



**EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE
FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV**

**CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU XIII
RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE**

**FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES XIII
REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS
FROM AN INTERNATIONAL SCIENTIFIC
CONFERENCE**

**Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2023**

**CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU XIII
RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE**

**FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES XIII
REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS
FROM AN INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE**

11. November 2022 / November 11, 2022

Vydavateľstvo EKONÓM

Bratislava 2023

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

Vedecký redaktor / Scientific Editor:

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

Zostavovateľ / Editor:

PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.

Technický redaktor / Technical Editor:

PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD

Recenzenti / Editorial Consultants:

Doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD.

Doc. Mgr. Ing Katarína Seresová, PhD.

Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

PhDr. Milena Helmová, PhD.

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

PhDr. Eva Maierová, PhD.

PhDr. Ildikó Némethová, PhD.

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.

PhDr. Jarmila Rusiňáková, PhD.

PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.

PaedDr. Elena Smoleňová, PhD.

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.

Mgr. Silvia Adamcová, PhD.

Mgr. Beata Bilíková, PhD.

Mgr. Filip Kalaš, PhD.

Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.

Mgr. Dominika Vargová, PhD.

Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.

Mgr. Tomas Maier, PhD.

Mgr. Jozef Štefčík, PhD.

Mgr. Andrea Tureková, PhD.

Mgr. Sofia Tužinská, PhD.

Mgr. Martina Uličná, PhD.

Mgr. Zuzana Kočišová

Mgr. Nina Mocková, PhD.

Mgr. Linda Krajčovičová, PhD.

Vydavateľ / Publisher:

Vydavateľstvo EKONÓM

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava 5

Vydanie: prvé, 2023

Edition: first, 2023

Počet strán / Number of pages: 279

ISBN 978-80-225-5109-0

Adresa redakcie / Editorial Office:

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Dolnozemska cesta 1,

852 35 Bratislava

email: zaneta.pavlikova@euba.sk

Všetky príspevky sú anonymne recenzované.

Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.

All papers are blind-reviewed.

The language quality of the published papers is the sole responsibility of the authors.

RADOSLAV ŠTEFANČÍK	8
ÚVOD	
ESZTER BENKE – JUDIT TÖRÖK	9
REFLECTIONS ON THE CASE METHOD: CASE STUDY MATERIAL WRITING AND THE APPLICATION OF THE CASE STUDY IN THE CLASSROOM	
EVA EDDY	18
POLITE LANGUAGE IN EVERYDAY SITUATIONS AS USED BY SLOVAK (FUTURE) TEACHERS OF ENGLISH	
JONATHAN EDDY	27
THE CURRENT UKRAINIAN WAR AS EXPRESSED IN THE LOCAL LINGUISTIC LANDSCAPE	
THOMAS EDELING – MICHAELA RUSCH	37
BUSINESS REPORTS AS THE BASIS OF ORAL EXAMINATIONS FOR BUSINESS GERMAN - CHALLENGES AND OPPORTUNITIES	
EVA MAIEROVÁ	44
A COMPARATIVE ANALYSIS OF IDIOMS WITH LEXEMES <i>MONEY</i> AND <i>PENIAZE</i> IN ENGLISH AND SLOVAK	
KATARÍNA SMOLKOVÁ	54
DISAGREEING IN ENGLISH – THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL AWARENESS IN INTER-CULTURAL COMMUNICATION	
JÁN STRELINGER	62
NEW WAYS AND APPROACHES TO TEACHING VOCABULARY UNIVERSITY STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SUBJECTS	
TOMAS MAIER	70
LANDESKUNDE DES TEUTONISCHEN ORDENS IN DEN 12. UND 14. JAHRHUNDERTEN	
INES-A. BUSCH-LAUER	76
„ZEITENWENDE“ IM PLAKAT – EINE UNTERSUCHUNG ZU THEMEN UND SPRACHGEBRAUCH IM DEUTSCHEN ÖFFENTLICHEN RAUM	
ZUZANA GAŠOVÁ – JOZEF ŠTEFČÍK	87
TERMINOLOGICKÁ PRÁCA V OBLASTI POĽOVNÍCTVA. MOŽNOSTI SPRACOVANIA PROBLEMATIKY V RÁMCI RIEŠENIA PROJEKTU KEGA	

ZUZANA KOČIŠOVÁ	96
INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION – VERBAL UND NONVERBAL	
JANA KUCHAROVÁ	105
DIGITALE ANSÄTZE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT (AM BEISPIEL DES DAF-UNTERRICHTS)	
INGRID KUNOVSKÁ	115
AUTONOMIE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	
NADINE RENTEL	122
DAS VERMITTELN DER METHODISCHEN GRUNDLAGEN DER QUALITATIVEN INTERVIEWFORSCHUNG IN DER HOCHSCHULLEHRE. DARGESTELLT ANHAND EINES STUDENTISCHEN FOKUSGRUPPENINTERVIEWS ÜBER INDIVIDUELLE MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHEINSTELLUNGEN	
ANDREA SZŐKE – ESZTER BENKE	130
EINSTELLUNGEN DER STUDENTEN ZUR AKADEMISCHEN INTEGRITÄT EINE EXPLORATIVE UNTERSUCHUNG	
MARIE VOŽDOVÁ	139
HRA POZVÁNÍ NA ZÁMEK FRANCOUZSKÉHO DRAMATIKA JEANA ANOUILHE JAKO PŘÍKLAD DRAMATICKÉHO TVŮRČÍHO POSTUPU <i>DIVADLA NA DIVADLE</i>	
DARINA HALAŠOVÁ	146
LONGOVAŤ, ČI ŠORTOVAŤ – VYUŽÍVANIE ANGLICIZMOV V JAZYKU SLOVENSKEHO INVESTORA	
IVAN HARINGA – EVA STRANOVSKÁ	154
PLURICENTRIZMUS VO VYUČOVANÍ NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA NA SLOVENSKU	
MILENA HELMOVÁ	162
IDENTITA JEDINCA V MULTIKULTÚRNEJ GLOBÁLNEJ SPOLOČNOSTI	
SONIA KRAJČÍK DANIŠOVÁ	170
INTEGROVANÉ VYUČOVANIE ODBORNÝCH PREDMETOV A CUDZIEHO JAZYKA NA SLOVENSKÝCH STREDNÝCH A VYSOKÝCH ŠKOLÁCH	
VIERA NAGY RASSU	184
VYUŽITIE LITERATÚRY A LITERÁRNYCH TEXTOV VO VYUČOVANÍ TALIANSKEHO JAZYKA	
ZUZANA ONDREJOVÁ	192
INTERDISCIPLINARITA V KONTEXTE VÝUČBY ODBORNÉHO ANGLICKÉHO PRE EKONÓMOV	

TERÉZIA ONDRUŠOVÁ	201
JAZYKOVÁ POLITIKA NEMECKA	
VERONIKA PÁLOVÁ	210
KATHARINA REISSOVÁ A JEJ PRÍNOS PRE TRANSLATOLOGICKÉ ŠTÚDIÁ	
MAGDALÉNA PATÉ	220
PLURILINGVÁLNY PRÍSTUP K VÝUČBE NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA	
ŽELMÍRA PAVLÍKOVÁ	229
EKONÓMIA JE NEŽIVÝ PREDMET	
JARMILA RUSIŇÁKOVÁ	238
VEREJNÁ DIPLOMACIA AKO JEDEN ZO SPÔSOBOV KOMUNIKÁCIE V INTERKULTÚRNYM PROSTREDÍ	
MICHAELA SEPEŠIOVÁ	246
SYNTAKTICKÁ KOMPLEXNOSŤ PÍSOMNÉHO PREJAVU A CLIL INTERVENCIA	
MONIKA ŠAVELOVÁ	253
PREKLADATEĽSKÉ METÓDY V PREKLADE TALIANskej POÉZIE DO SLOVENČINY	
MARKÉTA ŠTEFKOVÁ – BENJAMIN BOSSAERT	264
INTERKULTÚRNA KOMPETENCIA V TEÓRII A V PRAXI – PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA PREKLADATEĽSKÉHO PROJEKTU V NEDERLANDISTIKE	
ALAN JOSE SEQUEIRA LOPEZ	272
ANÁLISIS DE SENTIMIENTO APLICADO AL ANÁLISIS DE OPINIONES EN LAS REDES SICALES (CASO DE ESTUDIO LGBTI)	

Predslov

Konferencia Cudzie jazyky v premenách času sa stala pevnou súčasťou nielen života Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave, ale pravidelným vedeckým podujatím, vďaka ktorému sa aj Ekonomická univerzita v Bratislave radí medzi popredné slovenské pracoviská s odborníkmi na výskum v oblasti filológie. Práve toto podujatie ponúka nielen slovenským filológom priestor na výmenu poznatkov aktuálnych výsledkov bádania. Inak to nebolo ani v novembri 2022, kedy sme vďaka našej konferencii mohli privítať medzi nami aj kolegov z partnerskej univerzity v nemeckom meste Zwickau. Ich vystúpenia boli mimoriadne hodnotné a tešili sa vysokému záujmu zo strany účastníkov konferencie.

Podobne ako v predchádzajúcich ročníkoch účastníci konferencie aj tentokrát obrátili pozornosť na viacero objektov filologického výskumu, ako aj výskumu v oblasti interkultúrnej komunikácie. V zborníku nájdeme príspevky s tradičným prístupom, kam patrí určite výskum anglicizmov, idióm alebo pluricentrizmu, prípadne problematika výskumu odborného prekladu. K hodnotným patria príspevky kolegov z Fakulty aplikovaných jazykov, ktorí sa venujú prioritne analýze ekonomického jazyka a bádaniu v oblasti interkultúrnej komunikácie.

V zborníku sa vo filologickej perspektíve odráža aj aktuálna politická situácia doma a vo svete. Podobne ako iné vedecké podujatia aj konferencia Cudzie jazyky v premenách času potvrdila smutnú skutočnosť, že na európskom kontinente, na teritóriu nášho bezprostredného suseda sa nemilosrdne zabíjajú ženy, deti, starí ľudia. Ruská agresia na Ukrajinu už niekoľko mesiacov ovplyvňuje nielen životy miliónov ľudí, ale má vplyv na formovanie záujmu viacerých spoločensko-vedných a humanitných disciplín, vrátane lingvistiky. Zaujímavá je vojna z hľadiska využívania propagandy aktérov vojnovnej agresie, pre vojnu je totiž typický jednostranný pohľad ako pokus pre ospravedlnenie zabíjania nevinných ľudí. Ako pokus pre ospravedlnenie mocenských chŕťok zmyslov zbavených politikov. Tak, ako propaganda nemeckých nacistov zaujala svojho času lingvistov, podobne sa aj niektorí súčasní lingvistiky venujú výskumu propagandy Putinovho režimu.

Konferencia Cudzie jazyky v premenách času 2022 ukázala, že záujem vedcov a vysokoškolských pedagógov o výmenu nového poznania má mimoriadny význam pre zachovanie existencie vedeckých podujatí podobného typu. Na Slovensku totiž v ostatných rokoch zažívame postupný úpadok domácich konferencií, a to pre nezmyselné nastavenie kritérií na hodnotenie publikačných aktivít. Príspevok publikovaný v zborníku z domácej konferencie nemá pre naše ministerstvo školstva prakticky žiadny význam. Nové podmienky periodizácie publikačnej činnosti význam domácich konferencií absolútne zdegradovali. Z tohto dôvodu je mimoriadne dôležitý pretrvávajúci záujem slovenských výskumníkov o domáce konferencie. Pretože práve na takýchto podujatiach si kolegovia z rôznych univerzít nevymieňajú len poznatky z aktuálneho výskumu, ale rovnako sa poznávajú, vymieňajú si skúsenosti z pedagogického procesu a tak posúvajú kvalitu univerzitného vzdelávania neustále dopredu. Z uvedených dôvodov by som sa chcel poďakovať všetkým účastníkom konferencie, ktorí jej svojou účasťou vyjadrujú podporu. A zároveň chcem vyjadriť nádej, že sa čoskoro stretneme osobne na ďalšom ročníku konferencie Cudzie jazyky v premenách času.

Radoslav Štefančík

Dekan Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave

REFLECTIONS ON THE CASE METHOD: CASE STUDY MATERIAL WRITING AND THE APPLICATION OF THE CASE STUDY IN THE CLASSROOM

Eszter Benke - Judit Török

Abstract

The focus of this study is the pedagogical application of the case method. After a brief overview of the development and the most important features of the method, this paper focuses on two areas. The first part provides insight into the practical aspects of case study writing. Using a reflective approach, the second part of this study presents what lessons the classroom application of the case method provides for the instructor. Both practical experiences described in this paper confirm that the case method can be as varied as the number of users it has.

Keywords: case study, materials writing, classroom application, real-life problems, employability skills

Introduction

Case studies have long been popular in research, education, and business. Investigating real-life problems in their original context, discussing unique cases and problems, and finding solutions in authentic situations are frequently used as a management tool, research method, and form of education. The focus of this study is the educational use of a case study. This paper does not examine the use of case studies in their research methodology context, but reflections are presented on case study material writing and the use of cases in the classroom. This paper, therefore, does not follow the commonly accepted form and content that are characteristic of scientific writing which are based on empirical research, as it aims to provide insight into the writing and classroom application of case studies.

While discussing the methodological acceptance of a case study, Yin (2014) notes that it is important to distinguish between case studies used in research and cases used for educational purposes. While the former has foundations that meet the strict requirements of scientific research and apply these procedures, the case studies prepared and applied for educational purposes may deviate from reality in order to emphasize and achieve a specific educational goal. This statement may slightly oversimplify the differences between research-based and pedagogical case studies since many educational case studies are also based on authentic cases in which a specific problem is waiting to be solved in a real context. This is especially true for case studies used in business education. Nevertheless, it is still important to highlight the difference between case study research and the educational use of the case study, the latter of which is the focus of this study.

The Popularity and the Variety of the Application of Cases

The literature presents a rather diverse picture of the use of the terminology for labelling case studies: case method, case study, case example, and various other terms are also used in research papers, sometimes with identical and at other times with different meanings. As Dooley and Skinner (1977, p. 227) noted, there is no precise definition of the case method; there are as many case methods as there are users. The extensive literature dealing with the different types of cases, their fields of application, and reflections on practical experiences confirms the popularity of case studies and the case method in various fields of study. According to the result of a quick bibliometric search, at the time of writing the study, Scimago lists 185 journals with the term 'case' in their titles. Excluding conference proceedings, 124 journals listed in Scimago deal with case studies. Out of these journals, 18 include the term 'case study' (case studies) in

their title. Medical science tops the list of journals containing case studies: mainly human medicine, but to a lesser extent, veterinary medicine frequently reports on case studies in highly prestigious scientific journals.

A similar search in the ERIC database, the international database of publications presenting pedagogical research, has yielded a total of nearly 15,000 study titles in the past 10 years in which the 'case method' expression appears. Among the category tags of these journal articles and research reports, 'case study' comes first, followed by the phrase 'teaching method'. These are followed by other frequent tags including higher education and teacher and student attitude. The number of scientific publications dealing with cases, case methods, and case studies exceeds the numbers cited before. Nevertheless, it is perhaps due to the diversity of the method that although there are review articles on case studies (e.g., Bernardi and Pazinato, 2022; Walmsley and Bannigan, 2014), the number of systematic and meta review articles is relatively low. Since articles and research reports which use case studies can be remarkably diverse both in form and content, it is rather difficult to summarize the results even within a single field of study or related to one specific topic.

Case Study-Based Education: the Origins of the Case Method

A number of authors point out that although the Harvard case method is a commonly applied core subject in institutions offering business training, relatively little research work on its efficiency has been published. Rosier (2022), while examining review articles that deal with the effectiveness of the method, also finds it surprising that there is relatively little empirical evidence that supports the effectiveness of the use of case studies. However, as anecdotal evidence shows, it can be assumed that in the absence of efficiency the method would definitely not be as widely accepted and used in many fields of science as it appears to be.

The case method and case studies have a history of several decades. The examination of the origins of this method of solving problems and developing critical thinking needs a historical perspective and an overview of centuries. In the history of the development of case studies, three antecedents are important to mention. The pedagogical principle goes back to Socrates, and the application of the method goes back to the legal education of the nineteenth century, which was shaped by the Harvard Business School into a popular methodology in business education.

Reed and Brunson (2018) trace the basis of the use of case studies for educational purposes to Socrates' teaching method of dialectics, which stimulates and motivates critical thinking and is based on discussion. The author mentions Harvard Law School as an antecedent, where the case method began to be used in legal education in 1870. A collection of closed legal cases compiled by Harvard Law School Dean Christopher Columbus Langdell presented the material to law students through real and practical examples. After preliminary preparation, the material used the Socratic question-and-answer method: instead of the traditional presentation mode, the knowledge is transferred through the examination of real cases (Weaver, 1991). This also served as the basis for the method used by the Harvard Business School. Harvard Law School clearly defines the difference between the case method and the case study method. While the case study method develops cognitive, social, and personal competencies during the discussion of a (legal) dilemma, analysis of solution options, and decision-making, in the case of the case method, the already closed (legal) case is discussed using a Socratic analysis-based question-and-answer method. In legal education in the United States, the case method is still the dominant form of education. In contexts where the question-answer-based processing is not used, teaching is carried out with the help of the investigation of real closed cases instead of theoretical lectures (Weaver, 1991).

The Harvard Business School (HBS) method grew out of Langdell's method, which is much more varied and flexible than its predecessor used in legal education. In HBS-style

business case studies, real-life problems and dilemmas await analysis and resolution. The material, typically between 10 and 20 pages, contains background information, documents, and all the information that led to the development of the problem, mostly from the perspective of a company manager (Harvard Business School, 2022). Cases focus on specific learning objectives. The aim is not simply to look for the only correct solution, but to arrive at alternative options during a multistep process, in which the participants represent and add different aspects to the solution of the case and reflect on each other's point of view. The instructor often contributes to reaching a solution as a facilitator (Kolb et al., 2014; Puri, 2020).

The most prominent features of all three antecedents can also be found in the case studies used today: the examination of real-life problems in their original context, the discussion of unique cases and problems, and the search for solutions in authentic situations.

The Pedagogy of the Case Method

Luo et al. (2018) set up a three-pillar model to determine the pedagogical goals of the case method. Based on this model, the use of case studies can have the following purposes: (1) the case as an example, (2) the use of cases for analysis and decision-making, and (3) the use of cases to promote reflective thinking. The three pillars are apparently not exclusive and can be further expanded, and the goals defined by the authors clearly illustrate the student-centred, problem-solving characteristics of the method. A much more detailed list of pedagogical goals was given by Dooley and Skinner (1977, p. 283), who listed the following areas of skill development as possible pedagogical goals when applying the case method: 'acquiring knowledge, developing concepts, understanding techniques, the skills of analysing complex and unstructured problems, acquiring skills in synthesis of plans for action and implementation, growing in ability to listen, developing ability to communicate – briefly, effectively, persuasively, developing certain qualities of mind, developing judgment and wisdom'. It is clearly apparent from the list that case studies can be suitable for developing cognitive, social, and personal competencies.

The purpose of this study is twofold: on the one hand, with the first example this paper aims to provide insight into the aspects of writing a case study with the help of a specific example. Special attention will be paid to the possible areas of defining pedagogical goals and to the possible applications of the teaching material. The second example, on the other hand, presents the methodology and experiences obtained through the use of a ready-made collection of case examples in the classroom. According to the authors, both examples confirm the versatility and practical use of cases. With the positive experiences gained from the pedagogical application of case studies, the authors wish to encourage colleagues to open the classroom door and bring the real world into the classroom, or vice versa – open the classroom door and lead the students out into real life. The case studies provide an excellent opportunity to combine theory and practice in accordance with our pedagogical goals and the needs of our students.

First case: Teaching Materials for Students in Higher Education in Business and Hospitality

The aim of the first case is to give an overview of the aspects of writing a case study course material, as well as to highlight the didactic goals related to the cases. Taking into account a specific context, the target audience and the didactic purpose, writing a case study is a challenging material writing activity (Vega, 2022). Naumes and Naumes (2012) compare the appeal of case studies to storytelling and case study writing to storytellers. The storyteller, i.e., the author of the case study, decides which details he wants to share with the students and in what detail.

The volumes of the English-language case study series discussed in this part of the study include explored and unexplored cases written by an international group of instructors in

business and hospitality higher education. The cases can be incorporated into the curriculum preparing students to enter business life, more specifically the tourism and hospitality industry labour market. The publication of the first volume (Ineson et al., 2010) was followed by a new collection with new cases every year, and the most recent volume was published in 2022. The case study collection does not specifically define one university subject within which the cases should be used, as they tend to occupy a number of instructional niches due to the diversity of content and form of the individual cases. In accordance with the editors' aims, the case studies are based on first-hand and second-hand experiences: the cases may include critical incidents, real and fictitious or hypothetical case studies (Boehrer and Linsky, 1990; Davis, 2009; Hatcher et al., 2018.) In the text of the case studies, consistent with the ethics of research and publication, the locations, companies and actors concerned are not mentioned under their own names and are thus unidentifiable. It is important to note that these case studies were prepared for educational purposes, so the lack of identifiability of the companies and the actors included in them was not contrary to the purpose of use.

The formal and thematic diversity of the case study series provides suitable material for varied target audiences at different stages of their studies. The heterogeneity that is characteristic of the cases in general and that serves specific educational purposes (Boehrer and Linsky, 1990) is also typical of this volume. In addition to the shorter problem-raising materials included in the series, the longer materials with statistical data and extensive background literature provide the opportunity to use the material for several classes. Case studies prepared for educational purposes are typically accompanied by teacher notes, lesson plans and suggestions for use. In this series, the didactic nature of the cases is low in a positive sense: the instructor can use the critical situations embedded in the professional background as raw material in accordance with their own goals. The use of case studies and the subsequent development of students' soft skills thereby largely contributes to the growth of twenty-first century employability skills required by present-day employers.

In the case study textbooks, the structure of the cases is composed of four elements. In the introductory part, a short literature review puts the described case in a real context. In addition to the in-text references in this part of the text, a separate list suggests additional literature related to the topic as recommended literature. The date of publication of the references was a highly important criterion when the relevant background literature was selected. Particular attention was paid to the fact that the results of the most recent research papers related to the topic were also included in the review. Less recent but key literature was also included in the introductory part of the cases. Easy comprehensibility and wider applicability were other considerations in the selection of the literature. Although the cases focus on a specific topic and the main instructional goal is content-specific, as a secondary aim, the use and referencing of external sources was also considered as an educational goal. This is a highly important skill which students need to use when preparing their dissertations, Student Scientific Association Competition work, and projects. The introductory part of the case studies, by introducing the professional background, also plays an important role in mastering the specific terminology related to the topic. The second part of the case study, the main text of the case, describes the problem or the conflict, the critical incident and the problem-solving task. The discussion of the problem and the search for possible solutions activate a wide variety of soft skills that the student needs. Soft skills related to effective work skills can typically be developed in real situations, using real cases. In the third part of the unit, the body of the cases is followed by discussion questions that promote the application of critical thinking during the discussion and the solution of the task: identifying and analysing problems, finding and establishing connections, prioritizing, reasoning, forming value judgments, drawing conclusions and making decisions. It has a similar function to the list of discussion topics,

which, connected to the case, offers areas for further discussion in a broader context. The final part includes the reference list and the recommended literature.

The case study is a multi-functional, flexible and versatile teaching material, since in addition to the primarily set educational goals, it also offers many unforeseen opportunities and development areas, teaching niches or teachable moments, which mirror the real-world context that the student may encounter in the future. One of the important advantages of case-based teaching materials is that it simulates a real-life situation in the classroom with its content and form tailored to the target audience.

Case Study 2: Case Method for Teaching Intercultural Communication

In the second example, this paper discusses cases used in the Intercultural Business Communication course at Ravensburg Weingarten University (hereafter RWU), one of the partner institutions of Budapest Business School. The course is an elective, one-semester subject. Instruction takes the form of a two-hour weekly synchronous course and is offered on the Moodle platform. The course's aim is to apply a course material that, in addition to conveying theoretical knowledge, illustrates intercultural phenomena and problems through practical examples, besides providing space for student activity. Although the course is categorised as a lecture, it does not offer purely lecture-based teaching; most of the lessons are characterised by the active participation of the students. The teacher's tasks are, therefore, not of the traditional knowledge transfer role, but more that of a moderator or facilitator. The selected textbook was *Michael Schugk: Interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft c.* (Vahlen, 2014), which, in addition to the discussion of the theoretical background of intercultural business communication in sufficient depth in the chapters, also provides examples of situations and problems occurring in business life through numerous case examples. As described before, the case examples in the book meet the criteria of case studies, since they deal with a real problem, which are complex and consist of sub-problems, contain sufficient information and are authentic and credible to the reader (Kardos and Smith, 1979).

Since the currently available literature does not offer a clear definition of a 'case example', neither does it describe the difference between a case study and a case example, but treats the concepts as synonyms, an attempt will be made to define the difference between a case study and a case example based on an external source. Case examples form a bridge between theory and practice, as they are a simplified picture of reality. They can be real or fictitious, and they can show exemplary or flawed behaviour. The case examples can appear not only in the form of text but also in the form of a film or a film scene (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, 2022). The process of working with case examples is typically divided into five main phases. The students first get acquainted with the case example and then generate spontaneous reactions: they identify the special features of the case example. In the next stage, the case example is linked to an already known theory and then clues are located in the text to support this theory. This step is followed by the development of action or solution options for the participants of the case example. Based on the existing case example definitions and the related experience, it can be concluded that case examples are case descriptions which, depending on the presentation of the problem, can be classified as case studies or case problems. In the case examples, the task is to find the theory which is required to give an explanation or solution to the problem (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, 2022).

Characteristics of the Two Types of Case Examples Used in the Intercultural Business Communication Course

The case examples used in the course can be categorised into two groups. In the first group, there are a series of cases which do not explicitly present a problem, as the problem only exists for the outside observer who is from a different cultural context. An example of this is

the case of the 'Brutal Ritual'. This case example describes a scenario that takes place in a foreign culture and is not at all surprising for the given culture. However, the students interpret the case as a problem, as they can identify a conflict which is due to the differences between their own culture and the foreign culture. Thus, the case results in a real culture shock for the representatives of another culture. The problem is nothing more but the difference between a real state, depicted in the case, and a desirable one, i.e., existing in the reader's mind (Horányi, 2006). This is how the problem area is formed, and the task of the course participants is to define the problem and then to explain why the problem has emerged. This method can be used to clarify concepts used in cultural studies, such as cultural distance, cultural relativism or culture shock. The second group of case examples used in the course includes those cases in which the problem appears explicitly, i.e., the case when they can be classified as the incident method (Kaiser, 1983). When working with this type of case, the students have to find the cause of the problem in the first phase based on the theories previously learned and then propose a solution to eliminate the problem.

An Example of the Case Study and the Description of the Work Process

De Botton is a French citizen and works as a sales team leader for the French subsidiary of a Japanese company. One day, Mr. Hirokito, the Japanese managing director of the company, called him to see him, and Mr. Hirokito informed de Botton that he was highly satisfied with his performance and that he would give him a management position in the future. The position would require Mr. de Botton to travel to Saudi Arabia for the next two years and gain experience important for the higher position. His family can accompany him on the planned stay abroad, and de Botton can expect a significant salary increase during his stay abroad, but especially after his return home. De Botton first thanks Mr. Hirokito for trusting him, but immediately mentions that he wants to talk to his wife before making a decision. A week later, de Botton announces that he does not want to accept the offer and wants to continue his activities despite the financial disadvantage. Mr. Hirokito is rather surprised when he hears the decision and feels a little offended that his employee de Botton does not appreciate his trust in him as expected.

Question: What leads to Mr. Hirokito's surprise? When answering this question, consider Hofstede's research on national cultures and cultural dimensions.

In the first phase, the course participants read the case example on their own, and since they are native speakers, there are no comprehension problems. In the second phase, which no longer involves individual but rather group work, information is collected to discuss the case and solve the problem. The source of information may come from the material learnt previously or from students' background knowledge, and participants may also use information sources available on the Internet. This phase blends with the third work phase, as the students, while searching for information, simultaneously consider alternative solutions to explain the case. Afterwards, the team members collect theories to support their decision and make a final decision of the solution they think is the most well-founded. Then the teams compare these solutions and discuss with each other during the discussion. In the last stage, after listening to each other's solutions, the students can agree together on a commonly accepted position at the group level, and the instructor's role is to evaluate this final solution. However, there may also be situations where the students cannot make a joint decision, and then it is also up to the instructor to highlight the most relevant solutions.

Experiences

Up to now, five seminar groups, i.e., about 120 students, have participated in the Intercultural Business Communication course. Both the instructor's experiences and student

feedback confirm that the case studies make the Intercultural Communication subject practical and close to life – an important reason the students are very open to work with case studies. Most of the students are German, who have been socialized in the German school culture, and they are happy to take a stand and express their opinion. They are not afraid of failure as a result of an incorrect solution. It is interesting for the instructor to follow the lively exchange of opinions and debates, as well as the curiosity shown about the topics, cases and solutions. The reason for this is certainly the practical usefulness of the case solutions which the subject offers. This is an important feature of the course which the students emphasize in their reflections submitted at the end of the year.

In addition to the benefits that the course provides, there are also problems that can be observed during the work. When solving the problem that the case study presents, in many cases, an inadequate solution is offered at first. This happens despite the fact that at the end of the case studies there are guiding questions that help students to come up with the solution. There might be several reasons for that. Firstly, although the students receive the lecture material that is uploaded to the Moodle platform at the beginning of each lesson and it is also discussed in detail during the lecture part of the lesson, the actual work with the related case studies takes place only in the subsequent lesson. Secondly, detailed notes are not always taken while listening to the lecture. Thirdly, it can also often be observed that the participants of the course often rely on their prior knowledge, offer options with stereotypes in their minds or rely on their intuitions when solving the cases. This can be solved by providing an even more detailed descriptive material and explanation, as well as changing the students' approach to the problem. This might be achieved as a result of solving even more practical examples. It is also important to note that it is not easy for students to ignore their own culture and place themselves in another culture in such a way that they can interpret the problems of the given culture and provide ready explanations.

Student feedback is positive as they clearly appreciate the use of case studies in the Intercultural Business Communication class. The following sample statements illustrate students' reflections: 'the opportunity to actively exchange opinions was a positive surprise', 'thanks to the case studies, a lot of cultural characteristics remained in my mind, since we did not only study theory', 'the only subject that brought the world of work closer', 'the case studies gave me the opportunity to participate interactively in the class and not just listen to it', 'the case studies especially remained in my memory, since we talked about specific content here', 'it was good to work together in the break-out-rooms, and to listen to the opinions of others', 'the case studies also gave us the opportunity to work independently, we did not only learn from the explanations', and 'the case studies prepared me for intercultural business communication in professional life'. Student feedback seems to be consistent with the relevant literature as it confirmed that the following features of problem-solving tasks were highly beneficial: The interactivity, i.e., active participation, the possibility of discussion and the search for a common solution, as well as the getting-to-know and learning process through practical examples evokes a positive resonance from the students and is in line with the instructor's intention, according to which the teacher is a facilitator during the learning process, and the solution is the result of the students' prior knowledge, the knowledge acquired in class and the joint problem-solving process (Nahalka, 2002).

Conclusion

The chief principles of constructivist pedagogy involve experience in real-life problem-solving and reflecting on those experiences, focusing on activity (self-activity, activation) and context (Nahalka, 2002). The case studies, in addition to encouraging the students to be active, put the acquired theory into context so that it does not remain mere theory but becomes comprehensible and practical. The case studies are treated as problems, the interpretation and

solution of which help to apply the theoretical knowledge in practical life after mastering the course material. The problem-solving activity is a complex learning process since the students have many tasks when working with the case studies: 1) interpret the situation, 2) rely on their theoretical knowledge to explain the causes of the problem and 3) make suggestions for the solution. This activity is constructive, at the end of which, by definition, there is not just one good solution. After the presentation of the solution alternatives, a discussion takes place between the teams, which provides an excellent opportunity to develop the students' reasoning and discussion culture, during which the instructor plays a facilitating role.

All of this appears to suggest that the work with case studies (cases, case examples) can be fully incorporated into problem-based learning (PBL). The students gain new knowledge through the solution of real-world problems and by reflecting on them. In the learning process, individual interpretations of the world are created, the 'goodness' of which is determined by their adaptability. The individual construction process often takes place during social processes, in which the explanation and discussion of ideas are of crucial importance since students bring their own ideas about the world to the classroom, and they must be given every opportunity to express them (Epstein, 2005).

Student evaluation also emphasizes the importance and usefulness of self- and peer evaluation, during which critical thinking and discussion culture develop. Since the learning material is largely organized around the problem, it equally emphasizes and ensures the development of cognitive skills, problem-solving skills and knowledge. With the help of this form of problem-based learning, twenty-first-century employability skills can be developed in a very efficient and enjoyable way, as the method is useful for developing cognitive, social and personal skills and can form a bridge to connect theory with practice.

References

- BERNARDI, F., PAZINATO, M. 2022. The Case Study Method in Chemistry Teaching: A Systematic Review. *Journal of Chemical Education*. 99/3. p. 1211-1219
- BOEHRER, J., LINSKY, M. 1990. Teaching with cases: Learning lake question. *New Directions for Teaching and Learning*. 42. p. 41–57
- BORCHERS, A., FOUST, K. 2019. Going Beyond Student Exercises: Writing Engaging Case Studies. *Business Case Journal*. 26/1. p. 30-40
- DAVIS, B.G. .2009. Tools for teaching. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DOOLEY, A. R., SKINNER, W. 1977. Casing case method methods. *Academy of Management Review*. 2/2. p. 277–289
- EPSTEIN, R.J. 2005. Learning from the problems of problem-based learning. *BMC Medical Education* 4. p. 1-7.
- HATCHER, W. et al. 2018. How lake write a case study for public affairs. *Journal of Public Affairs Education*. 24/2. p. 274–285
- HORÁNYI, Ö. (Ed.). 2006. Kommunikáció mint participáció. Budapest: Typotex.
- INESON, E. et al. 2010. *International case studies for hospitality and tourism management students and trainees*. Iasi: Technopress.
- KAISER, F. - J. 1983. Grundlagen der Fallstudiendidaktik -Historische Entwicklung-Theoretische Grundlagen-Unterrichtliche Praxis. In: Kaiser, F.-J., Hg., *Die Fallstudie - Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*, Bad Heilbrunn, p. 9-34.
- KARDOS, G., SMITH, C. O. 1979. On writing engineering cases. In: Proceedings of ASEE National Conference on Engineering Case Studies. Vol. 1, p. 1-6.
- KOLB, A.Y. et al. 2014. On becoming an experiential educator: The educator role profile. *Simulation & Gaming*. 45/2. p. 204–234

- LUO, H. et al. 2018. Applying case-based method in designing self-directed online instruction: a formative research study. *Educational Technology Research and Development*. 66. p. 515–544
- NAHALKA, I. 2002. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó,
- NAUMES, W., NAUMES, M. 2012. Art & Craft of Case Writing. 3rd edition. New York: Routledge.
- PURI, S. 2020. Effective learning through the case method. *Innovations in Education and Teaching International*. 59/2. p. 161-171
- REED, M., BRUNSON, R. 2018. Exploration of the efficacy of the case method of teaching. *The CASE Journal*. 14/3. p. 362-371
- ROSIER, G. 2022. The case method evaluated in terms of higher education research: A pilot study. *The International Journal of Management Education*. 20/3. p. 100660
- SCHUGK, M. 2014. Interkulturelle kommunikation in der Wirtschaft: Grundlagen und interkulturelle kompetenz für marketing und vertrieb. München: Vahlen.
- The Harvard Business School. The HBS Case Method Defined. YouTube. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=h80hmEAGBbM&feature=youtu.be> [Download date: September 26, 2022].
- VEGA, G. 2022. *The Case Writing Workbook A Guide for Faculty and Students*. 3rd edition. New York: Routledge.
- WALMSLEY, A., BANNIGAN, K. 2014. Case Studies: A Systematic Review of the Evidence. Conference presentation. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265596522_Case_Studies_A_Systematic_Review_of_the_Evidence [Download date: 5 October 2022].
- WEAVER, R. L. 1991. Langdell's Legacy: Living with the Case Method, 36 Villanova Law Review. 36/2. p. 520-588 Available at: <https://digitalcommons.law.villanova.edu/vlr/vol36/iss2/3>
- YIN, R. 2014. *Case study research*. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Online Lexicon for Psychology and Pedagogy. Available at: <https://www.lexikon.stangl.eu> [Download date: September 20, 2022].

Contact information:

Eszter Benke PhD
 Budapest Business School
 Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism
 Department of Languages for Business Communication
 1054 Budapest
 Alkotmány utca 9-11.
 Hungary
benke.eszter@uni-bge.hu

Judit Török PhD
 Budapest Business School
 Faculty of Finance and Accounting
 Department of Languages for Finance and Business
 1149 Budapest,
 Buzogány u. 10-12.
 Hungary
torok.judit@uni-bge.hu

POLITE LANGUAGE IN EVERYDAY SITUATIONS AS USED BY SLOVAK (FUTURE) TEACHERS OF ENGLISH

ZDVORILÝ JAZYK V KAŽDODENNÝCH SITUÁCIÁCH, AKO HO POUŽÍVAJÚ SLOVENSKÍ (BUDÚCI) UČITELIA ANGLIČTINY

Eva Eddy

Abstract:

Even though some supporters of English as a Lingua Franca believe any form of the language is acceptable as long as it is intelligible, the ability to express oneself politely is one of the key skills in any interaction. Failing to do so might result in offence, social awkwardness, or even unwillingness to continue the conversation. The paper analyses responses of 100 Slovak (future) teachers of English to ten hypothetical, but common, everyday situations. The focus lies on the occurrence of such language means as indirect question forms, modal verbs, the words 'please' and 'thank you', etc.

Keywords: Politeness. Everyday Language. English. Slovak teachers. Future Teachers.

Abstrakt:

Napriek tomu, že niektorí zástancovia angličtiny ako Lingua Franca sa domnievajú, že akákoľvek forma tohto jazyka je prijateľná, ak je zrozumiteľná, schopnosť vyjadriť sa zdvorilo patrí medzi kľúčové schopnosti potrebné pre akúkoľvek interakciu. V opačnom prípade sa situácia sa stane nepríjemnou, druhá strana sa môže uraziť a dokonca môže dôjsť k neochote pokračovať v rozhovore. Príspevok analyzuje reakcie 100 slovenských (budúcich) učiteľov angličtiny na desať hypotetických, no bežných každodenných situácií. Dôraz sa kladie na výskyt takých jazykových prostriedkov, ako sú nepriame otázky, modálne slovesá, slová „prosím“ a „ďakujem“, apod.

Kľúčové slová: slušnosť, bežná komunikácia, angličtina, slovenskí učitelia, budúci učitelia

Introduction

In the present-day world, where a great number of non-native speakers use English on an everyday basis, be it for obtaining information, communicating by various means, or just taking pleasure from following their favourite online content, the form might suffer, as the participants of the communication tend to focus on the meaning that is to be conveyed. Still, when addressing someone (face-to-face or within online communication) with a request, an expression of gratitude, compassion, accepting praise, apologising for interrupting, or accepting thanks, the other party is bound to be more sympathetic if the speaker uses an appropriate level of politeness.

Living with a native speaker of English makes one more aware of their perception of (in)appropriate conduct and having been actively involved in a teacher-training programme where one comes across various spontaneous responses of qualified colleagues (teachers of English) as well as students (teachers of English-to-be) is what inspired me to carry out a survey focusing on the language Slovak (future) teachers use in situations that require an expected level of politeness. Even though the formality of the conduct is changing (especially within the younger generation), the objective of the present paper was to find out whether they apply politeness strategies (as defined by Brown & Levinson, 1987) in everyday situations. Even though the above source has been around for a few decades now and a lot more has been stated

and found out about politeness, its core is timeless and, in my view, applies to a majority of social situations one can find themselves in. In other words, while some approaches may have changed, “politeness as a social practice” (Haugh: 2011, p. 1) has not. Apart from defining the use of politeness strategies, it was also of interest to study the shortcomings present in the way Slovak (future) teachers of English use polite language. As Akutsu (2006, p. 135) claims, “*communicative competence comprises pragmatic competence and it’s difficult for a learner of a language to participate in the target language community successfully without the competence*”.

Politeness

The question arises what the concept of politeness stands for. Some might believe it is the ‘glue’ that holds society together. Certainly, there are other means of achieving it but polite conduct never hurt anyone; on the contrary, when used aptly, it helps strangers feel more at ease with each other. Eelen (2001, p. 1) states that politeness “[...] *represents a link between language and the social world.*” I believe it is, to a great extent, it is polite language that represents the link between interacting humans (that are part of society). It is one of the most important means people use to develop and maintain relationship with others. Kádár and Haugh, similarly, (2014) believe that “[p]oliteness is a key means by which humans work out and maintain interpersonal relationships.” Mills and Kádár [In Haugh: 2011, p. 4] argue that “*we need to distinguish between cultural norms of appropriateness or politeness norms at the ‘individual’ and ‘social levels’* [their inverted commas]. Gleason and Ratner (1998, p. 286) used different words but convey a similar idea, claiming politeness stands for acting so as to take care of other peoples’ feelings. To be involved in a success communication process, one has to strive to ‘be there for the other person’. Grice (1975) named this a Cooperative Principle (“*be as helpful to your hearer as you can*”), which is based on four maxims: quantity, quality, relevance, and manner. In other words, you should only say, in a nice way, what is true, and you should not waste the other person’s time.

For Lakoff (1990), the focus on finding a way to please the other party is even more obvious. She defines politeness as “*a system of interpersonal relations designed to facilitate interaction by minimizing the potential for conflict and confrontation inherent in all human interchange*” (p. 34) and believes there are three types of politeness:

1) Distance politeness stands for civilised human strategies similar to those of other animals. Animals make physical boundary markers to indicate how close the other animal is allowed. Humans usually use symbols to create ‘fences’. Distance politeness shows equality between the participants.

2) Deferential Politeness might be adopted by such cultures which try to avoid conflict. In this type of politeness, one or both participants of the conversation take a depreciating stand. In other words, they try to place the other party on a metaphorical ‘pedestal’ while they themselves stay ‘in the shadow’.

3) Camaraderie politeness presumes the participants share some socially positive ideas and show a high level of openness. This is considered the most significant sign of courtesy. According to a camaraderie system, to be open and nice is to be desirable and adorable, which is what all of us (be it consciously or subconsciously) strive for.

When trying to conduct a polite conversation, there are some external elements that come into play. Diaz-Perez (2003) categorises them as follows: A) Attention getter (such as ‘Excuse me’, ‘Sorry’); B) Speaker's perspective (using the first person singular, e.g. ‘Can I’); C) Listener's perspective (using the second person singular/plural, for instance, ‘Could you’); as well such expressive factors as: 1) Politeness factors (‘Thank you’, ‘Please’); 2) Pre-sequences (‘Can you please’), 3) Post-sequences/supporting details (‘It is very important for me’), 4) Mitigating devices (‘Sorry for interrupting’), and 5) Minimizers (‘I would like to ask

you for a small favour'). These are some tools that a speaker can draw on, which help them come across as a person worth holding a conversation with and, if needed, do a favour for.

When it comes to modes one can use when addressing another person, Brown and Levinson (1987, p. 70 and 103) defined the term *politeness strategies*, which they classify in the following way:

1. *Bald on record* – used to express suggestion, advice, request, warning, disagreement (criticism), imperative form;
2. *Positive politeness* – to express concern, interest, promise, offer; uses solidarity/in-group talk; compliment, joke, humour; exaggerates sympathy, etc. It shortens the social distance and acts as a "social accelerator";
3. *Negative politeness* is avoidance-based and includes acts of self-effacement, formality and restraint, apologies for interfering or transgressing, hedges, impersonalizing mechanisms, softening mechanisms permitting the feeling that the response is not coerced. The strategies include questions, hedges (lexical, syntactic, particles, prosody), apologies, avoidance of the pronouns I and You, etc. It increases social distance, it acts as a "social brake";
4. *Off-record strategies* – indirect speech acts; giving hints – giving association clues, presupposing; contradicting, being ironic, using metaphor, rhetorical questions; understating, overstating, being vague, etc.;
5. *Avoidance strategies* – do not do the politeness act.

