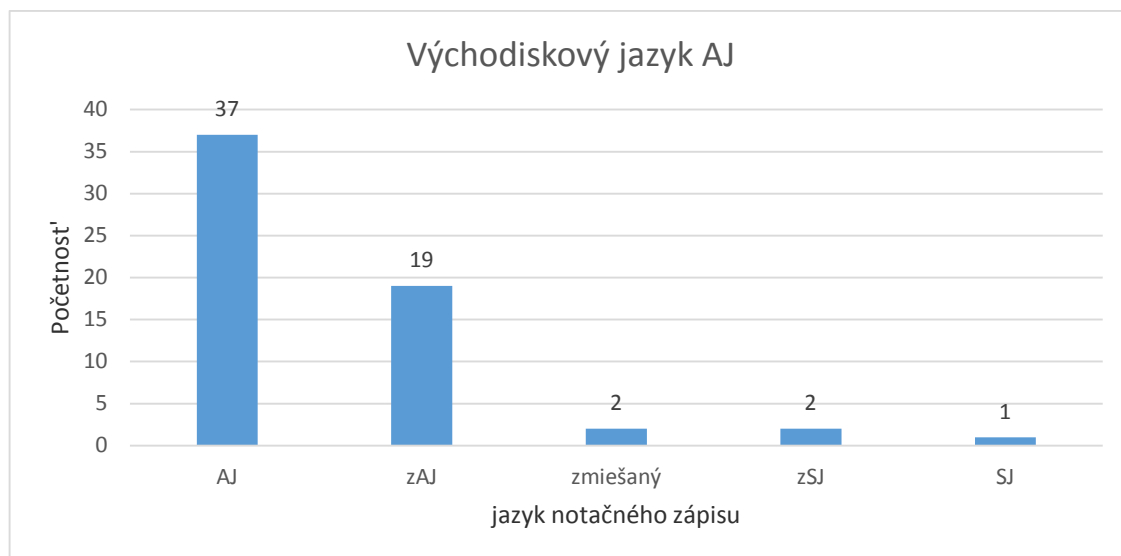
Pri výskume preferencie jazyka v notačnom zápise pri využívaní konzekutívnej techniky tlmočenia sme použili ako metódu dotazník a analýzu a interpretáciu notačného zápisu probandov. V dotazníku sme sa orientovali na zozbieranie údajov pre výskum, a to pomocou položiek, v ktorých bolo potrebné uviesť: v ktorom jazyku sa realizoval notačný zápis, ak cieľovým jazykom bol slovenský jazyk s uvedením dôvodu; čo robilo probandovi najväčšie ťažkosti v receptívnej fáze pri počúvaní nahrávky, tvorení notačného zápisu z východiskového anglického jazyka. Dotazníky nám slúžili ako podklad pri vytváraní interpretácií k získaným výsledkom z analýz notácií. Notačný zápis nám vo výskume slúžil ako podklad pre analýzu jazyka, v ktorom sa notácia realizovala. Pripravenú videonahrávku sme spustili, pričom proband mal pred sebou hárok so špecifickým kódom, do ktorého si značil notačný zápis. Proband mal k dispozícii videonahrávku, kde východiskovým jazykom bol anglický jazyk. Probandi tlmočili v smere z anglického jazyka do slovenského jazyka. Rečníkom bol rodený hovoriaci „*native speaker*“, ktorý používa štandardnú britskú angličtinu. Obsahovo išlo v nahrávke o prejav predchádzajúceho britského premiéra – Davida Camerona na tému „Británia a Európa.“ Rečník predniesol tento prejav v Londýne dňa 23. januára 2013. V textovej pasáži, ktorú mali probandi za úlohu pretlmočiť, bola náplňou ešte donedávna aktuálna téma, konkrétne stanovisko bývalého britského premiéra k fungovaniu Veľkej Británie v rámci Európskej únie, v ktorom načrtoľ jej víziu vhodnú pre 21. storočie.