Which of these strategies an individual speaker applies depends on many factors – the situation at hand (such as the level of urgency), their personality, the nature of their relationship with the other party, etc. Nevertheless, as mentioned above, teachers (to-be) are directly involved in the process of facilitating the knowledge and being a good model for those who will use English in various situations, including those in which politeness is a key component, which is why the way they conduct themselves is to be as close to an exemplary standard as possible.

Research characteristics

The present survey was aimed at finding out which politeness strategies Slovak (future) teachers of English use in everyday situations. It was also of interest to study the shortcomings of the respondents' use of polite language in English.

Slovak (future) teachers of English were approached by means of social media and asked to fill in an online questionnaire, for which Google Forms was used, and which included 10 hypothetical situations. The first 50 responses for each subgroup were recorded, totalling 100 respondents. Group A, thus, consisted of Slovak teachers of English (80% female and 20% male) aged 23 to 60+ (80% aged 30 – 50) with teaching experience of 1 – 30 years. Group B included 50 Slovak students (51% male, 48% female, 1% non-binary) of the first and second year of teacher-training programmes in English, aged 19 to 30+ (96% aged 19 – 23).

By means of the situations, the respondents were asked to express gratitude (to someone who picked up their credit card), compassion (to someone who had recently lost their dog), polite request (asking a roommate to get something from a shop, asking someone to lend them something, asking for physical help), warning (someone who is annoying), accept praise (to someone who congratulated them on success), apologise for interrupting (when talking to one's boss), and accept thanks (after doing someone a favour).

The obtained data underwent quantitative analysis using basic statistics, by means of which number of occurrences of selected used words and expressions were counted. Qualitative analysis was also applied in labelling the selected words and expressions according to Brown and Levinson's (1987) classification of politeness strategies.

Research Results

The findings in this section will first be presented by individual situations and then conclusions will be drawn of the key findings. The individual tables present (in percentages) how often each group of the respondents used the word or expression in question.

In *Situation 1*, the respondents were asked to **express** their **gratitude** to someone who noticed they had dropped their credit card, picked it up, and returned it to them.

Table 1: Situation 1 – Expressing gratitude

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
Thank you/thanks/thankful	100	96
Appreciate	18	12

Source: own processing

As Table 1 shows, all teachers and a vast majority of future teachers used the words ‘thank you’ or ‘thanks’, some of them also expressed their appreciation of the help. This represents the *bald on record* politeness strategy, as defined by Brown and Levinson (1987).

Situation 2 required the respondents to imagine they have passed an important exam and someone they know says: “I hear congratulations are in order.” The aim was to find out how they **accept praise** or **acknowledge a compliment**. Moreover, since, in my experience, some Slovaks tend to either acknowledge and not thank the speaker or apply the negative politeness strategy (trying to diminish their achievement), I was interested in finding out how they respond in this particular situation.

Table 2: Situation 2 – Accepting praise/Acknowledging compliment

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
Thank you/thanks	76	70
Cheers	4	0

Source: own processing

As shown in Table 2, only 80% and 70% of the respondents, respectively, expressed their gratitude to someone giving them praise (which could be considered the *bald on record* politeness strategy), while others simply agreed by saying: “Indeed”. “Yes”. “That’s right”. “Oh yeah, you’re right.” “Yes, yes they are.”, or “Apparently they are!”, or “Oh please.”, “It’s not a big deal.” Such a response might not be best appreciated by native speakers who expect an expression of gratitude, whether the strategies of *positive* or *negative politeness* are implemented as well. Instead, 25% of the respondents used what could be considered the *avoidance strategy*.

In *Situation 3*, the Slovak (future) teachers were asked to **politely request a favour** from someone they know. More specifically, they were to imagine they are planning to cook dinner and have run out of one of the basic ingredients. Their task was to ask their roommate to get it on their way from work.

Table 3: Situation 3 – Polite request/Asking for a favour

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
Would (you mind)	76	32
Please	52	60

Could	4	48
Indirect question	8	8

Source: own processing

This time, the responses differed to a great extent (cf. Table 3), even though it could be said the level of politeness was similar in each group. While 76% of the teachers used the modal ‘would’ in comparison to the teachers-to-be, out of whom only 32% used it; 48% of the latter group used the modal ‘could’ (only 4% of the teachers asked did so). The word ‘please’ was also frequent, less so were indirect questions that are also considered as means of politeness. Since a majority of the respondents used rather indirect language, this could be considered *negative politeness*.

Situation 4 focused on **expressing compassion/sympathy** to a friend whose dog has just died.

Table 4: Situation 4 – Expressing compassion/sympathy

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
Sorry	96	98
Condolences	2	6

Source: own processing

The findings show (cf. Table 4 above) Slovaks are very good at expressing sympathy. All respondents did so using linguistic means; most of them, thus, applying the *bald on record* strategy. Some added extra expressions, such as “I can’t imagine what you are going through, but I want to believe you’ll both find peace.” or “He was such a great dog! If there’s anything I can do to make you feel better, just tell me.” These could be considered *positive politeness*.

In *Situation 5*, the respondents were required to **ask** for **permission/consent** to read the newspaper someone sitting next to them on a train has just finished.

Table 5: Situation 5 – Asking permission/consent

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
(Would/Do you) mind	42	36
Excuse me	34	20
Please	26	14
Would	50	42
Could	28	32
Indirect question	36	38

Source: own processing

Based on the words/expressions used by the respondents (Table 5) it is clear a great number of them used *negative politeness* and some were also, clearly, rather uncomfortable with the situation, saying: “Ehm, maybe it’s a bit unusual, but would you mind lending me your newspaper?” or “Excuse me, could I possibly have a look at the papers [sic] if you have finished with them [sic]?” This was the situation with the highest occurrences of indirect questions, suggesting the respondents felt the need to be extra polite when approaching a stranger with this request.

Situation 6 involved a **polite request/warning** that the respondents were asked to make towards a person who is disturbing them while trying to study in a library.

Table 6: Situation 6 – Polite request/warning

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
Excuse me	42	20
Would you (mind/be so kind/stop)	36	22
Could	44	62
Please	44	68
Thank you	22	10
I would not say anything	4	0
Indirect question	2	6

Source: own processing

As the data presented in Table 6 show, the group of teachers used the expression ‘excuse me’ twice more often than the teachers-to-be. They also used the modal ‘would’ abundantly. On the other hand, the students of teacher-training programmes opted for ‘could’ and ‘please’ in many more cases. In this situation, *negative politeness* and the *bald on record* strategy were applied most frequently, even though a small number of respondents also stated they would not say anything; instead, they would rather move somewhere else (*avoidance strategy*).

The focus of *Situation 7* was, once again, a **polite request**; this time, however, they were supposed to ask for physical help from a strong-looking stranger with a suitcase they are struggling with.

Table 7: Situation 7 – Polite request/Asking for help

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
Would	40	24
Could	46	28
Can	12	26
Please	42	48
Excuse me	40	24
Sorry	8	24
Indirect question	0	2

Source: own processing

Apart from the differences in the level of politeness between the group of teachers and teachers-to-be (the use of such modals as ‘would’, ‘could’, or ‘can’, or the expressions ‘excuse me’, or ‘sorry’), this situation also resulted in significantly different responses by the female and male respondents. While the former group tried to flatter the person they were trying to get to help them, by saying “you look so strong/really strong/like a strong man/strong looking person”, the latter group felt the need to explain why they are currently unable to manage the task at hand: “It is too heavy for me since I didn’t eat enough protein during puberty.”, or “I just came back from the gym and I’m completely numb.” Moreover, some of them used humour to established the camaraderie mode: “Ere mate, don’t suppose you could give me a hand? Got me ex-wife’s torso in ere [sic].” Here, apart from the *bald on record* strategy (such as a minimum occurrence of indirect questions), both *positive* and *negative politeness* were used.

In *Situation 8*, the teachers(-to-be) approached were asked to **apologise for interfering** while trying to make their voice heard while their boss is accusing them of something they did not do.

Table 8: Situation 8 – Apology for interfering/transgressing

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
Sorry	54	60
(I) would (like to explain)	26	28
Let me	22	24
I don't want to interrupt	0	16
I want to interrupt	0	4

Source: own processing

In general, similar occurrences of polite language were recorded (cf. Table 8), showing both groups of respondents were rather apologetic (*negative politeness*); however, the future teachers asked expressed themselves directly (*bald on record* strategy), introducing the idea by “I don't want to interrupt” (a few also claiming they do “want to interrupt”). On the contrary, such responses were also recorded as “Never interrupt your boss”, based on which it could be stated that *avoidance strategies* were also applied.

Situation 9 called for another **polite request**, this time the respondents were supposed to ask a superior (a lecturer at a university where they are studying) politely for a piece of information.

Table 9: Situation 9 – Polite request/Asking for assistance

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
Excuse me	70	36
Could (you tell me/you help me/I ask)	50	30
Can	20	30
Please	42	28
Sorry	8	36
Indirect question	4	4

Source: own processing

As Table 9 shows, the teachers' language showed a much higher level of politeness (such expressions as ‘excuse me’, ‘please’, or ‘could you tell me/help me’ – *positive politeness*). The future teachers were, on the other, apologetic in more cases (‘sorry’ – *negative politeness*); some; however, though the *bald on record* strategy would be appropriate. Also, a small number of male respondents thought it would be appropriate to establish a camaraderie mode by saying: “Sorry dude I'm pretty hungover from the social last night, any idea where room 213 is?” or “Might drop out today but hey, where is my classroom 1B?” Moreover, few indirect questions were used in the responses to this situation.

Finally, *Situation 10* involved accepting thanks from someone to whom the respondents have done a favour.

Table 10: Situation 10 – Accepting thanks

Expression	Teachers (%)	Future teachers (%)
You are welcome.	34	30
No problem.	20	26
It's/That's (really) OK/fine.	18	8
With pleasure./My pleasure.	10	8
Don't mention it.	10	2

Source: own processing

Here, the responses were rather formulaic (cf. Table 10) with slightly different percentages of occurrences in the two groups of respondents. In most cases, negative politeness was used.

Conclusion

Based on the findings, several observations can be made. Both groups of the respondents used the *bald on record strategy*, *negative politeness*, and the *avoidance strategy* in similar ratios, while *positive politeness* (mostly to establish camaraderie) was more common in the group of teachers-to-be, as was the modal verb ‘can’ (as opposed to ‘would’ and ‘could’, which prevailed in the group of teachers).

Apart from politeness-specific language (modal verbs, the words ‘please’ and ‘thank you’), the occurrence of indirect questions was observed in those situations where **polite requests** were to be made.

Table 11: Negative politeness in situations requiring a polite request

Situation	Negative politeness Indirect questions (% of occurrences)
Asking a stranger to share belongings	37
Asking a close person a favour	8
Asking a superior for information	4
Asking a stranger to stop annoying activity	4
Asking a stranger for physical assistance	1

Source: own processing

As seen from Table 11, the occurrence of indirect questions increased in the situation in which the respondents were least comfortable while it was the lowest when a matter of urgency came into play.

Some gender preferential language features can also be observed in the results. The female respondents tended to compliment the person they interacted with (overstate their physical strength – *negative politeness*), whereas the men chose to either understate their own capabilities or use humour (*positive politeness*) when interacting.

Politeness is as much a cultural concept as a linguistic one – Slovaks tend towards *negative politeness* (self-effacement) in some situations in which native English speakers might prefer *positive politeness* (humour, jokes) or the *bald on record strategy*. The opposite trend can also be inferred from the results. The Slovak respondents might prefer directness (the *bald on record strategy*, *positive politeness*) in some situations where native speakers (especially British ones) might prefer *negative politeness* (indirectness) or the *avoidance strategy* (conflict avoiding, social awkwardness).

An implication of the present survey is that polite language needs to be taught in a more modern way that takes into account the importance of cross-cultural awareness (a politeness strategy in one language/culture might not be appropriate in another).

Bibliography

- AKUTSU, Y. *Request strategies in "Oral Communication A" textbooks*. The Economic Journal of the Takasaki City University of Economics, 2006, volume 48, issue 3, pp. 135-149.
- BROWN, P., & LEVINSON, S. C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 345 p. ISBN 978-05-2131-3551
- DÍAZ PÉREZ, F. J. 2003. *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén : Universidad de Jaén, 2003. 490 p. ISBN 978-84-8439-185-2
- EELLEN, G. 2001. *A critique of politeness theories*. Manchester : St Jerome, 2001. 298 p. ISBN 978-19-0065-0403
- ESHGHINEJAD, S. & MOINI, R. *Politeness Strategies Used in Text Messaging: Pragmatic Competence in an Asymmetrical Power Relation of Teacher-Student*. SAGE Open, January-March 2016: 1–13
- GLEASON, J. B. & RATNER, N. B. 1998. *Psycholinguistics*. (2nd ed.). USA: Harcourt, Inc., 1998. 544 p. ISBN 978-01-5504-1066
- GRICE, H. P. 1975. *Logic and conversation*. In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*. New York : Academic Press, 1975. 406 p. ISBN 978-01-2785-4236
- HAUGH, M. 2011. *Culture and Norms in Politeness Research*, Cambridge : Cambridge University Press, 2011, 22 p. ISBN 978-10-0700-7062
- KÁDÁR, D. & HAUGH, M. 2013. *Understanding Politeness*, Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 306 p. ISBN 978-11-3938-2717
- LAKOFF, R. T. 1990. *Talking Power: The Politics in language in our lives*. Glasgow : Harper Collins, 1990. 336 p. ISBN 978-04-6508-3596

Kontaktné údaje:

Mgr. Eva Eddy, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
17. novembra 1, 081 16 Prešov
Slovenská republika
eva.eddy@unipo.sk

THE CURRENT UKRAINIAN WAR AS EXPRESSED IN THE LOCAL LINGUISTIC LANDSCAPE

Jonathan Eddy

Abstract

The ongoing military conflict in Ukraine has undoubtedly led to a great number of new multimodal images in the public space. As a neighbouring state, Slovakia has found itself at the frontline of the humanitarian response. Consequently, images connected to the war have become numerous (billboards, informational signs and notices, stickers, flags, etc.). Using data collected in Prešov, the paper documents, analyses, and discusses these new additions to the local linguistic landscape. The findings suggest that the signs have three primary functions: solidarity, ‘on the ground’ support and advice, and protest and back up Shohamy’s and Gorter’s (2009, p. 4) claim that linguistic landscape “*contextualizes the public space within issues of [...] political and social conflict[s]*”.

Keywords: Public space. Ukraine. War. Linguistic Landscape. Pragmalinguistics. Geosemiotics. English as lingua franca (ELF).

Abstrakt

Súčasný vojenský konflikt na Ukrajine nepochybne vedie k veľkému množstvu nových multimodálnych obrazov vo verejnom priestore. Ako susedný štát sa Slovensko ocitlo v prvej línii humanitárnej reakcie. V dôsledku toho sa vizuálne zdroje (bilbordy, informačné tabule a oznamy, nálepky, vlajky, atď.) súvisiace s vojnou stali omnoho početnejšími. Príspevok na základe údajov zozbieraných v Prešove dokumentuje, analyzuje a diskutuje tieto nové prírastky do miestnej lingvistickej krajiny. Zistenia naznačujú, že dané znaky majú štyri základné funkcie: solidarita, podpora „na mieste“, poradenstvo a protest a podporujú tvrdenie Shohamyovej a Gortera (2009, s. 4), že jazyková krajina „kontextualizuje verejný priestor v súvislosti [...] s politickými a sociálnymi konfliktmi“.

Kľúčové slová: verejný priestor, Ukrajina, vojna, lingvistická krajina, pragmalingvistika, geosémiotika, angličtina ako Lingua Franca

Introduction

The public space provides a great canvas for both officials as well as laymen to share what is either formally asked of them (the former case) or what they feel the public should know (the latter case). As a result, images, such as billboards, informational signs and notices, stickers, flags, etc., appear in the public space with the intention to purely inform or, on occasions, raise emotions of by-passers.

The ongoing military conflict in Ukraine has undoubtedly led to a great number of additions to the public space in the form of new multimodal images connected to the war. As a neighbouring state, Slovakia, and especially the east of Slovakia, has found itself at the frontline of the humanitarian response as either a transit or destination country, which has resulted in images connected to the war becoming more numerous. Regarding their content, they cover a whole range of functions, from purely informative (such as the government and other bodies providing migrating Ukrainian citizens with essential information regarding movement within the country, finding help, etc.) to those that strive to raise emotions, usually support for their ideology.

The present paper documents, analyses, and discusses this emerging layer of the local linguistic landscape. These new additions, images, and inscriptions draw on a wide range of semiotic resources to “disseminate and legitimize particular discourses of war, to communicate particular values, identities, goals and motives, placing these in everyday public spaces” (Abousnnouga & Machin, In: Jaworski and Thurlow (eds.), 2010, p. 220) and show that protests “have transformed public spaces and generated new forms of social relationships” (Jia Lou & Jaworski, 2016 p.610), while situating the “concept of global crisis within rhetoric and sociolinguistics” (Hanci-Azizoglu & Arawdat 2021, abstract).

Linguistic landscape

The concept of *linguistic landscape* [LL] was first put forward by Landry and Bourhis in 1997 and encompassed the “*language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration*” (Landry & Bourhis, 1997, p. 25). However, as LL began to draw the attention of more and more sociolinguists as a viable research avenue in the early years of the 21st century, a rethink of the original concept was called for. Scollon & Scollon spoke of the need for “*progressively more acute analyses of the ways in which places in time and space come to have subjective meanings for the humans who live and act within them*” (Scollon & Scollon, 2003, p. 12). Linguistic landscape can now be considered “*a conglomerate of traces of human social activity, thus providing us with an empirical barometer to map and interpret both short- and long- term change in language and society*” (Van Mensel et al, 2016, p. 424), “*focus[ing] on the presence of language in public semioscapes*” (Ferenčík, 2015, p. 84) and “*concerned with languages being used on signs [...] in public space*” (Gorter, 2006, p. 11). Furthermore, it is important to view new additions to the local LL in terms of how they contribute to the *semiotic aggregate* of the public space in which they are emplaced. Scollon and Scollon (2003, p.19), as part of their pioneering work on geosemiotics, view semiotic aggregate in the following terms: “where on earth an action takes place is an important part of its meaning”. Ferenčík (2015, p.92) further characterizes semiotic aggregate as occurring as “a result of a simultaneous operation of centripetal and centrifugal semiotic flows which combine semiotic practices occurring at a global-scale level as well as those operating on a local level.”

Figure 1: Examples of semiotic aggregate (position of inscriptions connected to the Ukrainian war marked by arrows) (Prešov, July and October 2022)



(Source: author's personal archive)

Research characteristics: Sample and methodology

The data sample consists of 78 individual images (due to the constraints of the article, only a small selection will be presented) collected between March and November 2022 in Prešov. The data are the partial results of ongoing research and were collected diachronously, meaning that sites and locations were revisited, and the findings documented repeatedly over the timeframe of the data collection in order to most accurately record new additions, changes, and alterations to the local linguistic landscape. The data are presented in the form of digital snapshots taken using a smartphone. As much as possible, the images are shown in terms of their ‘semiotic aggregate’ and were easy to see/find by most passers-by and observers, in other words; the data presented in this paper could easily be noticed in the course of a walk through the town; they were not hunted for in obscure locations, nor was any manipulation of the surrounding environment undertaken. In terms of the methodological framework for this paper, it was based on two recent ethnographic field studies, the first one being Blommaert’s (2013) ground-breaking work on the Antwerp neighbourhood of Oud Berchem. Further to Blommaert’s research, Nekvapil’s (2022) chronicling of the LL of the Czech town of Hradec Králové is also referenced for methodological inspiration. The methodological framework is also shaped by the process of ‘walking ethnography’, (cf. Ingold & Vergunst 2008, Mills & Radcliffe 2012, Yi’En, 2014). Walking ethnography can be interpreted as “thinking in movement” (Ingold & Vergunst 2008) and, therefore “enables us to collect details about urban life” (Yi En, 2014, p.213) A final methodological note also goes to Scollon & Scollon, as the term ‘inscription’ is used in the analysis, as it captures the “*dialogicality of public signage*” (Scollon & Scollon, 2003, p. 205) better than ‘sign’. Inscription is part of the *semiotic aggregate* (Scollon & Scollon, 2003) (see figure 1) of an LL, is largely multimodal, (composed of a written text and iconographic signs, distinguishable from its surroundings within a certain type of discourse). The context, emplacement, indexicality, and informative and symbolic functions are also considered. LL analysis in the present paper is centred around “*the choice of language, situation, means of expression, function, content, form and communication channel*” (Nekvapil, 2016).

Data analysis

The data record examples of both ‘top down’ inscriptions and images (official, semi-official, regulated, emplaced in authorised locations, and professionally produced) as well as ‘bottom up’ or ‘grassroots’ images (ad hoc, temporary, unregulated, emplaced “*outside of their legitimate space*” (Blommaert, 2013, p. 48), and produced using more modest resources). Following Blommaert’s (2013, p. 53) categorization, the majority of inscriptions in the sample are *permanent* in nature but some *event-related* inscriptions and even some *noise* inscriptions were documented. Furthermore, in line with Blommaert, the main functions of the inscriptions in the data sample were to *inform* (in the case of the more official signs) and to make a *public statement* (in the case of the unofficial signs). These public statement images “*cannot be easily traced to a specific producer [are] manufactured by producers who remain unknown and unidentifiable [...]. The addressee, however, can be quite identifiable, and language choice as well as features of graphic shape contribute to this*” (Blommaert, 2013, p. 54).

As expected, the official inscriptions were located and placed in more institutional places (bus and train station concourses, public transport offices, on public transport, the town hall, university buildings, etc.). The unofficial images were largely situated in areas with high volumes of footfall (on the Main Street as well as side streets off the Main Street, near the university campus, and close to busy intersections and pedestrian crossings) and mostly placed on municipal property – lampposts, fuse-boxes, traffic lights, and crossings. The findings

suggest that, in terms of reflections of the situation in Ukraine, the inscriptions have three primary functions: solidarity; ‘on the ground’ support and advice; and protest and back up Shohamy’s and Gorter’s (2009, p. 4) claim that linguistic landscape “*contextualizes the public space within issues of [...] political and social conflict[s]*” and that signs in the public space are the “*core of social and political conflicts*” (Blommaert, 2013, p. 48). In the following section, the inscriptions will be analysed according to the functions laid out in the abstract, namely; ‘on the ground’ support and advice, solidarity, and protest.

Function – ‘on the ground support and advice’

Image 1



Image 2

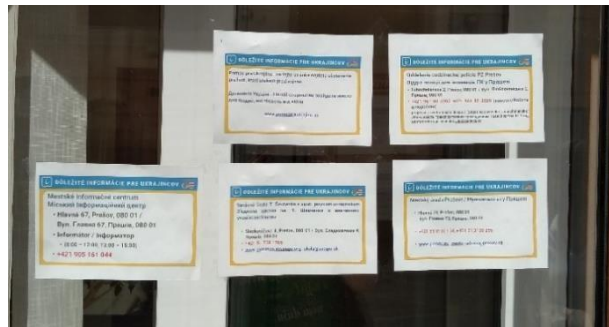


Image 3



Image 4

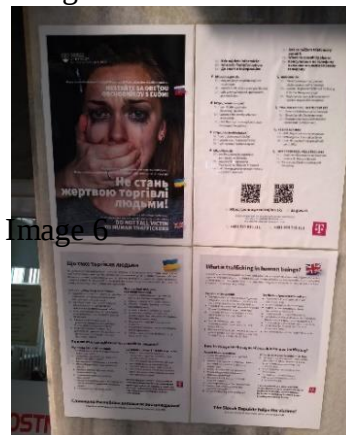


Image 5

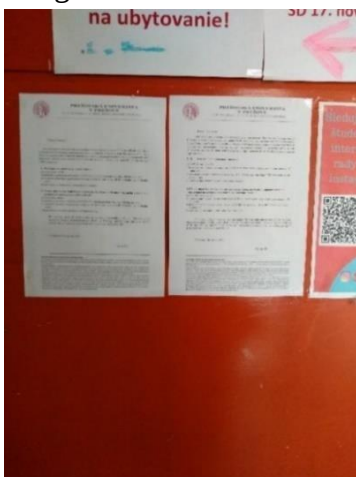


Image 6



(Source: author’s personal archive)

The first set of images (1 – 6) above index inscriptions whose primary function, as additions to the local LL, is that of immediate support and advice to Ukrainian citizens arriving or travelling through Slovakia. In terms of both language and the semiotic resources used, a marked shift can be seen from the earliest documented inscription in the data set (Image 1) to later examples (Images 2 to 6). Taken in March 2022, in the first month of the war, outside Prešov's Town Hall, Image 1 simply shows the Ukrainian flag, the emblems of Slovakia and Prešov, one word utilizing English as a *lingua franca* ('help') and the universally understood symbol for 'information' ('i'). Although this is a 'top down' inscription, produced by the local government, it was quite clearly produced quickly, using the available semiotic and linguistic resources, and placed in response to the unforeseen, quickly moving events in Ukraine. In this respect, the processes of *iconization* (where purely iconic representations of meaning supersede language) and *transmodalization* (in which the linguistic resources employed are reduced and iconic resources become equal to, or even replace, the aforementioned linguistic ones) can be observed here. As a result of changing language policy and the drop in numbers of Ukrainians crossing into Slovakia, this sign has now disappeared from outside the town hall, as can be seen in Images 7a and 7b below.

Image 7a



(Source: author's personal archive)

Image 7b



As the conflict unfolded, the material, semiotic, and linguistic resources available to the actors producing these 'top-down' inscriptions improved and evolved. Images 2 – 6 show a greater degree of professionalism in the finished product, and more official, regulatory, discourse can be observed by the presence of official logos, insignia, and emblems. Furthermore, a *top down* sequential arrangement composed of two canonical structural components can also be observed (cf. Blum-Kulka et al., 1989; in Culpeper and Haugh 2014). First is the *head act* announcing the illocution, followed by *support* in Slovak and then Ukrainian (and, in the case of Image 4, English as a *lingua franca*). Using Blommaert's (2010) Sociolinguistic scale and de Swaan's (2001) Global language system, the producers are operating on a scale varying between the global, as manifested in the bilingual inscriptions, the translocal (Slovak – Ukrainian), and the local (Slovak only). To apply de Swaan's terminology, *hypercentral* English is used as a *lingua franca* and the central and *supercentral* levels are represented by the presence of Slovak and Ukrainian, in combination or in isolation.

Function – ‘solidarity’

Image 8



Image 9



Image 10



Image 11



Image 12



(Source: author's personal archive)

A common, unifying feature of the inscriptions, whose function is to express solidarity is the iconographic use of yellow and blue to denote, clearly and unambiguously, the Ukrainian connection and the Ukrainian addressees of the images. These inscriptions “show *particular events, particular people, places and things*” (Abousnnouga and Machin: in Jaworski and Thurlow, 2010, p. 221) and the recurrence of *iconization* and *transmodalization* can be observed (especially in Images 8, 10, and 11). The effect of the use of yellow and blue was that of “a logo branding the space of protest [...] and being usable as a recontextualized souvenir [...] [a] token of displayed solidarity” (Jia Lou & Jaworski, 2016, p.635). Furthermore, the *emplacement of resemiotized signs* at times such as the ones in which we are living, creates “a sense of united space, a set of resources available [...] as indexes of a shared identity, unity and solidarity” (ibid. p. 638).

Function – ‘protest’

Image 13



Image 14



Image 15



Image 16



Image 17



Image 18



(Source: author's personal archive)

Turning the attention to the *protest* function of the inscriptions (Images 13 – 18), the majority were produced by two main actors in the local LL; local supporters of the global ‘FCK PTN’ movement (operating on a more *glocal* level), whose main material resource seems to be stickers and a seemingly more individual, grassroots activist who tags their stickers with the hashtags #fuckputin, #endallwars. The ‘FCK PTN’ movement began on social media shortly after the start of the conflict, primarily on Twitter, where users can use hashtags (#) to quickly and effectively express either solidarity or disapproval. ‘FCK PTN’ is ‘language efficient and universally recognisable’¹. Combined with the aforementioned process of *iconization* and the resemiotizing of the Ukrainian flag as a symbol of protest, the intended message can be communicated with very few linguistic resources. Both of these actors operate anonymously in line with Sohrabi (2022: no page number); “secrecy is a part of their memorandum, and they consider public spaces to be protesting grounds”, transforming “city walls into social diaries” (ibid.).

These two actors, especially #endallwars, seem to operate according to Stroud and Mpendukana’s (2009) *sites of necessity* by using lower standards of production, minimum economic investment, and manual production. This might have been caused by the need to respond promptly to this unprecedented situation using available semiotic and material resources. The use of “emplaced [...] signs have been crucial for the mobilization of activists, appropriation of urban spaces and spreading the demonstrators’ postulates well beyond the confines of [traditional] protest sites” (Jia Lou & Jaworski, 2016, p. 610) and the continued presence of these stickers, in full or partial form, help to keep the conflict in the mind’s eye of passers-by.

¹ <https://www.bedeutungonline.de/what-does-fck-ptn-fckptn-mean-meaning-definition-explanation/> [accessed 19.03.23]

Findings and conclusion

The often transient, semi-permanent, and fluid nature of the inscriptions mirrors the ever-changing situation in Ukraine. The official or semi-official and, therefore, regulated, inscriptions, were largely Slovak-Ukrainian bilingual, whereas the more ad hoc, unofficial, unregulated inscriptions widely utilized English as a single unifying lingua franca due to its more immediate and universal comprehensibility when compared to Slovak and Ukrainian or were only in Slovak. The few instances where the images were Ukrainian monolingual were graffiti. Instances of graffiti fall under Blommaert's category of *transgressive signs* as they “violate the demarcating power of rules of legitimate access and usage of space” (Blommaert, 2013, p. 48) (cf. full data sample – link at the end of article). This suggests the producers of the majority of images and the addressees are not Ukrainian.

The inscriptions in the data sample help to “*map and interpret both short- and long-term change in language and society, as well as instances of contestation*” (van Mensel et al, 2016, p. 424) (cf. below). Changes in ‘top down’ language policy, as well as the ‘removeability’ of the ‘bottom down’ images means that the data change almost constantly and, day to day, results will differ.

Image 19



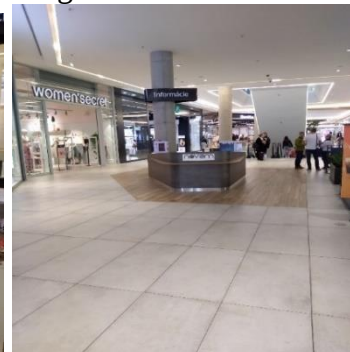
Image 20



Image 21



Image 22²



An additional finding was that, while the official inscriptions are gradually disappearing from the local LL (a reflection of changing attitudes in language policy and the changing political situation, cf. Images 19 – 22), the unofficial images are still visible with new examples appearing in response to events in Ukraine, all of which supports Nekvapil's claim that the “*stability of [...] signs corresponds to a certain degree with their different functions*” (2022;127) the inference being that the ‘protest’ function has retained a greater ongoing relevance compared to that of on the ground advice and support (as the humanitarian crisis has

² Images 21 & 22 show an area of public space in a local shopping centre. Image 21, taken in July 2022, shows a poster advertising a charitable initiative for displaced Ukrainians. Image 22, taken in the same space in October 2022, shows the absence of the previous poster.

dissipated and has yet to enter a second wave) and solidarity and that, furthermore, “*signs found in the linguistic landscape have to be analysed also from the point of view of their function(s)*” (Nekvapil 2022, p. 133).

The potential of this research – to study the development, change, and evolution of semiotics in public space in the context of moments of social change and upheaval and how they are indexed – is great. It is the hope of the author that the data presented in this paper has contributed to documenting “the potential of linguistic and semiotic landscapes to insert new voices and alternative narratives into the fabric of urban spaces” (Jia Lou & Jaworski, 2016, p.612, cf; Pennycook 2010; Stroud and Mpendukana 2009; Waksman and Shohamy 2009)” The *appearance and visibility* of the inscriptions, signs, and images attest to “*serve to remark upon the meaning and value of stories marked by different socio-cultural challenges*” (Sohrabi, 2022, no page number).

The data in this paper has attempted to present linguistic landscape as “historical document[s], [a] layered-simultaneous outcome[s] of different histories of people, communities and activities” (Blommaert, 2013, p.120) in response to the war in Ukraine and its development. The question for further research is whether, and for how long, this emerging layer of the local linguistic landscape will remain once the war ends in a similar fashion as observable remnants of Covid-19 pandemic regulatory discourse have. Instances of changes to ‘top down’ language policy can already be observed and old ‘bottom up’ signs are disappearing while new ones are cropping up even today.

Resources

- ABOUSNNOUGA, G. & MACHIN, D. 2010. *War Monuments and the Changing Discourses of Nation and Soldierly*. In: *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*, London : Continuum, 2010. pp. 219-40. ISBN 978-1-84706-182-9
- BLOMMAERT, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 229 p. ISBN 978-0-51184-530-7
- BLOMMAERT, J. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol : Multilingual Matters, 2013. 127 p. ISBN 978-1-783-09-039-6
- BLUM-KULKA, S. HOUSE, J. & KASPER, G., *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. In *Advances in discourse processes*. Norwood, NJ : Ablex, 1989. Vol. XXXI, pp. 267-74.
- CULPEPER, J. & HAUGH, M. 2014. *Pragmatics and the English language*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2014. 316 p. ISBN 978-0-23055-173-2
- DE SWAAN, A. 2001. *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge : Polity Press, 2001. 272 p. ISBN 978-0-74562-748-9
- FERENČÍK, M. *Construing private space in Prešov's urban environment: A critical stylistic perspective*. In *Human Affairs: a postdisciplinary journal for humanities & social sciences*, 2015, volume 25, issue 4, pp. 365-79.
- GORTER, D. *Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism*. In *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. pp. 1 – 6.
- HANCI-AZIZOGLU, E. & ALAWDAT, M. 2021. *Rhetoric and Sociolinguistics in Times of Global Crisis*, IGI Global, 2021. 448 p. ISBN 978-1-79986-733-3
- INGOLD, T. & VERGUNST, J. L. 2008. *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot*. Aldershot: Ashgate, 2008, 218 p. ISBN 978-1-13824-462-7
- JAWORSKI, A. & THURLOW, C. (eds.). 2010. *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*, London : Continuum, 2010. 320 p. ISBN 978-1-84706-182-9

- JIA LOU, J. & JAWORSKI, A. *Itineraries of protest signage; Semiotic landscape and the mythologizing of the Hong Kong Umbrella Movement*. In *Journal of Language and Politics*, John Benjamins Publishing Company, 2016, vol. 15, issue 5, pp. 609–42.
- LANDRY, R. & BOURHIS, R.Y. *Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study*. In *Journal of Language and Social Psychology*, 1997, volume 16, pp. 23-49.
- NEKVAPIL, J. *Language Management Theory as one Approach in Language Policy and Planning*. In *Current Issues in Language Planning*, 2016, volume 17, issue 1, pp. 11–22.
- NEKVAPIL, J., SMAKMAN, D., FEDOROVA, K. (eds.). 2022. *Linguistic choices in the contemporary city: postmodern individuals in urban communicative setting*. London : Routledge, 2022. 330 p. ISBN 978-0-36736-676-6
- PENNYCOOK, A. 2010. *Language as a Local Practice*. London and New York : Routledge, 2010. 168 p. ISBN 978-0-41554-751-2
- SCOLLON, R. & WONG SCOLLON, S. 2003. *Discourses in Place: Language in the Material World*. London : Routledge, 2003. 258 p. ISBN 978-0-41529-049-4
- SHOHAMY, E. & GORTER, D. (eds.). 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London : Routledge, 2009. p. 384. ISBN 978-0-41598-873-5
- SHOHAMY, E. & WAKSMAN, S. 2009. *Linguistic Landscape as an Ecological Arena: Modalities, Meanings, Negotiations, Education*. In Shohamy, E. & Gorter, D. (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge : London, 2009. pp. 313-31. ISBN 978-0-41598-873-5
- SOHRABI, N. M. *The Influence of Tehranian Artivism in the Public Domain: An Analytic Discourse on Graffiti*. In *Field: A Journal of Socially Engaged Art Criticism*, 2022, Issue 20, available at: < <https://field-journal.com/issue-21/the-influence-of-tehranian-artivism-in-the-public-domain-an-analytic-discourse-on-graffiti>> [accessed November 5th, 2022]
- STROUD, C. & MPENDUKANA, S. *Towards a material ethnography of linguistic landscape: Multilingualism, mobility, and space in a South African township*. In *Journal of Sociolinguistics*, 2009, volume 13, pp. 363-86.
- VAN MENSEL, L. et al. *Linguistic Landscapes: The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford : Oxford University Press, 2016, pp. 423-50.
- YI'EN, C. *Telling Stories of the City: Walking Ethnography, Affective Materialities, and Mobile Encounters*. In *Space and Culture*, 2014, volume 17, issue 3, pp. 211-23.

Full data sample available on the following link:

https://drive.google.com/drive/folders/1fxchMDGQbEAJjYYWKb0368jmoxu-sGIE?usp=share_link

Kontaktné údaje:

Jonathan Eddy, M.A.
Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
17. novembra 1, 081 16 Prešov
Slovenská republika
jonathan.eddy@unipo.sk

BUSINESS REPORTS AS THE BASIS OF ORAL EXAMINATIONS FOR BUSINESS GERMAN - CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Thomas Edeling and Michaela Rusch

Abstract

Business reports are lengthy but enriching resources for Languages for Specific Purposes (LSP) seminars. They should prove fruitful in teaching students the necessity to filter information, especially when giving a presentation. Therefore, the talk focuses on an oral exam design that evaluates the capacity to filter contexts on the B2 level. Instead of students' approaches merely stating key figures on numerous slides, it sheds light on overall oral language skills. Data gained by audio recordings of simulated students' presentations will help to get an insight into the targets and results of specified exam types. The keyword will be valued; since values appear in figures, numbers, business targets, and mission and vision statements.

Keywords: Business Report / Business Communication / Exam Design /German LBA

Introduction

The following article will discuss and evaluate the exam format used in Language and Business administration German. Therefore, the following structure is proposed. In the first step, the study course Language and Business Administration German "Wirtschaftskommunikation Deutsch" is portrayed regarding its design and aims. Then the definition of Business Reports and their adaption for the course format will be provided – as it has been the exam's focus. Also, the content of business reports will be briefly introduced to underline the genre's complexity. Then data from and setting of the exam situation will be described to allow better understanding. The next step will be focusing on the methodology and the evaluation of the exam papers (in this case, presentations). After that, the results gained from the analysis are discussed, and a conclusion is drawn.

Language and Business Administration German – "Wirtschaftskommunikation Deutsch"

A general overview should be provided in the following part of the article. The LBA German starts in the 3rd semester at the University of Applied Sciences Zwickau with an Introduction to LBA German, meaning German Business language. In the following semesters, 4 and 5 genres and field features are presented to the students. The students are asked to work out features and compare them. Also, during this semester, terminology analysis is introduced, and basic tasks have to be performed. In this part, students are familiarised with definitions, their different types and their application in economics and business. Besides terminology, the 5th semester emphasises text analysis, for example, in marketing or management. In the last two semesters, 6 and 7, a conclusion on the taught content and the different genres is transferred into developing skills to produce texts- in their future working spaces - independently in the respective field. Working with the students, a didactic range of possible task types can be employed: Group work, simulation games, station learning, discovery learning, excursions, self-study and presentations. In most cases, tailored tasks could increase the students' understanding and meet culturally related specific needs. Introducing the general frame of the study programme should enhance the experience of the challenging complexity concerning this approach in particular. The following part will now focus more on the genre of annual reports as the students had to analyse and partially interpret it in more detail; this genre: is, on the one hand, a reflection of entrepreneurial activity and an instrument within the auditing process in business.

Definition: Annual Report - Technical dictionary

As the genre of annual reports is introduced to the students, a variety of definitions must be given to them to work along. For the students, those mean they can analyse texts more efficiently as it offers a guideline. For the teacher, the definition also opens up more didactic options, as there are very different versions of annual reports. Usually, some features necessarily need to be a part of the documents, while others can be but do not have to. The following definition reflects on some of the aspects that can be found:

“[...] in practice, a collective term for a summary of the annual financial statements and management report or consolidated financial statements and group management report as well as other voluntary disclosures by the company. The preparation of an annual report is not prescribed by law. Rather, it has been the central instrument of capital market communication (investor relations) up to now. When disclosing or publishing the annual report, form and content must be observed in accordance with § 328 HGB.” [working translation, 23.08.22] (Böcking et al., 2018)

Another definition can be seen in the following by Keller. This definition, in particular, provides the different parts that are usually part of the text.

"Nevertheless, we know pretty well what a prototypical annual report looks like: It contains the **annual financial statements** consisting of the **balance sheet, income statement** and **notes** as well as **the management report**. In addition, it usually contains **a letter from the board (chairman) to the shareholders**, the **report of the supervisory board**, a **segment report**, a **report on the shares** of the company in question and their **performance** in the past financial year, together with **a dividend proposal** and an outlook for the next financial year. In addition, it can contain **any amount of information about the company** and its **business** and **other activities** that, from the company's point of view, deserve to be made public." (2006: 16) [working translation, 23.08.22]

Apart from the structure, another point regarding the publication of the annual reports needs to be discussed. The publication becomes mandatory once the companies offer shares to the public. Therefore, companies need to undergo an auditing process by monitoring/auditing companies like KPMG or PWC.

For the students, typical features that could be part of a further investigation are the following:

- Letter from the Board of Directors, Managing Director or Letter to Shareholders, Introduction of the Board of Directors/Management, Share and Value Management/Investor Relations, Corporate Governance, Management Report, Annual financial statement, Notes, Auditor's Report/Auditor's Certificate, Facts and Figures, Glossary, Index, Financial Calendar, Imprint (Hugo 2018) [working translation, 23.08.22]

Data and Setting of the Examination

Data Collection

The survey was conducted in the context of the Business Communication_German major. The group consists of four Chinese and four Taiwanese students. The setting in focus was set in an examination situation. It is now a preliminary approach, with an analysis of spoken texts (using two examples) based on keynotes on presentation.

Oral Examination

To better understand the objectives of the exam setting, it will now be described in more detail, quoting some of the original tasks. The presentation consists of two parts. On the one hand, a company presentation based on the annual report was provided; on the other hand, a marketing presentation focusing on marketing communication was given.

With the examination, a potential risk in evaluating students can occur as the students come from a cultural background with a learning-by-heart mentality. In the middle European frame, this can cause problems as the task is perceived to be of that character, although it is not. Also,

the application of terminology cannot be seen as equal to the understanding of content. At times the students' approach might rather be compared to only filtering and stating keywords.

As the character of this contribution remains preliminary, further research should allow an in-depth analysis of usage and the business vocabulary used in the oral presentation compared to the business vocabulary used in the annual report. Throughout their studies, students should be made aware that later in their job, they must be able to repeatedly critically review what has been produced in the frame of marketing or production planning.

It was noticeable that they could grasp the key figures of the Annual Report throughout the selective reading. Yet, one cannot expect students to understand an Annual Report fully. This is a sensitive issue since such an extensive report requires an excellent command of Business German. Therefore, a teacher of German is bound to rely on courses in Business Administration in which key documents (balance sheet, profit / loss-statement) are discussed in detail. The exam should focus more than just on the interpretation of numbers rather than on a thoughtful approach where the given information is reasonably structured to inform the audience. This was generally the case. In one presentation, though, capturing the Unique Selling Proposition took much work, lacking the focus on the product range, which is crucial regarding shareholder interests.

However, every teacher who intends to discuss Annual Reports in an exam should carefully lead students to this specific material. This includes repeatedly discussing the content and structure to allow transparency of the subject. Moreover, watching and then simulating a press conference could eventually stimulate the students even more by increasing their understanding of form and function rather than just explaining the structure and the general content of an Annual Report. A broader research question could raise how linguistic and economic competencies should be blended into an oral exam. For instance, filtering certain words is already a first step to gaining insight, as shown in the presentation samples.

Method: Procedure of the Double Oral Exam

Subsequently, the exam will be described in more detail to provide insight into the methodological level. Altogether the oral exam consisted of three parts to approach the genre of Annual Reports from various directions. There was a first part (10 minutes) in which the presentation of actual contents from the company's annual report happened.

The Audience was seen as potential share buyers: "You want to convince the audience that it is worth investing in the company. It is important that you explain the key figures of the company. It is about the question of value creation in the company." the task was directed.

After this first part, there was a question-and-answer session with the audience (5 minutes), in this case, fellow students.

The second part (10 minutes) should include a presentation regarding some aspects of the company website, like the design, slogans, and style. Above all, this exercise was also about verbal and para-verbal communication: It is about the appreciation expressed in communication (relevant for turnover/earnings). Generally speaking, marketing communication is also a key value for companies that must inform the public about their business activities.

By applying this particular structure, the exam should allow the collection of some preliminary data on future exam format as this group was the first in the frame of the Language and Business study in German. It needs to be pointed out that this preliminary approach can only function as a blueprint. In contrast, these exams are more of an experimental procedure.

Discussion of Results

The students responded well to the task and could carry out the different parts of the talk. Varying linguistic performances could also be observed, ranging according to the level of

German. In the following, some terms that would result from dealing with the texts have been collected, as business-relevant lexemes in presentation 1 for the company Cewe Color Stiftung & Co. KGaA (Example 1) and business-related lexemes in presentation two on Fielmann AG (Example 2). Regarding the selection parameters, only companies whose shares can be bought on the Dax, M-Dax or S-Dax (Dax: Deutscher Aktienindex – German stock exchange; M stands for Mid-Cap; S for Small-Cap) were presented. Both CEWE Color and Fielmann are members of the S-Dax. One could observe that students needed to use specific vocabulary to illustrate their findings.

Example 1 – CEWE Color

The first example that should be closely examined in this article's frame is portraying CEWE Color. The company is related to various products regarding photo printing and services relating to the topic. The students started the presentation by introducing general aspects of the company and therefore created the following slide for the presentation. In the following Figure 1, this slide is displayed.

CEWE-Gruppe

- **Rechtsform:** Stiftung & Co. KGaA
- **Sitz:** Oldenburg, Niedersachsen
- **Europas führender Foto-Service und Online Druck-Anbieter**
- **Präsent in 21 Ländern Europas** mit 4.000 Mitarbeitern
- 20.000 Handelspartner
- **Geschäftsfelder:** Fotofinishing (Kern)















Kommerzieller Online-Druck

Einzelhandel

- **Legal form:** Stiftung & Co. KGaA
- **Headquarters:** Oldenburg, Lower Saxony
- **Europe's leading photo service and online print provider**
- **Present in 21 European countries** with 4,000 employees
- 20,000 trade partners
- **Business areas:** Photofinishing (core)
- Commercial online printing
- Retail

[working translation]

Under this point, certain words were collected that were perceived. These business-relevant lexemes in presentation 1 for Cewe Color Stiftung & Co. KGaA (selection) can be seen below. They are a reflection of the specific annual report and its dimensions.

Hauptsitz, Europas führender Fotohersteller, präsent, Bekannte Handelspartner, Geschäftsfelder / Kerngeschäftsfelder, Kennzahlen, Operatives Ergebnis, Ergebnismarge, Zweithöchste Ergebnis der Unternehmensgeschichte, Prognose, Ertrag je Aktie, Eigenkapital(-quote), Bilanzkennziffern, Fremdkapitalquote, Konzernverschuldung, Dividendenerhöhung, Aktienkursperformance
[Headquarters, Europe's leading photo manufacturer, Present, Known trading partners, Business areas / core business areas, Key figures, Operating result, Profit margin, Second highest result in the company's history, Forecast, Earnings per share, Equity (ratio), Balance sheet ratios, Debt ratio, Group debt, Dividend increase, Share price performance – working translation]

To better understand the challenge regarding the oral exam, another slide (Figure 2) from the student's presentation of the Annual Report of CEWE is presented below. The slide shows how the student approached the topic of numbers.



Figure 2 Sample slide by student focusing on CEWE Color - CEWE Stock

The following Figure 3 shows the third sample page from the annual report presentation, in this case, the summary. It is given here to illustrate how far the students used the distinct language represented by the frame.

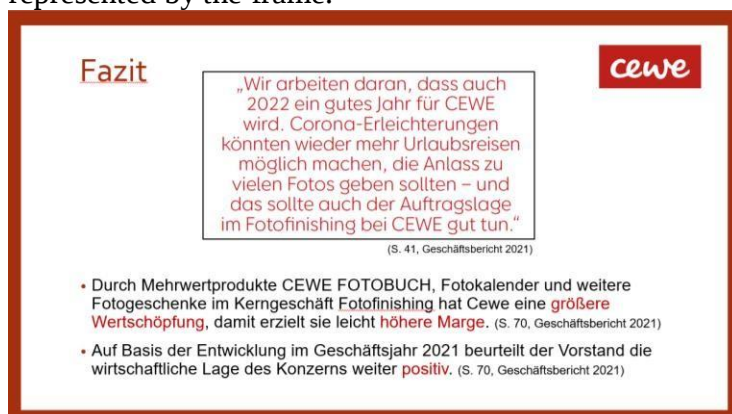


Figure 3 Sample slide by student focusing on CEWE Color – Summary And working translation

CEWE PHOTO BOOK, photo calendars and other photo gifts in the core business of photofinishing create greater added value for Cewe, enabling it to achieve slightly higher margins. (p. 70, Annual Report 2021)

Based on the development in the 2021 financial year, the Executive Board continues to assess the economic situation of the Group as positive. (p. 70, Annual Report 2021)

[working Translation]

It can be noticed that the student has worked out in a very detailed way how the company created its profile. To be able to deliver this insight is strongly connected to the teacher's sensitivity in teaching the methodological approaches.

Example 2 – Fielmann AG

Another example presented here is taken from the presentation that focused on the company Fielmann, active in the optical industry Only the following business-relevant lexemes (selection) from presentation two on Fielmann AG should be given for this case.

Hersteller / Gründer, börsennotiertes Familienunternehmen, Niederlassungen, Wertschöpfungskette, Meilenstein, wirtschaftliche Erholung (verzeichnen), Konzernumsatz (zulegen), Vorsteuerergebnis, die Talsohle durchschreiten, langfristiges Wachstum, Vorkrisenniveau, Internationalisierung stark vorantreiben, erwirtschaften, Omni-Channel-Erlebnis, kundenorientierte Philosophie
[manufacturer / founder, family companies listed on the stock market; subsidiaries, value chain, milestone, (to observe) economic recovery, group turnover, pre-tax-profit, to bottom out, long-term growth, pre-crisis level, to promote internationalisation, to gain, Omni-Channel-Experience, customer-orientated-philosophy – working translation]

In this presentation, the complexity and linguistic variation in approach and method were visible in particular. However, for the students, it was another example of training their perception and making them aware of the difficulties this communication inherits.

Conclusion

For B2 students, comparable exams in LBA courses remain to be a challenge on the one hand because of the setting and on the other because of the related oral production regarding terminology. Often – or in almost all cases – students naturally lacked the knowledge and needed to be familiarised with the conventions of the business environment first. This is most fruitful when management courses provide the principles of accounting. This highly complex matter requires a deep understanding of how important transactions (e.g. acquisitions, alienation of property) are displayed in tables and overviews.

Since Annual reports have enormous significance as a reflection of entrepreneurial activity, the terms used in these reports reflect logical thinking since it summarises insight gained in the past business year. Significant events and results have to be indicated and justified. Furthermore, they need to be classified to consider them in a legal framework. Terms such as *Operatives Ergebnis (Operating Profit)*, *Ergebnismarge (profit margin)*, and *Ergebnis je Aktie (profit per share)* (see Example 1) state key indicators that shed light upon the company's performance level. Comparing business years and analysing business development – reflected in the specific terms *Vorkrisenniveau (pre-crisis-level)*, *Meilenstein (milestone)* and *wirtschaftliche Erholung (economic recovery)* used in Example 2 – is a need in business communication and must be tackled using proper vocabulary that contains a high degree of idiomatic language.

Precise adjustment of the teaching to the individual level of knowledge of the students for implementation in the respective examination. One must check whether the students understand the specific terms they use in their presentations. For example, *Ergebnismarge* can only be explained by grasping the mathematical logic (a margin is a percentage rate that indicates a ratio!)

As more seminar groups will be taught in the frame of this study program, more experiences will be gathered on how to enhance the exam tasks even more. Future studies can then go beyond and discuss alternative formats as the challenge of understanding and applying the knowledge collected from the Annual reports will remain a feature of business communication across languages.

Literature

URLs

BÖCKING, HANS-JOACHIM et al. (2018). Geschäftsberichte.

<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/geschaeftsbericht-33697/version-257217>
(30.04.22)

HUGO, MATTHIAS (2018) “Ihr Geschäftsbericht”

https://www.ihr-geschaeftsbericht.de/struktur_gliederung/ (30.04.22)

Books

BOLTEN, J. (2015). *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht.

ETTERICH, H J. (2017). *Geschäftsberichte: Unvollständigkeit und Intransparenz: Chancen für Big Data*. Wiesbaden: Springer Gabler.

GAZDAR, K. (2001). *Geschäftsbericht ohne Fehl und Tadel: [Sprache, Gestaltung und Botschaft erfolgreicher Finanzkommunikation]. Mit neuem Kapitel über New Economy* (2. aktual. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.

GAZDAR, K. (2008). *Strategische Unternehmenskommunikation: Kunden, Investoren, Mitarbeiter und Öffentlichkeit überzeugen*. München: mi-Fachverl.

GROSSE, G., RIPPERDA, K., & VOELZKOW, A. (2016). *Visuell berichten: Eine Studie zum Potenzial der Gestaltung in Geschäftsberichten*. Wiesbaden: Springer Gabler.

KELLER, R. (2006). *Der Geschäftsbericht: Überzeugende Unternehmenskommunikation durch klare Sprache und gutes Deutsch*(1. Auflage.). Wiesbaden: Gabler.

KNELSEN, B R., HERLYN, E., & LÉVY-TÖDTER, M. (2021). *Geschäftsberichte börsennotierter Unternehmen: Kritische Betrachtung der Darstellung sozialer Nachhaltigkeit*. Essen: MA Akademie Verlags- und Druck-Gesellschaft mbH

RECK, R. (2016). *Kultur und Sprache im Geschäftsbericht: Gestaltung von Textinformationen*(1. Aufl. 2016.). Wiesbaden: Springer Gabler.

ZERFASS, A., PIWINGER, M., & RÖTTGER, U. [2020]. *Handbuch Unternehmenskommunikation*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Contact:

Dr Thomas Edeling
University of Applied Sciences Zwickau
Faculty of Applied Linguistics and Intercultural Communication
Department of Applied Languages
Kornmarkt 1
Germany
Thomas.Edeling@fh-zwickau.de

Dr Michaela Rusch
University of Applied Sciences Zwickau
Faculty of Applied Linguistics and Intercultural Communication
Department of Applied Languages
Kornmarkt 1
Germany
Michaela.Rusch@fh-zwickau.de

A COMPARATIVE ANALYSIS OF IDIOMS WITH LEXEMES *MONEY* AND *PENIAZE* IN ENGLISH AND SLOVAK

KOMPARATÍVNA ANALÝZA IDIÓMOV OBSAHUJÚCICH LEXÉMY *MONEY* A *PENIAZE* V ANGLICKOM A SLOVENSKOM JAZYKU

Eva Maierová

Abstract

The paper investigates 165 idioms containing lexemes *money* in English and *peniaze* in Slovak as the concept of money is central in business English. Idioms excerpted from a monolingual dictionary of English idioms and bilingual English and Slovak phraseological dictionaries are divided into three categories suggested by P. Kvetko (2009): absolute equivalents, relative equivalents, and non-equivalents thus pointing out differences in idiomatic expressions between the two languages. The aim of the comparative analysis is to help language teachers as well as students of economics in dealing with this peculiar linguistic phenomenon.

Key words: comparative analysis, idioms, money, English language, Slovak language.

Abstrakt

Príspevok skúma 165 idiómov obsahujúcich lexémy *money* v angličtine a *peniaze* v slovenčine, keďže koncept peňazí je v obchodnej angličtine jedným z centrálnych pojmov. Idiomy excerptované z výkladového slovníka anglických idiómov a prekladových anglických a slovenských frazeologických slovníkov sú rozdelené do troch kategórií navrhnutých P. Kvetkom (2009): absolútne ekvivalenty, relatívne ekvivalenty a neekvivalentné idiomy, čím sa poukazuje na rozdiely vo frazeologických jednotkách medzi oboma jazykmi. Cieľom tejto porovnávacej analýzy je pomôcť učiteľom cudzích jazykov, ako aj študentom ekonomických odborov pri orientácii v tomto špecifickom lingvistickom fenoméne.

Kľúčové slová: komparatívna analýza, idiomy, peniaze, anglický jazyk, slovenský jazyk.

Introduction

Idioms are phraseological units that contribute to the richness of vocabulary and thus enrich language in general, which is summed up in the quote by R. W. Gibbs: "...idiomatic/proverbial phrases are not mere linguistic ornaments, intended to dress up a person's speech style, but are an integral part of the language that eases social interaction, enhances textual coherence, and, quite importantly, reflect fundamental patterns of human thought" (Gibbs, 2010, p. 697).

Nevertheless, idioms are often neglected in English for Specific and Academic Purposes (ESP/EAP) due to their opacity, figurativeness, and informality in spite of the fact that findings of studies dealing with idiomatic expressions prove that mastering idioms helps students of ESP/EAP be more confident and communicate more effectively in international business situations (Hrdličková, 2017a), including business negotiations (Pavlíková, 2021). At the same time, contemporary business English textbooks are based on authentic texts, which contain an abundance of idioms.

Z. Hrdličková points out that it "is important to distinguish among idioms that can be used in business English, academic English or general English" (Hrdličková, 2020, p. 62). It is self-understood that some idioms are used in all three fields. What is more, some terms, in our

case business English terms, are motivated idiomatically, e.g. *black economy*, *a golden handshake*, *state-of-the-art*, *hedge one's bets*, *viral marketing*, *brick(s)-and-mortar stores*.

Idioms present a certain challenge for non-native speakers at the level of their comprehension and at the level of their usage in speaking and writing, which is also caused by the fact that idioms in different languages often do not correspond with each other regarding lexical means (*pots of money* – *vrecia/balik/fúra peňazí*; *make ends meet* – *vyjst'/vystačiť s peniazmi*; *money talks/money makes the world go around* – *peniaze hýbu svetom*, *a golden handshake* – *zlatý padák*), grammatical structures (*be attached to money* – *visieť na peniazoch*, *money isn't everything* – *peniaze nie sú všetko*, *long time no see* – *dlho sme sa nevideli*) or the combination of both (*no pain, no gain* – *bez práce nie sú koláče*), and an idiom in one language not having an idiomatic counterpart in another language (*blue-chip companies* – *najväčšie a najvýznamnejšie/špičkové/prvotriedne firmy*, *white money* – *legálne nadobudnuté peniaze*, *money grubber* – *chamtivec/zlatokop*).

All the above-mentioned reasons lead to the need of a deeper exploration of this linguistic phenomenon in a professional and academic context, with a special attention paid to problems that Slovak learners of ESP/EAP may encounter bearing in mind the differences of idiomatic expressions between relatively unrelated Anglo-Saxon and Slavic languages generally, English and Slovak specifically. However, it is necessary to agree with P. Kvetko (2009, p. 51): “The confrontation of two idiomatic sets in theoretical, dictionary or other forms is always relatively complicated. It is complicated because of the problems with the basic qualities of idioms, from the point of view of content – semantic unity and stability of the whole, and from the point of view of form of expression – multiword character and its relative stability.”

Idioms and their contrastive analysis from the theoretical point of view

Oxford English Dictionary (2022) defines ‘idiom’ as “3. A form of expression, grammatical construction, phrase, etc., used in a distinctive way in a particular language, dialect, or language variety; spec. a group of words established by usage as having a meaning not deducible from the meanings of the individual words.” Compared to this dictionary definition, Makkai distinguishes between lexemic and sememic idioms. He defines the **lexemic idiom** as “polylexonic lexeme which is made up of more than one minimal free form or (morphological) word, each lexon of which can occur in other environments as the realization of a monolexonic lexeme” (Makkai, 1972, p. 121), while **sememic idioms** are closer to meaning to their constituents and some of the words (mostly function words) have their normal language function (Sullivan 1980).

Based on these and other definitions, the following features of idioms can be derived (cf. Carter, 1998; Dobrovolskij, Piirainen 2018; Kvetko, 2009; Lančarič, 2016):

- (1) lexical complexity – idioms usually consist of at least two words,
- (2) semantic opacity – meaning of an idiom cannot be derived from its components,
- (3) invariability – certain fixedness or frozenness of their forms,
- (4) figurativeness – idioms are often motivated by metaphors, hyperbole, and similes,
- (5) institutionalisation – idioms are conventionalised ad hoc expressions,
- (6) informality – idioms are often used in informal registers of language.

Idioms can be classified according to various criteria. They are traditionally divided into two categories: **paremiological expressions** (proverbs, sayings, popular quotations) and **non-paremiological expressions** (phrasal verbs, similes, binomials, trinomials, social formulae (Kvetko, 2009). Based on the semantic classification, **opaque**, **semi-opaque**, and **semi-idioms** are distinguished (Lančarič, 2016), and following the correlation of idioms with parts of speech, non-sentential or syntagmatic idioms are classified as **verbal and verbless idioms**. The latter

group can further be subdivided into **nominal**, **verbal**, **adjectival**, and **adverbial** idioms (Kvetko, 2009).

As our paper aims to provide a comparative analysis of idioms containing the lexeme *money/peniaze* in English and Slovak, we focus on the types of systemic equivalents as proposed by P. Kvetko (2009, pp. 53-55), who distinguishes among absolute, relative, and deceptive equivalents¹.

Absolute equivalents are divided into

- (a) absolute equivalents proper – having the identical lexical and grammatical structures, symbolism, and imagery in both English and Slovak²,
- (b) similar equivalents – having the identical symbolism and imagery but differing in lexical and grammatical items, e.g. *time is money – čas sú peniaze*, *money doesn't grow on trees – peniaze nerastú na strome*, *be rolling/wallowing in money – váľať sa/kúpať sa v peniazoch*.

Relative equivalents (interlingual synonyms) containing

- (a) relative equivalents proper – idioms based on totally different components, symbols, and imagery, e.g. *be on the make – ísť po peniazoch*, *make ends meet – vyjsť/vystačiť s peniazmi*, *make money fly – utrácať plným priehrštím*;
- (b) partially different equivalents – idioms based on totally different components, symbols, and imagery but containing at least one common lexical component, e.g. *heavy money – nekresťanské peniaze*, *money makes the world go around – peniaze hýbu svetom*, *keep some money for a rainy day – dať si peniaze bokom*.

Deceptive equivalents are interlingual homonyms or paronyms, which seem literally corresponding but differing in their meanings, e.g. *have deep pockets* (have a lot of money) – *mať hlboko do vrecka* (nemať peniaze = not to have money).

Due to the fact that some idioms have synonymous idiomatic expressions in English, Slovak or in both languages, they can belong to different equivalents, e.g. *pour money down the drain – vyhadzovať peniaze von oknom* are relative equivalents that partially differ from another, while *throw money out of the window – vyhadzovať peniaze (von) oknom* are absolute similar equivalents.

It is presumed that for non-native speakers, idioms with no idiomatic equivalents together with relative and deceptive equivalents present a bigger obstacle to understanding and consequently the proper use of idioms in a foreign language than absolute equivalents of idioms.

Review of literature dealing with idioms concerning money

The sources concerned with the notion of money in idiomatic expressions deal mostly with the comparison of semantic content and associations in English and another language or they studied the semantic field of “money” in the English language only.

In their comparative analysis, T. Zalavina et al. (2020) focused on the concept of money in the Russian and English proverbial corpus, investigating lexemes such as *деньги*, *рубль*, *копейка* and *money*, *pound*, *penny* in about 80 proverbial units. The authors detected six frames of the semantic content of the proverbs: money as a result of accumulation, money is labour, money is filth, money causes harm, money is transient and easy to lose, and money is power/an incentive. The analysis led to the conclusion that “Russian culture gives priority to spiritual

¹ The classification of systemic equivalents is adopted from Kvetko (2009) and illustrated by examples that were excerpted for the purpose of this study.

² Due to the difference in the category of grammatical number between the lexemes ‘money’ (singulare tantum) and ‘peniaze’ (plurale tantum), no idioms in English and Slovak can be considered absolute equivalents proper, however close the lexical components used in them are, e.g. *dirty money – špinavé peniaze*, *have more money than sense – mať viac peňazí ako/než rozumu*, *throw money out the window – vyhadzovať peniaze von oknom*.

values (friends, health and love) over material things (wealth and fortune), whereas English culture emphasizes power, strength and wealth“ (Zalavina et al., 2020, p. 472).

N. Zavyalova even views idioms “as a core component of national identity” (Zavyalova, 2013, p. 47) and following her examination of idioms in English and Russian (as well as Japanese and Chinese), the author claims that lexemes *money* and *gold* in American English are associated with the aspects such as dirt and black colour, blood, feeling of guilt, honesty, easy work, silence, plant life, the feeling of tightness, old age, madness, and washing process with prevailing negativism, while in the Russian languages, the idioms are linked to mean, bottom and a duty to pay back one’s debts and she concludes that “the general tone of money perception in Russian culture is positive” (Zavyalova 2013, p. 50).

A different approach was used by I. Colenciuc (2016) in her study of the functional-semantic field “money” in English, in which she analysed the semes of approximately 100 mostly two-word idioms in this field and presented their idiomatic micro-fields – the ways how money can be obtained (without much effort, with great effort, involving a breach of law/dishonestly, and in the course of business operations), idioms referring to money destination (business purposes, investment or gambling, illegal/corruption purposes, and special destinations), and expressions dealing with physical properties of money (coins and banknotes).

T. Tkachuk studied 260 English idioms relating to the concept of money excerpted from various dictionaries from different perspectives – lexical complexity, invariability, idiomatic classes and their inner structure, their peculiarities, relations between them (homonymy and synonymy), figurativeness, semantic fields, stylistics, and finally, the usage of idioms in mass media concluding that there are “numerous difficulties with defining precise boundaries of idioms. Yet it is also what makes them so engaging” (Tkachuk, 2005, p. 71).

In Slovak linguistic and methodological literature, the attention paid to business English idioms and the comparison of idioms occurring in Slovak and English business communication is marginal (cf. Olejárová, 1997; Hrdličková, 2017a, 2017b; Maierová, 2018; Rusíňáková, 2018; Pavlíková 2021), which provides extensive opportunities for research in this field.

Idioms with *money/peniaze* in English and Slovak

The comparison of the meaning of the words *money* in English and *peniaze* in Slovak shows that both lexemes mean identical things though their grammatical characteristics differ – *money* being uncountable in English and *peniaze* that is predominantly used in the plural form.

Money: a medium of exchange in the form of coins and banknotes, wealth or financial gain, payment for work (Concise Oxford English Dictionary, 2011).

Peniaze: štátom uznané platidlo ako prostriedok výmeny, mince a bankovky (Krátky slovník slovenského jazyka, 2003).

Idioms in which these lexemes occur, do not necessarily refer to finances. However, they have been included in the corpus of idioms excerpted from The Free Dictionary’s Idioms dictionary (Farlex, 2003-2022) and then confronted with Slovak-English and English-Slovak bilingual dictionaries of idioms (Kvetko, 2014; Fronek, Mokráň, 2003). On the other hand, idioms expressing the notion of money using other linguistic means such as *penny*, *pound*, *buck*, *groš*, *koruna*, etc. were excluded from the data. All idioms containing the lexemes *money/peniaze* were then divided into 3 categories according to Kvetko’s classification of equivalents: absolute equivalents, relative equivalents, and non-equivalents. Deceptive equivalents did not appear in the data.

Absolute and relative equivalents of English and Slovak idioms are listed in table 1 if at least one of the synonymous expressions fits the appropriate group. Nevertheless, the line between individual categories is blurred in some cases due to the varying definitions of idioms.

Table 1 Absolute and relative equivalents of idioms containing *money/peniaze* in English and Slovak

English idioms with <i>money</i>	Absolute equivalents in Slovak
(be) in the money	(byť) pri peniazoch, v balíku, mať peňazí ako pliev/smetí
(be) rolling in money	topiť/váľať/kúpať sa v peniazoch, byť v balíku, mať peňazí ako pliev/smetí
(be) wallowing in money	topiť/váľať/kúpať sa v peniazoch, byť v balíku, mať peňazí ako pliev/smetí
(have) more money than sense	mať viac peňazí než/ako rozumu
(one) will do anything for money	pre peniaze urobí čokoľvek
bags/heaps/loads/pots/stacks of money	vrecia/fúra/balík/hromada peňazí
black money	čierne/špinavé peniaze
blood money	krvavé peniaze, peniaze za vraždu
come into money	prísť k peniazom
dirty money	špinavé peniaze
easy money	ľahko zarobené/nadobudnuté peniaze
follow the money	(na)sledovať peniaze, sledovať stopu peňazí
heavy money	ťažké/nekresťanské peniaze
launder money	prať/prepierať špinavé peniaze
Lend your money and lose your friend.	Ak chceš stratiť priateľa, požičaj mu peniaze.
money can't buy happiness	za peniaze si človek šťastie nekúpi
money does not grow on trees	peniaze nerastú na strome, nikomu peniaze z neba nepadajú, peniaze sa ťažko zarábajú, (nikto) nezbiera peniaze na ulici
money is the root of all evil	peniaze sú príčinou všetkého zla
money isn't everything	peniaze nie sú všetko
money laundering	pranie špinavých peňazí
ready money	hotové (peniaze), peniaze v hotovosti
sink one's money in something	utopiť v niečom peniaze
sit on (one's) money	sedieť na peniazoch
the best (that) money can buy	(to) najlepšie, čo sa dá kúpiť za peniaze
there are some things money can't buy	niektoré veci za peniaze nekúpiš
throw money about/around	rozhadzovať peniaze
throw money at something/somebody	vyhadzovať peniaze na niečo/niekoľko
throw money out the window	vyhadzovať peniaze von oknom
time is money	čas sú peniaze
your money or your life	Peniaze alebo život!
English idioms with <i>money</i>	Relative equivalents in Slovak
(be) made of money	(ne)zbierať peniaze na ulici, mať hromadu peňazí

(be) money for jam/old rope	1) ľahko zarobený peniaz/groš, ľahko zarobené peniaze; bezpracný zisk/zárobok, 2) ľahký/lacný úspech, ľahká/jednoduchá vec, hračka
(give/pay) hush money	(za)platiť niekomu za mlčanie
(not) for love (n)or money	za žiadne peniaze, ani za svet
(one's) money's worth	prísť si a svoje peniaze, stáť za to, oplatiť sa (niekomu)
(this) run(s) into money	ide to do peňazí
A fool and his money are soon parted.	U hlupáka sa peniaze neohrejú.
be attached to money	visieť na peniazoch
be/get pressed/pushed for money	byť na tom zle s peniazmi, mať nedostatok peňazí
be greedy for money	lačniť po peniazoch, triasť sa o peniaze
bilk somebody out of money	ošmeknúť niekoho o peniaze
cheat/gull somebody out of his money	vylákať od niekoho peniaze
coin money	zarábať hromadu peňazí
come by a large sum of money	dostať sa k veľkým peniazom
cough up the money	vysoliť/vyvaliť/vycálovať peniaze
fork some money out	vysoliť/vyvaliť/vycálovať peniaze
funny money	1) Falošné peniaze, 2) špinavé/nepoctivo získané peniaze
good money	pekné peniaze
have money to play with	mať peňazí na rozdávanie, mať peňazí ako pliev, mať peniaze na rozhadzovanie
have more money than God	mať peňazí na rozdávanie, mať peňazí ako pliev, mať peniaze na rozhadzovanie
it all comes down to money	všetko je otázka peňazí
keep some money for a rainy day	odložiť si (nejaké) peniaze bokom
make the money fly	rozhadzovať peniaze, vyhadzovať peniaze oknom/do vetra, utrácať plným priehršťím/vo veľkom/obidvoma rukami
make/lose money hand over fist	zarábať/utrácať peniaze ozlomkrky/ostošest'/ostopät'
mint (of) money	(zarobiť) ťažké/nekresťanské peniaze
money burns a hole in one's pocket	peniaze ho pália vo vrecku, nevie udržať peniaze, peniaze sa uňho neohrejú
money makes the world go (a)round	peniaze hýbu/vládnu svetom, peniaze všetko zmôžu, za peniaze husle hrajú, peniaze otvárajú/rozväzujú ústa
money pit	čierna diera na peniaze
money talks (and bullshit walks)	peniaze hýbu/vládnu svetom, peniaze všetko zmôžu, za peniaze husle hrajú, peniaze otvárajú/rozväzujú ústa
panhandle money from somebody	ošmeknúť niekoho o peniaze
piss money up the wall	rozhadzovať peniaze, vyhadzovať peniaze oknom/do vetra, utrácať plným priehršťím/vo veľkom/obidvoma rukami

pour money down the drain	púšťať peniaze dolu vodou, (zbytočne) vyhodené peniaze, vyhadzovať peniaze von oknom
put some money away	dať si (nejaké) peniaze bokom
screw money out of somebody	vyraziť/vyžmýkať peniaze od niekoho
spare no money neither cash	neľutovať čas ani peniaze
spend money like a drunken sailor	rozhadzovať peniaze, vyhadzovať peniaze oknom/do vetra, utrácať plným priehrštím/vo veľkom/obidvoma rukami
spend money like it's going out of style	rozhadzovať peniaze, vyhadzovať peniaze oknom/do vetra; utrácať plným priehrštím/vo veľkom/obidvoma rukami
spend money like there's no tomorrow	rozhadzovať peniaze, vyhadzovať peniaze oknom/do vetra, utrácať plným priehrštím/vo veľkom/obidvoma rukami
spend money like water	rozhadzovať peniaze, vyhadzovať peniaze oknom/do vetra, utrácať plným priehrštím/vo veľkom/obidvoma rukami
stink of money	byť nechutne bohatý
tap/touch somebody for money	pumpnúť od niekoho peniaze
throw good money after bad	zbytočne vyhadzovať/márniť peniaze
throw money around	rozhadzovať peniaze, vyhadzovať peniaze oknom/do vetra, utrácať plným priehrštím/vo veľkom/obidvoma rukami
throw money left, right and centre	rozhadzovať peniaze, vyhadzovať peniaze oknom/do vetra, utrácať plným priehrštím/vo veľkom/obidvoma rukami
Slovak idioms with peniaze	Relative equivalents in English
(vyplatiť) peniaze na drevo	cash on the nail/barrelhead, pitch and pay
hrať o veľké peniaze	play for high stakes
ísť po peniazoch	be on the make
keď prídem k peniazom	when my ship comes home, when my ship comes in
len tak-tak vyjsť s peniazmi	struggle to make ends meet, scrape a living
mať peniaze v pančuche	be tight-arsed
mať peňazí ako pliev/smetí	be filthy rich, be worth a mint, be as rich as Croesus, be flush/lousy (with money)
neľutovať peniaze	spare no cash
pekné peniaze	a tidy sum (of money), a nice little sum
peniaze z rúčky do rúčky	cash on the nail/barrelhead, pitch and pay
pumpovať od niekoho peniaze	bleed somebody
rozhádať všetky peniaze	shoot the works
sedieť na peniazoch	keep one's purse closed
stálo ho to nekresťanské peniaze	it cost him a pretty penny, it cost him a fair bit of money, it cost him an arm and a leg
stálo to balík peňazí	it cost a packet/a bomb/the earth
vládnuť peniazmi	hold control of the purse strings

vyjsť/vystačiť s peniazmi	make ends meet
vytlčť z niečoho peniaze	do well out of something
za málo peňazí málo muziky	if you pay peanuts, you get monkeys
za žiadne peniaze	not for all the tea in China

The vast majority of absolute equivalents (30 idioms) together with relative equivalents (43 + 20 idioms) refer to money as financial means though the imagery used especially in relative equivalents may be totally different in both languages (*money for old rope/jam* – 1) *lahko zarobený peniaz/groš, ľahko zarobené peniaze; bezpracný zisk/zárobok*, 2) *ľahký/lacný úspech, ľahká/jednoduchá vec, hračka*).

Table 2 Non-equivalents of idioms with *money/peniaze* in English and Slovak

Idioms with <i>money</i> in English with no equivalents in Slovak
(be) a licence/license to print money; (be) (right) on the money; (butter and) egg money; (let's see) the colour of someone's money; (one's) money is on (someone/something)/put (one's) money on (something); (one) still has (one's) communion money; (play with) house money; (the) smart money is on (someone or something); (you) pay your money and take your choice/chance(s); active money; a run for (your/one's) money; bad money drives out good; be (like) money in the bank; come from old money; conscience money; draw against an amount of money; early money is like yeast (because it helps to raise the dough); even money; found money; front money; glove money; haemorrhage money; in old money; it takes money to make money; lay out (an amount of money) on (someone or something); lose money on (something); mad money; marry (someone) for (his or her) money; marry (into) money; money fever; money from home; money grubber; money is no object; money is power; money maker; money train; money bags; money-spinner; Monopoly money; Never marry for money, but marry where money is; no money, no honey; not for my money; pin money; pink money; pocket money; push money; put (one's) money where (one's) mouth is; put money on the table; put the money up (for something); raise money (for someone/something); rake in the money; seed money; shine like new money; shut up and take my money; silly money; smart money; soft money; stretch money; take eggs for money; take the money and run; tight money; white money

Non-equivalent idioms (72 idioms) is that largest group, which presents a challenge for learners of business English and even for translators. Their counterparts in the other language are collocations ((*one's*) *money is on (someone/something)* *staviť sa (o niečo), staviť sa, že*), terms (*active money* – *peniaze v obeh*, *seed money* – *počiatočný kapitál*), single words (*new money* – *novozbohatlíci*; *front money* – *preddavok*), etc., and their understanding by non-native speakers often requires a description (*butter and egg money* – *extra money earned by a farmer's wife by selling various things produced by the farm, such as (though not only) eggs and butter* = *vreckové manželky farmára*). Among non-equivalents there are rare cases referring to non-financial concepts (*put (one's) money where (one's) mouth is* – *dokázať skutkom; dokáž to (skutkami)!*; *smart money* – 1) *predpoklady, názory odborníkov (tých, ktorí sa v tom vyznajú), šance*; 2) *odborníci, špecialisti*); *not for my money* – *pokiaľ ide o mňa*).

Conclusion

The comparative analysis of idioms with *money/peniaze* shows that in spite of the 165 idioms being classified into three different groups, the vast majority of them is linked to the meaning of financial means though expressed by various lexical and grammatical structures.

Only the absolute equivalents, which is the smallest class of all excerpted idioms with 30 excerpts, both in English and Slovak use the same symbolism and imagery, while the relative equivalents (63 idioms) differ not only in grammar but often in lexical structures, too. The most numerous group comprises non-equivalent idioms (72 cases).

The most common semantic fields, in which the excerpted idioms are used, include earning/obtaining money, having or lacking money, spending money (wastefully or frugally), together with the source and destination of money.

From the pedagogical practice we can conclude that it is mostly relative equivalents and non-equivalents with which students struggle as these idioms appear also in textbooks of business English and special attention needs to be paid to them due to their semantic non-transparency and figurativeness. That is one of the reasons that further research in this area should focus on understanding and production of the most frequent idioms used in English for economics.

Bibliography

- CARTER, R. 1998. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspective*. London: Routledge.
- COLENCIUC, I. 2016. Functional-Semantic Field "Money" in the English Language. In: *Intertext*, 39(3-4), pp.177-183.
- Concise Oxford English Dictionary*. 2011. 12th Edition. Oxford: Oxford University Press.
- DOBROVOL'SKIJ, D. & PIIRAINEN, E. 2018. Conventional Figurative Language Theory and idiom motivation. *Yearbook of Phraseology*, 9(1), 5-30. <https://doi.org/10.1515/phras-2018-0003>
- FRONEK, J.; MOKRÁŇ, P. 2003. *Slovensko-anglický frazeologický slovník./Slovak-English Dictionary of Idioms*. Bratislava: Nová Práca, spol. s r.o.
- GIBBS, R.W. 2010. Idioms and Formulaic Language. In: Dirk Geeraerts, and Hubert Cuyckens (eds): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistic*. Oxford: Oxford University Press, pp. 697-725.
- HRDLIČKOVÁ, Z. 2017a. Business English idioms vs. Business terms. In: *Lingua et vita*, 6(2), pp. 22-29.
- HRDLIČKOVÁ, Z. 2017b. Idiomatic Expressions in the Context of Business English. In: *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies*, 4(1), pp. 74-84.
- HRDLIČKOVÁ, Z. 2020. Business and Law Vocabulary Acquisition in the ESP Classroom. In: *Advanced Education*, 14, pp. 56-65.
- Idiom in: *Oxford English Dictionary* [online]. 2022. Available at: <<https://www.oed.com/view/Entry/91031>>. Accessed on October 29, 2022.
- Krátky slovník slovenského jazyka*. 2003. Red. J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava: Veda.
- KVETKO, P. 2009. *An Outline of English Phraseology*. 3rd Revised ed. Trnava: Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- KVETKO, P. 2014. *Prekladový anglicko-slovenský frazeologický slovník*. Bratislava: VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- LANČARIČ, D. 2016. *English Lexicology*. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag.
- MAIEROVÁ, E. 2018. Idiomy v marketingovej komunikácii, In: *Lingua et vita*, 2018, 14, pp. 24-30.
- MAKKAI, A. 1972. *Idiom Structure in English*. The Hague – Paris: Mouton.
- OLEJÁROVÁ, M. 1997. The Qualities of Economic Phrasal Units. In: *Slavica Slovaca*, 32(2), pp. 142-153.

- PAVLÍKOVÁ, Ž. (2021). Idioms in Business Negotiations. In: *Einblicke in die angewandte Linguistik Forschungsparadigmen und Anwendungsbereiche* [online]. Brno : Tribun EU, 2021, pp. 77-83
- RUSIŇÁKOVÁ, J. 2018. Anglické idiómy – teória a prax, In: *Lingua et vita*, 2018, 14, pp. 48-54.
- SULLIVAN, W. J. 1980. Some Logical Consequences of Makkai's "Idiomaticity as a Language Universal". In: *Rice Institute Pamphlet-Rice University Studies*, 66(2), pp. 143-154.
- The Free Dictionary's Idioms dictionary by Farlex*. 2003-2022. Available at: <<https://www.thefreedictionary.com/>>. Accessed on November 29, 2022.
- TKACHUK, T. 2005. Idioms Inside out: Money in English Idioms. In: *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, Brno Studies in English*, 31 (11), pp. 63-72.
- ZALAVINA, T. YU.; DVORINA, N. V.; ANTROPOVA, L. I.; ANTROPOVA, L. I.; ASTASHOVA, G. V.; SAVINOVA, T. A. Y TULUPOVA, O. V. 2020. The representation of the concept of money in the Russian and English proverbial corpus. In: *Revista Inclusiones*, Vol. 7, num. Especial, pp. 462-475.
- ZAVYALOVA, N., 2013. Economy of wealth: National stereotypes in idiomatic representation. In: *Middle-East Journal of Scientific Research*, 13, pp.47-50.

Contact:

PhDr. Eva Maierová, PhD.
 University of Economics in Bratislava
 Faculty of Applied Languages
 Department of English Language
 Dolnozemska cesta 1, Bratislava
 Slovak Republic
 E-mail address: eva.maierova@euba.sk

DISAGREEING IN ENGLISH – THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL AWARENESS IN INTER-CULTURAL COMMUNICATION

VYJADROVANIE NESÚHLASU V ANGLICKOM JAZYKU – VÝZNAM INTERKULTÚRNEHO POVEDOMIA V MEDZIKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIÍ

KATARÍNA SMOLKOVÁ

Abstract

Although English language curricula in the Slovak Republic include goals and requirements to prepare students as future global citizens, this vision is lost in the classroom and rarely makes it into English language classrooms. Since a language is part of a culture, the acquisition of intercultural competence is an essential requirement for acquiring foreign language competence. In this regard, the present article highlights the importance of culture in the field of foreign language learning. The article aims to analyse the result of the qualitative research conducted on 25 students of tertiary education in Slovakia. The object of the research is to identify disagreements in three dialogues in the context of anglophone countries.

Key terms: culture, intercultural awareness, intercultural communication, intercultural competence

Abstrakt

Téma kultúry a príprava edukantov na pozíciu globálnych občanov je z teoretického hľadiska zaradená do kurikula výučby anglického jazyka na Slovensku. Pri praktickej výučbe anglického jazyka sa však týmto témam nevenuje dostatočná pozornosť. Keďže jazyk je časť kultúry, spolu so znalosťou jazyka by mali edukanti získavať interkultúrne kompetencie. Predložený článok má za cieľ poukázať na dôležitosť kultúry vo výučbe cudzieho jazyka. Uvádza výsledky analýzy kvalitatívneho výskumu 25 študentov terciárneho vzdelávania na Slovensku. Predmetom výskumu je identifikácia vyjadrenia nesúhlasu v anglickom jazyku vo forme troch dialógov.

Kľúčové slová: kultúra, kultúrne povedomie, interkultúrna komunikácia, interkultúrna kompetencia

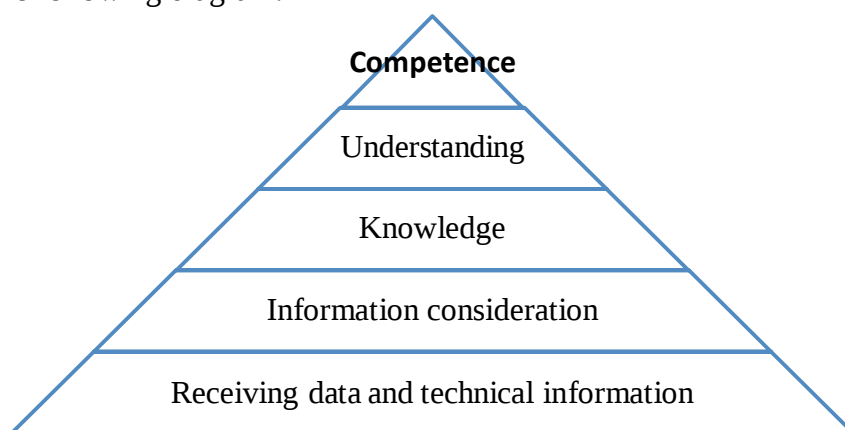
Introduction

From the very beginning of human civilisation, there has been contact between people not only within a certain ethnic community, but also between members of different ethnic groups and nations. Intercultural communication has become a particularly important matter of discussion in the context of expanding world globalisation, the existence and possible expansion of the European Union, and, stronger than ever, the migratory movement. Reception and interpretation of information arise from different perceptions of communicative expressions by members of different cultures. Study materials in this area are rather sporadic and usually, focus only on a narrow range of topics. Intercultural awareness in a foreign language is particularly important for students of higher education, as a preparation for their working life after graduation. Therefore, this partial study aims to determine to which extent are students able to recognise means of expression in two different languages. Agreeing and disagreeing in the English language are barely discussed during English classes. However, there is a cultural background behind them. Three culturally loaded phrases of indirect disagreement

were selected for the purpose of the article. The survey method was used. Research has been carried out at the University of Zilina within foreign language seminars at the Faculty of Operation and Economics of Transport and Communications. The research results are further analyzed and discussed.

Intercultural awareness – theoretical background

Culture is a complex concept with many dimensions. It is shaped by a multitude of different factors and influences. Starting with one of the oldest definitions, which considers the historical aspect, culture is considered "a historically transmitted pattern of meanings anchored in symbols, or a system of inherited ideas expressed in symbolic forms, by which a human communicates, maintains, and perceives his knowledge and attitudes toward life" (Geertz, 1973, p. 89 In McDaniel et.al., 2009, p. 10). UNESCO defines culture as the set of distinctive spiritual, material, intellectual, and emotional features of society or a social group that encompasses, not only art and literature, but lifestyles, ways of living together, value systems, traditions, and beliefs (UNESCO, 2011). Wunderle (2006, p. 9) likens culture to a lens through which one views and perceives the world around. Brown (2000, p. 176) calls it the glue that holds groups of people together. Halls (1976) attributes the importance to culture in connection with human existence by claiming: "Culture is man's medium: There is not one aspect of human life that is not touched and altered by culture" (Halls, 1976, p. 16). Although Wunderlene (2016) puts the subject in the context of politics and the military, degrees of cultural awareness are relevant in any sphere of human life and, hence, the language. The process of acquiring cultural awareness consists of several stages. For better illustration, the stages of cultural awareness are shown in the following diagram:



Picture 1: Pyramid of cultural awareness
According to Wunderlene (2016, p. 11)

As the figure shows, the acquisition of cultural awareness is rather a long-term process, and one has to go through all the stages before acquiring it. A culturally aware person has the ability to take another person's perspective. According to the above definitions of culture, one can see the interconnectedness of the previous idea. All the authors whose works are mentioned in the literature used clearly agree on one thing. Language and culture are interrelated. Some authors (e.g., Ritlyova, 1998;) consider language as the main instrument through which culture is transmitted. Other authors (see, e.g., Cakir, 2006; Belli, 2018; Byram, 1997) even argue that one concept cannot exist without the other. Agudelo (2007, p. 189) rejects some earlier theories that argued that culture acts as a so-called fifth skill' alongside the receptive (reading, listening) and productive (speaking, writing) skills of language.