Vyhodnotenie

Pri spracovaní dát, ktoré sme získali z praktickej realizácie výskumu, sme postupovali kvantitatívnou metódou s použitím štatistiky. Každý notačný zápis sme analyzovali osobitne a spočítaním jednotlivých zapísaných slov sme dostali prehľad o použití jazyka zápisu. V našom prípade mohlo ísť o: 1) notáciu, ktorej jazykom zápisu je anglický jazyk, 2) zmiešaný zápis s prevládáním jazyka zápisu anglického, 3) zmiešaný jazyk zápisu (anglický jazyk/slovenský jazyk približne v pomere 50% ku 50%), 4) zmiešaný jazyk zápisu s prevládáním jazyka zápisu v slovenskom jazyku a 5) jazyk zápisu slovenský. Slovné nominálne premenné sme previedli do číselného vyjadrenia podľa nasledovnej tabuľky, ktorá vyjadruje číslami hodnoty nominálneho znaku. Čísla nemajú kvantitatívny význam. Potom pri najčastejšom výskyte notácie v anglickom jazyku bude prevládať číslo 1, pri najčastejšom výskyte notácie s použitím slovenského jazyka bude prevládať číslo 5 atď.

AJ	1
z AJ	2
zmiešaný	3
z SJ	4
SJ	5

Tabuľka 1 Prevod nominálnych premenných do číselného vyjadrenia



Graf 1 Jazyk realizovania notácie

Hypotéza, ktorú sme si stanovili pred samotným začiatkom výskumu a ktorá znela, že „ak je východiskovým jazykom jazyk anglický, bude notačný zápis realizovaný v cieľovom jazyku slovenskom“ sa nepotvrdila. V prípade východiskového jazyka anglického 37 zo 61 probandov realizovalo svoj notačný zápis v jazyku anglickom a 19/61 probandov realizovalo notačný zápis zmiešaný s prevládajúcim jazykom anglickým. V cieľovom jazyku slovenskom bol uskutočnený iba jeden zápis a 2 probandi realizovali notačný zápis zmiešaný s prevládajúcim jazykom slovenským. Z uvedeného vyplýva, že probandi pri východiskovom jazyku anglickom realizujú zápis väčšinou v anglickom jazyku, t. j. východiskovom jazyku.

Záver

Výskum, ktorý sme realizovali na rozsiahlom výskumnom súbore 61 probandov, ukázal výsledok jednoznačného prevládania jazyka realizácie notačného zápisu východiskového. Ide o zaujímavé zistenie, nakoľko probandi sú inštruovaní, resp. im je odporúčané na tlmočnických seminároch a prednáškach používať jazyk realizácie notačného zápisu v cieľovom jazyku podľa zásad J. F. Rozana. Pri ďalšom nácviku notácie však majú študenti „voľnú ruku“ pri výbere jazyka v notačnom zápise. Z odpovedí v dotazníkoch vieme odôvodniť výsledok výskumu. Vo veľkej väčšine probandi uviedli dôvod výberu jazyka pri realizácii notácie jazyk východiskový, keďže v receptívnej fáze je pre nich obtiažne zároveň počúvať rečníka a vykonávať notačný zápis navyše s transferom do cieľového jazyka. Ide o fenomén rozdvojenej pozornosti. Probandi uvádzajú v dotazníkoch ďalej nedostatočné zautomatizovanie realizácie notačného zápisu ale i vstup psychofyziologického faktoru do ich výkonu, ktorý ovplyvňuje ich pozornosť a výkon, a tým je stres. Získané výsledky/zistenia môžu byť prospešné pri metodike vyučovania konzekutívnej techniky tlmočenia, konkrétne nácviku tvorby notácie, či vytváraní cvičení, ktoré by prispeli k automatizácii realizácie notačného zápisu.

Použitá literatúra

- ALEXIEVA, B. 1993. On teaching note-taking in consecutive interpreting. In: *DOLLERUP, C., LODDEGAARD, A. (Eds.). Teaching translation and interpreting 2: Insights, aims, visions.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 199 – 206.
- DAM, H. V. 2004a. Interpreters' notes. On the choice of language. In: *Interpreting 6*, pp. 3 – 17.
- DAM, H. V. 2004b. Interpreters' notes. On the choice of form and language. In: *HANSEN, G., MALKMJÆR, K., GILE, D. (Eds.). Claims, changes and challenges in Translation Studies.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 251 – 261.
- GILE, D. 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HERBERT, J. 1952. *Manuel de l'interprète: Comment on devient interprète de conférences.* Geneva: Georg.
- JONES, R. 1998. *Conference interpreting explained.* Manchester: St. Jerome.

ROZAN, J. F. 1956. *La prise de notes en interprétation consécutive*. Geneva: Georg.

SZABÓ, C. 2006. *Language choice in note-taking for consecutive interpreting*. In: *Interpreting*, Vol. 8:2, pp. 129 – 147.

Kontakt

PhDr. Gabriela Siantová, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Filozofická fakulta
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava
Slovenská republika
Email: gabriela.siantova@ucm.sk