In foreign language teaching, the concept of communication as a means of interaction within a social group began to be inflected in the 1970s and 1980s when Dell Hymes presented the term communicative competence. It can be considered a certain step forward in language teaching, although intercultural communication as such has not yet been addressed at this stage. Nevertheless, a considerable number of authors (e.g. Brown, 2000; Agudelo, 2007; Kramsch;

2014) agree that the new approach to foreign language teaching denied the teaching of a language as merely learning a set of words bound by the rules of grammar and looking for counterparts in the target language, as was the case in the traditional conception of English language teaching. Bennet (1997, p. 16) likened such a speaker to a 'fluent tool,' i.e. someone who understands and can produce ideas in a foreign language but cannot understand the social and philosophical content of what he or she is saying. To avoid this, it is necessary to realise that although language serves as a tool for communication, it also serves as a tool for perception and thought. Gondová (2011, p. 49.) describes the successful communication of English language learners. It is not sufficient for a person to produce a grammatically correct and comprehensible thought in a certain context. The speaker also needs to learn how to deal with problems in communication and must be able to learn how to handle the means of verbal and non-verbal communication. In the 'global age,' the meaning of communication has expanded from the transmission of facts and ideas to the effort to be heard in a figurative sense, i.e., the right to express our opinions and attitudes Kramsch (2014, p. 407). Problems in communication between two people of different cultures may arise from a lack of knowledge of each other's culture or the complete absence of certain factors in one of the cultures (Cakir, 2006, p. 1). This is also the reason why it is often emphasised nowadays that learning English is not only to learn grammar and vocabulary. Communicative competence involves knowing what to say to whom and how to say it appropriately to the situation.

Byram (1997, pp. 50 – 52) introduces the main components and goals of intercultural competence in foreign language teaching:

- a) Attitudes: Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures, and belief about one's own.
- b) Knowledge of social groups and their products and practises in one's own and in one's interlocutor's country and of the general processes of societal and individual interaction.
- c) Ability to interpret and relating: Ability to interpret a document or event from another culture, to explain it, and relate it to documents from one's own.
- d) Skills of discovery and interaction: Ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practises and the ability to operate knowledge, attitudes, and skills under the constraints of real-time communication and interaction.

From the above-mentioned it can be concluded that the agreeing/ disagreeing patterns are a relevant research issue in the area of culture and language acquisition.

Disagreeing – Data and its Analysis

The aim of the research part is to determine to what extent are students able to recognise indirect disagreement in English. The research sample consists of 25 students in the 3rd year of their bachelor's degree at the University of Zilina, Slovakia. To be more precise, the study programme of the respondents is e-Commerce. The reason for the selection of the particular study group is the assumption of future encounters with other cultures in their work. Communication is a crucial part of their jobs. This partial research adopts a survey method to collect data. Respondents were given a written test/ survey via the on-line platform - socrative.com. The tests were administered in 1 sitting. The time was not restricted. The students' answers are further analysed on the scale from agreement to disagreement. Responses are authentic, neither grammatically, nor formally corrected. Students are referred to as numbers, names are not mentioned.

It is important to state that the research part follows up a similar study *The Art of Crossing Cultures: Intercultural Competence of University Students Revisited* by Javorčíková (2021). The author of the article conducted the research at the University of Matej Bel in Banská Bystrica with students of translation and English teaching.

Respondents were asked to decode the meaning of 3 culturally loaded phrases. The students were informed about a hypothetical place of these three utterances – the United

Kingdom. To make the survey more uniform and precise, the phrases were put into the context of a workplace.

The following phrases were elaborated on:

- A. *'It is rather short'* - used to express an opposite opinion (Cambridge Dictionary, 2022).
- B. *'I see where you are coming from'* - to understand the reason why a person has a particular opinion, although they do not have the same opinion (Cambridge Dictionary, 2022).
- C. *"Well, in my opinion"* – a solution-focused argument, that softens the disagreement (Fowler, 2016).

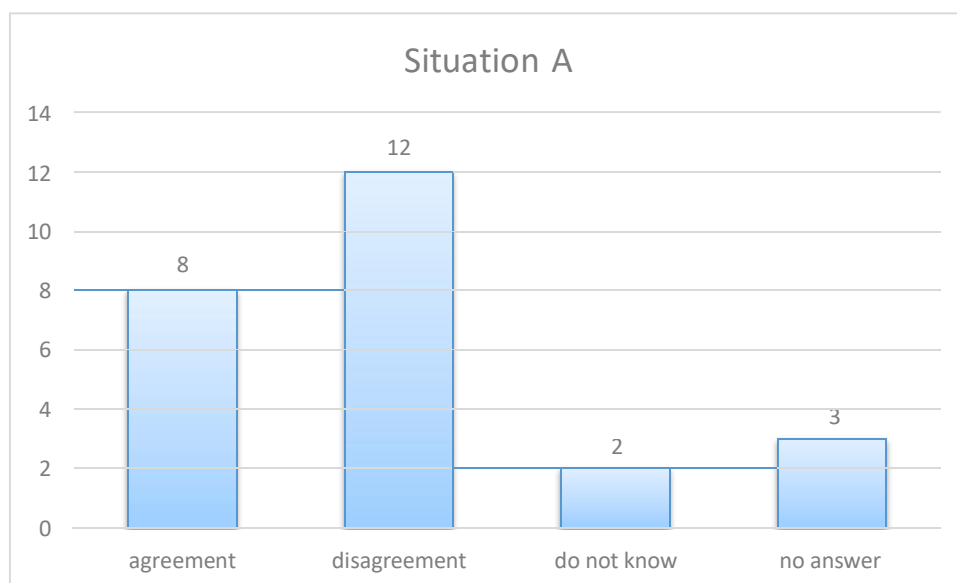
It can be observed that in all cases it is an indirect disagreement. Students were not given any options. They were asked to write the meaning in their own words.

The first survey question was as follows:

Situation A:

The team leader Benjamin orders one of the subordinate employees, John, to write a report on financial indicators during the last month. After reading it, Benjamin states: "IT S RATHER SHORT" (neutral tone, no gestures). What does Benjamin mean?

The students' answers are shown in the bar chart below:



Picture 2: Responses to Situation A

Source: author

20 out of 25 answers were valid for the first questions. As can be seen from the graph, more than half (60 %) of students were able to identify correctly the 'negative' meaning of a degree adverb *rather* then in the given context. Some responses were brief, but, on the other hand, some students describe the meaning in sentences, e.g.

- Student 1: *disagrees; it should be longer*
- Student 2: *benjamin thinks it so short*
- Student 8: *Leader Benjamin wanted probably more detailed report about financial indicators.*
- Student 17: *I think that is a disagreement. Because it's an ironic remark.*

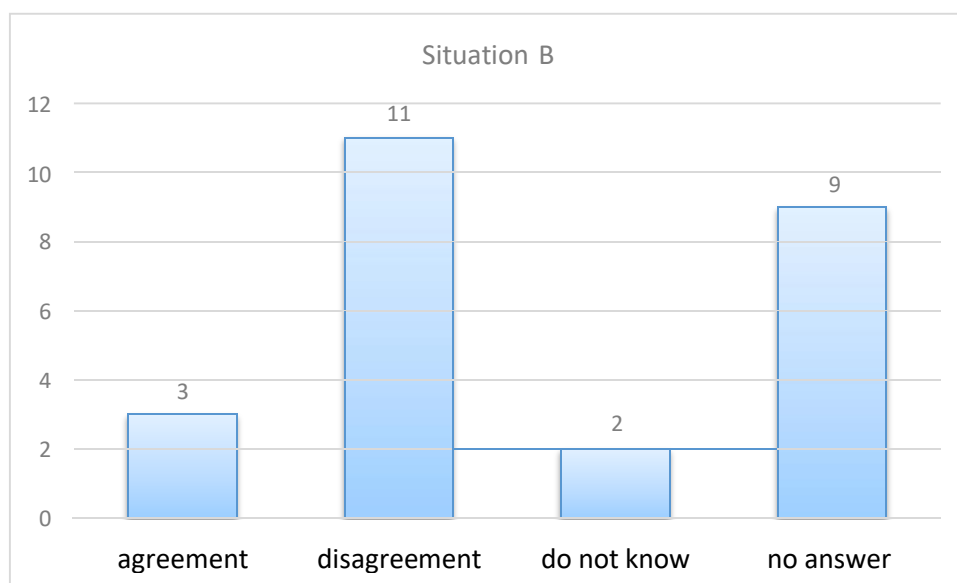
Around one-third (32 %) of the students considered the situation a form of an agreement, e.g.

- Student 10: *i think that he agreed*

- Student 13: *It can be taken as an expression of approval.*
- Some students have completely misunderstood the idea, e. g.:
- Student 21: *it is an agreement with work that John have done, it is basically what Benjamin wants from John*
 - Student 24: *Benjamin agrees and gives John credit for being straight to the point.*

Situation B:

John participated in a team meeting to discuss financial indicators during the last month. John takes part in the discussion but his colleague, Mark, interrupts him and says: "I SEE WHERE YOU'RE COMING FROM " (neutral tone, no gestures). What does Mark mean?



Picture 3: Responses to Situation B
Source: Author

It was possible to accept only 14 out of 25 responses for the purpose of this article. A considerable number of responses (36 %) did not contain relevant information for this partial study, for example.

- Student 1: *probably nothing, he just had a stupid note*
- Student 9: *he basically said that he knows what john is going to say so he interrupted him to not waste time with the information that mark already knows*
- Student 14: *i think that it was rude*

However, most of the remaining students were able to decode the idea behind the situation (44 %), e.g.

- Student 5: *I don't agree.*
- Student 17: *I think it is a disagreement. He wanted to stop his speech.*

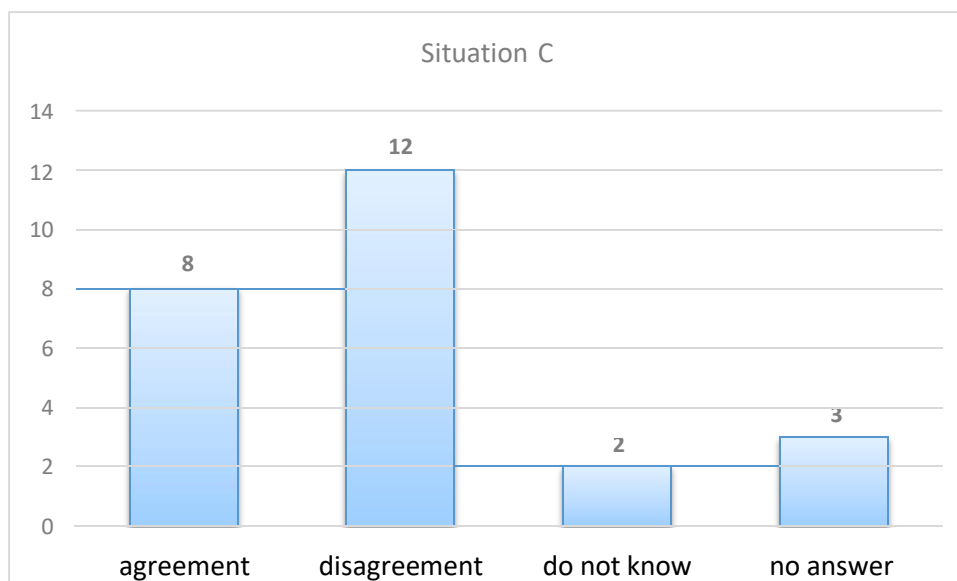
Student 21 touched on a possible inter/cultural issue by stating: *my opinion is that sentence is disagreement, because of interruption, and sentence sounds too angry to be polite, i think John is a not UK citizen and Mark is little bit racially based guy.*

As for agreement, 3 students (12%) understand the utterance as a form of agreement, e.g.

- Student 24: *Mark means that he clearly understand why John said what he said and what was his purpose.*

Situation C:

John is participating in a team meeting to discuss financial indicators during the last month. John proposes his idea, and his colleague Peter says: "WELL, IN MY OPINION..." (neutral tone, no gestures). What does Peter mean?



20, out of 25 answers can be elaborated on for situation C. The rest of the students either did not know or did not state any answer. 12 students (48 %) decoded the given situation correctly, as a form of disagreement, e.g.

- Student 2: *peter want oppose him*
- Student 8: *Peter has another opinion in his mind.*
- Student 17: *I think that he has a different opinion.*
- Student 25: *Peter want to say his opinion, he seems to be very objective, he doesnt agree with his colleague*

A couple of students considered the unfinished sentence as the beginning of expressing opinion, e.g.

- Student 4: *he wants to express his opinion.*
- Student 16: *agreement but Peter he wants to express his own opinion*

Conclusion

It can be assumed that European companies will be increasingly asked to deal with problems of cultural diversity, such as tensions and issues as a result of the lack of knowledge about differences; efforts to express them in order to emphasise their own identity; the perpetuation of negative attitudes; stereotypes concerning others/people. Language is a natural cultural phenomenon. Foreign language learning must reflect on the above-mentioned possible interferences. The importance is barely attributed to the way of expressing agreement or disagreement in the English language. Undoubtedly, to appropriate approaching, decoding and communicating in these situations, may be considered a part of the intercultural awareness of a person. The present study uses data obtained from the survey conducted on students of a technical university in Slovakia, the University of Zilina. The object of the investigation was the interpretation of three culturally loaded phrases. The students were asked to decode three culturally loaded phrases given in possible workplace situations. The research results show the inability of participants to fully recognise the sociolinguistic aspects of the given communications extracts. The highest percentage of correct answers was 60 % (in situation A).

The other two situations were fully understood by 48 % (situation C) and 44 % (situation B). The empirical data confirms the need for culture in foreign language education. The research sample for this article was rather limited. However, the phrases may be extensively elaborated on for further research, either for qualitative analysis or as a basis for audiovisual dialogues.

Sources:

- ARGUDELO, J. J. *An Intercultural Approach for Language Teaching: Developing Critical Cultural Awareness*. Íkala. 12(1), s. 185 – 217
- BELLI, S. 2018. A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into instruction In: *Journal of Language and Linguistic Studies* .14 (1), s. 102 – 104.
- BROWN, H. D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson: Longman. 410 s. ISBN 0-13-1991128-0
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Bristol: Multilingual Matters, p. 119
- CAKIR, I. 2006. *Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/26442289_Developing_Cultural_Awareness_In_Foreign_Language_Teaching>
- FOWLER, A. 2016. *How to Disagree Politely in English*. Available at: <https://www.speakconfidentenglish.com/disagree-in-english/>
- GONDOVA, D. 2011. *Teaching English: A Guidebook for English Teacher Trainees 2*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline. 91 p.
- HALL, E.T. 1976. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 299 p.
- JAVORČÍKOVÁ, J. 2021. *The Art of Crossing Cultures: Intercultural Competence of University Students Revisited*
- JAVORČÍKOVÁ, J., ZELENKOVÁ, A. 2020. *Voices from Beyond: A Modern Coursebook of Cultural Studies for Philologists*. Bratislava: Z-F LINGUA, p. 259
- KRAMSCH, C. 2014. Language and Culture in Second Language Learning In *The Routledge Handbook of Language and Culture*. London and New York: Routledge. 512 s. ISBN: 978-0-415-52701-9
- MCDANIEL, E, et. al. 2009. *Communication between Cultures*. Boston: Wadsworth, 463 p.
- RYTLYOVA, A. 1998. *Cultural Studies in Language Teaching*.
- SERCU, L. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence Teaching. In: *ITL – International Journal of Applied Linguistics* 151, p. 15 – 32
- TYNNYI, V. 2021. Enhancing Intercultural Communication During Foreign Language Learning Via Digital Technologies. In: *International Scientific Journal „Grail of Science“* no. 4. Kyiv: LLC UKRLOGOS Group p. 415 – 418.
- International scientific journal «Grail of Science» | № 4 (May, 2021)
- WUNDERLENE, W. D. 2006. *Through the Lens of Cultural Awareness: A Primer for US Armed Forces Deploying to Arab and Middle Eastern Countries*. Fort Leavenworth: Combat Studies Institute Press. 136 s. ISBN 0-16-077466-7
- UNESCO, 2001. *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. [online] Paris: UNESCO. Available at: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13649&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html>

Cambridge dictionary online. Available at:
< <https://dictionary.cambridge.org/>>

Contact information:

Mgr. Katarína Smolková
Žilinská univerzita v Žilina
Ústav celoživotného vzdelávania
Sekcia cudzích jazykov
Univerzitná 8215/1, 020 26 Žilina
Slovenská republika
katarina.smolkova@uniza.sk

NEW WAYS AND APPROACHES TO TEACHING VOCABULARY UNIVERSITY STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SUBJECTS

NOVÉ SPÔSOBY A PRÍSTUPY K VÝUČBE SLOVNEJ ZÁSObY VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV NEFILOLOGICKÝCH PREDMETOV

Ján Strelinger

Abstract

As long as English is still the language of science, technology, international business, research, and academic publication, strategies on how to teach and learn the English language effectively continue to be a subject of great interest among English teachers and learners. Effective English learning and teaching strategies have remained a popular topic of discussion and research for years to come. Given the significance of having extensive vocabulary knowledge, that is, knowing a lot of English words, particularly high-frequency ones, many, if not all, English as a second or foreign language learners from all over the world may have a strong interest in knowing and understanding how English vocabulary can be learned in an effective way. To provide English learners with some ideas on how to learn English vocabulary effectively, our article presents learning strategies believed to be effective for learning English vocabulary. The ideas presented in our article are based on research of effective English vocabulary learning strategies.

Keywords: learning, students, effective, strategy, memory, vocabulary

Abstrakt

Dokiaľ angličtina ostáva jazykom vedy, techniky a medzinárodného obchodu, výskumu a akademických publikácií, stratégie ako vyučovať a učiť sa anglický jazyk sú naďalej predmetom veľkého záujmu medzi učiteľmi a študentami. Efektívne učenie a metódy učenia ostávajú populárnou témou pre diskusiu a pre výskum po dlhé obdobie. Dôležitosť mať širokú slovnú zásobu, čo znamená ovládať veľké množstvo anglických slov, najmä ak ide o ich vysokú frekvenciu, vedie u zahraničných študentov z celého sveta k hlbšiemu uvedomeniu si aké dôležité je pre nich poznať a pochopiť, že sa treba učiť slovnú zásobu efektívnym spôsobom. V našej práci prezentujeme konkrétne nápady a stratégie ako sa učiť slovnú zásobu rýchlo a efektívne. Myšlienky prezentované v našom článku sú založené na výskume stratégií efektívneho učenia sa slovnej zásoby.

Kľúčové slová: učenie sa, študenti, efektívna stratégia, pamäť, slovná zásoba

Introduction

Intention of our article is to explain, and demonstrate in concrete situations and examples the importance of broadening vocabulary and showing the methods of using effective strategies with the help of which the students would be able to remember the most of that they have learned. There exist a lot of ways, strategies but the teachers often don't choose the right ones and are not able to tailor them to concrete students' needs.

Boring, tedious ways, memorizing vocabulary, learning new words without context students find discouraging and demotivational. Nowadays thanks to internet, videos and

textbooks there exist a lot of motivational sources that the teachers can use during their classes and make their lessons to be attractive and effective.

We found important to point at the most frequent strategies that would lead to broadening vocabulary and in the second part of our work were presented 3 concrete examples of activities used in effective teaching of vocabulary.

Examples of effective strategies used in learning and broadening vocabulary

In this part we gave concrete examples of the most spread and effective strategies used in broadening and enriching vocabulary.

1. Using new words in speaking and writing. We use new words that we have learned in speaking and writing as much as possible. Students should try to make examples by using the vocabulary that they have learned. We can practice using new words with our friends, teachers or anyone we know.

2. Memory strategies (e.g. memorization and repetition) We try to remember the spelling and meaning of new words as much as possible. We should remember the spelling of the [new] words and also the meaning of the words because if they don't remember the meaning of the words, they cannot use them.

3. Note taking down new words in a vocabulary notebook whenever we see them. When we meet new words, we note them down in our notebook. After we note those new words, we check their meaning. After we check the meaning, we start to learn and figure out how to remember those words.

4. Using dictionaries. Frequently check the meaning and grammatical features of new words in a dictionary or dictionaries. We should consult a dictionary, preferably a monolingual English-English dictionary as much as possible.

5. Making your own dictionary. Make word lists alphabetically or by themes. We can make our own dictionary. We can put all those new words together and arrange them in an alphabetical order.

6. Being active and independent learners. We should be active learners inside and outside the classroom. The most important point is that we should try to get involved in classroom activities when we are learning new vocabulary.

7. Practice makes perfect. Seek an opportunity to practice using new words in writing and speaking as much as possible. We try to use the new words that we have learned by creating the sentences using those new words and practice by speaking them out loud.

8. Reading. We read books, newspapers, magazines and other sources in English as much as possible to remember the words. The richer and broader the vocabulary, the better.

9. Dictionary use. We consult a "good" dictionary to learn necessary information about a word such as its parts of speech, spellings, pronunciations, definitions, collocations, usage notes, and other grammatical features. we always highlight difficult words when we meet them. we take note of those words and check the dictionary for their meaning, parts of speech, pronunciation, and how they are used.

10. Keeping vocabulary notebooks. We write the new words down in a notebook so that it is easier to review them later. We always write down new words in my notebook. When we forget the words, we can check it in the book and review it again so that we can remember them.

11. Seeking help. Ask for help from friends and teachers whenever we do not understand the meaning of new words or do not know how to use them. Whenever we don't understand the meaning of new words after checking a dictionary, we ask for the help from our teachers

12. Speaking out loud. We put the new word in a sentence and say that sentence out loud.

13. Extensive listening. We listen to something in English as much as possible. We can listen to radios and TV programmes that have subtitles so that we can see new words again and again, which makes us remember

14. Guessing word meaning from context. We try to guess the meaning of an unfamiliar word by using contextual clues such as the meaning of other words surrounding the unknown word and/or the situation in which the unknown word is used.

15. Memorization. We try to remember the spelling and meaning of new words as much as possible. This technique works best for students who are shy or lack confidence in using new words in speaking and writing. We memorize the words by repeating them many times * Original quotes in the thesis were slightly altered to improve fluency and brevity.

16. Authentic situations. We prepare authentic situations in different spheres in which we acquire not only new knowledge but also experience from the class. Many students can prove professional skills and abilities.

17. Substitution. It is a perfect method of learning new adjectives and verbs. The principle is based on the substitution of a concrete word with its synonym or antonym. Important is that the teacher chooses such synonyms and antonyms with the help of which student finds the meaning of a new word.

There are many strategies the participants perceived to be effective for learning new English vocabulary. Although generalization was not the aim, it is worth mentioning that a few strategies were commonly used by both the teachers and the students. They include extensive reading, dictionary use, practising new words in speaking and writing, memorization, and keeping word lists or vocabulary notebooks.

Readers are therefore encouraged to explore this topic further by reading different sources ranging from blogs and websites to books and academic journal articles. In the context of advanced technology and the rise of social media, it is advisable that English language learners make use of the technology and technological devices at their disposal such as tablets and smartphones to learn new words and improve their English. They can practice using new words they have learned, for example, by posting them on Facebook or Twitter and practising new words in the comment section. They can also subscribe to YouTube channels that aim to teach new words or the English language generally. They may download some applications for learning English vocabulary, such as Quiz Your English and Duolingo, and explore them to see whether they are useful or meet their interests.

In short, English learners are different, so are their learning styles and strategies. Some may find one or a few strategies useful or effective, while others may find the same strategies to be less useful or effective for them. Thus, it is vital they explore each strategy by using it and changing it to a new strategy if they find a particular strategy not effective.

It is true that knowing effective vocabulary learning strategies is important, yet applying the strategies, exploring new strategies, making the commitment to learn new words, using them in speaking and especially in writing, and having a strong desire to increase one's vocabulary size are even more crucial.

Teachers have the possibility to choose the method of presenting a vocabulary which they consider to be the most effective for students. A very effective way, mostly in adjectives is matching them to new words with the opposite meaning. Students have the possibility to learn new words and also remember other words.

Use of translation and interpretation dictionaries

We find it very important to implement dictionaries effectively in learning process. There are several reasons why dictionaries are used:

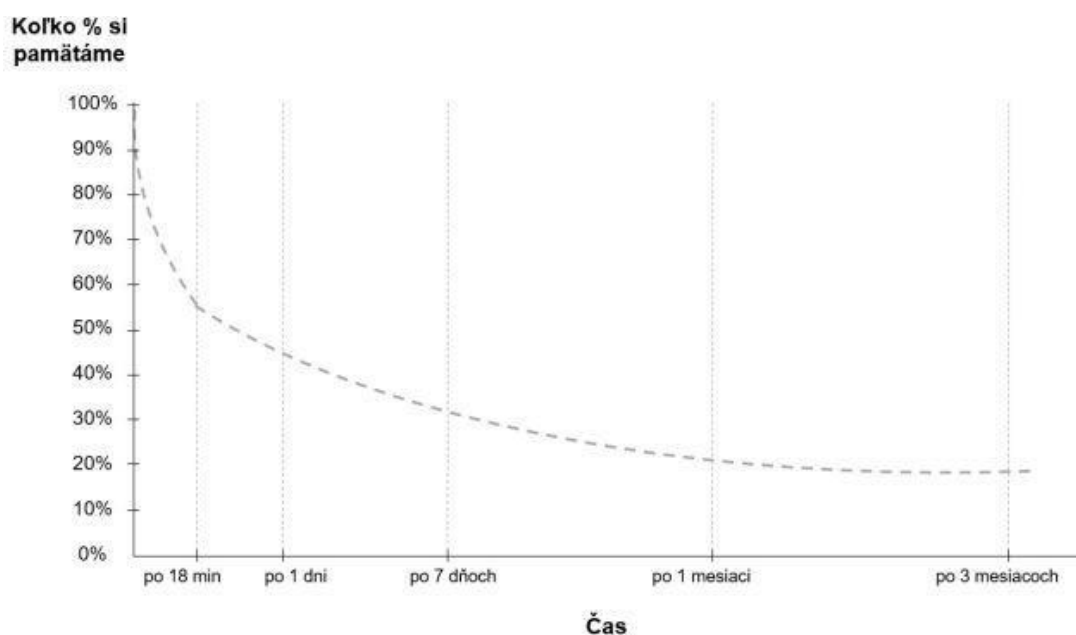
- fixing the correct form of the word
- the meaning of the word is explained in a foreign language

- the given part of the speech
- use of the word in sentences
- synonyms/antonyms
- plural of the noun
- regular and irregular verbs
- collocations
- idioms
- pronunciation

Translation dictionaries are suitable for certain activities and exercises from different reasons. One of them is to encourage students' creativity which helps to improve their language skills. The importance for the students is to get familiar with dictionaries and to know how to use them effectively, know how to search for what they need and be able to select from the content what serves well and then apply it in the context.

Examples of how to work with effective ways leading not to forget vocabulary learned

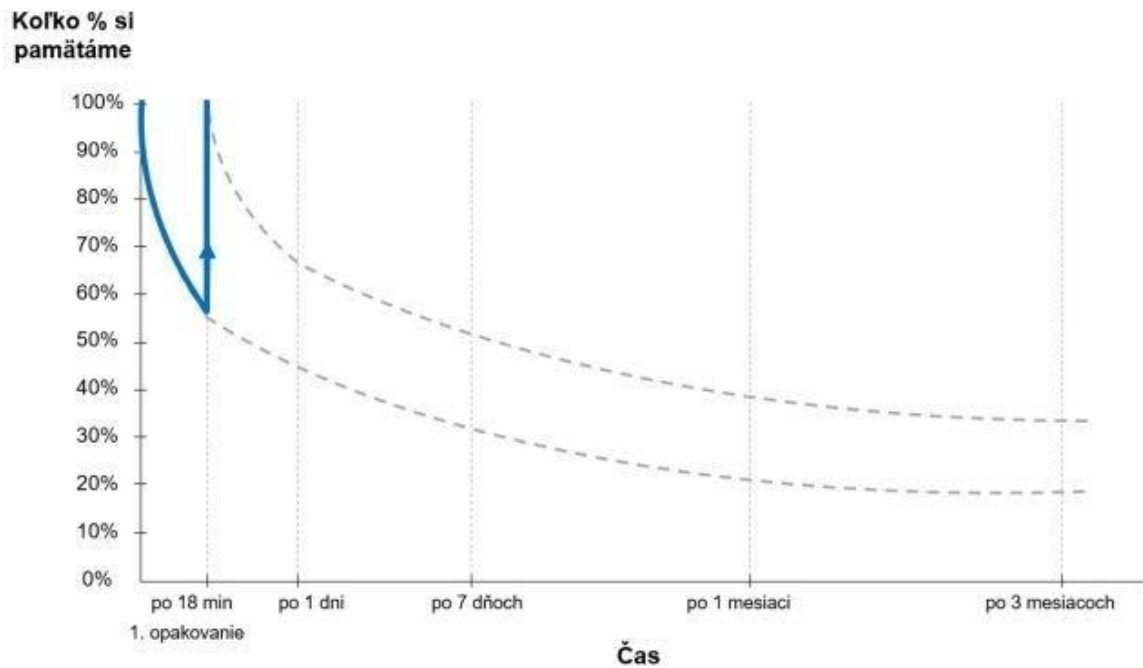
German psychologist Herman Ebbinghaus created a curve of forgetting which clearly demonstrates how our memory works. If we learn in one day 100 words, after 18 minutes we could remember only about 55 of them. As we can see on the picture this curve doesn't always fall the same, so tomorrow we can remember about 40 of them and after the week approximately 30.



Ebbinghouse curve - graph no.1 describing how much we forget after the first reading

How much do we learn in percentage from 100 % down to 0% after 18 minutes, after one day, after 7 days, after 1month and after 3 months .

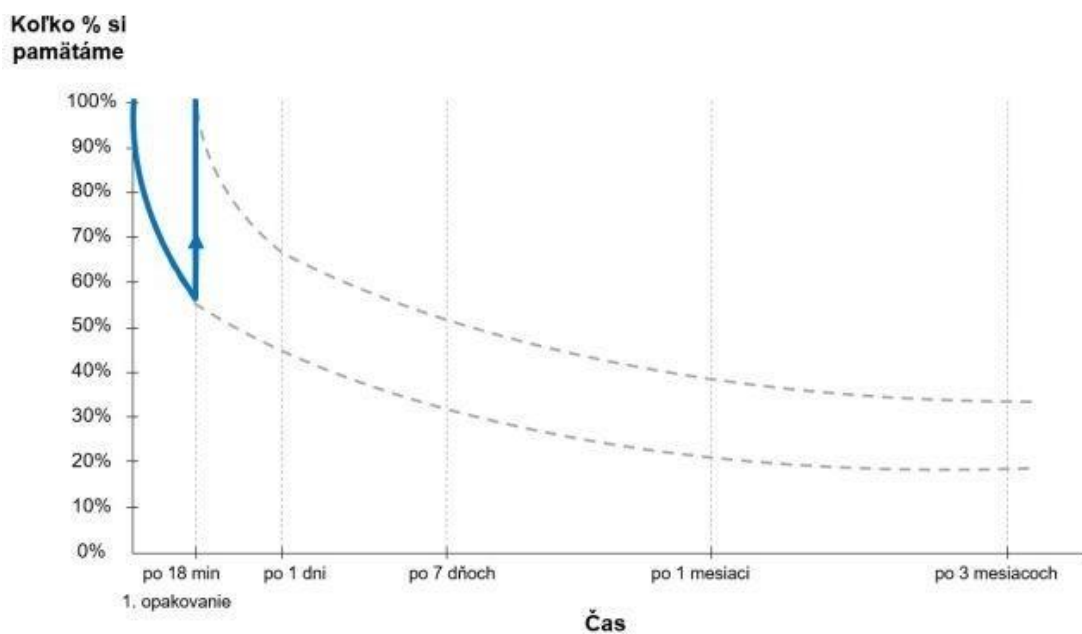
We can slow down this curve in a way that we will repeat the words after 18 minutes marked with blue so our forgetting curve will decrease more slowly and tomorrow we will remember instead of 55 words about 70.



Ebbinghaus curve - graph no.2. describing forgetting after the first repeating

How much do we learn in percentage from 100 % down to 0% after 18 minutes, after 1 day, after 7 days, after 1 month and after 3 months.

When the words will be repeated again, the curve will decrease even more slowly. After a week instead of 30 % we will remember up to 80 % of them.



Ebbinghouse curve – graph no.3 describing how much we remember after the second repeating

Here we see how much do we learn in percentage from 100 % down to 0% after 18 minutes, one day, 7 days, one month and 3 months

When we try to learn new words by heart, we will remember them for only a short time but with gradual repeating we improve our ability to remember the words for a longer time.

Advanced Business Expressions using adjective and noun

One of the important vocabulary activities we use is making collocations with putting together adjective and noun. Here are the concrete examples.

	ADJECTIVE	NOUN
Positive	a viable	option
	a fruitful	discussion
	a golden	opportunity
Neutral	a tentative	appointment
	a foregone	conclusion
	a stop-gap	measure
Negative	a pressing	issue
	a moot	point
	a stumbling	block

Application of useful expressions in real sentences

In this example, we would like to demonstrate a concrete way to extend vocabulary with substitution of the word, in this example concretely adjectives. The students' task is to replace a concrete adjective written in bold with the proper adjective written above.

tentative – foregone – pressing
viable – golden – fruitful

1. We have an **unconfirmed** appointment. (*tentative*)
2. They had a **great** discussion (*fruitful*)
3. That's not a **possible** option. (*viable*)
4. The speaker **discussed** urgent issues. (*pressing*)
5. That's an **obvious** conclusion. (*foregone*)
6. You have a **super** opportunity to optimize your English with these expressions. (*golden*)

Transformation of General English expressions into Business English

In this part, we would like to concretely demonstrate one of the ways we use with our students of Business English to substitute general English expressions with expressions used in Business English terminology.

I need to:

General English

1. find out what's wrong
2. fix the problem
3. give people confidence
4. give clients my attention
5. spend as little as possible
6. make as much money as possible
7. get more work

Business English

1. **i** the problem (**identify**)
2. **r** the issues (**resolve**)
3. **m** employees (**motivate**)
4. **f** on our clients (**focus**)
5. **m** our expenses (**minimize**)
6. **m** our earnings (**maximize**)
7. **g** more business (**generate**)

Conclusion

In our article we wanted to point out the importance of broadening vocabulary in an effective and interesting way, explaining the proper way to choose the right words and expressions relevant to the level of knowledge of the students,

We found it important that the words the students had already learned they tried to practice them in a way that they could remember for the longest possible time. In the second part of our article, we gave several concrete examples of vocabulary activities we personally used during our classes with the university students. It was demonstrated in the examples of making collocations.

The first example presented the way of giving concrete examples in making collocations by putting together adjectives and nouns, The second one demonstrated a concrete way in which students tried to extend vocabulary with the way of substitution of the word, concretely with the help of adjectives. The last activity was focused on the transformation of General English expressions into Business English expressions, which is considered useful, especially for Business English students.

To conclude, we mentioned only a few examples of activities that lead to the broadening of vocabulary that we found useful and motivational and we are convinced that a good teacher can find a lot of useful examples to motivate the students to learn and remember their vocabulary in an interesting and attractive way.

Finally, we wish to conclude this article with a quote: A new word a day keeps the dictionary away.

References

- ALLEN,V.F. (1983): *Techniques in Teaching Vocabulary* , Oxford University Press, ISBN - 10-781 0806 068
- KUBIŠOVÁ, A., BÁZLIK, M., OTRUBA, M. 2009. *Porovnávací gramatika anglického a slovenského jazyka I.II*. Vydavateľstvo Univerzity Komenského, ISBN 978802232620š
- MEARA,P. (2008) : *Vocabulary acquisition. A neglected aspect of language learning*. Language teaching and linguistic abstracts, Cambridge University Press 2008, 13, p.221-246
- READ,J. (2004): *Research in teaching vocabulary*. Annual Review of Applied Linguistics, 24, Cambridge University Press, ISBN -0267-1905-084, p. 146-161
- RICHARDS, J., RODGERS,T. (2001) *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, ISBN 978 -0-521-80365
- STUART, W. (2005): *Receptive and Productive vocabulary learning. Effects on Reading and Writing on Word Knowledge*. Studies in second language acquisitions, Cambridge University Press, ISBN 0272631
- TAKAČ, V.P., SINGLETON,D. (2001): *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Pearson Education, ISSN -1303-6521
- TANDLICOVÁ, E. 2001.: *Didaktika anglického jazyka*, Bratislava, Univerzita Komenského, ISBN 8022316133

Internet sources:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/presenting-vocabulary>
https://www.researchgate.net/.../Vocabulary_instructor

Contact

Mgr. Ján Strelinger, PhD.
University of Economics in Bratislava

Faculty of Applied Languages
Department of English Language
Dolnozemska cesta 1, Bratislava
Slovak Republic
E-mail address: jan.strelinger@euba.sk

LANDESKUNDE DES TEUTONISCHEN ORDENS IN DEN 12. UND 14. JAHRHUNDERTEN

AREA STUDIES OF THE TEUTONIC ORDER IN THE 12TH AND 14TH CENTURIES

Tomas Maier

Abstract:

Die Landeskunde des heutigen nördlichen Polens und der russischen Exklave von Kaliningrad prägten heidnische Pruzen, polnische Fürsten und Könige, der Deutsche Orden und neuzeitige preußische "Kurfürsten" und Könige, bis diese Gebiete nach der Vereinigung Deutschlands 1871 Teil des sogenannten Zweiten Reiches wurden. Mit kleineren Gebietsverlusten nach dem I. Weltkrieg blieb Ostpreußen bis 1944 ein deutsches Land, als die Rote Armee in den Kämpfen mit der Nazi-Wehrmacht dieses betrat.

Schlüsselwörter: Polen, Kaliningrad, Pruzen, Deutscher Orden, Preußen

Abstract:

The geography of today's northern Poland and the Russian exclave of Kaliningrad was shaped by pagan Prussians, Polish princes and kings, the Teutonic Knights and modern Prussian "electors" and kings until these areas became part of the so-called Second Reich after the unification of Germany in 1871. With minor losses of territory after World War I, East Prussia remained a German country until 1944 when the Red Army entered it in battles with the Nazi Wehrmacht.

Keywords: Poland, Kaliningrad, pagan Prussians, Teutonic Knights, Prussia

Einleitung

Das Thema wurde gewählt laut dem Beruf des Autors, der gleichzeitig Deutsch- und Geschichtslehrer ist. Mit der Problematik der Kreuzzüge und der Kreuzritterorden beschäftigte er sich sowohl im Rahmen der schulischen Pflichten und Aufgaben, sowie auch im privaten Studium.

Als Ziel dieses Aufsatzes hat sich der Autor die beforschten Beziehungen der deutschen Kreuzritter, polnischer Könige und Fürsten, alter heidnischer Pruzen, nicht zuletzt der Brandenburgischen Kurfürsten auszulegen und aus diesen mittels einer Deduktion zu einer breiteren Kausalität und zu Konsequenzen des Zusammentreffens der Kulturen und verschiedener Konzepte der mittelalterlichen Mächte zu kommen.

Der volle Name des Deutschen Kreuzritterorden lautet Teutonischer Orden der Heiligen Jungfrau Maria. In der polnischen, tschechischen und slowakischen Historiographie wurde er hauptsächlich auf die Kreuzritter oder auf den Orden der deutschen (Kreuz)ritter abgekürzt. Wichtig ist dabei das Wappen, schwarzes Kreuz auf weißem, resp. heraldisch silbernem Feld. Nur der Großmeister konnte auf seinem Schild, Waffenrock und Pferde-Schabracke noch goldene Akzente und königlich-deutschen Adler tragen.

Entstehung des Ordens

Die Wurzel des Deutschen Ordens finden wir in der Zeit der Kreuzzüge ins Heilige Land. Die Tempelritter und die Johanniter errichteten Spitäler in Jerusalem. Im Jahre 1178 besetzte ägyptischer und syrischer Sultan Saladin die Heilige Stadt Jerusalem. Bei der Belagerung der Stadt Akko im Jahre 1190 im Norden heutigen Israels errichteten deutsche Ritter ein Feldspital. Auch das Spital Der Heiligsten Jungfrau Maria des Schwarzen Kreuzes entstand neu in Akko (Historia Zakonu Krzyżackego).

In der Zeit des III. Kreuzzuges, bei der Belagerung des Accos gründeten reiche deutsche Pilger ein Feldkrankenhaus. Ähnlich wie die Tempelritter, Spitäler (Johanniter) hatten die Deutschen Brüder um Kranke und Verwundete zu sorgen, das Heilige Land zu verteidigen und zu erweitern. Im Jahr 1196 übergab der Heilige Vater dem Neuen Orden Privilegien und erkannte ihm seine Unabhängigkeit. Auch der berühmte römisch-deutsche Kaiser und sizilianischer König Friedrich II. der Staufer nahm das Schwarze Kreuz auf weißem Feld des Deutschen Ordens an und unter ihm verwirklichte er einen friedlichen VI. Kreuzzug ins Heilige Land. Das machte den neuen Orden bekannt und populär (Turnbull 2008, s. 8).

An der Spitze der Ordenspyramide der Deutschen Kreuzritter stand Großmeister. Unter ihm befand sich die Kapitel mit den bedeutendsten Kapitänen, genannt auch Hauptmänner und noch niedriger die Brüder Ritter. Es waren meistens laut ihrer Geburt zweite Söhne der adeligen Herren, die kein Erbe genossen. Weiter unten waren Brüder Kapläner und Ordensschwester und am Ende diensthabende Brüder, also Waffenknechte oder Handwerker. Der Orden der Deutschen Ritter konnte nicht lange in Palästina bleiben. Das Gebiet der Kreuzfahrerstaaten im Vorderen Osten hat sich durch Erfolge der moslemischen Herrscher verkleinert, so entschieden sich die Kreuzritter das Gebiet des heutigen Israels zu verlassen (Turnbull 2008, Grunwald ... s. 7 - 8)

Der Orden suchte nach eigenem Gebiet außer Palästina (die altentümlichen Israel und Judea), wo sich die Situation für christliche Ritter immer mehr verschlechterte. Und plötzlich kam eine Gelegenheit. Im Jahre 1210 bekam der Großmeister des Ordens Hermann von Salza vom ungarischen König Andreas II. das Burzenland im Südosten Ungarischen Königreiches, um diese Ländereien vor Kumanen, auch Polowzen genannt, zu verteidigen. In den Siebenburgen trat aber die gleiche Situation wie später in Preußen. Die Kreuzritter begannen, Burgen zu bauen und das Land mit deutschen Bürgern zu besiedeln. Es drohte eine Abspaltung. Das konnte König Andreas nicht hinnehmen und schritt militärisch gegen den Orden. Damit misslang der Versuch einer Etablierung des Deutschen Ordens auf dem Gebiet heutigen Rumäniens im Jahre 1225.

Weiterer Weg nach Norden

Der polnische Fürst Konrad Mazowiecki nahm im Jahre 1226 Kontakt zu Hermann von Salza, um einen Verbündeten gegen die heidnischen Pruzen, die Kriegszüge gegen sein Mazowiesches und benachbartes Malopolnisches Fürstentum unternahmen, zu erwerben (Dějiny Polska). Polen war in der Zeit verteilt auf einzelne Fürstentümer und jedes von denen musste allein seine Verteidigung organisieren. Schließlich kontrollierten die Pruzen auch Zentrum des Mazowieschen Fürstentum - Chelmno. Da wandte sich Fürst Konrad Mazowiecki an den Heiligen Vater mit der Bitte um einen Kreuzzug gegen die Heiden (Historia zakonu krzyżackiego).

Im Jahre 1223 begann der I. Kreuzzug gegen die heidnischen Pruzen. Der bestand aus verschiedenen Kreuzrittern aus Polen und Deutschland. Die ganze Kavalkade änderte sich bald mit einem pruzzischen Gegenangriff und endete mit einer Katastrophe. Damals fiel wahrscheinlich die fürstliche Entscheidung den Deutschen Orden einzuladen. Als Dank für die Hilfe im Kampf gegen Heiden versprach Fürst Konrad Mazowiecki dem Orden die Länder, die die

Kreuzritter erobern, ins Lehen zu schenken. So wurde zur ersten Burg des Ordens Thorn (Toruń) an dem südlichen linken Ufer von Wisla (deutsch Weichsel). Hier wuchs später auch die herrliche Stadt Toruń, der Geburtsort des hervorragenden polnischen Astronomen Nikolaus Kopernikus, Entdecker des heliozentrischen Systems. Im Jahre 1230 kam in die Gebiete Hermann Balke mit einer Strategie des Aufbaus der Brückenköpfe am nördlichen Ufer der Weichsel. Weiter wurde Chelmno christianisiert und die Kreuzritter haben die hiesige Burg erneuert. Seit dieser Zeit wurde sie bekannt als Kulm und Ländereien herum - Kulmer Land (Turnbull 2008, Hradý Řádu, s. 6 - 8).

Weitere Cruciate wurde auf Anordnung des römischen Papstes Gregor IX. berufen. Die Heere von Konrad Mazowiecki, Heinrich von Schlesien, Wladislaw Odonitschs und Swatopluk von Mähren erreichten die Mündung des Flusses Sirguna in den See Druzno. Deutsche Ritter bauten hier später Burgen Kukensee und Reden. Im darauf folgenden Jahr besuchte der Großmeister des Ordens Hermann von Salza neue Länder der Kreuzritter. Er gab die Rechte dem Kulmer Land und Städten Thorn (poln. Toruń) und Kulm (poln. Chelmno) das magdeburgische Stadtrecht. In den dreißigen Jahren des 13. Jahrhunderts setzte das Vorrücken des Deutschen Ordens fort. Mit der Eroberung des Gebietes Pomezania wurde die Stadt Elbing (poln. Elbląg) gegründet. Weiter wurden ins Ordensgebiet die Länder Warmia, Natangia und Bartonia und bedeutende pruzische Festung Balga eingegliedert. Die Pruzzen der drei Provinzen wurden getauft. Es wurden hier Kreuzritterburgen wie Braunsberg, Heilsberg, Bartenstein, Resel und Wisenberg gegründet. Im Jahre 1237 wurde der Deutsche Orden auch um den Schwertorden erweitert, der ebenfalls hauptsächlich aus dem deutschen Adel bestand und der bereits im Baltikum große Gebiete besaß (Szujski, s 164 - 165).

Eingliederung der großen Gebiete im heutigen Lettland und Estland und Wunsch des Papstes, Finnland lateinisch zu christianisieren, brachte den Deutschen Orden in den Konflikt mit der russischen Republik Nowgorod (Historia zakonu krzyżackiego). Nachdem die Kreuzritter Pskow besetzten und Teile des Nowgoroder Landes plünderten, formierte sich ein russisches Heer von Nowgorod und Fürstentum Susdal unter der Führung des Fürsten und Heiligen Alexander Newski. Fürst Alexander bekam den Beinamen Newski für seine Tapferkeit in der Schlacht gegen die Schweden am Fluss Newa und wurde zum glorreichsten russischen Herrscher und nationalem Heiligen Russlands.

Beide Seiten trafen sich im Jahre 1242 an den Ufern des Tschudskoie Sees. Die Russen haben dort den Deutschen Orden einen entscheidenden Schlag erteilt, sodass hier Kreuzritter 400 ihrer Besten verloren und andere ihren gerieten in Novgoroder Gefangenschaft (Itenberg et al., s. 24 - 25).

Im Jahre 1241 brach ein gewaltiger Aufstand der Pruzzen, denen sich auch Danziger Fürst anschloss. Die Kreuzritter blieben nur in der befestigten Balga und Elbląg (dtsh. Elbing) und mussten sich in das ursprüngliche Chelmnier (dtsh. Kulmer) Land zurückziehen (Historia zakonu krzyżackiego).

Im Jahre 1246 kam auf das Gebiet des Ordens neuer Großmeister Heinrich von Hohenlohe. Unter ihm eroberten die Kreuzritter verlorene Gebiete bis zum Elbing zurück, sie bekamen mit dem Vertrag vom Jahre 1249 die restlichen Länder rund um die Festung Balga im Südosten wieder und im Jahre 1252 beherrschten sie neues Gebiet im Südosten - Barcija (Historia zakonu krzyżackiego).

Kreuzzug des Königs Přemysl Ottokar II.

Der Papst Innocenz IV., berief zur Hilfe dem Deutschen Orden vorallem den böhmischen

König Přemysl Ottokar II. Da kam nach Böhmen sogar der höchste Meister des Deutschen Ordens Poppo von Osterna. Den ganzen Sommer wurde in Böhmen gerüstet, so dass am 14. Dezember das böhmische Heer der Ritter, Knappen und Waffenknechten Richtung Norden ausbrach. Die Weihnachten verbrachte König Ottokar bei seinen schlesischen Onkeln. Weiter schloss er sich dem Kreuzzug an (Palacký, s. 19).

1255 mit Hilfe des böhmischen Königs Přemysl Ottokar II. rückten die Ordensritter noch nördlicher in das Land Sambia und gründeten hier die spätere Hauptstadt von Preußen, genannt zur Ehre vom König Přemysl Ottokar II. Königsberg, polnisch Królewiec, heute russisches Kaliningrad (Historia zakonu krzyżackiego). Soweit der Zweck des Kreuzzuges erfüllt wurde, eilte der ruhmreiche König wieder zurück nach Hause, wo er auch am 6. Februar an der Grenze bei Troppau - Opava ankam (Palacký, s. 21).

Die Verträge zwischen den Kreuzrittern und den Pruzen wurden nach dem Přemysl Ottokars Kreuzzug gebrochen. Der Orden berief Pruzen in sein Heer zu Bauten von Burgen und erhöhte die Steuern im Land. Gleichzeitig besiedelten das Land Preußen fremde Kolonisatoren aus Deutschem Reich, Böhmen und aus polnischen Fürstentümern. Das Benehmen gegenüber den Pruzen seitens der Ritter war brutal. So entflammte 1260 ein Aufstand mehrerer Stämme der Pruzen und sogar der benachbarten Völker gegen den Ordensstaat. Die ersten konnten schon bereits deutsch sowie die modernen Techniken der Belagerungen von Burgen, da sie in dem Heer der Kreuzritter gedient hatten (Historia Zakonu Krzyżackiego).

Weitere Kämpfe mit den Pruzen

Die Kreuzritter schlugen und unterdrückten jetzt den nordwestlichen Teil Litauens die Żmudź, deutsch Samogitien und Kuren, den westlichen Teil heutigen Lettlands und Estlands. Im Jahre 1260 leisteten die Litauer den Deutschen Rittern Widerstand und provozierten Unruhen unter den Pruzen im Ordensgebiet. Am 13. Juli 1261 schlug der Großherzog von Litauen Mindaugas die Ordensritter in der Schlacht an dem Fluss Durba (Szujski, s. 189).

Nach den Nachrichten vom preußischen Aufstand erklärte der Papst einen Kreuzzug der Deutschen, Polen und Tschechen. Sogar den Sträflingen bot der Heilige Vater eine Absolution, falls sie an diesem Unternehmen teilnehmen. Die Pruzen rückten auf die Mehrheit des Gebietes der Kreuzritter vor. Es blieb nur ein Streifen an der Wisla und drei Burgen an der Ostsee - Elbląg - Elbing, Balga und Königsberg (heute Kaliningrad). Im Jahre 1263 griffen die Pruzen das restliche Westgebiet an der Wisla und gleichzeitig marschierten Richtung Südwesten auf das Kulmer Land. Hier zerschlugen sie das Ordensheer mit dem Großmeister, der in der Schlacht einen Heldentod starb. Der neue Großmeister der Kreuzritter warb im Reiche, Polen und in Böhmen Ritter und Waffenknechte für den Rückschlag gegen die Pruzen. Bis zum 1265 bekam er zurück unter seine Herrschaft die Gebiete hinter der Weichsel und 1274 mit der Befreiung von Lidzbark die übrigen Ländereien, die sie vor dem Pruzenaufstand der Orden schon hatte (Historia Zakonu Krzyżackiego).

Mit Anschlüssen in den achtzig Jahren des 13. Jahrhundert bildete der Orden im Land der Pruzen einen kirchlichen und Ritterstaat, der einen guten Ruf, was militärische Kraft und Unbesiegbarkeit anging, hatte. Die Deutschen Ritter haben dann friedlich mit den christlichen Nachbarn zusammengelebt. Das geschah bis zum Anfang des 14. Jahrhundert, als der polnische König Władysław Łokietko erfolgreich auf den königlichen Thron aspirierte, in dem er beim Heiligen Stuhl die Erneuerung des polnischen Königreiches beantragte und schließlich erwarb. Der polnische König vereinigte Polonia Maior - Wielkopolska, also westliches Polen mit dem Zentrum in Posen (polnisch Poznań) mit Polonia Minor. Zu ihnen wollte er auch Danziger Pom-

mern, Gdańske Pomorze erworben. Die Kreuzritter gingen ihm aber vor, nutzten die Not der Danziger Pommeraner im Konflikt mit Brandenburg und gliederten 1309 dieses ganze Fürstentum westlich vor der Mündung der Wisla in die Ostsee ein (Knoll, s. 38).

Dies resultierte in eine Periode von erbitterten Kämpfen zwischen dem Deutschen Orden und dem polnischen König. Gegen Polen bildete sich eine starke Koalition von feudalen Staaten Böhmen, Brandenburg und dem Ordensstaat. Brandenburg fiel letztendlich raus und das böhmische Heer und Kreuzritter schafften es nicht, sich am Kriegszug rechtzeitig zu vereinigen, sodass es dem polnischen König 1331 gelang die *wielkopolskie* (*großpolnische*) Stadt Kalisz, Kalisch zu halten und die Ordensritter zu verfolgen (Řezník, s. 47 - 50).

Im Jahre 1343 unterschrieben die Deutschen Ritter in Kalisch einen Friedensvertrag mit dem Sohn und Nachfolger des Wladyslaw Lokietko, König Kasimir dem Großen, der sich in polnische und Ordensgeschichte als friedlicher und weiser Herrscher einer goldenen Ära einschrieb. Es trat eine Epoche vieler vernünftigen erfolgreichen Staatsmänner des 14. Jahrhunderts in Mitteleuropa ein: Kaisers Karl IV. von Luxemburg, Erzherzogs Rudolf IV. von Habsburg und des Königs Ludwig I. von Anjou und Ungarn. In der Zeit, als der Hundertjährige Krieg im Westen Europas tobte, lernten das Reich, Böhmen, Polen und Ungarn untereinander friedlich zusammenleben.

Résumé

Im Norden Polens etablierte sich dank dem masowieschen Fürst Konrad eine nicht nur deutsche sondern in vielem auch westeuropäische Macht, die zwar heidnische Völker bekämpfte und christianisierte, doch auch eine wesentliche Bedrohung für Königreich Polen und Großfürstentum Litauen darstellte. Das Letztere von den zwei genannten Ländern war zwar in seinem Urwäldern nicht im ganzen getauft worden, trotzdem trug es in ihrem Wappen einen Ritter auf Pferde mit doppelkreuz Kreuz auf dem Schilde.

Der kirchliche Charakter des militärischen Deutschen Ordens hindert uns nicht daran, seine wichtigste Bedeutung als Gebieter der mittelalterlichen Kolonisation durch deutsche, böhmische und polnische Bauern. Diese assimilierten sich mit Resten der baltischen Ureinwohner und als einheitliche Sprache nahmen sie die deutsche Sprache an. Damit wurde ein Grund für das spätere deutsche Land Ostpreußen gegeben.

Literatur

- ITENBERG, B. S. et al. (1980): Iljustririvannaja istorija SSSR. Moskva: Mysl'. 495 s.
- Historia zakonu Krzyżackiego cz.1.* Trashing Mad PL [online] [https : // www. Youtube. com/ channel / UC7XQ sqlr My 5ztc WBMD _ Up0g](https://www.youtube.com/channel/UC7XQsqlrMy5ztcWBMD_Up0g) [cit. 2022-02-08]
- KNOLL, P. W. (2008): The Most Unique Crusader State. In: *Ingrao, Ch.; Szabo, F. A. J. (eds.) The German and the East.* West Lafayette: Purdue University Press. S. 38 - 39, 458 s.
- PALACKÝ, F. (1939): Dějiny národu českého v Čechách i na Moravě. 2. Od roku 1253 do roku 1403. Praha: Kvasnička a Hampl. S. 20, 679 s.
- ŘEZNÍK, M (2002): Stručná historie států. Polsko. Praha: Libri. 228 s.
- SZUJSKI, J. (1895): Dzieje Polski: Piastowie. In: *Dziela Józefa Sujskiego.* Wydanie zbiorowe. Seria II. Tom I. Kraków: nakładem rodziny Józefa Szujskiego. 346 s.
- TURNBULL, S. (2008): Grunwald/Tannenberg 1410. Osudná porážka Řádu německých rytířů. Praha: Grada Publishing a.s. 96 s.
- TURNBULL, S. (2008): Hradý Řádu německých rytířů. Cihlové hradý v Prusku 1230 - 1466. Praha: Grada Publishing a.s. 63 s.

Kontakt

Mgr. Tomas Maier, PhD.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Mail: maier.nemcina@gmail.com

„ZEITENWENDE“ IM PLAKAT – EINE UNTERSUCHUNG ZU THEMEN UND SPRACHGEBRAUCH IM DEUTSCHEN ÖFFENTLICHEN RAUM

Ines-A. Busch-Lauer

Abstrakt

Der Beitrag analysiert exemplarisch Außenwerbung/ Digital-Out-Of-Home (DOOH) anhand der Textsorte Plakat mit Bezug auf die im Sommer/ Herbst 2022 in Deutschland aktuellen Themen und Kampagnen. Es wird betrachtet, wie Außenwerbung den ‚Zeitgeist‘ bzw. die ‚Zeitenwende‘ widerspiegelt und welche sprachlich-semiotischen Mittel dazu genutzt werden. Abschließend werden einige Schlussfolgerungen zur Wirkung von Außenwerbung auf den Sprachgebrauch im Deutschen im öffentlichen Raum gezogen.

Schlüsselwörter: Zeitenwende, Plakat, Außenwerbung, DOOH, Sprachgebrauch

Abstract

The article analyses current Digital-Out-Of-Home (DOOH) advertisements (posters) using sample texts to demonstrate which topics and campaigns were presented in Germany during the summer and autumn of 2022. The contribution investigates how Out Of Home (OOH) reflects the ‘Zeitgeist’ as well as the ‘Zeitenwende’ and which linguistic means are used to express the proposed intention. Finally, some conclusions are drawn on the impact that DOOH exerts on using German in public discourse.

Key terms: Zeitenwende, Poster, Out Of Home, DOOH, Language use

Einleitung

Die Motivation zum vorliegenden Beitrag resultiert aus der Lebenssituation der Autorin zwischen Wohn- und Arbeitsort mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu pendeln und dafür auf der gut eineinhalbstündigen Strecke mit diversen Formen der Außenwerbung, zum Beispiel Litfaßsäulen, Plakaten, Großwandwerbung, also klassischen „Unterwegs-Medien“, konfrontiert zu sein. Bei näherer Betrachtung dieser Kommunikate offenbaren sich Trends und Kampagnen, die sich unter sprachwissenschaftlich-kulturellen Aspekten lohnen, einer genaueren Analyse zu unterziehen. Welche Themen stehen im Mittelpunkt und welche Wirkungen gehen von diesen Plakaten bzw. der digitalen Außenwerbung (DOOH) aus? Wie wirkt das Dargestellte auf den Sprachgebrauch und das Verhalten der Rezipient:innen?

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht ein Korpus von ca. 50 Plakaten (aufgenommene Fotos von Plakaten), die u.a. Effekte der ‚Zeitenwende‘ spiegeln. Dieser Begriff wurde, wie bekannt, durch die Regierungserklärung von Bundeskanzler Olaf Scholz am 27. Februar 2022 kurz nach dem Überfall der russischen Armee auf die Ukraine über den Satz „Wir erleben eine Zeitenwende.“ zum Schlagwort und steht für den Beginn einer neuen Epoche, in der die Souveränität von Staaten und die Sicherung des Friedens in Europa bedroht ist und die eine Herausforderung für die Weltgemeinschaft in vielerlei Hinsicht darstellt (vgl. Reden zur Zeitenwende 2022). Einer der tiefgreifendsten Einschnitte für die europäischen Staaten und insbesondere auch für Deutschland, war und ist die Notwendigkeit, die Energieabhängigkeit von Russland zu beenden und Energiesicherheit auf andere Weise, z.B. über erneuerbare Energien, herzustellen. Gleichzeitig steht die Welt vor der Aufgabe, die Folgen des Klimawandels abzumildern und ein Bewusstsein für Ressourcenschonung, Einsparungen diverser Art und Veränderungen im Lebenswandel jedes Einzelnen zu initiieren. So tauchten im Zeitraum von Juni bis November 2022 über digitale Außenwerbung (DOOH) interessante

Plakate auf, einerseits zur Energie- und Ressourceneinsparung, zum Klima- und Umweltschutz, andererseits aber auch zur besseren Integration von Migrant:innen in Deutschland und zu Maßnahmen zur Werbung von Fachkräften, um den bestehenden Fachkräftemangel zu bekämpfen. Die genannten und weitere Themen waren zunächst Gegenstand der öffentlichen Debatte in den Massenmedien und wurden, wie die vorliegende Studie zeigt, auch Gegenstand von DOOH. Digitale Außenwerbung ist folglich neben reiner Werbung für Produkte und Dienstleistungen auch als Anregung zum Umdenken im Lebensstil zu betrachten. Aber durch welche bildlich-sprachlichen Mittel werden diese Signale der notwendigen Veränderung durch die Kommunikate gesetzt? Welche Wirkung erzielten sie bei den Rezipient:innen? Auch wenn diese Fragen durch die exemplarische Betrachtung anhand eines relativ kleinen Korpus nicht geklärt werden können, so weisen die Untersuchungsergebnisse doch darauf hin, dass DOOH Kommunikation im öffentlichen Raum und das Verhalten der Menschen durch Aufgreifen aktueller Themen beeinflussen kann.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach einer kurzen theoretischen Spiegelung zur Textsorte Plakat und zur Rolle von Außenwerbung in Abschnitt 1, werden in Abschnitt 2 exemplarisch die Ergebnisse der Korpusanalyse vorgestellt. Die Korpusdaten (Plakatbilder) sind aus drucktechnischen Gründen und aufgrund der Vielzahl der im Text referenzierten Beispiele auf einem Padlet unter folgendem Link zusammengestellt: <https://padlet.com/busch0lauer/gp34mzeq4ewy7ess>. Abschnitt 3 fasst die Ergebnisse der Studie zusammen und geht schließlich kurz auf die Nutzung dieser authentischen, oft im Rahmen von Kampagnen initiierten Kommunikate für die sprachlich-kulturelle Ausbildung im Studienschwerpunkt Wirtschaftskommunikation Deutsch im Studiengang Languages and Business Administration an der Westsächsischen Hochschule Zwickau ein.

Definition der Textsorte Plakat und Rolle der Außenwerbung

Plakate sind Teil der Außenwerbung und bieten durch ihre zentrale Positionierung an verschiedenen Verkehrsknotenpunkten (z.B. an Bahnhöfen, an Wartezonen von Bus- oder Straßenbahnhaltestellen, in der Fußgängerzone, auf Bussen und Bahnen) eine hervorragende Möglichkeit, viele Personen, ganz gleich ob als Passant:innen, Fahrgäste oder wartende Passagiere an öffentlichen Plätzen anzusprechen.

Bendel (1996, 16), zitiert nach Tinnefeld (2014, 126), hat eine noch immer gültige Definition zur Textsorte Plakat formuliert. Danach sind Plakate „kürzere, in sich geschlossene Texte, die im Straßenbild (auf Hauswänden, auf Videowänden etc.) erscheinen, durch eine großflächige Aufmachung charakterisiert sind, Bild und / oder Textelemente enthalten und über Produkte jedweder Art informieren, die ihrerseits in größerer Quantität oder über längere Zeit zu haben sind und einem potentiell unbegrenzten Kundenkreis angeboten werden, mit dem Ziel, die Empfänger zum Kauf bzw. zur Benutzung des Angebotenen zu bewegen.“ Durch die Omnipräsenz von gedruckter oder digitaler Außenwerbung in einer durch Mobilität gekennzeichneten Gesellschaft können Plakate als „Unterwegs-Medium“ deutlich stärker als sonstige Printwerbung wahrgenommen werden. Sie wirkt nicht aufdringlich, denn sie ist „einfach platziert“ und wird nur flüchtig (und unbewusst) betrachtet. Dennoch, so zeigt die Erfahrung der Autorin, erreicht das (digitale) Außenwerbeplakat die Zielgruppe sehr gut, da sie gerade an Bahnhöfen zentral platziert ist und zum Beispiel bei City Light Postern durch Wechselwerbung wiederholt sichtbar wird. Diese wiederholte Darstellung evoziert Interesse, „einmal genauer hinschauen“ und führt zum Nachdenken über das Dargestellte. Die mehrmalige flüchtige Begegnung wirkt gerade in Wartezonen als repetitiver Rezeptionsanreiz und kann die Wirkung der Aussage verstärken.

Betrachtet man die Entwicklung der Plakatmedien so lässt sich seit Erfindung der Litfaßsäule (Ernst Litfaß, 1854, Berlin) bis heute ein deutlicher Wandel in der Funktion der Textsorte von einem Informations- zu einem Werbemedium nachverfolgen. Zwischen 1855 und ca. 1950 waren Plakate auf Litfaßsäulen wichtig für die Nachrichtenverbreitung (Radio und

Fernsehen waren noch in den Anfängen) und für die Bekanntmachung von Veranstaltungen. Danach begann die Ära der Großflächenwerbung, auf mehr Fläche konnte die Information bzw. Werbebotschaft deutlich transparenter und besser lesbar platziert werden. Bessere Druckverfahren und die Digitalisierung haben schließlich dazu geführt, dass sich neue Formen von Außenwerbung herausgebildet haben. Die statische runde Litfaßsäule mit aufgeklebten Plakaten ist um eine Vielzahl digitaler, dynamischer Werbeträger erweitert worden und umfasst Ganzsäulen/ Superposter, Mega-Poster/ Blow-ups und Riesenposter (z.B. an Hauswänden, Baugerüsten), Großflächenplakate und PoS-Plakate (z.B. an Einkaufszentren und Tankstellen), Digital Billboards, Großleinwände, aber auch Stadionumrandungen. Zunehmend werden auch die Außen- und Innenflächen von Transportmitteln wie Busse und Bahnen für Plakatwerbung genutzt.

City-Light-Poster (CLP) in Fußgängerzonen und Bahnhöfen, City-Light-Säulen (CLS) (beleuchtete Litfaßsäulen) und City-Light-Boards (CLB) (auf ca. 2,5m hohen Säulen positionierte und beleuchtete Plakatwechselanlagen) gehören heute zu den am häufigsten eingesetzten DOOH (vgl. <https://www.marketinginstitut.biz/blog/plakatwerbung/>.) Nach Angaben von Crossvertise (2022) (vgl. <https://www.crossvertise.com>) gibt es aktuell 160.000 Plakatflächen deutschlandweit, die eine große Reichweite und eine hohe Kontaktdichte ermöglichen, um eine anlassbezogene und zeit- und ortsabhängige Zielgruppenansprache zu gewährleisten. Das in Köln ansässige Unternehmen Ströer (gegründet 1990) ist in Deutschland derzeit mit ca. 5.000 Screens an Bahnhöfen, Einkaufszentren und regionalen Bahn-Stationen Marktführer im Bereich Digital Out of Home.

Betrachtet man zusammenfassend die Entwicklung von Plakatwerbung im Außenbereich so zeichnen sich die folgenden Trends ab: (1) ein Übergang von analogen, d.h. gedruckten Plakaten zu digitalen Formen mit Wechselanzeige; (2) eine Vergrößerung der Plakatflächen, um mehr Aufmerksamkeit und eine bessere Lesbarkeit zu erreichen; (3) eine Erweiterung der Formen von Plakatwerbung durch verbesserte technische Möglichkeiten wie Beleuchtung und dynamische Contentvermittlung; (4) Aktualität durch zeitnahen Austausch von dargestellten Informationen und (5) Verknüpfung von Außenwerbung mit verschiedenen Informationskanälen (z.B. über QR-Codierungen) und damit Schaffung der Möglichkeit, Kampagnen omnipräsent oder auch regional über mehrere Werbeträger parallel durchzuführen.

Korpusanalyse und Ergebnisse

Das Korpus von ca. 50 Plakaten wurde im Zeitraum von Juni 2022 bis November 2022 erstellt und lässt sich nach Inhalten wie folgt strukturieren:

- (1) Plakate, die im Kontext der ‚Zeitenwende‘ entstanden und die Kampagne der Bundesregierung *80 Millionen gemeinsam für Energiewechsel* mit unterschiedlichen Adressatengruppen in der Bevölkerung unterstützen;
- (2) Plakate, die die Kampagne *#damitsfürallereicht* zum Sparen von Energie mit einem eigenen Key Visual, einer Hand mit dem gehobenen Daumen mit einer Gasflamme, zeigen, sowie weitere Plakate zum Sparen von Energie im beruflichen Alltag und in der Freizeit;
- (3) Plakate einer Kampagne der Deutschen Bahn (DB) zur fortgesetzten Nutzung der Bahn, auch nach Ablauf des bundesweiten 9-Euro-Ticket-Zeitraums, der von Juni bis August 2022 die bundesweite Nutzung von Regionalzügen zum niedrigen Tarif ermöglichte und überdurchschnittlich häufig genutzt wurde;
- (4) Plakate einer Kampagne des Handwerks zur Beseitigung des Arbeitskräftemangels in diesen Berufsfeldern;
- (5) Plakate zur Gleichstellung von Männern und Frauen bei der Entgeltzahlung und Plakate zur Kampagne *#nameit* zur besseren Integration von Migrant:innen;
- (6) Plakate, die Klima- und Umweltschutz thematisieren;
- (7) Plakate zur Änderung von Ernährungs- und Lebensgewohnheiten.

Diese Inhalte zeugen davon, dass in der Öffentlichkeit ein Umdenken im Lebensstil zu diskutieren ist und eine Veränderung im Verhalten jedes Einzelnen erfolgen muss, um den Herausforderungen von diversen Problemen und globalen Krisen gewachsen zu sein.

Plakate im Kontext der ‚Zeitenwende‘ und von Energiesparkampagnen

Am 10. Juni 2022 wurde die umfangreiche deutschlandweite Kampagne *80 Millionen Gemeinsam für Energiewechsel* durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK) gestartet. Sie hatte das Ziel, durch Energiesparen die Energiewende zur Nutzung von mehr erneuerbarer Energie zu unterstützen und Deutschland unabhängiger von fossilen Importen zu machen, gerade zu einer Zeit als die Gasspeicher deutschlandweit nur wenig gefüllt waren und die Einstellung der Erdgaslieferungen aus Russland drohte. Es war folglich Eile geboten, um das Energieproblem schnellstmöglich zu lösen. Die Energiesicherheit für den Heizungszeitraum im Winter 2022/2023 musste durch Alternativen abgesichert werden. Besonderes Potential lag dabei auch in der Energieeinsparung durch Privathaushalte, denn deren Anteil am gesamten Energieverbrauch beträgt ca. 29%. Etwa 67% des privaten Energieverbrauches entfällt auf das Heizen und die Warmwasserbereitung (Website BMWK 2022). Aus diesem Grund war es notwendig, diese Verbrauchergruppe gezielt anzusprechen.

Die Kampagne zum Energiesparen wurde zunächst über die Website (Energiewechsel des BMWK) <https://www.energiewechsel.de/KAENEF/Navigation/DE/Home/home.html>) kommuniziert, aber durch die darauf aufbauende Gestaltung von Plakaten (ab Ende Juni) und auch von Werbespots erlangte sie eine breite Öffentlichkeitswahrnehmung.

Die Plakate der Kampagne sind durch ihre verschiedenen farblich stark akzentuierten Bildhintergründe und die direkte Ansprache von Personengruppen auffällig. Auch die ausschließliche Verwendung von Großbuchstaben bei der Ansprache der Adressat:innen erweckt unter bildlich-sprachlichen Aspekten eine erhöhte Aufmerksamkeit. Die ersten Plakate der Kampagne waren vor allem als gedrucktes Großraumplakat an Bahnhöfen zu sehen, sie adressierten alle Bürger:innen in Deutschland (80 Millionen), vgl. Beispiele 1 und 2. „Wer Energie spart, hilft, dass Deutschland unabhängiger von russischen Importen wird und tut was fürs Klima“, betonte Wirtschaftsminister Habeck bei der Eröffnung der Kampagne (vgl. Brack 2022). Die weiteren Plakate zielten dann auf spezielle Gruppen der Bevölkerung ab, wobei insbesondere diejenigen angesprochen wurden, die mit ihrem Beitrag viel zu Energieeinsparungen beitragen können (vgl. Beispiele 3-5, Mittelstand, Kleinunternehmer, private Verbraucher). Da durch Heizung und Warmwasser viel Energie verbraucht wird, wurden insbesondere diese Verbraucher:innen über „Duschfans“ und „Couchpotatoes“ auf ernste, aber dennoch charmante Art für das Erreichen des Kampagnenziels adressiert. Um bis 2030 den Energieverbrauch in Deutschland um 24 Prozent zu senken, ist es notwendig, das Bewusstsein für das Einsparen von Energie und den Ausbau von erneuerbarer Energietechnik zu schaffen. Daher wurde die Plakat-Kampagne auch mit Werbespots und anderen Werbeträgern über die Website des Ministeriums und über soziale Medien sukzessive erweitert.

- (1) LIEBE 80 MILLIONEN, WER ENERGIE SPART, STÄRKT DEUTSCHLANDS UNABHÄNGIGKEIT.
- (2) LIEBE 80 MILLIONEN, FÜR EUCH SICHERN WIR DIE ENERGIEVERSORGUNG. AUFFÜLLEN DER GASSPEICHER, AUFBAU VON FLÜSSIGASTERMINALS, AUSBAU DER ERNEUERBAREN.
- (3) LIEBER MITTELSTAND, LIEBE KLEINUNTERNEHMEN, DANKE, DASS IHR ABWÄRME VERMEIDET, SO SPART IHR KOSTEN UND WIR ALLE GAS.

(4) LIEBE DUSCHFANS, EIN ENERGIESPAR-DUSCHKOPF SPART 30% ENERGIE FÜR WARMWASSER.

(5) LIEBE COUCHPOTATOES, SEID DABEI: KLUG HEIZEN UND EINE STUFE RUNTERDREHEN.

Da sich bereits nach recht kurzer Zeit erste Erfolge der Energiesparmaßnahmen durch die Bevölkerung einstellten, aber auch die Notwendigkeit der Fortführung der Maßnahmen erforderlich war, entstanden infolge Plakate, die sich bei den einzelnen Beteiligten mit Dank für ihre Aktivitäten aussprachen (Beispiele 6-8), aber indirekt auch zum Weiterführen der Anstrengungen aufforderten.

(6) LIEBE 80 MILLIONEN, VIELEN DANK FÜRS ENERGIESPAREN – DURCH EUCH IST DER GASVERBRAUCH SCHON SPÜRBAR GESUNKEN!

(7) LIEBE OFFICE-MANAGER, LIEBE FILIALLEITERINNEN, DANKE FÜRS EINPLANEN. HEIZUNG PRÜFEN, LED LAMPEN REIN, ALTGERÄTE AUSTAUSCHEN.

(8) LIEBE ENERGIESPARERINNEN, LIEBE HAUSHALTSKASSENWARTE, DANKE, DASS IHR EURE HEIZUNG WINTERFEST MACHEN LASST & UND SO BIS ZU 15% ENERGIE EINSPART.

Auch regional entstanden in der Folge der bundesweiten Kampagne einige Plakatkampagnen. Beispielhaft sei hier auf *#damit'sfürallereicht* der Stadtwerke Heidelberg erwähnt. Ähnlich wie bei der bundesweiten Kampagne sind die Plakathintergründe in stark akzentuierten Farben (blau, rot, grün) gehalten. Die meist mittig angeordnete Sprechblase mit dem Key Visual *Damit's für alle reicht* und dem erhobenen Daumen mit der Gasflamme taucht auf allen Plakaten in den Farben analog zum Plakathintergrund auf. Der Plakattext ist in Dialogform gehalten. Etwas wird energiesparend umgesetzt, z.B. (9) *Heiko lässt die Heizung warten* und als Reaktion darauf steht ein Lob (*Hervorragend, Heiko*). Die Nutzung des anlautenden H im Namen (*Heiko*) und im Lob (*Hervorragend*) wirkt einprägsam und nachhaltig. Dieses Prinzip wirkt auch bei den anderen Plakaten der Kampagne z.B. (10) *Doro dreht die Heizung runter. Danke, Doro.*; (11) *Steffen steht auf Stoßlüften. Stabil, Steffen.*; (12) *Babsi badet nicht. Bravo, Babsi.* Darunter informiert ein Satz über den Nutzen der durchgeführten Maßnahme (für das Beispiel mit Heiko: *Eine gewartete Heizung spart bis zu 15% Energie. Energie sparen, Geld sparen, Klima schonen.*; Beispiel mit Doro: *1 Grad weniger spart bis zu 6% Energie. Energie sparen, Geld sparen, Klima schonen.*)

Daneben waren viele Plakatinitiativen sichtbar, die zum Energiesparen im Büro, im Sportverein, in Schwimmbädern, in Hochschulen, im Einzelhandel usw. aufforderten:

(13) *Sei kein Warmduscher. Kürzer und Kälter duschen.*

(14) *Tür zu. Tüüür zuuu!!! Fenster und Türen schließen.*

(15) *Der Letzte macht das Licht aus! Licht und Stromquellen ausschalten.*

(16) *Jedes Grad zählt.* (mit Plakathinweisen, wieviel Einsparung prozentual möglich ist).

Im Einzelhandel gab es an den Eingangstüren Plakate mit Aufschriften wie (17) *Tür zu. Geschäft geöffnet. Mit den geschlossenen Türen sparen wir Energie und freuen uns drinnen auf Sie.* Oder (18) *Ganz schön dunkel hier? Wir sparen Energie und machen abends das Licht aus.* (keine Beleuchtung der Schaufenster). So traten die befürchteten Verkaufseinbußen durch geschlossene Eingangstüren und durch Nichtbeleuchtung von Fassaden und Schaufenstern von Geschäften nicht in dem erwarteten Umfang ein. Die meisten Kund:innen hatten großes Verständnis für die Maßnahmen des Einzelhandels und unterstützten die Einsparmaßnahmen.

Plakate einer Kampagne der Deutschen Bahn (DB)

Mit rund 52 Millionen verkaufter 9-Euro-Tickets im Zeitraum von Juni bis August 2022 war die Kampagne der Deutschen Bahn, mehr Fahrgäste „auf die Schiene zu bringen“, ein voller Erfolg. Mit ca. 88% Zufriedenheit und Nutzung dieser praktischen, bundesweit gültigen Transportlösung der Bahn wurde klar, dass sich auch hier ein Umdenken in der Bevölkerung vollzieht, was sich allerdings für die Verkehrsunternehmen auch rechnen muss. Um die Fahrgastzahl bis zu einer Entscheidung über ein Nachfolgeticket (im Gespräch ist das 49-Euro-Ticket) zur nachhaltigen Nutzung von Zügen und öffentlichen Verkehrsmitteln anstelle des Autos stabil zu halten, gab es eine Plakatkampagne an Bahnhöfen (*Bleibt dabei.*), die mit unterhaltsamen Sprüchen zur Weiterführung einer klimaschonenden Nutzung von Bahnen und Bussen gedacht war. Alle Plakate nutzen die Farben rot und weiß aus dem Logo der DB, rot als Hintergrund für das Plakat, und darauf kontrastreich verschiedene Texte in weißer Schrift. Die persönliche Anrede der verschiedenen Nutzergruppen war z.B. wie folgt:

(19) *Liebe Unterwegs-Schläfer, Einpark-Muffel und Sylt-Fans. Bleibt dabei. Entdeckt jetzt die Nachverkehrsangebote der Bahn.*

(20) *Ihr habt 3 Monate Sprit, Stau und Parkplatzsuche gespart: Bleibt dabei. Entdeckt jetzt die Nachverkehrsangebote der Bahn.*

(21) *Liebe Erlebnis-Hungrige, Klima-Fans und Sparfüchse: Bleibt dabei. Entdeckt jetzt die Nachverkehrsangebote der Bahn.*

Und als Reaktion auf die durch den Krieg in der Ukraine enorm gestiegenen Benzinpreise an den Tankstellen, wurde ein Plakat wie folgt gestaltet:

(22) *Nein Tanke! (anstelle von „Nein, Danke!“) Spar Dir teuren Sprit – fahr mit uns.*

Die auf den Bahnhöfen (auf Bahnsteigen) zentral platzierten Großplakate nutzten wie die Energiesparkampagne des Ministeriums die direkte persönliche Anrede (*Liebe*) und für die angesprochenen Personengruppen metaphorische Ausdrücke (*Unterwegs-Schläfer, Einpark-Muffel, Sparfüchse* usw.), die auf unterhaltsame Weise zu umweltfreundlichem Verhalten, also dem Fahren mit der Bahn oder öffentlichen Verkehrsmitteln aufforderten. Der Kampagnenname *Bleibt dabei. Entdeckt jetzt die Nachverkehrsangebote der Bahn.* steht dabei auf allen Plakaten als die entscheidende Werbebotschaft und Handlungsaufforderung.

Plakate gegen den Fachkräftemangel

Die Deutsche Handwerkszeitung (2022) machte in einem Artikel vom 11. Februar 2022 auf den Fachkräftemangel in vielen Handwerksberufen in Deutschland aufmerksam und stellte ihre Plakatkampagne *Hier stimmt was nicht.* vor, die zu einem Umdenken bezüglich der Wertschätzung von Berufsfeldern im Handwerk gegenüber akademischen Berufsfeldern führen soll. Mit überspitzten Botschaften, wie zum Beispiel (23) *Für das Klima auf die Straße, aber nicht ins Handwerk? Dabei lassen sich die politischen Klimaziele ohne Handwerk niemals*

erreichen. *HIER STIMMT WAS NICHT.* wurde darauf aufmerksam gemacht, dass insbesondere durch das Handwerk auch Grundlagen für Klima- und Umweltschutz geschaffen werden, aber das Interesse junger Leute aufgrund verschiedener Faktoren nicht zum Erlernen und zur Ausübung eines Handwerksberufes führt. Auch in dieser Kampagne wird eine fiktive Frage-Antwort-Konstruktion genutzt, die Rezipient:innen werden durch das Lesen der Fragen auf das Problem aufmerksam und erhalten durch eine Belegantwort den Eindruck, dass etwas in der Debatte und in der Realität zu verändern ist. Das nachhallende: „Hier stimmt was nicht.“ rüttelt wach und regt zum Nachdenken an, was tatsächlich nicht stimmt.

(24) Was gegen Handwerk spricht? Meine Akademikereltern. Dabei gibt es nirgendwo mehr erfolgreiche Start-ups als im Handwerk. HIER STIMMT WAS NICHT.

(25) Kinder sollen sich frei entwickeln. Wie, das sagen Erwachsene. Warum ist ein Studium oft die einzige Vorstellung von einem gelungenen Leben? HIER STIMMT WAS NICHT.

Diese Kampagne weist deutlich auf die in der deutschen Gesellschaft bestehende Diskrepanz in den Anschauungen zwischen den Generationen (z.B. zwischen Eltern und Kindern) hin und auf Vorbehalte gegenüber Handwerksberufen, die zu einer Abwertung der manuellen Arbeit führen. Sie sind Teil der Debatte über die Wertschätzung von Berufen und erfordern ein Umdenken in der Bewertung von Berufsabschlüssen, von Berufsausbildungen und Studienabschlüssen.

Auch Werbeplakate für die Ausbildung in speziellen Berufsfeldern zeigen eine auffällige Textgestaltung. Typisch ist wieder die Frage- und Dialogform, die vertraute Anrede der Rezipient:innen mit Du und das Wortspiel, dessen Kenntnis Kontextwissen voraussetzt, z.B.:

(26) Du suchst was Festes, aber nicht jeden Tag das Gleiche. Willkommen, Du passt zu uns. Als Azubi & Facharbeiter. Deutsche bahn.com/karriere

(27) Du willst in einem Unternehmen mit Zukunft arbeiten? Läuft bei uns. Unsere Kunden stehen für Zukunftssicherheit – überzeuge dich selbst. (HCL Tech).

Besonders im letzten Beispiel wird deutlich, dass die Zielgruppenansprache (*Läuft bei uns* ist Ausdruck von Jugendsprache) wirken kann. Zudem sind *Zukunft* und *Zukunftssicherheit* wichtige Begriffe, die für gute Berufschancen und eine stabile Karriere stehen, was jungen Leuten in Krisenzeiten natürlich wichtig ist.

Gleichstellung und Integration

Die gesellschaftliche Debatte in Deutschland wird aktuell auch vom Thema Gleichstellung von Männern und Frauen, besonders bei der Bezahlung in ihrem Beruf bei vergleichbaren Tätigkeiten und von besserer Integration von Migrant:innen bestimmt. Zwei Beispiele sollen diese durch Plakate initiierte Aufmerksamkeit belegen. Aufgrund der Tatsache, dass Frauen in ihrem Beruf oft deutlich weniger Lohn bzw. Gehalt erhalten, entstanden über das Unternehmen Stepstone Plakate, die auf diesen Geschlechterunterschied anhand des Frauenfußballs hinweisen, der im Jahr 2022 genauso erfolgreich wie der Männerfußball war und damit im medialen Fokus stand. Plakat (28) ist ein gelungenes Beispiel, wie mit wenig Text, hier ein bekanntes Zitat von Sepp Herberger (1954) im Sinn von „alles ist möglich“, wirkungsvolle Effekte erzielt werden können:

(28) „Der Ball ist rund.“ Und Frauen verdienen im Fußball rund 85% weniger als Männer. FUSSBALL BRAUCHT FAIRPAY.

Gegen Diskriminierung im Beruf, hier aber aufgrund des Klangs eines Namens, richtet sich auch die Plakatkampagne von Joblinge #nameit (aus dem Herbst 2022). Es werden „typisch deutsche Namen“ auf einem Plakat dargestellt, z.B. *Peter Müller*, und eine Übersetzung auf Türkisch oder in einer anderen Sprache mitgeteilt, z.B. *Ahmet Demir*. Damit wird darauf aufmerksam gemacht, dass es bei der Jobsuche und bei Bewerbungen mit vermeintlich ausländisch klingenden Namen zu Nachteilen bzw. zu Diskriminierung kommt. Die über DOOH, Print und Social Media geführte Kampagne hat zu einer Weiterführung der Diskussion über Chancengleichheit im Beruf geführt.

(29) URSULA MÜLLER heißt auf Ukrainisch MARIIA MELNYK. Menschen mit ausländisch klingenden Namen werden bei der Jobsuche benachteiligt. Setz ein Zeichen für Chancengerechtigkeit unter nameit.joblinge.de

(30) AUSSENSEITER SIND NUR AUSSENSEITER WENN DU SIE NICHT REINLÄSST. nameit.joblinge.de

Plakate für Klima- und Umweltschutz

Die auf vielen Bahnhöfen platzierten Infoscreens der Firma Stroer tragen durch die permanente Wechselanzeige von Kampagnen verschiedener Anbieter zur Information über Klima- und Umweltschutzaspekte bei und sind indirekt verhaltenssteuernd. Häufig werden digitale Plakate von Watson, der Infoscreen Tech-Tipp von GIGA, die Kampagne Mach MIT! (Naturschutzbund - nabu Deutschland) oder Informationen des GreenTechFestivals gezeigt. Dabei fällt eine Zweiteilung des digitalen Plakates auf. In der oberen Hälfte sind oft der Kampagnenname und eine attraktive Bildinformation als Anreiz zum Betrachten platziert. In der unteren Bildhälfte des Plakates steht eine kurze Kernbotschaft (meist als Überschrift), darunter ein erläuternder Satz. Da die Lesedauer einer solchen Anzeige getaktet ist, was durch einen durchlaufenden Balken auf dem Screen dargestellt wird, haben die Rezipient:innen in der Regel ausreichend Zeit, sich mit dem Kurztext und dem erläuternden Satz auseinanderzusetzen. Die Wiederholung der Anzeige nach einigen Minuten führt dann zu einem sogenannten Echo-Effekt, an den sich die Rezipient:innen erinnern. Da die Spartipps, z.B. von Tech-Tipp GIGA, meist auf die Benutzung von Alltagsgegenständen oder Technik ausgerichtet sind, werden diese gerade von jungen Leuten in einem Wartebereich oft und nachhaltig wahrgenommen.

(31) Duschen statt Baden

Durch kurzes Duschen mit einem Sparduschkopf verbrauchst Du viel weniger Energie und Wasser als bei einem Vollbad. (Kampagne Mach Mit!)

(32) Windows-Laptops herunterfahren

Deckel zu und gut? Von wegen! Moderne Windows-Notebooks gehen im Standby trotzdem oft an, vergeuden dabei Strom und werden sehr heiß. Daher Laptops vor dem Transport herunterfahren. (Infoscreen Tech-Tipp, GIGA)

Die einzige City-Light-Anzeige, die der Autorin des Beitrags zunächst Rätsel aufgab und auch bei mehrmaliger Betrachtung Unverständnis hervorrief, hatte folgenden Wortlaut:

(33) Stadtmitte: Treffen sich smarte Infrastrukturen, Luftfiltersysteme und ein Festival im nachhaltigen Bushäuschen, wird Warten zum entspannten Erlebnis! (#togetherwechange, GREENTECH FESTIVAL)

Da an dieser Stelle die Kontextinformation für nichtinformierte Leser:innen fehlt, sind die Rezipient:innen gefordert, zu recherchieren, was die Kampagne #togetherwechange bedeutet, was das Greentech Festival ist und können erst dann verstehen, wie die Textinformation auf dem Plakat einzuordnen ist. Es handelt sich um eine inzwischen alltagserprobte technische Lösung für Wartehallen und Werbeträger an Haltestellen, die einen aktiven Luftreiniger in eine DOOH-Stele integriert und als solche an Haltestellen des öffentlichen Nahverkehrs 99% aller Feinstaubpartikel aus der Luft filtern kann. Da sich die Wartezonen oft an mit Autos besonders frequentierten Straßen mit hohem CO₂-Ausstoß befinden, kann die Luft durch Etablierung eines solchen Systems gereinigt und für die Personen in den Wartezonen deutlich verbessert werden (<https://invidis.de/2018/12/smart-city-und-zukunft-von-doooh-sind-luftfilter-die-neue-stadtmobiliarung/>). Die Information dazu weist also auf aktiven Umweltschutz hin.

Plakate zur Änderung der Ernährungs- und Lebensgewohnheiten

In der traditionellen Außenwerbung (z.B. im Bereich der City-Light-Säulen) finden wir auch in unserem Korpus sehr häufig Produktwerbung. Diese nutzt diverse phonetische und semantische Stilmittel sowie das Sprachspiel zur wirkungsvollen Textgestaltung und zur einprägsamen Werbung, zum Beispiel wird aus *einfach liebenswert* der Werbespruch (34) *einfach liebenswerda* für Getränke aus dem Ort Bad Liebenswerda und aus der Redewendung *Ehrlich währt am längsten* durch Komponententausch (35) *Ehrlich schmeckt am besten*. (für Wasser der Marke Sachsenquelle).

Im Zusammenhang mit Werbung für Lebensmittel steht aber auch eine Trendwende im Ernährungsverhalten und in den Lebensgewohnheiten. Die Beispiele (36) bis (38) sollen diese Veränderungen exemplarisch verdeutlichen. Da sich die Bevölkerung aus verschiedenen persönlichen, sozialen und auch gesellschaftlichen Gründen zunehmend gesünder ernährt/ernähren soll, liegen Werbeplakate für vegane Produkte, für Produkte mit natürlichen Inhaltsstoffen und sogenannte Superfood-Produkte stark im Trend, vgl. Beispiel (36), wo neben dem Text auf dem Plakat eine Abbildung mit einer Flasche mit Aufschrift: *This is food*. zu sehen ist. Der Drink soll gestressten Menschen helfen, ohne Probleme eine Mahlzeit zu ersetzen, ohne auf wertvolle Inhaltsstoffe zu verzichten. Damit soll dem häufig zu beobachtenden zu süßen und kalorienreichen Essen für „Zwischendurch“, Einhalt geboten werden. Ebenso dienen verschiedene Werbespots und Plakate der veganen Ernährung, wobei meist Erbsen im Mittelpunkt stehen als Ersatz für Fleischprodukte (vgl. 37). Da auch mehr Menschen sich mit den Zutaten von Produkten auseinandersetzen und gerade viele Getränke zu zuckerhaltig sind, wirbt Plakat (38) damit, dass es keine Zusatzstoffe enthält, dafür mehr Geschmack.

(36) Satt in 5 Minuten. Ein Drink. Eine Mahlzeit. (vfood Drink-to-go)

(37) das beste Fleisch ist jetzt aus erbsen. (endori veggie burger)

(38) Zusatzstoffe haben wir weggelassen. Da hat der Geschmack mehr Platz. (Volvic Tea)

Schlussfolgerungen und Ausblick

Die empirische Analyse eines Korpus von ca. 50 Plakaten aus dem Zeitraum Juni bis November 2022 hat gezeigt, dass Plakate noch immer Ausdruck des ‚Zeitgeistes‘, also aktueller Themen und Kampagnen, z.B. auch der ‚Zeitenwende‘, sind. Zudem wirken sie – ganz gleich ob gedruckt oder als digitale Außenwerbung – aufmerksamkeitsfördernd und können auch wichtige Botschaften vermitteln, wie am Beispiel Energiesparen gezeigt wurde. Auch wenn die Begegnung mit einem Plakat flüchtig erscheint, so ist diese Textsorte durch ihre markante

Gestaltung mit Bild- und Textelementen doch prägend und kann Rezipient:innen zum Nachdenken anregen und final vielleicht sogar auch das Verhalten beeinflussen. Die bildlich-sprachliche Gestaltung ist oft durch Farbwahl, Schriftart und Fontgröße sowie Sprachspiel und stilistische Mittel (z.B. Parallelismus, Wortwiederholung, Alliteration, Nutzung des Alltagsregisters) und durch die direkte Ansprache von Rezipient:innen gekennzeichnet und sehr wirkungsvoll.

Plakate komplettieren andere Informations- und Werbeträger, die online oder offline zur Verfügung stehen. Ihre weitgehend unbewusste, aber wiederholte Wahrnehmung führt zur Sensibilisierung für brisante Themen, regt zum Nachdenken an und kann folglich als eine interessante indirekte Kommunikationsform im öffentlichen Raum angesehen werden.

Die untersuchten Plakate im Korpus sind aufgrund des Zusammenspiels von Text- und Bildinformation einprägsam und kommunikativ nachhaltig. Sie eignen sich auch für die Analyse der Textsortenmerkmale von Plakaten im Ausbildungskontext, da diese Textsorte den Kursteilnehmer:innen tagtäglich selbst als authentische Kommunikate begegnet und gerade unter landeskundlich-kulturellem Aspekt Interessantes für die spontane Rezeption und Erfassung des kommunikativen Anliegens von DOOH bietet. Dadurch, dass Plakate aktuelle, diskutable Themen als Teil von Kampagnen aufgreifen, in Kurzform Informationen zu Ereignissen liefern oder auf bestimmte Produkte, Sachverhalte, Ereignisse hinweisen, also authentisch sind, erweist sich diese Textsorte als sehr guter Unterrichtsgegenstand in Sprachkursen, in denen es um landeskundliche und interkulturelle Themenstellungen geht und Kontextwissen zum Verständnis der Plakate durch die Teilnehmer:innen zu generieren ist. Ein solches Verfahren wurde mit einem Teil der Korpusplakate im Fachkurs Wirtschaftskommunikation Deutsch des gleichnamigen Studienschwerpunktes im Studiengang Languages and Business Administration an der Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau erfolgreich erprobt. Da Außenwerbung durch Plakate in den verschiedenen DOOH auch provokativ wirkt, können sie einerseits Ausgangspunkt zur Diskussion von bestimmten Themen im Sprachkurs sein (z.B. Verhinderung der Diskriminierung von ausländisch klingenden Namen bei Bewerbungen), andererseits aber auch ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit einem aktuellen, gesellschaftlichen Problem, z.B. Notwendigkeit des Energiesparens und des Übergangs zu erneuerbaren Energien, in Form einer weiter zu führenden Plakataktion der Kursteilnehmer:innen über soziale Medien.

Die Auseinandersetzung mit der Textsorte Plakat als Teil von DOOH hat sich im Studienschwerpunkt als erfolgreich erwiesen und wird über das oben genannte padlet mit den Korpusdaten und ihrer Erweiterung fortgeführt, um eine Zusammenschau von gesellschaftlichen Themen und deren sprachlich-bildlicher Gestaltung über einen längerfristigen Zeitraum zu erhalten. Dadurch lässt sich auch die Dynamik von Textsorten und deren sprachliche Gestaltung nachvollziehen.

Literatur

- BENDEL, S. 1998. *Werbeanzeigen von 1622-1798. Entstehung und Entwicklung einer Textsorte*. Tübingen: Niemeyer.
- BRACK, G. 2022. *Habecks neue Kampagne: 80 Millionen Energiesparer*. (<https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/habecks-energiespar-kampagne-80-millionen-fuer-energiewechsel,T8MbvL9>), (letzter Zugriff: 20.02.2023).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND KLIMASCHUTZ (BMWK) (2022): *Energiewechsel*. <https://www.energiewechsel.de/KAENEF/Navigation/DE/Home/home.html>, (letzter Zugriff: 20.02.2023).

- CROSSVERTISE (2022): *Werbewissen Außenwerbung*. E-Paper. München. <https://www.crossvertise.com> (. letzter Zugriff: 20.02.2023).
- DEUTSCHE HANDWERKSZEITUNG (2022): *Neue Imagekampagne. Gegen den Akademisierungswahn*. (<https://www.deutsche-handwerks-zeitung.de/imagekampagne-gegen-akademisierungswahn-222991/>), (letzter Zugriff: 20.02.2023).
- PLANUS MEDIA (2020): *Trendanalyse Plakat 2020. Spitzenwerte bei Kontakthäufigkeit und Werbewirkung*. <https://www.planus-media.de/blog/beitrag/trendanalyse-2020-plakat-spitzenwerte-bei-kontakthaefigkeit-und-werbewirkung> . (letzter Zugriff 20.02.2023).
- SCHIERL, TH. (2017): *Text und Bild in der Werbung: Bedingungen, Wirkungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- TINNEFELD, TH. (2014): *Aktuelle Plakatwerbung in Deutschland, Frankreich und Taiwan – ein Beitrag zur kontrastiven Textologie*. *Studia Germanica Gedanensis* 31, 123-139.
- REDEN ZUR ZEITENWENDE (2022): <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/2131062/78d39dda6647d7f835bbe76713d30c31/bundestkanzler-olaf-scholz-reden-zur-zeitenwende-download-bpa-data.pdf?download=1>) (letzter Zugriff: 20.02.2023).
- VDV/DB (2022): *Deutschland steigt ein. Abschlussbericht zur bundesweiten Marktforschung*. VDV/DB. <https://www.vdv.de/bilanz-9-euro-ticket.aspx> . (letzter Zugriff: 20.02.2023).
- WAHL, S./ RONNEBERGER-SIBOLD, E./ LUTTERMANN, K. (Hrsg.) (2020): *Werbung für alle Sinne: multimodale Kommunikationsstrategien*. (Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation 21). Springer.

Kontaktinformation:

Prof. Dr. phil. habil. Ines-A. Busch-Lauer
 Westsächsische Hochschule Zwickau
 University of Applied Sciences Zwickau
 Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation
 Fachgruppe Fachbezogene Sprachausbildung
 Kornmarkt 1
 D-08056 Zwickau
 Deutschland – Germany
 E-Mail: Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de

TERMINOLOGICKÁ PRÁCA V OBLASTI POĽOVNÍCTVA. MOŽNOSTI SPRACOVANIA PROBLEMATIKY V RÁMCI RIEŠENIA PROJEKTU KEGA¹

TERMINOLOGY WORK IN THE FIELD OF HUNTING. POSSIBILITIES OF PROCESSING THE TERMINOLOGY ISSUES WITHIN THE KEGA PROJECT

Zuzana Gašová – Jozef Štefčík

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť oblasť terminografie, načrtnúť základné teoretické východiská tejto disciplíny a princípy terminografickej práce, a následne ich demonštrovať na príklade riešenia problematiky terminografického spracovania pojmov (formou terminologických záznamov) z oblasti poľovníctva. V príspevku bude na pozadí konkrétnych príkladov ozrejmenej dôležitosť dodržiavania teoretických východísk terminologickej práce, ďalej budú načrtnuté zaužívané spôsoby tvorby terminologických záznamov, ale aj možné problematické momenty vyplývajúce z konfrontácie teórie a praxe. Príspevok kumuluje poznatky nadobudnuté v rámci riešenia projektu KEGA č. 006TU Z-4/2020 riešeného v rokoch 2020-2022.

Kľúčové slová: terminológia, terminografia, terminologická databáza, odborný jazyk, poľovníctvo, slovenský jazyk, nemecký jazyk

Abstract

The aim of the paper is to introduce the field of terminography, outline the basic theoretical background of this discipline and the principles of terminographic work, and then demonstrate to them the example of tackling the issue of processing terms (in the form of terminology records) in the field of hunting. The importance of adherence to the theoretical basis of terminological work will be explained in the paper based on concrete examples, then the established ways of creating terminological records will be outlined, as well as possible problematic moments resulting from the confrontation of theory and practice. The paper cumulates the knowledge acquired within the KEGA project No. 006TU Z-4/2020, which was elaborated in the years 2020-2022.

Key words: terminology, terminography, terminological database, language for special purposes, hunting, Slovak language, German language

Úvod

Terminografia je súčasťou terminológie a venuje sa primárne opisu termínov, pojmov či tvorbou terminologických produktov ako sú napr. rôzne druhy slovníkov, databáz, glosárov, tezaurov a pod. Rovnako ako terminológia a terminologická práca je terminografia tímová a interdisciplinárna činnosť, ktorá vychádza z rôznych technických, formálno-procedurálnych odporúčaní podliehajúcim medzinárodnej harmonizácii. Opisuje odborný jazyk prevažne vo viacjazyčnej komunikácii a vytvára špecializované glosáre s odbornou lexikou. Terminografia

¹ Tento text vznikol s podporou agentúry KEGA, na základe dotácie projektu KEGA č. 006TU Z-4/2020 *Využitie inovatívnych prístupov na zvýšenie kvality vzdelávania v študijných odboroch Lesníctvo a poľovníctvo prostredníctvom e-learningového výkladového slovníka slovenskej a nemeckej terminológie používanej v poľovníctve.*

cieli svoju pozornosť prevažne na odbornú verejnosť, používajúc pritom veľký počet elektronických produktov.

Hlavné zámery terminografie

Terminografia slovníkovou formou zaznamenáva a opisuje lexikálne jednotky ako termíny. Je to súčasť terminologickej práce, ktorá sa realizuje po excerpácii (vyberaní terminologických údajov ako sú napr. pomenovania, definície, kontext) a harmonizácii (analýza pojmových systémov a tematickej oblasti podľa noriem, rozdiely a odlišnosti medzi pojmi). Terminografia sa v zásade pokúša vyriešiť tri kardinálne problémy:

- Vymedzenie slova „termín“ pre konkrétnu oblasť.
- Začlenenie termínu do jedného celku.
- Zadefinovanie konkrétnej tematickej oblasti.

Lingvista-terminológ sa pokúša zistiť podľa jednotlivých kritérií, či konkrétne termíny majú byť zaradené do projektového terminografického výstupu. Je to náročná úloha, lebo prechod medzi termínmi a netermínmi je veľmi plynulý v každej oblasti. Preto sa v konkrétnom projekte môžu v zozname termínov objaviť aj zjavne slová z bežnej slovnej zásoby, ktoré sa však môžu označiť ako termín v konkrétne spracovanej oblasti. Do termínov zaraďujeme prevažne substantíva a viacslovné pomenovania.

V rámci terminografického projektu sa do výstupu zaraďujú aj termíny, ktoré počas jeho realizácie len vznikli a preto nejde o termíny patriace do konkrétnej tematickej oblasti.

Tieto termíny sa stávajú súčasťou terminológie pomocou práce terminografov, ktorí do slovníkov a terminologických databáz zaraďujú často aj nové termíny, ktoré sú menej známe aj odborníkom príslušného odboru. Boli vytvorené ako ekvivalenty cudzojazyčných termínov a neboli použité v žiadnom texte úradného jazyka.

Najväčším problémom však býva vymedzenie hraníc tematickej oblasti. V praxi je bežné, že odbory sa vzájomne prekrývajú, a preto sa často stotožňujú aj terminológie. Práve preto sa často stáva, že jeden termín môže mať svoje miesto v rôznych oblastiach. Práve preto je vhodné, ak terminograf je odborníkom v odbore, v ktorom pripravuje terminologický slovník. Terminografi pristupujú k projektu intencionalne ako odborníci príslušného odboru. Výsledkom ich celého terminografického projektu je konkrétny typ terminologického slovníka. Existuje niekoľko terminografických výstupov v printovej alebo digitálnej forme:

1. výkladové jednojazyčné terminologické slovníky,
2. výkladové dvojjazyčné terminologické slovníky s rôznymi východiskovými a cieľovými jazykmi,
3. výkladové viacjazyčné terminologické slovníky,
4. prekladové dvojjazyčné terminologické slovníky s rôznymi východiskovými a cieľovými jazykmi,
5. prekladové viacjazyčné terminologické slovníky s rôznymi východiskovými a cieľovými jazykmi.

V súčasnosti sa ako terminografické výstupy ako primárne i sekundárne zdroje pre špecifické skupiny používateľov vytvárajú najmä,

6. glosáre
a
7. terminologické databázy.

Glosáre sa vytvárajú pre úzko špecializovanú skupinu odborníkov, ktorí potrebujú aktuálne terminologické informácie. Nevyznačujú sa len obmedzeným obsahom, ale aj presným zacielením na malú skupinu používateľov. Obsahujú vysoko špecializovanú aktuálnu terminológiu, ktorá má výskyt v rôznych odborných zdrojoch ako sú časopisy, monografie a rôzne vedecké práce. Objavujú sa často aj v menších jednotkách, firmách a rôznych

manuáloch ako základné inštrumentárium bez toho, aby spĺňali náročné terminografické kritériá.

Terminologické databázy sú „súbory odborných terminológií, ktoré zahŕňajú nomenklatúry, standardizované termíny a lexikalizované syntagmy spolu s identifikačnou informáciou ich zdroja, ktorý možno kedykoľvek použiť ako jedno, alebo viacjazyčný referenčný slovník, ako základ pri tvorbe slovníkov, ako prostriedok na kontrolu správneho používania termínov a ich tvorby, a tiež ako doplnkový nástroj informačných a dokumentačných technológií“. (Sager, 1990)

Údaje v terminologických záznamoch

Najdôležitejšie informácie v terminologickom zázname sú heslové slovo, definícia a často aj kontext. Najdôležitejšie je, aby boli jednotlivé kategórie údajov zaznačené jednotným spôsobom (Jurčáková, Z. 2002).

Ako heslové slová sa v menšej miere používajú adjektíva a slovesá, najčastejšie zastúpené sú substantíva či skrátené slová.

Definícia či výklad významu termínu je v terminografickom výstupe najdôležitejším údajom pre používateľa. V terminografickom produkte sa uvádza len význam definície konkrétnej tematickej oblasti, neuvádzajú sa významy ďalších tematických oblastí. V profesionálnom terminografickom projekte význam výkladu nie je formulovaný samotným terminografom, ale vždy je preberaný z konkrétneho odborného zdroja, na ktorý sa terminograf odvoláva. Existujú aj prípady, kde slovné definície nie sú potrebné, a uvádza sa ilustrácia (alebo video) namiesto definície.

Kontext je užitočný údaj, ktorý predstavuje príklad použitia daného termínu v texte alebo vete. Na rozdiel od definície, pri ktorej sa termín nesmie uvádzať, v prípade kontextového údaju musí byť termín vyjadrený.

Synonymá ako fakultatívny údaj terminologického záznamu sa zaznamenávajú prevažne vo výkladových terminografických slovníkoch. Synonymá majú v terminografiách zvláštne postavenie, pretože v mnohých projektoch sú veľmi zriedkavé, ba až neželateľné. Je to z toho dôvodu, že terminológie sa pokúšajú o maximálnu presnosť a jednoznačnosť v používaní odbornej slovnej zásoby. Synonymá sa však zvyknú zaraďovať do nových odborov, ktoré si postupne budujú svoj pojmový aparát (napr. oblasti výpočtovej techniky a pod.). Napriek tomu terminografi sa usilujú o štandardizáciu terminológie tým, že vedú k používaniu jedného termínu pre jeden pojem. Je to pochopiteľné, no v praxi takmer nemožné, aby sme sa vyhli synonymám a preto sa synonymá stali bežnou súčasťou terminologických glosárov a databáz v rôznych oblastiach. Preto je dôležité, aby bola v prípade terminologického zápisu dodržaná jednotná štruktúra, aby všetky synonymá boli v jednej rovine na úrovni pojmu.

Gramatické údaje sú v terminografických projektoch zriedkavé a sú považované za nežiaduce. V terminografii sa presadzuje zásada, že gramatické údaje sa uvádzajú iba v prípade výnimočných gramatických javov.

Terminologické záznamy

Terminologický záznam je písomný záznam informácií z predchádzajúcich krokov terminologickej práce. Existujú rôzne prístupy k tvorbe terminologických záznamov. Väčšina z nich vychádza z odporúčaní terminologických noriem (ISO 12620:1999 a ISO 740:000). Štruktúra terminologického záznamu by mala byť v každom jazyku zastúpená týmito údajmi (Křečková 2001):

1. terminologické údaje vzťahujúce sa na termín (základný tvar termínu, skrátené tvary termínu, pravopisné varianty termínu, synonymá, inojazyčné ekvivalenty, kontext, atď.),

2. údaje vzťahujúce sa na pojem (definícia pojmu, grafická reprezentácia pojmu, antonymá, atď.),
3. administratívne údaje ako je identifikátor pojmu, symbol jazyka, dátum vytvorenia záznamu, zdroje, atď.

Medzinárodné terminologické normy (Tvorba a úprava) odporúčajú 3 základné informácie, ktoré má záznam obsahovať (ISO 10241):

- a. číslo záznamu,
- b. odporúčaný termín prezentujúci pojem,
- c. definíciu pojmu.

Zároveň dáva možnosť v ojedinelých prípadoch doplniť aj fakultatívne informácie:

- výslovnosť,
- skrátená forma,
- gramatické informácie,
- tematická oblasť,
- odkazy na zdroje,
- neodporúčané termíny (povolené, zakázané, zastarané, nahradené),
- odkazy vzťahujúce sa na iné záznamy,
- príklad použitia termínu,
- poznámka a autor záznamu,
- ekvivalentné termíny v iných jazykoch,
- dátum spracovania záznamu (Cabré, T.1999).

Pri zostavovaní niektorých národných terminologických databáz sa vyberajú nasledovné kvalifikátory výberu termínu podľa terminologických noriem (napr. Slovenská terminologická databáza).

Terminologická práca v konfrontácii teórie a praxe

Teoretických východísk a zásad terminografickej práce, tak ako boli predstavené v predchádzajúcej časti príspevku, sme sa pridržali aj pri tvorbe publikačných výstupov projektu KEGA 006TU Z-4/2020. V rámci riešenia projektovej úlohy vznikli o. i. tri odborné knižné publikácie pozostávajúce zo súboru terminologických záznamov v nemeckom a slovenskom jazyku k vybraným termínom z oblasti poľovníctva:

- 1) Gašová, Z. 2022. *Výber terminologických záznamov z poľovníckej zoológie a biológie*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálnych štúdií.
- 2) Štefčík, J. 2022. *Výber terminologických záznamov z poľovníckej kynológie*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálnych štúdií.
- 3) Vyhnáliková, Z., Štefčík, J., Gašová, Z. 2022. *Výber terminologických záznamov z poľovníctva a príbuzných odborov*. Zvolen: TU.

V nasledujúcej časti príspevku budú predstavené niektoré konkrétne situácie konfrontujúce teoretické východiská terminografickej práce s praktickými skúsenosťami nadobudnutými pri vypracovávaní terminologických záznamov k vybraným odborným termínom z oblasti poľovníctva a príbuzných odborov v rámci vyššie uvádzaného projektu.

Narábanie s odbornou literatúrou

Základ kvalitného vypracovania terminologických záznamov z akejkol'vek odbornej oblasti tvorí dôkladná rešerš a výber vhodných zdrojov odbornej literatúry. Tento by mal byť intencionálny a zodpovedať vopred stanoveným kritériám (porov. aj Wrede, Štefčík, Drlík, 2016). Po zohľadnení všetkých teoreticky stanovených kritérií na výber vhodnej literatúry sa na prvý pohľad bohatý zoznam zdrojov môže veľmi zredukovať.

Pri zostavovaní terminologických záznamov sme kládli dôraz predovšetkým na používanie pôvodnej, neprekladovej literatúry a princíp rodeného hovoriaceho, pretože napriek

tematickej zhode hrozí pri preberaní termínov z prekladovej literatúry, ktorej autorom nie je rodený hovoriaci, nebezpečenstvo možných transferových chýb alebo vzhľadom na úzko špecifické zameranie niektorých vedných okruhov (aj pri najlepšej snahe prekladateľa) neautentický charakter používaných (odborných) výrazov. Je to práve oblasť prírodných vied, konkrétne biológie a jej čiastkových disciplín, v rámci ktorej na Slovensku vychádza množstvo prekladovej literatúry. Zo zoznamu možných zdrojov preto museli byť vylúčené publikácie ako *Stopy a značky zvierat* (1996) od Alfreda Leutschera, preloženej z anglického originálu alebo publikácia *Cicavce* z nemeckého originálu (porov. Reichholf 1996). Na knižnom trhu nachádzame aj prípady, keď je rovnakú publikáciu možné nájsť v dvoch jazykoch, ako napríklad dvojicu kníh *Vtáky Európy* (2016), resp. *Vögel in Europa* (2016), ktoré boli preložené z anglického originálu do slovenského aj nemeckého jazyka a autorom pôvodného diela je Rob Hume, alebo pôvodnú českú knihu *Brouci* (Zahradník, 2008) a jej preklad do nemeckého jazyka pod názvom *Illustriertes Lexikon der Käfer*. Hoci v mnohých prípadoch ide o populárno-vedecké publikácie, mohli by tieto slúžiť ako zdroj vyhľadávania kontextov do terminologických zápisov. V posledne uvedenom prípade je aspoň možné oprieť sa o východiskovú českú publikáciu s názvom *Brouci*, avšak tu aj vzhľadom na rozdiely, ktoré sa môžu vyskytnúť najmä s ohľadom na terminologické špecifiká v jednotlivých jazykoch, je potrebné postupovať obzvlášť opatrne. Vlastný preklad z českých pôvodných knižných publikácií sme však pri zostavovaní terminologických záznamov vo vybraných prípadoch – ak neboli k dispozícii iné vhodné zdroje – pripustili, zdôrazňujúc potrebu dôkladného overovania informácií.

Dôležitým faktorom pri výbere zdrojov bola aj ich spoľahlivosť. Preferovanými zdrojmi boli knižné publikácie vydané v renomovaných vydavateľstvách od etablovaných autorov v danom odbore alebo časopisecké články zo známych odborných časopisov. Pri výbere a zhodnocovaní vhodnej literatúry môže byť veľmi nápomocné usmernenie od skúseného odborníka v danej vednej (sub)disciplíne. V neposlednom rade je dôležité kriticky zhodnotiť aj aktuálnosť používaných zdrojov. Nepochybne síce existuje množstvo kvalitnej staršej literatúry, ktorá nestráca svoju platnosť ani v priebehu rokov, avšak každá vedná disciplína prechádza istým vývojom a je obohacovaná o nové poznatky, prípadne môže dôjsť k revízii niektorých starších náhľadov. V prípade prírodných vied je v tomto kontexte možné poukázať napríklad na úpravu taxonomických pomenovaní. V poľovníckej zoológii sme narazili na dvojice starších a novších (aktuálnych) pomenovaní, ktoré bolo potrebné odlíšiť, ako napríklad pri pomenovaní čelade *tetrovovité* vs. *hlucháňovité* alebo pri pomenovaní druhu *jeleň lesný* vs. *jeleň hôrny*. Aj v prípade takýchto diskrepancií sa ako nenahraditeľnou ukazuje spolupráca s odborníkmi z daného odboru. Pri výbere zdrojov sme preto síce siahali aj po starších, hodnotných „klasických“ odborných publikáciách, ale zároveň sme dbali aj na zaradenie čo možno najnovších informačných zdrojov.

Spolupráca s odborníkmi

Pre správne uchopenie a dôsledné spracovanie informácií z vybraných zdrojov je popri pozornej recepcii literatúry priam nevyhnutná aj spolupráca so skúsenými odborníkmi z danej oblasti. Pri dôkladnom spracovaní zdrojov sa častokrát vynárajú otázky vyžadujúce odpovede, ktoré priamo v spracovávaných textoch nie sú dostupné, ale ich zodpovedanie je pre správne terminografické spracovanie nevyhnutné. Inokedy sa môže stať, že informácie z rozličných zdrojov (napr. staršia a novšia literatúra alebo vedecké a populárno-vedecké články a pod.) nie sú kompatibilné. Práve v takýchto prípadoch je konzultácia s odborníkom nenahraditeľná a právom možno tvrdiť, že vznik kvalitnej terminografickej publikácie je podmienený spoluprácou s odborníkom. Nasleduje niekoľko konkrétnych situácií, v ktorých bola pri vypracovávaní terminologického záznamu konzultácia s odborníkom kľúčová:

- Porušenie princípu jednoznačnosti: Pre označenie rovnakého javu sme v odbornej literatúre našli dva rozličné výrazy, čo síce nezodpovedá teoreticky stanoveným (ideálnym) vlastnostiam lexiky odborného jazyka, ale v praxi môže dochádzať k porušovaniu tohto princípu. V niektorých prípadoch (a) konzultácia s odborníkom potvrdila dodržanie princípu jednoznačnosti, avšak v iných prípadoch (b) môžeme konštatovať jeho porušenie.
 - o Prvý verš v slohe tokajúceho hlucháňa bol označený ako *klepanie* (Hell 1988, s. 97) alebo ako *klepkanie* (Herz, Ciberej 2000, s. 35). Odborný konzultant označil ako správny len druhý výraz, čím vylúčil porušenie princípu jednoznačnosti.
 - o Obývacia komora v podzemnom brlohu väčších šeliem býva v odbornej literatúre označovaná ako *kotol* (Herz, Ciberej 2000, s. 37), ale aj ako *kotlík* (Hell 1988, s. 165). Odborný konzultant potvrdil používanie oboch výrazov v danom význame s tým, že výraz *kotol* označil ako zaužívanejší.
 - Používanie hovorových označení v odbornom jazyku (odborných žargonizmov²): Odborný jazyk poľovníctva sa vyznačuje vysokou frekvenciou odborných žargonizmov používaných v hovorenej forme jazyka, majúcich hovorový charakter. Vysoký podiel žargonizmov možno vysvetliť genézou vzniku tohto odborného jazyka (porov. Vyhnáliková 2011, s. 191 ff.), typické je o. i. množstvo bohemizmov. Takéto výrazy hovoreného slova sú však v odbornej literatúre často označované ako nespisovné a len odborník úzko prepojený s praxou dokáže posúdiť, či vôbec alebo do akej miery sa daný (*de facto* nespisovný) výraz v hovorenej reči poľovníkov naozaj používa. Ako príklad môže poslúžiť výraz *chrutie* (čes. *chrutí*), používaný pre označenie ruje diviačej zveri. Tento výraz síce Herz a Ciberej (2000, s. 56) označujú ako nesprávny, avšak na iných miestach v odborných zdrojoch je doložený (napr. Červený, Hell, Slamečka 2019, s. 321) a aj odborný konzultant ho vyhodnotil ako zaužívaný.
 - Upresnenie existujúcej definície: V niektorých prípadoch odborný konzultant upresnil definíciu z odbornej literatúry. Ako príklad môže slúžiť nasledujúca definícia k termínu *kvorkanie* (spresňujúca časť doplnená odborníkom je podčiarknutá), ktorej doplnenie prispelo k lepšej zrozumiteľnosti charakterizovaného termínu: „*Kvorkanie je vírkavý hlas (hrdelný zvuk) tokajúceho slučieho kohútika za letu.*“ (Herz – Ciberej 2000, s. 40).
 - Rozlíšenie významovo podobných termínov: Na základe definície z odbornej literatúry nie je vždy možné rozlíšiť špecifiká týkajúce sa dvoch termínov. Príkladom takejto situácie je dvojica termínov *kalužisko* a *bahnisko*, ktoré Hell (1988, 153) v svojom náučnom slovníku uvádza spoločne pod jedným zápisom. Na rozlíšenie významu (*kalužisko* sa spája s jeleňou zverou, kým *bahnisko* s diviačou) bola potrebná konzultácia s odborníkom.
- Hoci sme uviedli len niekoľko vybraných prípadov, môže aj tento krátky výber ilustrovať, aká dôležitá je pozícia odborníka pri zostavovaní terminologických záznamov.

Spracovanie terminologických záznamov

Štandardná štruktúra terminologického záznamu (porov. Wrede, Štefčík, Drlík, 2016, s. 27 ff.) poskytuje tiež možnosti na kvalitné a komplexné sprostredkovanie informácií týkajúcich sa spracovávaného východiskového termínu, a síce napríklad formou vhodného výberu kontextu a doplnenia poznámkového aparátu.

Voľba kontextu dokladajúceho výskyt spracovávaného termínu v terminologickom zázname by nemala byť náhodná a prvoplánová, ale mala by jej predchádzať dôkladná rešerš a uvážený výber takého kontextu, ktorý poskytne vhodné doplňujúce informácie lepšie ozrejmujúce význam daného termínu a nechá tak vyniknúť jeho podstatu. Možnosť takéhoto

² Pri výraze *odborný žargonizmus* vychádzame z nemeckého termínu *Fachjargonismus* (porov. Schippan 1992, s. 236 f. alebo Römer, Matzke 2005, s. 52).

postupu budeme opäť demonštrovať prostredníctvom niekoľkých termínov spracovávaných v publikáciách, ktoré tvoria výstupy vyššie uvádzaného projektu KEGA. Nemecký termín *Blattzeit* (sk. *srnčia ruja*) je v odbornej literatúre (Stinglwagner, Haseder 2014, s. 96) definovaný ako „*obdobie ruje srnčej zveri v čase od konca júla do polovice augusta*“ [vl. preklad]. Takáto vecná definícia zodpovedá síce nárokom kladeným na podobu definícií v terminologických záznamoch, uvádzaným v odbornej literatúre (porov. Arntz, Picht, Schmitz, 2014, s. 63 f. alebo Wrede, Štefčík, Drlík, 2016, s. 27 ff.), avšak prostredníctvom vhodnej voľby kontextu môžeme recipientovi priblížiť ďalšie informácie – v tomto prípade súvisiace s motiváciou pomenovania. Hofmann (2020, 57) uvádza, že nemecký pojem *Blattzeit*³ sa spája s bukovým listom, ktorý sa používa pri imitovaní pískania rujnej srny (a teda má prilákať srnca). Ozrejmienie takejto súvislosti môže prispieť k efektívnejšiemu pochopeniu a v prípade recipientov, pre ktorých nemčina nie je materinským jazykom k jeho ľahšiemu zapamätaniu si. Podobne pri nemeckom výraze *Abschälen* (sk. *lúpanie kôry*) umožňuje vhodný kontext poskytnutie špecifickejšej informácie približujúcej konkrétny priebeh tohto procesu: „*Pomocou rezákov uchopí srnčia zver časť kôry alebo koreňových výbežkov, pritlačí si ich o podnebie hornej čeluste a odtrhne.*“ (porov. Bachmann, Roosen, 2020, s. 17; vl. preklad).

Poznámkový aparát má sprostredkovať rozličné (napr. sémantické, štylistické, morfo-syntaktické, ortografické) špecifiká spracovávaného termínu, ktoré nebolo možné zachytiť prostredníctvom ostatných súčastí terminologického záznamu. Príkladom začlenenia takéhoto typu informácie môže byť poznámka k výrazovej podobe slovenského termínu *mufloní* resp. *muflóní*. V odbornej literatúre sa dajú doložiť obe podoby. Po nahliadnutí do *Slovníka súčasného slovenského jazyka* (Jarošová et al., 2015) možno prostredníctvom poznámkového aparátu konštatovať spisovnosť oboch foriem. Podobne, pri nemeckom výraze *Katz* (sk. *samica svišťa*) možno recipientovi práve pomocou poznámkového aparátu sprostredkovať skutočnosť, že tento výraz sa môže viazať aj na samicu mačky divej a že v odbornej literatúre bol pre označenie oboch druhov (*samica svišťa*, *samica mačky divej*) doložený aj výraz *Kätzin*.

Záver

Intenciou autorov bolo prostredníctvom predkladaného článku stručne predstaviť zásady terminologickej práce a konfrontovať ich s vlastnými praktickými skúsenosťami. Príklady uvádzané v článku poukazujú na možné problematické body v procese zostavovania terminologickej databázy, a zároveň poukazujú na možnosti efektívneho narábania s odbornou literatúrou s cieľom vytvoriť kvalitný a podľa možnosti konzistentný terminografický výstup, ktorý nájde využitie u viacerých skupín používateľov.

Literatúra

Primárna literatúra

- BACHMANN, W. – ROOSEN, R. (ed.). 2020. *Praxishandbuch Jagd. Erfolgreich jagen und hegen*. Aktualisiert und bearbeitet von Ekkhard Ophoven. Stuttgart: KOSMOS.
- ČERVENÝ, J. – HELL, P. – SLAMEČKA, J. et al. 2019. *Pol'ovníctvo. Ottova encyklopédia*. Praha: Ottovo nakladatelství.
- HELL, P. et al. 1988. *Pol'ovnícky náučný slovník*. Bratislava: Príroda.
- HERZ, J. – CIBEREJ, J. et al. 2000. *Slovenské pol'ovnícke názvoslovie*. Tretie doplnené vydanie. Bratislava: PaRPRESS.
- HOFMANN, R. R. et al. 2020. *Sicher durch die Jägerprüfung. Haarwild. Arbeitsblätter*. Marktredwitz: Heintges Lehr- und Lernsystem GmbH.
- HUME, Rob. 2016. *Vtáky Európy*. Bratislava: Príroda.
- HUME, Rob. 2016. *Vögel in Europa*. München: Dorling Kindersley Verlag.

³ Nemecké slovíčko *Blatt* označuje list (stromu, rastliny).

- LEUTSCHER, A. 1996. *Stopy a značky zvierat*. Bratislava: Mladé letá.
- REICHOLF, J. 1996. *Cicavce*. Bratislava: Ikar.
- STINGLWAGNER, G. K. F. – HASEDER, I. E. 2014. *Das große Jagdlexikon*. Augsburg: Weltbild.
- ZAHRADNÍK, J. 2008. *Brouci*. Praha: Aventinum.
- ZAHRADNÍK, J. *Illustriertes Lexikon der Käfer*. Eggolsheim: Dörfler Verlag.
- Sekundárna literatúra**
- ARNTZ, R., PICHT, H. SCHMITZ, K.-D. 2014. *Einführung in die Terminologearbeit*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- CABRÉ, M.T. 1999. *Terminology. Theory, methods, and applications*. John Benjamins Publishing Company.
- GAŠOVÁ, Z. 2022. *Výber terminologických záznamov z poľovníckej zoológie a biológie*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- JAROŠOVÁ, A. et al. 2015. *Slovník súčasného slovenského jazyka. M - N*. Bratislava: Veda.
- JURČACKOVÁ, Z. 2002 *Terminológia. Základné zásady, metódy a ich aplikácia*. CVTI Bratislava.
- KREČKOVÁ, V. 2001. *Terminológia, terminologická práca a medzinárodné normy*. In: *Tlmočenie – preklad*, roč. 11, č. 53, s. 13.
- RÖMER, Ch., MATZKE, B. 2005. *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- SAGER, J. 1990. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins.
- SCHIPPAN, T. 1992. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- ŠTEFČÍK, J. 2020. *Terminologická práca ako súčasť odborného-jazykového vzdelávania*. In: *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. Technická Univerzita vo Zvolene.
- ŠTEFČÍK, J. 2022. *Výber terminologických záznamov z poľovníckej kynológie*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- VYHNÁLIKOVÁ, Z., ŠTEFČÍK, J., GAŠOVÁ, Z. 2022. *Výber terminologických záznamov z poľovníctva a príbuzných odborov*. Zvolen: TU.
- VYHNÁLIKOVÁ, Z. 2011. *Waidmannssprache. Nemecká a slovenská terminológia v „poľovníckom jazyku“ na podklade analýzy poľovníckych textov z hľadiska ekvivalencie*. In: *Ďuricová, A. (ed.). Od textu k prekladu VI*. Praha: JTP.
- WREDE, O., ŠTEFČÍK, J., DRLÍK, M. 2016. *Úvod do terminológie a terminologickej práce: metodické pokyny na vypracovanie terminologických záverečných prác*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- WREDE, O. 2018. *Terminologearbeit in Theorie und Praxis und ihre Resonanz in der universitären Übersetzerbildung*. In: *Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. – Stawikowska-Marcinkowska, A. (ed.): Speclang 2: Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen*. Łódź: Primum Verbum, S. 145-154.
- WÜSTER, E. 1991. *Einführung in die allgemeine Terminologie-lehre und terminologische Lexikografie*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- ISO 704:1987 Principles and methods of terminology
- ISO 12620:1999 - Computer applications in terminology
- ISO 10241-1:2011 - Terminological entries in standards

Kontaktné údaje:

doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD. – Mgr. Jozef Štefčík, PhD.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, Bratislava

Slovenská republika

zuzana.gasova@euba.sk, jozef.stefcik@euba.sk

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION – VERBAL UND NONVERBAL

INTERCULTURAL COMMUNICATION – VERBAL AND NONVERBAL

Kočíšová Zuzana

Abstrakt

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist die interkulturelle Kommunikation. Erläutert werden zunächst Begriffe wie Kultur und Kommunikation im Allgemeinen. Die Aufmerksamkeit wird der verbalen sowie der nonverbalen Form der Kommunikation gewidmet. Behandelt werden auch die für die interkulturelle Kommunikation unentbehrlichen interkulturellen Kompetenzen. Da die Autorin dieses Beitrags Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, wird zum Schluss die Notwendigkeit akzentuiert, in der globalisierten Welt mehrere Fremdsprachen zu beherrschen.

Schlüsselwörter

Kultur, verbale und nonverbale Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Missverständnisse

Abstract

The subject of this article is intercultural communication. First, terms such as culture and communication in general are explained. Attention is paid to the verbal and non-verbal form of communication. The intercultural skills that are indispensable for intercultural communication are also dealt with. Since the author of this article teaches German as a foreign language, the need to master several foreign languages in the globalized world is emphasized at the end.

Keywords

Culture, verbal and non-verbal communication, intercultural competence, misunderstandings

Einleitung

Angesichts der Globalisierung kommt es in unserer vernetzten Welt zu immer mehr interkulturellen Überschneidungen. Ihre Folgen lassen sich in vielen Bereichen des täglichen Lebens finden, in der zunehmenden internationalen Migrationsbewegung, sowie in den umfassenden Veränderungen in der Kultur, Politik, Wirtschaft. Wir sind laufend mit anderen Kulturen im Kontakt. Das geschieht sowohl im privaten, als auch im beruflichen Bereich. Die Menschen haben die Möglichkeit, Urlaub in anderen Ländern zu verbringen, andere Kulturkreise kennen zu lernen und mit Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund in Interaktion zu treten. Es kommt auch zu internationalen Kooperationen, immer mehr Menschen arbeiten in internationalen Unternehmen im Inland, oder haben ihre Geschäftspartner im Ausland und so gehört es zum Alltag von Vielen, internationale Geschäftsbeziehungen zu pflegen. Paté weist darauf hin, dass: „*die Globalisierung einen starken Einfluss auf alle Dimensionen der internationalen Gesellschaft hat. Die Ausbildung, das Studium, die Vorbereitung auf das berufliche Leben oder die Forschung bilden dabei keine Ausnahme.*“ (Paté, 2020, S. 95). Das Studium der Fremdsprachen wird zur Notwendigkeit. Bei der Durchsetzung in der Berufskonkurrenz spielt das Beherrschen einer

oder mehrerer Fremdsprachen oft die entscheidende Rolle. Um international erfolgreich zu kommunizieren, reicht es jedoch nicht nur eine andere Sprache zu erlernen, sondern man sollte über ein breites Spektrum der angeeigneten Schlüsselkompetenzen verfügen. Derjenige, der erfolgreiche Geschäftsbeziehungen pflegen will, sollte außer verbalen auch nonverbale Signale richtig interpretieren können. Seit der großen Flüchtlingswelle in Europa ist es klar, dass interkulturelle Kommunikation auch an Schulen zunehmend ein wichtiges Thema wird. Sowohl Schüler als auch Lehrer sind gefordert, sich verstärkt mit kultureller Vielfalt auseinanderzusetzen, deshalb haben wir uns entschieden, uns diesem Thema zu widmen.

Kultur

Es gibt verschiedene Definitionen des Begriffes Kultur. Man versteht darunter nicht nur Bildung, Kunst und Literatur, sondern auch das, was den Alltag prägt, z.B. bestimmte Formen der Kommunikation, Hierarchieorientierung, Struktur der Familie, Ernährung, Kleidung, Umgangsformen, Religion. Die Persönlichkeitsentwicklung, die Bildung eigener Identität werden durch Kultur beeinflusst. Die Persönlichkeit eines jeden Individuums wird durch die Entwicklung eigener Moral- und Wertvorstellungen geprägt. Man beginnt sich mit Dingen zu identifizieren, Interessen zu entwickeln, zu Gruppen, zu einer Gemeinschaft zu gehören. Kultur kann also als ein mitgliederspezifisches Orientierungssystem aufgefasst werden. Dieses beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Verhalten aller Personen, die dem jeweiligen sozialen System angehören. Verschiedene Kulturen bringen verschiedene Traditionen, Sitten, Rituale mit sich. Das kann zu einer Bereicherung führen, auch Toleranz aufbauen, kann aber auch zu Konflikten führen.

Jürgen Bolten (2007) macht darauf aufmerksam, dass sich die Kultur einer Gemeinschaft in einem langen Entwicklungsprozess bildet und einem ständigen Wandel unterliegt. Vermittelt wird sie von Geburt an unter anderem durch Kommunikation. Die Eingliederung in die bestehende Gemeinschaft und damit in eine bestimmte Kultur ist, nach ihm, mit dem Erlernen von Werten, Normen, Verhaltensmustern, aber auch mit der Sprache verbunden. Die Regeln und Normen der eigenen Kultur werden als Maßstab an andere Kulturen angelegt.

Eine Kultur besteht auch aus vielen Subkulturen: geographischen, beruflichen, Jugendgruppen u.a. In allen Kulturen läuft ein großer Teil der Verständigung nonverbal ab. Sie entwickeln ein eigenes System von nonverbalen Botschaften. Es gibt Signale, die von allen verstanden und angewendet werden und solche, die kulturspezifisch sind.

Brigitte Ortner (1998) zitiert Robert Picht (1995), der sagt, dass: „alle Manifestationen einer Kultur, ob es sich nun um Gesellschaftsstrukturen, Siedlungsformen, Verhaltensweisen, Sprache, geistiges Leben, oder Kunst handelt; diese sind Teile eines Ganzen, deren Gestalt und Bedeutung durch das Zusammenwirken historischer und funktionaler Zusammenhänge ...bedingt sind. Dessen Erfassung wird erschwert dadurch, dass sich unaufhaltsamer historischer Wandel jedes dieser Teile ständig verändert.“

Kommunikation

Sprache, also die verbale Kommunikation in mündlicher oder schriftlicher Form ist eine außergewöhnliche Kommunikationsform, da sie ausschließlich menschlich ist. (vgl. Müller, 2002, S.19). Sie stellt ein Zeichensystem dar, deren Elemente (Zeichen und Symbole) auf einer konventionellen Verbindung aus Form und Inhalt basieren. Zur sprachlichen Kompetenz gehört nicht nur die Fähigkeit zu sprechen, sondern auch das Gesagte zu verstehen. Es gibt keinen einheitlichen Kommunikationsbegriff, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen. Nehmen wir beispielsweise die Definition von Large (2003), die der Meinung ist, dass Kommunikation einerseits durch einen sozialen Gesichtspunkt charakterisiert wird, also eine Beziehung zwischen den Kommunizierenden, andererseits

durch einen inhaltlichen Gesichtspunkt, wobei in der Regel das Ziel verfolgt wird, anhand der Kommunikation bestimmte Informationen auszutauschen.

Menschen sind soziale Wesen, sie brauchen sozialen Kontakt. Wo immer sie sind, reagieren sie auf die Begegnung mit anderen Menschen: sie winken ihnen zu oder wenden sich ab, rufen ihnen Gruß zu oder gehen schweigend aneinander vorbei und signalisieren nur mit den Augen, dass sie den anderen gesehen haben. Dieser gemeinsame Austausch von Informationen wird als menschliche Kommunikation bezeichnet. Sie ist eine Handlung. Sie ist die Basis aller Kontakte zwischen Menschen und ist eine wichtige soziale Interaktion, in der Gedanken und Gefühle mitgeteilt oder ausgetauscht werden. (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 20-21).

Štefančík (2012) weist darauf hin, dass das lateinische Wort „communicatio“ Mitteilung, Verbindung bedeutet. Demnach ist die Kommunikation der gemeinsame Austausch von Informationen, der direkt durch Sprache, also verbal, oder indirekt ohne gesprochenes Wort, also nonverbal verlaufen kann. Der Mensch kann nämlich auch kommunizieren, ohne den Mund zu öffnen – ob er will oder nicht. Nach Watzlawick hat jede Kommunikation einen Inhaltsaspekt (Was wird gesagt? Es geht um die Botschaft, die übertragen werden soll) und einen Beziehungsaspekt (Wie wird es gesagt). Der Inhaltsaspekt wird vorwiegend verbal übermittelt und umfasst die reinen Sachinformationen. Der Beziehungsaspekt wird hingegen verbal und nonverbal übermittelt. Er gibt vor, wie die Sachinformationen vom Empfangenden aufzufassen sind und wie die sendende Person die Beziehung zwischen sich und der empfangenden Person definiert. (vgl. Watzlawick 2016: 30-31). Friedemann Schulz von Thun geht in seinen Überlegungen noch weiter. Nach ihm hat jede Nachricht (im Normalfall) vier Seiten: Sachinhalt (worüber der Sender informiert), Selbstoffenbarung (was der Sender von sich selbst kundgibt), Beziehung (wie Sender und Empfänger zueinanderstehen) und Appell (wozu der Sender den Empfänger veranlassen möchte). Die letzten drei Seiten dieser Nachricht – also alle außer dem Sachinhalt – werden überwiegend nonverbal übermittelt. (vgl. Schulz von Thun, 2010, S. 45).

Die Kommunikation und Interaktion zwischen zwei oder mehreren Individuen ist im Allgemeinen ein äußerst komplexer Vorgang. Zum verbalen Bereich der Kommunikation gehören nicht nur Worte, sondern genauso Tonfall, Redetempo, Pausen, Lachen und Seufzen, also die sogenannten paralinguistischen Phänomene. Neben jeder verbalen Äußerung werden infolge von Mimik, Gestik, Kopf- bzw. Körperhaltung und Körperbewegung verschiedenste nonverbale Signale ausgesandt. Sie dürfen keinesfalls dem sprachlichen Ausdruck untergeordnet werden. Dadurch verrät man nämlich bewusst oder unbewusst viel deutlicher als durch Worte, was man denkt, fühlt oder beabsichtigt. Nonverbale Signale können die sprachliche Kommunikation unterstützen, ihr widersprechen oder sie sogar ersetzen.

Kommunikation kann auf verschiedene Weise erfolgen: direkt also *face-to-face* oder indirekt durch die Vermittlung eines Mediums (Telefon, Internet, Web-Kamera, Skype, usw.) Dies ermöglicht den räumlich entfernten Arbeitspartnern Videokonferenzen abzuhalten und in einer quasi-direkten zeitgleichen Verbindung über gemeinsame Aufgaben zu diskutieren.

Watzlawick will selbst im Schweigen ein kommunikatives Handeln erkennen. Um einen anderen Standpunkt zu zeigen, führen wir die Meinung von Susanne Raninger (1996) an. Ihr zufolge ist es verfehlt, ein Schweigen generell als kommunikative Handlung anzusehen. Ihrer Meinung nach kann nicht mit Sicherheit behauptet werden, dass derjenige, der schweigt, kommuniziert. Nach Raninger können aus jedem Verhalten anderer Personen Informationen gewonnen werden, deshalb kann das Schweigen als informativ bezeichnet werden, aber nicht zugleich als kommunikativ.

Interkulturelle Kommunikation

Wir haben schon erwähnt, dass es bei der Kommunikation das Verstehen wichtig ist. Interkultureller Dialog ist weitgehend von interkulturellen Kompetenzen abhängig. Interkulturell kompetent ist nach Ortner (1998) jemand, der die Fähigkeit besitzt, kulturelle Verschiedenheiten zu erkennen, sie zur eigenen Kultur in Beziehung zu setzen, andere Kulturen als gleichwertig zu akzeptieren und seine eigene Kultur zu reflektieren und unter Umständen zu verändern. Wir neigen der Ansicht von Edith Broszinsky-Schwabe zu, die interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit bezeichnet, mit Menschen aus anderen Kulturen konfliktfrei zu kommunizieren und sie auf der Grundlage ihres Wertesystems zu verstehen. Wir teilen ihre Meinung, dass man diese Fähigkeit erlernen kann, indem man sich neues Wissen, Fähigkeiten und Handlungsstrategien aneignet. Ein kompetenter Kommunikator muss die Situation analysieren können und eine angemessene Verhaltensstrategie auswählen. Um kompetent mit Menschen aus anderen Kulturen umgehen zu können muss man:

1. Seine eigene Kultur und seine eigene Identität erkennen;
2. Was ist in der fremden Kultur anders?
3. Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen beiden Kulturen?
4. Worin unterscheiden sich die beiden Kulturen? Mit wie viel Fremdheit kann ich leben, wieweit kann ich in die andere Kultur hineingehen, die adaptieren, ohne eigene Identität aufzugeben? (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 218).

Helmová betont, dass: „*die Auflistung von Kompetenzen eines erfolgreichen interkulturellen Kommunikators nicht abgeschlossen ist, weil sich die Meinungen der Wissenschaftler unterscheiden*“. (Helmová, 2017, S. 124). Trotzdem kann, ihrer Meinung nach, festgestellt werden, dass auf die Interaktionspartner im interkulturellen Kontext kognitive, affektive, und pragmatisch-kommunikative Anforderungen gestellt werden. Die kognitive Kompetenz umfasst Wissen über andere Kulturen. Unter diese Kompetenz fallen auch Informationen über die betreffende Kultur, beispielsweise über Sitten, Normen, Lebensweise, Tabuthemen oder wichtige Aspekte der Körpersprache. Als wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen interkulturellen Dialog führt sie auch detaillierte landeskundliche Kenntnisse sowie Kenntnisse über Kulturunterschiede an, die man weiterhin zur Selbstreflexion über eigene Kulturmuster führen kann. (Helmová, 2017). Die affektive Teilkompetenz umfasst nach Erll und Gymnich (2007) Einstellungen und Handlungen, die die unverzichtbare Voraussetzung für interkulturelle Kommunikation bilden. Die Offenheit anderer Kulturen gegenüber und eine positive Einstellung sind notwendig. Die Autoren sind der Auffassung, dass bei jeder Kommunikation, insbesondere bei der interkulturellen Kommunikation, ein hohes Einfühlungsvermögen und Empathie erforderlich sind, genauso wie Toleranz, die Widersprüche zu verarbeiten hilft. Zu der Fähigkeit zu kommunizieren gehört auch die Kenntnis der geeigneten Konfliktlösungsstrategie. Erll und Gymnich bezeichnen diese Teilkompetenz als pragmatisch-kommunikative Kompetenz.

Zu den interkulturellen Kompetenzen ist zweifellos auch die sprachliche Kompetenz einzufügen. Nach Rusiňáková stellt die Sprache ein Spiegelbild der kulturellen Werte einer Nation, und es ist nur logisch, dass sich auch die in verschiedenen Kulturen verwendeten sprachlichen Mittel unterscheiden. Wenn wir Sprache studieren, studieren wir auch interkulturelle Unterschiede. Wenn wir interkulturelle Unterschiede verstehen, das Wort in einer Fremdsprache beherrschen, ist dies eine Voraussetzung für erfolgreiche Verhandlungen in einer Fremdsprache. (Rusiňáková, 2022, S. 66-67). Diese Autorin ist ebenfalls überzeugt, dass die Fremdsprachenbeherrschung allein keine Voraussetzung für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation ist. Mit dem Spracherwerb muss auch die Auseinandersetzung mit der Zielkultur einhergehen.

Von Bedeutung ist interkulturelle Kommunikation in den Bereichen Marketing und Verhandlungen. Um in einem anderen Kulturraum wirtschaftlich erfolgreich zu agieren, benötigt man auch interkulturelle Kompetenz. Andere Kulturen verfügen oft über ganz andere kulturelle Normen, was sich in Verhandlungen gehört und was nicht. In interkulturell zusammengesetzten Teams gehört interkulturelle Kommunikation zur täglichen Herausforderung. Obwohl es neue und vielfältigere Kommunikationskanäle gibt, bleiben kulturelle Unterschiede in der Kommunikation bestehen. (Fichtel 2018). Für die interkulturelle Kommunikation sind besonders relevant folgende GLOBE-Dimensionen:

- **Unsicherheitsvermeidung:** Inwiefern werden ambivalente Situationen und Unklarheiten in einem Unternehmen toleriert? Inwieweit müssen alle Prozessschritte stets nach einem vorgegebenen Schema klar kommuniziert werden?
- **Bestimmtheit:** Wie durchsetzungsorientiert, dominant und aggressiv wird innerhalb eines Kollektivs gehandelt? Bis zu welchem Grad dürfen Emotionen direkt gezeigt werden, etwa Aggressivität? Daraus ergibt sich auch der kulturell adäquate Umgang mit Konflikten.
- **Machtdistanz:** Inwieweit wird eine ungleiche Verteilung von Macht in der Gesellschaft akzeptiert? Wie stark müssen bei der Kommunikation bestimmte hierarchische Positionen berücksichtigt werden? Führen Verhandlungspartner beispielsweise nur Anweisungen ihrer Vorgesetzten aus? (Brodbeck, 2006, S.19).

Fichtel (2018) macht darauf aufmerksam, dass die bekannten Kulturdimensionen nach Hofstede nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile aufweisen, und von mehreren Autoren kritisiert werden. Den Vorteil sieht er darin, dass sich davon anwendungsorientierte Gestaltungsempfehlungen für den Umgang mit anderen Kulturen ableiten lassen. Ein solches Thema ist z.B. internationales Management. Einige Autoren nennen als Problem des Modells von Hofstede, dass es sich zu stark auf Landeskulturen fokussiert und wenig verschiedene Kulturräume innerhalb der Landesgrenzen (z.B. in der Schweiz) berücksichtigt. Kritisiert wurde auch die unzureichende Trennschärfe der Dimensionen und auch das, dass die Stichprobe nur das Unternehmen IBM umfasste.

Kommunikation ohne gesprochenes Wort

Jede Kultur hat bestimmte sprachliche Regeln sowie bestimmte Muster nonverbaler Verhalten, die von Angehörigen jeweiligen Kulturkreises beherrscht werden, aber für Mitglieder anderer Kulturen die Ursache für Missverständnisse sein können. Bei der nonverbalen Kommunikation handelt es sich um den nichtsprachlichen Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation, der die Körpersprache mit Mimik, Gestik, Augenkontakt aber auch Zeichen, Symbole, Kleider, Frisur oder Schwitzen, Erröten usw. umfasst. Der größte Teil der nonverbalen Signale wird unbewusst gesendet. Da die nonverbalen Signale nur schwer kontrolliert werden, können sie dem Gegenüber viel von den Gedanken und der inneren Einstellung des Sprechers verraten.

Ein Teil der verbalen Kommunikation bildet die paraverbale Kommunikation. Bei den paralinguistischen Merkmalen geht es um die Art und Weise, wie gesprochen wird. Wahrgenommen werden vor allem Artikulation, Intonation, Lautstärke, Tonhöhe, Stimmfarbe, Sprachmelodie, Sprechpausen, Sprechtempo, Akzent, Intensität, Rhythmus aber auch Lachen und Seufzen. Die stimmliche Gestaltung akzentuiert das Gesagte. Durch Betonung und Pausen kann Interesse am Thema vermittelt werden. Während der verbale Teil einer Botschaft in ihrer schriftlichen Form auch gelesen werden kann, kann der paraverbale Teil gehört werden. Paraverbale Kommunikation ist ebenfalls kulturgebunden und kann von Kultur zu Kultur variieren.

Schulz von Thun (1999) definiert eine Nachricht als komplexes Paket verschiedener paralleler Botschaften, die expliziter oder impliziter Natur sein können. Als Beispiel der explizit, ausdrücklich formulierten Botschaft führt er Folgendes an: „Ich bin aus Basel“. Der Satz, als auch sein sprachlicher Dialekt (implizit, indirekt) verraten dem Gegenüber seine Herkunft. Es sind vor allem die nichtsprachlichen Elemente der non- und paraverbalen Kommunikation, die implizit und meist unbewusst vermittelt werden. Schulz von Thun ist der Meinung, dass die eigentliche Botschaft oft implizit gesendet wird. Die verbale Kommunikation kann durch nonverbale Signale ergänzt, unterstützt oder sogar zum Teil ersetzt werden. Er definiert solche Kommunikation als kongruent. Wenn es zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Signalen zum Widerspruch kommt, spricht er von Inkongruenz. Diese kann zu Missverständnissen führen. Um die Botschaft des Gegenübers richtig zu verstehen, ist es daher wichtig, nicht nur die Worte richtig zu entschlüsseln, sondern auch alle anderen Signale richtig zu deuten. (zitiert in Ortner, 1998). D. Baacke bezeichnet alles, was die Teilnehmer in einer Kommunikationssituation zur Kenntnis nehmen: bewusst und absichtlich oder unbewusst und unabsichtlich, um zu verstehen, was der andere sagt und wie er es meint, als Metakommunikation. Sie kann das Gesagte verdeutlichen, das nicht Gesagte entdecken, Gemeintes falsch interpretieren oder die Aufmerksamkeit ablenken (Baacke, 1975, S. 347). Metakommunikation ist immer mehrdeutig. Sie kann vom Empfänger auch anders interpretiert werden, als es der Sender plante. Insoweit ist es wichtig immer den Gesamtzusammenhang zu betrachten

Den nichtsprachlichen Bereich der Kommunikation gliedert Klaus Scherer (1984) in:

1. *auditive* Mitteilungen (Sprechmelodie, Lautstärke, Tonfall aber auch Schreie, usw.)
2. *visuelle* Mitteilungen – gegliedert in *Kinesik* (Mimik, Gestik, Körperbewegungen, Blickaustausch) und *Proxemik* (interpersonale Distanz, räumliches Verhalten)
3. *olfaktorische* Mitteilungen (Geruchsempfindungen)
4. *taktile* Mitteilungen (Körperberührungen)
5. *thermale* Mitteilungen (Spüren der Körperwärme)
6. *gustatorische* Mitteilungen (Geschmacksempfindungen)

Hinzu kommen noch Faktoren wie Kleidung, Schmuck, Frisur, Make-up und Parfüms, auch Haartracht, usw. Carola Otterstedt (1993) beruft sich auf Ekman und Friesen (1972) die in den nonverbalen Verhaltensweisen zwischen Illustratoren, Adaptoren (oder auch Manipulatoren), Emblemen, Regulatoren und Affektdarstellungen unterscheiden. *Illustratoren* setzt man sprachbegleitend ein, um das Gesagte zu demonstrieren, zu verdeutlichen oder abzuschwächen. Bei der Beschreibung einer Wendeltreppe wird eine Hand fast automatisch Spiralbewegungen von unten nach oben durchführen und den Inhalt der Worte illustrieren. Die von Ekman und Friesen bezeichneten *Embleme* stellen jene Verhaltensweisen dar, die mit Hilfe einer festen Semantik die Sprache ersetzen: zum Beispiel die erhobene Hand oder das Kopfnicken als Zeichen des Grußes, als Ersatz zum verbalen „Hallo!“, der Händedruck als Zeichen der Verbindlichkeit eines Vertragsabschlusses. Verhaltensweisen, die Erregung ableiten – z.B. während eines angespannten Telefongesprächs Kratzen am Kopf, wenn man sich etwa konzentrieren oder beruhigen will, bezeichnen diese Autoren als *Adaptoren* oder *Manipulatoren*. Der Wechsel der Sprechbeiträge wird nach ihnen mit Hilfe der sogenannten *Regulatoren* gesteuert. Das Ende eines Gesprächs kann man an der ansteigenden Stimme erkennen, was auf das Sprechtempo des Gegenübers wirkt. Mimik, Stimme und Körperhaltung spiegeln die Gesprächsatmosphäre, Emotionen und Affekte wider. Diese nonverbalen Ausdrucksformen nennen Ekman und Friesen *Affekt-Darstellungen*.

Zum Schluss

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass interkulturelle Kommunikation als Begegnung und Verständigung von Menschen, die unterschiedlichen Kulturen angehören und sich daher als Fremde wahrnehmen, nicht mehr zufällig, sondern Normalität geworden ist. Um sich in den interkulturellen Situationen angemessen verhalten zu können und sie positiv zu gestalten, bedarf es interkultureller Kompetenz. Um mit Menschen anderer Kulturen möglichst angemessen kommunizieren zu können, sollte man lernen, verbale und nonverbale Signale des Gegenübers zu verstehen und zu dekodieren. Gefragt ist die Fähigkeit, sich in realen Sprachbegegnungssituationen zu bewegen, das unterschiedliche Niveau der Sprachkenntnisse durch Einsatz von kommunikativen nonverbalen oder paraverbalen Hilfsmitteln zu überwinden. Tomas Maier deutet auf die Bedeutung der Sprache hin, die nicht nur als Mittel für die Fixierung von Erfahrungen, sondern auch für die Bildung einer kulturellen nationalen Tradition unentbehrlich ist. (Tomas Maier, 2020, S. 76). Ondrušová weist darauf hin, dass die Vielfalt der europäischen Sprachen den Reichtum der Kulturen widerspiegelt. Das geeinte Europa umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Muttersprachen, die in einer multikulturellen Welt in Kontakt kommen. (Ondrušová, 2020, S. 23). Nach Kucharová wird das Studium der Fremdsprachen daher in der heutigen Zeit zur Notwendigkeit. In der Gesellschaft wird immer größerer Wert auf die Erhöhung der Qualität des menschlichen Potenzials gestellt, die auf der Fähigkeit jedes Einzelnen basiert, über ein breites Spektrum der angeeigneten Schlüsselkompetenzen zu verfügen. Zu den Schlüsselkompetenzen können ohne Zweifel auch die Fremdsprachenkenntnisse zugeordnet werden. (Kucharová, 2017, S. 47).

Mehrsprachigkeit gehört zu den Hauptbereichen der Interessen der Europäischen Union. Das Ziel der multilingualen Bildung der EU ist die Unterstützung der sprachlichen und kulturellen Pluralität. (Šukolová, 2020, S. 25). Die Beherrschung jeder Fremdsprache setzt ihre Wahrnehmung in einem soziolinguistischen Kontext und die Fähigkeit voraus, sie so zu verwenden, dass ein effektiver Kommunikationsablauf gewährleistet ist. (Kunovská, 2022, S. 41). Die Sprache muss als fester Bestandteil einer Kultur oder eines Kulturkreises verstanden werden und die Lernenden müssen die neue Kultur ebenso kennenlernen und verstehen lernen. Das kommunikative Handeln in einer Fremdsprache wird dabei als ein Bereich der Kulturbegegnung verstanden. (Ehlich, Fosch, 2015). Seresová zufolge ist es einer der universellen Grundzüge aller natürlichen Sprachen, dass sie immer wieder den sich verändernden kommunikativen Bedürfnissen der Menschen angepasst werden. Sie stellt fest, dass sich die Wortschätze europäischer Sprachen infolge der Globalisierung angenähert haben. (Seresová, 2020, S. 7).

Literaturverzeichnis

- BAACKE, D. (1975): *Kommunikation und Kompetenz: Grundlage einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa-Verlag. 347 f.
- BOLTEN, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen*.
- BRODBECK, F.C. (2006): *Navigationshilfe für internationales Change-Management. Erkenntnisse aus dem GLOBE Projekt. Organisationsentwicklung*, 3, 16-3.
- BROSZINSKY-SCHWABE, E. (2011): *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse-Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag Springer.
- EHLICH, K.; FOSCHI ALBERT, M. (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache als transkultureller Erfahrungsraum. Zur Konzeptentwicklung eines Faches*. Münster: Waxmann.

- ERL, A.; GYMNIČ, M. (2008): *Interkulturelle Kompetenz: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- HELMOVÁ, M. (2017): *Durch gegenseitiges Vertrauen zum zufriedenstellenden interkulturellen Dialog*. In: SERESOVÁ, K. et al. *Sprache und interkulturelle Kommunikation*. Brno: Tribun. S.117-130.
- FICHTEL, C., BASEL, J. & KELLER, S. (2018). *Kulturelle Unterschiede und interkulturelle Kompetenz*. In: C. FICHTER (Hrsg.): *Wirtschaftspsychologie für Bachelor*, Berlin: Springer. https://lehrbuch-psychologie.springer.com/sites/default/files/atoms/files/webexkurs_fichter_kulturelle_unterschiede_und_interkulturelle_kompetenz.pdf, [25.11.2022].
- KUCHAROVÁ, J. (2017): *Sinnvoller Fremdsprachenunterricht mit Mind und Concept Maps*. In: SERESOVÁ, K. et al. *Sprache und interkulturelle Kommunikation*. Brno: Tribun. S. 44-60.
- KUNOVSKÁ, I. (2022): *Interkultúrne vzdelávanie vo výučbe cudzích jazykov*. In: DANČIŠINOVÁ, L.; KOZÁROVÁ, I. (eds.) *Interkultúrna komunikácia vo výučbe odborného cudzieho jazyka*. Prešovská univerzita v Prešove, S. 40–45.
- LARGE, R. (2003): *Interpersonelle Kommunikation und erfolgreiches Lieferantenmanagement: eine Kausalanalyse des externen Kommunikationsverhaltens von Beschaffungsmanagern*. Wiesbaden: DUV.
- MAIER, T. (2020): *Landeskunde und Zeitungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: KUCHAROVÁ, J. (Hrsg.) *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 75-94.
- MÜLLER, H. (2002): *Arbeitsbuch Linguistik*. Padenborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- ONDRUŠOVÁ, T. (2020): *Rahmen für den Fremdsprachenunterricht im multilingualen Europa*. In: KUCHAROVÁ, J. (Hrsg.) *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 9-24.
- ORTNER, B. (1998): *Landeskunde und interkulturelle Kompetenz. Von der Landeskunde zur interkulturellen Kompetenz*. In: *Zborník príspevkov zo IV. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska*. Bratislava: MAPA Slovakia s.r.o., S. 270-276.
- PATÉ, M. (2020): *Interkultureller Ansatz im DaF-Unterricht*. In: KUCHAROVÁ, J. (Hrsg.) *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 95-109.
- PICHT, R. (1995): *Kultur- und Landeswissenschaften*. In: BAUSCH, K.-R. et al. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke: 66-73.
- RANINGER, S. (1996): *Sprache und nonverbales Verhalten*. In: *LernSprache Deutsch*. Wien: Edition Praesens. S. 111-134.
- RUSIŇÁKOVÁ, J. (2022): *K niektorým aspektom diplomatického jazyka ako LSP*. In: DANČIŠINOVÁ, L.; KOZÁROVÁ, I. (eds.) *Interkultúrna komunikácia vo výučbe odborného cudzieho jazyka*. Prešovská univerzita v Prešove, S. 66-76.
- SERESOVÁ, K. (2020): *Jobben oder arbeiten? Anglizismen ein bisschen anders*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. S. 7.
- SCHERER, K. (1984): *Kommunikation*. In: SCHERER, K. / WALLBOTT, H. (Hrsg.): *Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 14-24.
- SCHULZ von THUN, F. (1999): *Miteinander reden, Störungen und Klärungen, Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinberg bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- ŠUKOLOVÁ, L. (2020): *Deutsch als Fremdsprache vor dem Hintergrund der Sprachsituation in der Europäischen Union und der Slowakei*. In: KUCHAROVÁ, J.

(Hrsg.) DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 25-40.

ŠTEFANČÍK, R.: (2012) *(We)Blogovanie ako prostriedok komunikácie*. In: ŽÚBOROVÁ, V. (Hrsg.): 20 rokov transformácie: postavenie politickej komunikácie v Českej republike a na Slovensku. Trnava: UCM, S. 121-140.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D. (2016): *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber Verlag Hogrefe.

Die Studie ist Bestandteil der Lösung des Stipendienprojektes VEGA/ *Mehrsprachigkeit in verschiedenen Lebensbereichen im heutigen Bratislava* 1/0295/23.

Kontakt:

Mgr. Zuzana Kočíšová
Katedra nemeckého jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
E-mail: kocisova.zuzana@gmail.com

DIGITALE ANSÄTZE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT (AM BEISPIEL DES DAF-UNTERRICHTS)

Jana Kucharová

Abstract

Der Beitrag weist auf die Notwendigkeit der Integration von digitalen Ansätzen und Hilfsmitteln – Texten in verfügbarer digitaler Version z. B. Podcasts oder Applikationen oder digitalen Lehrwerken – in den Fremdsprachenunterricht hin. Außer dem Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache kann das Lehren und Lernen mit Hilfe von digitalen Ansätzen auch zur Entwicklung der digitalen Kompetenz der Lernenden beitragen. Nach der theoretischen Einführung zum Thema der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht werden im diesem Beitrag konkrete Beispiele der Einsatzmöglichkeiten ausgewählter digitaler Hilfsmittel am Beispiel des DaF-Unterrichts angeführt.

Schlüsselwörter

digitale Medien, digitale Ansätze, Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache

Abstract

The article points to the need to integrate digital approaches and tools – texts in available digital version (podcasts) or applications or digital textbooks – in the foreign language lessons. In addition to acquiring communicative competence in the target language, teaching and learning using digital approaches can also contribute to the development of learners' digital competence. After the theoretical introduction to the topic of digital media in foreign language lessons, this article gives concrete examples of the possible uses of some selected digital aids using the example of German as foreign language lessons.

Key words

digital media, digital approaches, foreign language teaching, German as a foreign language

Einführung

Dank dem schnellen Fortschritt in der Entwicklung von digitalen Technologien wird in der letzten Zeit ihre Notwendigkeit auch im Bereich der Ausbildung immer mehr betont. Die Digitalisierung ist vor allem in der Zeit der Coronakrise viel wichtiger als vorher geworden und hat sich unglaublich schnell entwickelt. Der Einsatz digitaler Medien, verschiedener Onlineplattformen oder Applikationen erweist sich heutzutage als ein guter und jederzeit verfügbarer Weg zur unbeschränkten Kommunikation, aktiven Suche nach Informationen und deren Verarbeitung. Der Fremdsprachenunterricht stellt einen wichtigen Teil der Ausbildung, denn die Beherrschung von möglichst vielen Fremdsprachen gehört heutzutage zu den Grundfertigkeiten jedes Einzelnen. Auch hier ist die digitale Entwicklung deutlich zu spüren. Außer dem Einsatz von verschiedensten digitalen Medien und Technologien bietet die Digitalisierung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts den unbeschränkten Zugriff zu verschiedenen authentischen Quellen in der Zielsprache. Bei der Arbeit mit diesen Quellen können sich die Lernenden die Fremdsprache effektiv aneignen und außer der kommunikativen auch ihre digitale Kompetenz entwickeln. Dadurch trägt der Fremdsprachenunterricht auch zur Entwicklung der fächerübergreifenden Kompetenzen der Lernenden bei. Aus diesem Grund will dieser Beitrag auf die Notwendigkeit der Integration von digitalen Medien in den Fremdsprachenunterricht und -lernprozess hinweisen.

In diesem Beitrag geht es darum, die Notwendigkeit des sinnvollen Einsatzes von digitalen Hilfsmitteln im Fremdsprachenunterricht zu betonen und die Lehrkräfte zum Einsatz der digitalen Medien oder Tools im eigenen Sprachunterricht zu motivieren. Der Beitrag besteht aus zwei Hauptteilen. Den ersten Teil bilden die theoretischen Ausgangspunkte zum Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht und zum Thema Digitalisierung. Im zweiten Teil werden konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis und unseren Forschungen angeführt, wie einige ausgewählte digitale Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt werden können. Im Bereich der hier behandelten Problematik gibt es noch viele Teilthemen und Fragen für tiefere Forschungen. Laut dem Titel des Beitrags geht es hier aber um Ansätze die dazu bewegen sollen, dass die sinnvolle Digitalisierung zu einem festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts wird.

Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht

Wie schon erwähnt wurde, spielen die Technik und die Medien (nicht nur) im Fremdsprachenunterricht eine immer wichtigere Rolle. Laut Kolečáni-Lenčová et al. (2018) gehören die heutigen Lernenden und Studierenden zu einer Generation, die schon seit ihrer frühen Kindheit mit neuen Technologien aufgewachsen ist. Diese Tatsache bestätigt auch Prensky (2001), der diese Generation als „*Digital Natives*“ (Prensky, 2001, S.1) bezeichnet.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts gibt es zwei Hauptverwendungsmöglichkeiten der Technik. Sie bietet einerseits verschiedene Lehrmaterialien und andererseits ermöglicht sie, verbesserte Lernerfahrungen zu gewinnen. Es geht nicht nur darum, dass den Lehrenden und Lernenden mehrere Materialien und neue Geräte zur Verfügung stehen, sondern darum, dass sie ständigen Zugriff zur Zielsprache haben. *„Die schnelle Entwicklung der Kommunikationstechnologien hat die Sprachpädagogik und den Sprachgebrauch verändert, und damit ermöglicht sie neue Formen von Diskurs, Autorschaft und neue Möglichkeiten Gemeinschaften zu gründen und sich an ihnen zu beteiligen“* (Kern, 2006, S. 183). Die Technologie verbessert nicht nur die Lernerfahrungen beim Sprachenlernen, sondern trägt auch dazu bei, das schon bestehende Verständnis vom Wesen der Sprache neu zu formen: Sprache ist nicht mehr ein festes System, sondern sie ändert sich ständig und wird von denen geändert, die sie verwenden (Larsen-Freeman, Cameron, 2008). Dank der Technologie kann die Sprache mehr als ein dynamisches System gesehen werden. Diese dynamische Sichtweise kann am Beispiel von Grammatik sehr gut illustriert werden. Larsen-Freeman bezeichnet dieses Phänomen als „*Grammaring*“ (Larsen-Freeman, 2003, S. 15). Dabei ist Grammatik keine bloße Kenntnis der Grammatikregeln, sondern ist eher die Fähigkeit, die einzelnen Grammatikstrukturen angemessen, sinnvoll und kreativ anzuwenden. Dies spielt eine wichtige Rolle besonders in dem kommunikativen Ansatz, der heutzutage im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund steht.

Obwohl die Technologie dem Fremdsprachenunterricht viele neue Möglichkeiten anbietet und überall einen positiven Einfluss auf die Sprachvermittlung hat, ist anzumerken, dass sie den persönlichen Ansatz und den Lehrenden nicht ersetzen kann. Kern behauptet, dass *„es nicht die Technik an sich ist, die das Lernen von Sprache und Kultur beeinflusst, sondern die besondere Verwendung von Technik. Durch die Betonung der Verwendung von Technik, wird die zentrale Rolle der Pädagogik und des Lehrenden hervorgehoben“* (Kern, 2006, S. 200). Aus diesem Grund sollten neue Medien und Technik in den Unterricht integriert werden und nicht nur deshalb genutzt werden, weil sie neu sind. Das Hauptziel des Lehrenden ist es, mit Hilfe von Technik den Lernenden authentische Sprache zu vermitteln und ihnen den realen Sprachgebrauch in einer interaktiven und kreativen Form darzustellen (Stradiotová, Štefančík, 2019). Dabei werden in der Hinsicht auf die kommunikationsorientierten Methoden die einzelnen Sprachfertigkeiten geübt und entwickelt. Damit die Technik eine positive Wirkung auf die Bildung hat, sollte sie nicht als Alternative zum Präsenzunterricht oder als Ersatz für die

Lehrkraft dargestellt werden, sondern als ein Werkzeug, das sinnvolle und herausfordernde Unterrichtsarbeit ermöglicht (van Lier, 2011). Wenn neue Medien und Technik im Unterricht richtig eingesetzt werden, kann es die Motivation der Lernenden wesentlich erhöhen und zu verbesserten Ergebnissen führen. Die Technik ermöglicht größere Individualisation, soziale Interaktion, Reflektion über die Sprache und vor allem Motivation der Lernenden.

Der Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel, alle fremdsprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln oder zu verbessern, fördert auch die reflektierte Auseinandersetzung mit Medientexten, die Entwicklung vom kritischen Denken, von der Kritikfähigkeit und Medienkompetenz. Durch die Technik werden außerdem auch der Vergleich bzw. die Gegenüberstellung der eigenen Kultur und Gesellschaft mit der fremden, interkulturelle Kommunikation, Vermittlung von landeskundlichen Informationen, sowie mehr Aktualität und Anschaulichkeit in der Konfrontation mit Fremd-/Zielkulturen gefördert. Der Fremdsprachenunterricht bildet auch einen wichtigen Bestandteil der allgemeinen Ausbildung. Und gerade diese Tatsache spielt eine wesentliche Rolle im Kontext des obersten Lernzieles des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der kommunikativen Didaktik – man sollte nicht nur über den Erwerb der Kommunikationsfähigkeit sprechen, sondern auch über die Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden. Deswegen sollte ein besonders großer Wert darauf gelegt werden, den Fremdsprachenunterricht, also in unserem Fall den DaF-Unterricht, modern und effektiv zu gestalten (Kucharová, Kunovská, 2020).

Unserer Meinung nach können vom Einsatz der digitalen Medien in den Unterricht nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte profitieren. Denn sie können ihr Wissen sowohl zu Hause als auch im Unterricht regelmäßig aktualisieren und erweitern. Dass die Fremdsprache auch mit Hilfe der Medien unterrichtet wird, macht das Lernen und das Studium reizvoller und motivierender. Es ist wichtig zu betonen, dass das erfolgreiche Arbeiten mit Medien im Fremdsprachenunterricht eine durchdachte Vorbereitung erfordert, die auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet ist. Dabei darf man auch nicht vergessen, dass auch ihr Sprachniveau berücksichtigt werden muss. Die Lehrenden sollten aber immer genau wissen, warum sie im Unterricht neue Medien verwenden möchten und was sie damit erreichen wollen (Stradiotová, Kunovská, 2018). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der sinnvolle Einsatz von neuen digitalen Medien den Fremdsprachenunterricht authentischer, motivierender, dynamischer und effektiver machen kann.

Die Digitalisierung in der Schule schreitet in raschem Tempo voran und digitale Lehrwerke sollen die Möglichkeit geben, den Unterricht individuell an den Bedarf jedes einzelnen Schülers anzupassen. Das Lernen mit digitalen Hilfsmitteln bezieht sich zunächst auf jedwede Zuhilfenahme technischer Möglichkeiten. Genau genommen begann dies bereits mit Einführung der ersten Taschenrechner in den 70-er Jahren des vorigen Jahrhunderts (Skolverket 2018, S. 12) und hat seit 2007 mit der Einführung von Schülercomputern immer mehr an Bedeutung gewonnen. Die Begriffe Neue Medien und Multimedia werden nach Brühlart und Gschwend (2017, S. 131) heute auch durch den Begriff Symmedialität ersetzt, was auf den Einsatz digitaler Quellen als Integrationsmedium hinweist, die sich alle medialen Funktionen wie Text, Ton, Bild und Animation nutzbar machen. Die Lernenden sind in der heutigen Zeit in hohem Maße dazu aufgefordert, ihre Lesekompetenz nicht nur im Zusammenhang mit geschriebenem Text, sondern auch im Umgang mit Bildern, Filmen und Multimediaangeboten zu zeigen. Zu digitalen Hilfsmitteln gehören jedoch auch unzählige Apps, mit deren Hilfe die Lernenden zusätzlich Lernunterstützung erhalten. Im Zeitalter von Globalisierung und Sprachenvielfalt will hier auch auf die Möglichkeit hingewiesen, Lernstoff mit Hilfe technischer Hilfsmittel in vielen Sprachen zugänglich zu machen. Darunter versteht man alle technischen Hilfsmittel, die im Unterricht genutzt werden, um Lernprozesse zu erleichtern oder anschaulicher zu machen oder aber auch, um bei individuellen Schwierigkeiten Hilfen zu geben. Hierzu gehören, was den Fremdsprachenunterricht betrifft, z. B. Vokabeltrainer,

Worteingabehilfen bei Rechtschreibschwierigkeiten oder auch Webseiten zum gezielten Üben grammatikalischer Regeln. Das Angebot ist groß und kann gezielt und differenziert im Unterricht eingesetzt werden. Viele digitale Hilfsmittel werden kostenlos zur Verfügung gestellt und es obliegt der Lehrkraft, sie im Hinblick auf Eignung im Unterricht zu überprüfen (Garms-Cray, 2007, S. 4-5).

Beispiele des Einsatzes von digitalen Tools und Medien im DaF-Unterricht

Der zweite, praktische Teil dieses Beitrags wird konkreten Beispielen von Einsatzmöglichkeiten der digitalen Hilfsmittel im DaF-Unterricht gewidmet. Während des DaF-Unterrichts an den einzelnen Fakultäten der Wirtschaftsuniversität in Bratislava und im Rahmen unserer wissenschaftlichen Forschungen zu diesem Thema wurden einige digitale Tools oder Medien ausprobiert. Die angeführten Beispiele sollen als Inspiration dazu dienen, digitale Hilfsmittel im eigenen Unterricht einzusetzen und so den Fremdsprachenunterricht moderner, effektive und interaktiver zu gestalten.

Digitale Lehrwerke

Vor allem nach der Coronapandemie benutzt man in der Unterrichtspraxis die digitalen Bücher und Lehrwerke immer häufiger. Das digitalisierte Buch ist laut Nosko (2017, S. 8), eine digitale Kopie des analogen Schulbuches. Es handelt sich hier um ein digitalisiertes Produkt, nicht aber um ein digitales Lehrmittel. Für den Unterricht an slowakischen Schulen und vor allem an den Universitäten sind viele Lehrbücher auch als digitalisierte Version erhältlich, was den Schülern und Studenten die Möglichkeit bietet, Texte zu hören und zu lesen. Außerdem sind Vokabeltrainingsmöglichkeiten integriert. Neben dem Text sind also auch gewisse Erweiterungsfunktionen verfügbar. Im Unterschied zum digitalisierten Buch lenkt Nosko (2017, S. 8) bei digitalen Lehrwerken die Aufmerksamkeit vor allem auf die zahlreichen Erweiterungsfunktionen im Hinblick auf Multimedialität. Das digitale Lehrwerk verfügt über die Zusatzfunktionen wie Interaktivität, Interaktion und Verlinkung. Nosko (2017, S. 9) unterscheidet verschiedene Entwicklungsstufen des digitalen Schulbuchs:

1. Vernetzung von Aktivitäten,
2. interaktive Elemente,
3. multiple Informationstypen und
4. die erweiterten Lesemöglichkeiten, die individuelle Einstellungen von z.B. Textgröße und Helligkeit ermöglichen.

Als Beispiel eines digitalen Lehrwerkes wird hier ein Screenshot einer Doppelseite aus dem digitalen Lehrwerk *Im Beruf Neu B1 + B2* (Hueber Verlag) angeführt. Dieses Lehrwerk benutzen wir als das Lehrwerk für Deutsch als erste Fremdsprache an den Fakultäten der Wirtschaftsuniversität in Bratislava.

Das Lehrwerk ist ein berufssprachliches Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Es geht in seiner Themenauswahl auf die typischen beruflichen Situationen ein und präsentiert die dafür notwendigen sprachlichen Mittel. Es werden hier spezifische Themen und Situationen wie Bewerbung und Arbeitsvertrag, komplexe Arbeitsabläufe, Präsentationen, sowie Berufsbeschreibungen und -anforderungen behandelt, also die Themen, die für die unmittelbare Vorbereitung auf das Berufsleben sehr gut geeignet sind.

Die digitale Ausgabe von *Im Beruf Neu* ist ideal für den Online-Unterricht und den nahtlosen Wechsel bei hybriden Unterrichtsformen. Sie ist über die Medienplattform und App Hueber interaktiv abrufbar und enthält integrierte Audiodateien. Für den Präsenzunterricht stehen praktische Whiteboard-Funktionen wie Kommentieren, Abdecken, Markieren etc. zur Verfügung. Auch alle Hörtexte lassen sich direkt im digitalen Lehrwerk aufrufen und im integrierten Player abspielen. Das Lehrwerk kann man sowohl online als auch offline, per PC, Mac, Windows, iOS, Tablet, iPad, Smartphone, USB-Stick, Whiteboard, Beamer benutzen.

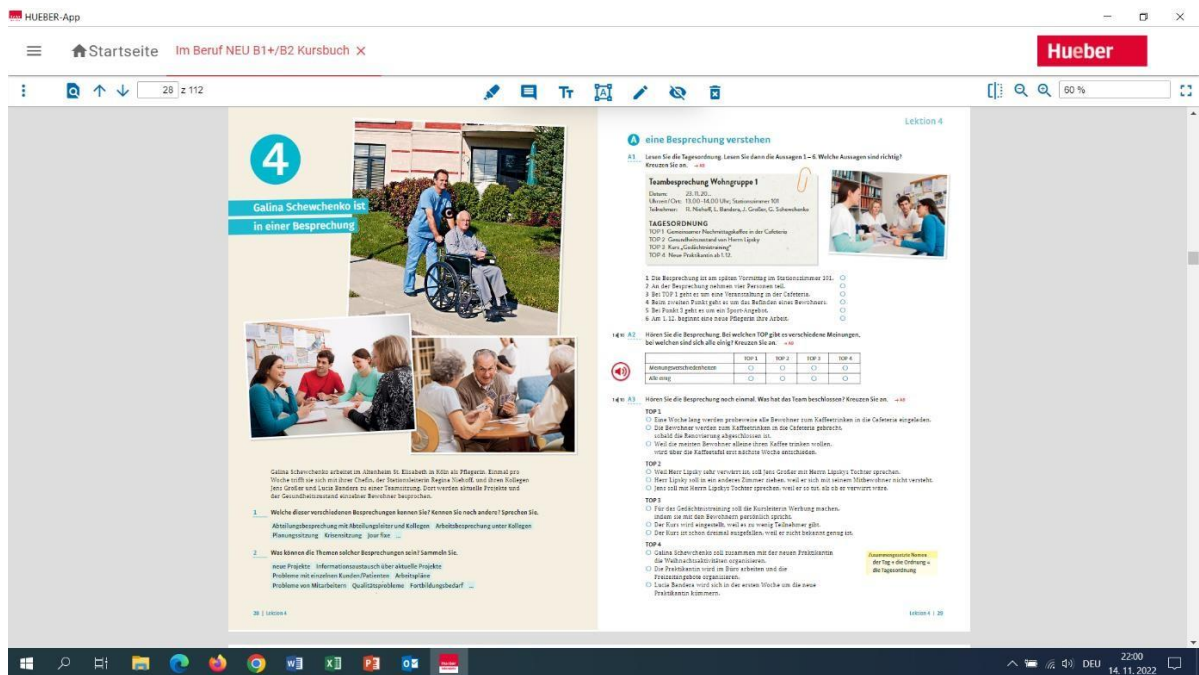


Bild 1: Screenshot einer Doppelseite aus dem digitalen Lehrwerk *Im Beruf Neu B1 + B2* (Müller, A. et al., 2017, S. 28 – 29)

Podcasts

Podcasts sind digitale Tonaufzeichnungen, die aus dem Internet heruntergeladen und online abgespielt werden können. Man kann sie meistens auch auf YouTube finden und sie sind für jeden verfügbar, der eine Internetverbindung hat. Der Begriff Podcast setzt sich aus zwei Wörtern zusammen, aus dem Wort iPod und aus dem englischen Wort Broadcast (Übertragung, Sendung, Ausstrahlung). Um einen Podcast zu nutzen, ist aber kein iPod nötig (Stork, 2012, S. 4). Anders gesagt geht es bei Podcasts um MP3 Aufnahmen, die über das Internet verbreitet werden. Sie müssen nicht bei jeder neuen Ausgabe aus der entsprechenden Seite heruntergeladen werden. Es handelt sich meistens um Audiobeiträge, dessen Vorteil ist, dass sie ohne Anschauen von Bild nebenbei konsumiert werden können, was sie bei dem Publikum sehr beliebt macht. Man kann Podcasts in der Regel kostenlos abonnieren, herunterladen und zu jeder Zeit auf einem Gerät abspielen. Podcasts werden von den Anbietern selbst, durch Werbung oder durch Rundfunkgebühren finanziert. Sie erscheinen regelmäßig, viele von ihnen im wöchentlichen oder monatlichen Rhythmus. Die Bandbreite an verfügbaren Podcasts ist im Internet sehr groß und man kann je nach Interesse Podcasts zu verschiedenen alltäglichen aber auch spezifischen Themen finden.

Zu den Vorteilen von Podcasts gehört, dass sie den Unterricht durch ihre Authentizität bereichern und so die Motivation der Lernenden erheblich erhöhen können. Darüber hinaus bieten sie der Lehrkraft zusätzliche Materialien, die sich von den typischen Lehrbuchmaterialien unterscheiden. Im modernen Sprachunterricht spielt die Einbettung des Lernstoffes in einen kommunikativen Kontext eine große Rolle, wofür Podcasts sehr gut geeignet sind. Es ist wichtig, wie der Podcast in den Unterricht integriert wird und ob zu dem Podcast das neue Vokabular und die im konkreten Podcast vorkommende Grammatik separat dargestellt und erklärt werden. Der Podcast kann auch thematisch in der Lektion und im Unterrichtsplan verankert werden (Kluckholm, 2009, S. 66). Am Anfang sollte von der Lehrkraft eine klare Zielsetzung formuliert werden. Geht es um die Einübung des schon bekannten Lernstoffes oder werden die sprachlichen Erscheinungen im Podcast zum ersten Mal vorgestellt? Haben die Lernenden Vorwissen über das Thema oder ist eine zusätzliche Erklärung notwendig? Wenn

die Zielsetzung geklärt wird, ergeben sich weitere Fragen, die der Lehrende in Betracht ziehen soll. Wie soll der Podcast präsentiert werden? Soll er einmal oder mehrmals angehört werden? Wird er auf einmal oder in Abschnitten angehört? Bei der Didaktisierung von Podcasts muss auch das Sprachniveau der Lernenden berücksichtigt werden. Alle diesen Faktoren spielen bei der Erstellung der Aufgaben eine sehr wichtige Rolle.

Im Rahmen des DaF-Unterrichts an der Wirtschaftsuniversität in Bratislava wurden Podcasts bis jetzt zweierlei eingesetzt: es wurde erforscht, inwieweit Podcast als Mittel zum Training der kommunikativen Sprachfertigkeit des Hörverstehens bei den DaF-Lernenden dienen kann und ob es ein geeignetes Mittel zur Grammatikübung darstellt.

Unsere Forschungen haben gezeigt, dass die Experimentalgruppe der DaF-Lernenden, die während eines Semesters regelmäßig mit Podcasts gearbeitet haben, einen größeren Lernfortschritt beim Training des Hörverstehens erreicht hat als die Kontrollgruppe, in der die Lernenden ohne den Einsatz von Podcasts unterrichtet wurden. Daraus lässt sich schließen, dass das Hörverstehenstraining anhand der den Lernenden im Podcast veröffentlichten Höraufnahmen und -aufgaben bestimmt zur schrittweisen Entwicklung dieser rezeptiven kommunikativen Sprachfertigkeit beiträgt. Das Hörverstehen in einer Fremdsprache ist eine relativ anspruchsvolle Fertigkeit, deren Erwerb einerseits die Beherrschung der grundlegenden grammatischen Erscheinungen und des Wortschatzes erfordert, die einem bestimmten Sprachniveau des Europäischen Referenzrahmens entsprechen. Ebenso wichtig ist unserer Meinung nach, auch ein regelmäßiges Training dieser Sprachfertigkeit, durch den auch die Unsicherheit und Nervosität, die oft mit dem Hören eines fremdsprachigen Textes und der anschließenden Bearbeitung der gestellten Aufgaben verbunden sein können, nach und nach beseitigt werden.

Die Entwicklung der rezeptiven kommunikativen Sprachfertigkeit des Hörverstehens bei den Lernenden stellt auch für die Lehrpersonen, die im Bereich Fremdsprache tätig sind, eine große Herausforderung dar. Die Lehrenden sollten das Hörverstehen regelmäßig in den Fremdsprachenunterricht integrieren und so die Lernenden zu Lernaktivitäten dieser Art motivieren. Auch die Lernenden selbst äußerten sich positiv über die Einbeziehung solcher Aktivitäten in den Unterrichtsprozess, vor allem im Sinne der Erhöhung ihrer Motivation zum Fremdsprachenlernen und einer bestimmten Form der Selbstkontrolle, was schließlich auch zum autonomen Lernen und zur Autoregulation des eigenen Lernprozesses beiträgt. Die Fremdsprachenhöraufnahmen wurden als geeignetes zusätzliches Lernmaterial zur Vorbereitung der Lernenden auf den Lehrprozess wahrgenommen. Die aktuelle mediale Umgebung und die Möglichkeiten, authentische Aufnahmen in einer Fremdsprache zu erhalten, stehen allen Lernenden nicht nur zu den von der Universität festgelegten Zeiten, sondern jederzeit und immer wieder zur Verfügung. Und gerade diese Fakten und Tatsachen sollten sowohl von den Lehrkräften als auch von den Lernenden häufiger genutzt werden.

Während einer anderen Forschung sollte gezeigt werden, dass man im Fremdsprachenunterricht die rezeptive kommunikative Sprachfertigkeit Hörverstehen und Grammatik verbinden kann, und, dass Grammatik mit Hilfe von Podcasts geübt werden kann. Durch das Anhören von Podcasts können die Lernenden ihr Bewusstsein für das Zusammenwirken von Sprachsystemen erweitern und die Grammatik in ihrer situativen Einbettung sehen und erkennen. Sie konzentrieren sich auf die gehörten grammatischen Erscheinungen und durch das häufige Hören kann bei den Lernenden ein bestimmtes Sprachgefühl entwickelt werden. Dies kann auch im Unterricht geübt werden, indem die Lehrkräfte grammatische Aufgaben zu Podcasts erstellen, die dann mit Hilfe von Podcasts gelöst werden können. Darüber hinaus sollte bestätigt werden, ob die Arbeit mit Podcasts im Fremdsprachenunterricht für die Lernenden motivierend ist.

Laut der Forschungsergebnisse erreichten die mit dem Podcast arbeitenden Lernenden mehr Punkte im Grammatiktest als die Lernenden in der Kontrollgruppe, die ohne Podcast

Die durchgeführten Forschungen haben die Annahme bestätigt, dass der Einsatz von Podcasts zur Förderung der Sprachkompetenz im Bereich des Hörverstehens und der Grammatik beiträgt. Es wäre empfehlenswert, weitere und tiefere Forschungen mit mehreren Testteilnehmenden über einen längeren Zeitraum durchzuführen. Im Großen und Ganzen kann man aber sagen, dass die Einsatzmöglichkeiten von Podcasts und die Arbeitsmöglichkeiten mit ihnen im Fremdsprachenunterricht sehr vielfältig sind.

Mentimeter ist eines der Tools, die ermöglichen, individuelle Ergebnisse einer Lerngruppe zu aggregieren. Dabei helfen die vielfältigen, intuitiv einsetzbaren Frageformate von Mentimeter. Es kann kostenlos genutzt werden, aber die kostenlose Version ist limitiert. Die bezahlte Version ermöglicht, ganze Präsentationen zu gestalten, die interaktive und statische Elemente enthalten können. In diesem Beitrag wird ein Beispiel des Einsatzes von Mentimeter im DaF-Unterricht angeführt, der zur Sammlung des Vorwissens der Lernenden zu einem bestimmten Thema dient. Es geht um die Arbeit mit Wortwolken, die sehr verbreitet ist, vielleicht auch deswegen, dass hier die Arbeit der ganzen Lerngruppe übersichtlich dargestellt wird.

Kultur ist...

[illegible]

Das Thema, zu dem die Lernenden in unserer Lerngruppe ihre Assoziationen schreiben sollten, war Kultur. Bei der Fragestellung ist es im Mentimeter auch möglich, die Anzahl der Antwortmöglichkeiten pro Person zu bestimmen. Unsere Lernenden durften maximal drei

Antworten angeben. Auf dem oben angeführten Bild sind die Antworten der Lernenden zu sehen. Die Verknappung auf ein Wort ist nicht nötig, denn Mentimeter lässt auch zu, dass Wortverbindungen oder sogar ganze Sätze eingegeben werden. Das Tool kann man einfach über das Handy, das Tablet oder den Computer bedienen. Die Teilung der konkreten Folie kann durch das Kopieren vom Link oder die Generierung des QR-Codes erfolgen. Außer dem Wortwolken gibt es auch andere Möglichkeiten der Arbeit mit diesem Tool. Die Auswahl hängt von dem konkreten Anwendungsziel des Tools ab.

Mentimeter ist ein effizientes Tool dafür, Einstellungen zum Thema in Sätzen formulieren zu lassen und sie dann gleich für alle sichtbar zu besprechen. Dabei ist ein dialogischer Lernprozess mit den Lernprodukten der Lernenden unmittelbar möglich. Dieses Tool ist außerdem auch ein geeignetes Mittel dazu, eine schnelle Rückmeldung von der Lerngruppe zu erwerben oder den Lernstoff am Ende der Unterrichtseinheit (oder beim Abschluss des konkreten Themas) von den Lernenden zusammenfassen zu lassen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Tool einen Einblick auf das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven auf einmal abbildet. Es werden hier die unterschiedlichen Sichtweisen in der Gruppe gezeigt. Dadurch stellt es einen Anlass zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen und Einstellungen der Lernenden dar, was gleichzeitig auch einen Anlass zur Entwicklung der kommunikativen Sprachfertigkeit Sprechen, zur gemeinsamen Diskussion in der Lerngruppe darstellt. Eine solche Auseinandersetzung mit einem Thema in der Lerngruppe ist oft zielführender als das Vorlegen richtiger Lösungen – sie zeigt auf, dass auch die Lehrkraft eine Perspektive auf Gegenstände einnimmt und Wissen nie neutral vermittelt, sondern es an die konkrete Lerngruppe anpasst.

Jamboard

An jeder Schule und in jedem Klassenraum stellt die Tafel meist den zentralen Mittelpunkt des Lernens dar. Google Jamboard ist auch eine Art der Tafel, die als kostenloser Bestandteil der Google Workspace for Education Familie zur Verfügung steht. Mit der Anwendung Jamboard erhält man ein interaktives Whiteboard, das sich ideal für die Kollaboration im und außerhalb des Unterrichts einsetzen lässt. Der Einsatz von diesem Tool ist in mehreren Bereichen vorteilhaft:

1. Im Bereich des personalisierten Lernens können die Lernenden selbst entscheiden, welche Dokumente sie auf das interaktive Whiteboard hinzufügen möchten.
2. Im Bereich des kollaborativen Lernens kann man das Whiteboard während des Online-Unterrichts teilen und andere Teilnehmer oder Teilnehmerinnen Ihre Ideen hinzufügen lassen. Ein Jamboard kann man aber auch im Unterricht teilen und die Lernenden in Echtzeit mitarbeiten lassen.
3. Im Bereich des kreativen Lernens kann die Jamboard-App in jedem Schulfach kreativ eingesetzt werden. Dies wird durch zahlreiche integrierte Werkzeuge, wie zum Beispiel digitale Klebezettel, Formen, Textfelder oder verschiedene Stiftdarstellungen ermöglicht. Die Lernenden können Versuche mit eigenen Fotos dokumentieren, ihre eigenen Ideen und Gedanken sammeln und ordnen oder gleich gemeinsam in der Lerngruppe ein interaktives Tafelbild erarbeiten.

Das Beispiel des Einsatzes der Jamboard-App im DaF-Unterricht an der Wirtschaftsuniversität in Bratislava, das auf dem Bild 3 dargestellt wird, lenkt die Aufmerksamkeit vor allem auf den kollaborativen und kreativen Aspekt des Unterrichts. Das Jamboard wird hier als ein Tool zur Sammlung des Vorwissens zum Thema Tabus, Tabuthemen benutzt. Die Lernenden sollten ihre Ideen auf den Klebzetteln an das Jamboard anheften, die Farbe der Zettel durften sie selbst auswählen. Im Unterschied zum oben angeführten Mentimeter kann man hier die einzelnen Ideen nach unterschiedlichen Kriterien ordnen, also mit gesammelten Informationen weiterarbeiten. Damit wird das Kollaborative in den

Vordergrund gestellt, was, unserer Meinung nach, heutzutage sehr wichtig ist. Denn beim kollaborativen Lernen steht der gemeinsame Arbeitsprozess im Zentrum. Durch kollaborative Tools oder Lernplattformen werden Lernende gefördert, ihr Wissen mit anderen zu teilen und sich das Wissen anderer zu eigen zu machen und auf diesem Weg gemeinsam Probleme zu lösen. Die Fähigkeiten des gemeinschaftlichen Lernens und des Agierens als Team gehören zu den wichtigsten Kompetenzen, die Lernende für ihren weiteren Entwicklungs- und Lernprozess in Studium und Arbeitswelt benötigen. Die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung mit digitalen Tools, Kooperation und Kollaboration bieten eine wunderbare Begleitung hierfür. Lehrkräfte können dadurch kollaboratives Lernen in der Lerngruppe fördern und die Eigenverantwortung im Lernprozess stärken.

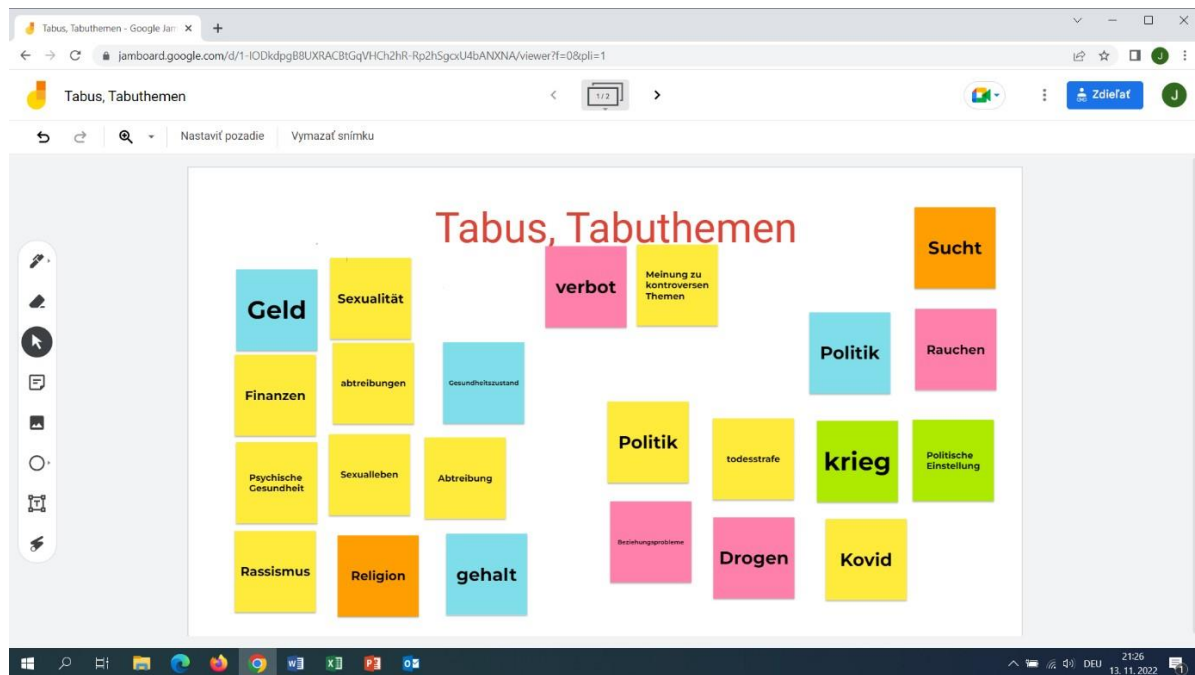


Bild 3: Einsatz von Jamboard zur Sammlung des Vorwissens im DaF-Unterricht (Screenshot)

Fazit

Die Digitalisierung ist heutzutage ohne Zweifel ein fester Bestandteil des Lebens der Menschen in allen Bereichen. Auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gibt es eine Reihe von verschiedenen digitalen Hilfsmitteln, die man im Unterricht einsetzen kann. Es geht um digitale Lehrbücher und -werke, Medien (z. B. Podcasts) und viele Applikationen und Tools, die auf unterschiedliche Art und Weise einsetzbar sind. Das Ziel dieses Beitrags war, einen kurzen Einblick in die Problematik der Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts anzubieten und dabei konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis anzuführen. Es gibt eine ganze Menge an verschiedenen digitalen Materialien und Tools, zu Unterrichtszwecken benutzt werden können. Deshalb ist es äußerst wichtig, die richtigen Hilfsmittel auszusuchen, damit ihr Einsatz im Sprachunterricht sinnvoll ist und den Lernprozess Erwerb der kommunikativen Kompetenz der Lernenden fördert.

Literaturverzeichnis

BRÜLHART, S., GSCHWEND, R. 2017. Medienintegrativer Deutschunterricht – Konzeptionelle Überlegungen und praktische Umsetzung am Beispiel des Projektes "Literaturkiosk". In: SCHUHEN, M., FROITZHEIM, M., SCHUHEN, K. (Hrsg.): *Das Elektronische Schulbuch 2016 – Fachdidaktische Anforderungen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik*. Münster: LIT Verlag, S. 127-145.

- GARMS-CRAY, G. 2007. *Vollkommen digital, digital und vollkommen? – Das digitale Lehrwerk im didaktischen Kontext.* (Zitiert am 14. 11. 2022) Verfügbar unter: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1332613/FULLTEXT01.pdf>.
- KERN, R. 2006. *Perspectives on technology in learning and teaching languages.* TESOL Quarterly, 40(1), S. 183-210.
- KLUCKHOHN, K. 2009. *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch.* Berlin: Langenscheidt.
- KOLEČÁNI-LENČOVÁ, I. et al. 2018. *Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien.* Nümbrecht (Bruch): KIRSCH-Verlag.
- KUCHAROVÁ, J., KUNOVSKÁ, I. 2020. Beitrag des Hörverstehens zur Entwicklung der Persönlichkeit der Lerner. In: KUCHAROVÁ, J. (Hrsg.): *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 59-74.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2003. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D., CAMERON, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.
- MÜLLER, A. et al. (2017) *Im Beruf Neu B1 + B2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kursbuch.* München: Hueber Verlag.
- NOSKO, C. 2017. Entwicklungschancen und Sackgassen. Das digitale Schulbuch kommt zu sich selbst. In: Sxhuhnen, M. Froitzheim, M., Schuhen, K. (Hrsg.): *Das elektronische Schulbuch 2016 – Fachdidaktische Anforderungen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik.* Münster: LIT Verlag, S. 7 – 20.
- PRENSKY, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants.* (Zitiert am 07. 11. 2022) Verfügbar unter: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- SKOLVERKET, 2018. *Digitalisering i skolan - möjligheter och utmaningar.* Stockholm: Skolverket. (Zitiert am 14. 11. 2022) Verfügbar unter: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3971>.
- STORK, A. 2012. Podcasts im Fremdsprachenunterricht – Ein Überblick. In: *Allgemeine Beiträge* 3. Info DaF, 1/2012, S. 3-16.
- STRADIOTOVÁ, E., KUNOVSKÁ, I. 2018. Verbesserung der Sprachfertigkeit Hörverstehen mithilfe von Informationstechnologien. In: SERESOVÁ, K. (Hrsg.): *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht. Band 46.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 79-88.
- STRADIOTOVÁ, E., ŠTEFANČÍK, R. 2019. Using Weblogs in Teaching. In: *Linguodidactica.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 23/2019, S. 189-208 online.
- VAN LIER, L. 2011: Green Grammar: Ways of Languageing. In: *Taiwan Journal of TESOL.* Vol. 8.2, S. 1-21.

Die Studie ist Bestandteil der Lösung des Stipendienprojektes VEGA/ *Mehrsprachigkeit in verschiedenen Lebensbereichen im heutigen Bratislava* 1/0295/23.

Kontaktangaben:

Mgr. Jana Kucharová, PhD.
 Ekonomická univerzita v Bratislave
 Fakulta aplikovaných jazykov
 Katedra nemeckého jazyka
 Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
 Slowakei
 E-Mail: jana.kucharova@euba.sk

AUTONOMIE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Ingrid Kunovská

Abstrakt

Autonomie stellt einen wichtigen Teil des Fremdsprachenunterrichts dar. Die Orientierung auf die Lernenden und die Förderung ihrer Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit im Prozess des Fremdsprachenstudiums gehört auch zu den Aufgaben der Lehrer. Wie wird der Begriff „Autonomie“ definiert, wie hat er sich entwickelt, welche Rolle spielt in einem autonomiefördernden Unterricht der Lehrer und seine Interaktion mit den Lernenden und wie kann das autonome Lernen die Motivation und das Niveau der fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten von Lernenden beeinflussen? Das alles sind Fragen und Punkte, mit denen wir uns im Rahmen unseres Beitrags beschäftigen möchten. Im Lernprozess sollten beide Subjekte (Lehrer und Lernende) aktiv sein und ihn gemeinsam mitgestalten.

Schlüsselwörter

autonomes Lernen, Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Motivation zum Fremdsprachenlernen, Lernstrategien

Abstract

Autonomy is an important part of foreign language teaching. Focusing on the learners and promoting their own initiative and responsibility in the process of studying a foreign language is also one of the teachers' tasks. How is the term “autonomy” defined, how has it developed, what role does the teacher and his/her interaction with the learners play in autonomy-promoting teaching, and how can autonomous learning influence learners' motivation and level of foreign language knowledge and skills? These are all questions and points that we would like to deal with in our contribution. Both subjects (teacher and learner) should be active in the learning process and help shape it together.

Keywords

autonomous learning, independence, initiative, motivation to study a foreign language, learning strategies

Einleitung

Die Fähigkeit das eigene Fremdsprachenlernen zu planen, zu organisieren und zu reflektieren gehört u. a. zu den Grundprinzipien des autonomen Lernens. Diese Fähigkeit leitet die Lernenden zum aktiven Nachdenken über ihr eigenes Lernen der Fremdsprache und auch zur Selbstbeobachtung. Sie beschäftigen sich mehr mit eigenen bereits bestehenden fremdsprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, sie werten sie aus und beurteilen, was für ihr berufliches Leben und für ihre Zukunft wichtig ist. Die Phasen der Selbstreflexion und der Selbstregulierung sind zu wünschen als reguläre Bestandteile im Lern- und Lehrprozess und von der Seite des Lehrers sollten sie unterstützt werden. Die Lernenden treffen selbst Entscheidungen über ihr Lernen. Sie entscheiden, was und wie sie lernen, welche Hilfsmaterialien sie verwenden, ob sie selbst oder in einem Team arbeiten. Das autonome Lernen hängt sehr eng zusammen mit einer starken Konzentration auf das Individuum. Nach Krumm (1996, S. 61) bedeutet es aber nicht, dass man den Lernenden überlassen sollte, was im Unterricht passiert. Immer ist in diesem Prozess besonders wichtig die Rolle des Lehrers. Die Lernenden sind auf seine Hilfe angewiesen. Deswegen haben wir die Entscheidung getroffen

das Thema des autonomen Lernens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu fokussieren und ihm in diesem Beitrag unsere Aufmerksamkeit zu widmen.

Hauptteil

Der Begriff Autonomie und autonomes Lernen gehört seit Jahrzehnten zur Fremdsprachendidaktik. Orientierung auf das Individuum, auf den Lernenden und seine Bedürfnisse, die Unterstützung der Eigeninitiative zum selbstständigen Lernen und zur Eigenverantwortlichkeit, die Entwicklung der Fähigkeit bewusste Entscheidungen zu treffen und sie danach zu verfolgen und auch die Kompetenz eine für sich geeignete Umgebung für selbstständiges Lernen zu gestalten, das alles wird nach Tassinari (2010) unter dem Begriff Autonomie zusammengefasst.

Das Autonomiekonzept entwickelt sich graduell und schon seit vielen Jahren. Es wurde beeinflusst von politischen Situationen, von gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen. Auch die institutionellen Bedingungen und Einstellungen der Beteiligten – Lernende und Lehrer - und die Interaktion zwischen ihnen hat einen großen Einfluß auf seine Durchsetzung im alltäglichen Fremdsprachenunterricht.

Kashani (2014) ist der Meinung, dass Autonomie in Form des unabhängigen Denkens und Handelns fast in jeder Gesellschaft als erstrebenswert angesehen wurde. Autonomie war demnach immer ein fester Bestandteil des Gedankengutes von Menschen. Er zitiert Martinez (2004, S. 75) und schreibt, dass angeborene psychologische Bedürfnisse generelle Antriebsmechanismen der Menschen sind. Demnach wird das Bestreben nach Autonomie als ein primäres angeborenes Bedürfnis betrachtet. Die Spuren des Autonomie-Gedankens im Deutschunterricht in der Neuzeit kann man bei Salzmann (1869) und später bei Hildebrand (1890) verfolgen. Salzmann (1869) stellt die Kinder (Schüler/innen) in den Mittelpunkt des Unterrichts, betont ihre Eigenständigkeit beim Lernen und er schreibt:

„Die Kirsche, die das Kind selbst bricht, schmeckt ihm süßer als eine andere, die man ihm in den Mund steckt, und die Beobachtung, die es selbst gemacht, die Wahrheiten, die es selbst herausgebracht, die Kenntnisse, die es selbst erworben hat, machen ihm weit mehr Freude, als diejenigen, die ihm eingeflößt werden.“

Der Ursprung der Autonomie-Gedanken im 20. Jahrhundert finden wir in der Reformpädagogik der 20er Jahre und in der Freinet-Pädagogik. Verschiedene gesellschaftliche Veränderungen und Ereignisse, haben die Rechte des Individuums im politischen und sozialen Sinne in den Vordergrund gerückt.

Auch die Sprachwissenschaftler haben sich beschäftigt mit der Idee der Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts. Ein Teil des aktuellen Autonomiekonzepts im Fremdspracherwerb liegt im 1971 etablierten „Council of Europe’s Modern Languages Project“, aus dem sich das „Centre de Recherches et d’Application en Langues (CRAPEL)“ an der Nancy-Universität in Frankreich entwickelt hat. Henri Holec präsentierte 1981 dem CRAPEL seinen Bericht im Rahmen eines Projekts zum autonomen Fremdsprachenlernen (Kashani, 2014, S. 9). Dieser Bericht gilt seitdem als Diskussionsgrundlage der Forscher in diesem Bereich, und wurde als „foundation document“ für das Autonomiekonzept bezeichnet.

Begründung des Autonomiekonzeptes im Fremdsprachenunterricht

Den zunehmenden Bedarf an Fremdsprachenunterricht kann nach der Meinung mehrerer Sprachwissenschaftler durch mehrere Gründe erklärt werden. Zu den häufigsten gehören:

- *Psychologische /pädagogische Gründe* - liegen in der Natur des Lernens. Lernen ist ein persönlicher Prozess, der nur mit dem Willen und der Bereitschaft des Lernenden effektiv stattfindet. Der Lehrer kann zwar die Lernenden zum Lernen ermutigen, kann aber keine absolute Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Das persönliche

Engagement im Lernprozess kann ausschließlich bei individuellen und freien Entscheidungen der Lernenden gewährleistet werden.

- *Politische Gründe* – die geöffneten Grenzen und Lockerungen in den internationalen Beziehungen fördern Koexistenz der verschiedenen Nationen. Erwerb von mehreren Fremdsprachen, interkulturelles und soziales Lernen sind Voraussetzungen zum problemlosen Umgang mit anderen Kulturen.
- *Wirtschaftliche und berufliche Gründe* – Mobilität der Arbeitnehmer überall auf der Welt ist typisch für die moderne Gesellschaft. Für viele Leute ist deswegen die fremdsprachliche Kompetenz sehr wichtig. Ihre Weiterentwicklung ist eine Voraussetzung um eine Arbeitsstelle zu finden. Die Fremdsprachenkenntnisse können für diese Menschen von existenzieller Bedeutung sein.
- *Private Anlässe* – für das öffentliche Leben im Ausland ist die Beherrschung von Fremdsprachen nötig. Die Menschen müssen fähig sein die Kommunikation mit dem Partner aufrechtzuerhalten, sich ständig weiterbilden und ihre Fremdsprachenkompetenz verbessern und festigen.

Nach Kashani (2014, S. 9) sind die Bildungseinrichtungen nicht mehr in der Lage, die Lerner mit all dem Wissen auszustatten, das im Leben eines Individuums erforderlich ist. Aus diesen Gründen ist es notwendig, grundlegende Prinzipien und Techniken für das „Lernen lernen“ möglichst früh zu vermitteln. Das hat zur Folge, dass das Wissen später leichter und selbständiger erworben und die Fremdbestimmungsgefahr vermindert wird.

Die Rolle der Lehrkraft im autonomiefördernden Unterricht

Unabhängig sowohl von der neuen Lehr- und Lernphilosophie als auch von der technischen Entwicklung und den neuen Medien, bleibt der/die Lehrer/in ständig ein wichtiger Teil, Subjekt des Unterrichts. Er soll die Autonomie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in und außer der Schule unterstützen und die Lernenden bei der aktiven Teilnahme an diesem Prozess begleiten.

Wie Tassinari (2010) sind wir auch der Meinung, dass der/die Lehrer/in den Lernenden aufmerksam zuhören sollte und ihre starken und schwachen Seiten im Rahmen der fremdsprachlichen Kommunikation gut kennen sollte. Als besonders wichtig finden wir seine Fähigkeit die Lernenden zu motivieren initiativ zu sein, ihre Ausbildungsziele zu formulieren und sie danach in den Lernplan umzusetzen. Der/die Lehrer/in koordiniert das ganze Geschehen in der Klasse, bereitet die Unterlagen vor, erteilt die Aufgaben, steht den Lernenden zur Verfügung als Begleiter/in und Berater/in, der konstruktiv bewertet.

Nach Bimmel/Rampillon (2000, S. 33) bedeutet die Autonomie im Fremdsprachenunterricht für viele Lehrer ein Umdenken. Ihre pädagogischen Tätigkeiten sollten zu der Emanzipation der Lernenden beitragen.

Die Lehrkräfte sollten nicht mehr als Mittelpunkt des Unterrichts verstanden werden. Sie sollten nicht mehr als die zentrale Steuerungs- und Kontrollinstanz jeder Stunde sein. Ihre Aufgabe sollte sein den Unterricht zu moderieren, interessante und motivierende Lernsituationen zu schaffen, Lernhelfer/in und Lernpartner/in zu sein.

Lernende im autonomiefördernden Unterricht

In einem autonomiefördernden Unterricht sollen die Lernenden gemeinsam am Lernprozess aktiv teilnehmen. Sie bringen zum Beispiel eigene Unterlagen in den Unterricht mit, lernen ihre Kompetenzen zu beurteilen oder reflektieren ihre Lernprozesse. Durch Zusammenarbeit, festgelegte Ziele und auch Aufgaben, entsteht eine Lerngemeinschaft, die den Unterricht interessanter macht, bereichert ihn und vor allem motiviert die Lernenden zu kooperieren und ihre Einstellung zum Fremdsprachenunterricht zu verändern.

Für viele Lernende ist diese Art, sich am Unterricht auf diese Weise zu beteiligen, noch immer neu und nicht ganz üblich. Um diese Neuorientierung erfolgreich einzuleiten, sollten nach Tassinari (2010) Lehrende mit den Lernenden über das Thema Lernerautonomie sprechen und ihnen stückweise immer mehr Verantwortung für die Gestaltung des Lernprozesses übertragen.

Scharle und Szabó (2000) definieren drei Schritte, die den Lernenden zu mehr Autonomie helfen können.

1. Zuerst sollte der/die Lehrer/in bei den Lernenden das Bewusstsein für Autonomie schaffen, indem er die Vorteile und neue Sichtweisen in Bezug auf das Lernen hervorruft. Die Lernenden sollten motiviert werden an diesem Prozess beteiligt zu sein und ihre Lernmöglichkeiten auch außerhalb des Unterrichts zu reflektieren.
2. Durch das Einüben von neuen Kompetenzen kann der/die Lehrer/in die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lernenden beeinflussen und langsam auch ändern.
3. Dann können die Lernenden zunehmend mehr Verantwortung übertragen. Sie können ändern die Unterrichtsgestaltung, sie haben mehr Freiheit. So steht ihnen mehr Raum zur Verfügung, eigene Entscheidungen und Vorstellungen hinsichtlich Materialien oder Aufgaben zu realisieren.

In Klassen, die autonomes Lernen fördern, werden folgende Punkte berücksichtigt:

- Der/die Lehrer/in wird weniger zum Ausbilder als zum Vermittler.
- Die Lernenden werden davon abgehalten, sich auf den/die Lehrer/in als Hauptwissensquelle zu verlassen.
- Die Fähigkeit der Lernenden, selbstständig zu lernen, wird gefördert.
- Das Bewusstsein der Lernenden für ihren eigenen Lernstil wird gefördert.
- Die Lernenden werden ermutigt, ihre eigenen Lernstrategien zu entwickeln.

Autonome Lernende entscheiden selbst, dass sie lernen wollen, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Materialien und welche Hilfsmittel sie verwenden, welche Lernstrategien sie einsetzen, ob sie allein oder in einem team lernen, wie sie ihre Lernzeit einteilen und wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.

Lernertypen

Unter diesem Begriff versteht man unterschiedliche Lernmuster, zu denen die Planung des Lernprozesses, die Aufnahme oder die Verarbeitung des Lernstoffes und auch die Bewertung der Ergebnisse und gewonnener Kenntnisse gehört. Dabei ist es notwendig zu sagen, dass nicht alle Lernenden gleich sind. Sie verfügen oft über unterschiedliches Niveau der Sprachkenntnisse und jeder/jede Lernende kann andere Lernmethoden bevorzugen und auswählen. Um erfolgreiches Lernen zu realisieren, sind erforderlich unterschiedliche Zugangsweisen zum Lernstoff und Einsatz unterschiedlicher Strategien. Sie sollten den individuellen Bedürfnissen der Lernenden angepasst werden.

Es wurden zwar mehrere Kategorien von Lernertypen definiert. Es ist aber nicht möglich sie voneinander zu trennen, weil bei einem Lernenden sich mehrere von diesen Kategorien vereinen können.

Zu den wichtigsten gehören nach der Bimmels/Rampillons Meinung (2000, S. 78) folgende:

- *Erfahrungsbezogener Lernertyp* – ist situationsorientiert, bevorzugt entdeckendes und exemplarisches Lernen
- *Analytischer Lernertyp* – strukturiert und abstrahiert die Lerngegenstände. Sein deduktives Lernen drückt er mit Hilfe von Schemen und Modellen aus.
- *Handlungsorientierter Lernertyp* – bevorzugt den Projektunterricht und als Übungs- und Lernformen sind für ihn geeignet Experimentieren und Selbsttätigkeit.
- *Kognitiv-abstrakter Lernertyp* – zieht exaktes und systematisches Beobachten wie auch die reflektierte Wahrnehmung allen erfahrungsorientierten Lernverfahren vor.

- *Kommunikativ – kooperativer Lernertyp* – Austausch von Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen ist für ihn sehr wichtig. Er lehnt die Einzelarbeit ab.
- *Visuell orientierter Lernertyp* – zieht Lernwege vor, auf denen er neue Informationen mit einem Blick erfassen kann (Bilder im Kopf).
- *Auditiv geprägter Lernertyp* – nimmt vor allem gehörte Informationen besonders gut auf. Die begleitenden visuellen Angebote können für ihn störend sein.
- *Haptischer Lernertyp* – für ihn sind wichtig die Lerninhalte, die er selbst durch Tasten, Basteln oder Anfassen wahrnehmen konnte.

Die Lernenden müssen selbst erfinden, welchem Lernertyp sie am meistens entsprechen. Wenn es mit der Unterstützung des Lehrers schaffen, stellen sie fest, dass man gut lernt, wenn man aktiv an dem Prozess mitwirkt, dass sie für das Lernen innerlich bereit sein müssen, dass man das Gelernte wieder vergessen, aber auch in Erinnerung bringen kann, dass man zur sicheren Beherrschung einer Sache immer wieder üben muss und dass, wenn man Erfolg erzielt, macht das Lernen Spaß.

Lernstrategien

„Eine Lernstrategie ist ein Plan des Handelns, um ein Lernziel zu erreichen.“ (Bimmel, 1993, S. 4)

Die Lernenden haben einen Plan, eine Lernstrategie. die bewusst gewählt wurde. Um diese Lernstrategie zu automatisieren ist es notwendig sie intensiv zu üben und anzuwenden.

Wichtig ist das festgestellte Ziel und die Handlungen, die dazu führen, das Ziel zu erreichen. Das Ziel muss allen beteiligten Lernenden klar sein.

Die Lernstrategien umfassen mehrere Bereiche: Planung und Einrichtung des eigenen Lernens (Selbststeuerung), den emotionalen Bereich und den sozialen Bereich (Zusammenarbeit mit anderen Lernenden).

Bimmel (2000) fasst zusammen folgende Lernstrategien:

1. *direkte (kognitive) Strategien* – sie bearbeiten den Lernstoff. Es geht darum das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und im Gedächtnis zu speichern. (Wörter sind eingepreßt und können reproduziert werden)
 - *Gedächtnisstrategien* – sie werden angewandt mit dem Ziel neue Informationen so im Gedächtnis zu speichern, dass sie gut behalten und auch leicht wieder abgerufen werden können. (Wortgruppen bilden, Bilder und Laute verwenden, geplante und regelmäßige Wiederholung)
 - *Sprachverarbeitungsstrategien* – sie orientieren sich darauf, die fremde Sprache in den unterschiedlichen Zugangsweisen zu verarbeiten. Die gelernte Sprache wird mit ihrer Hilfe analysiert, strukturiert, manipuliert und transformiert. Es geht um eine Mischung von Strategien (Notizen machen, Gliedern, Strukturieren).
2. *indirekte Strategien* – sie beschäftigen sich mit der Art und Weise des Lernens, mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind, und mit den sozialen Verhaltensweisen. Sie haben keine direkte Verbindung mit dem Lernstoff. Sie tragen indirekt dazu bei, das effektive Lernen zu erreichen. Ihre Anwendung beschränkt sich auch nicht auf das Erlernen von Fremdsprache, sondern betrifft das Lernen allgemein. (Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, affektive Lernstrategien – Gefühle äußern, Lerntagebuch führen – soziale Lernstrategien – Fragen stellen, Zusammenarbeit)

Das Spektrum von Strategien ist sehr breit und wird ständig entwickelt. Die Auswahl der Strategien kann jeder Persönlichkeit des Lernenden, seinen Vorkenntnissen, Erfahrungen und

erreichtem Niveau von Fertigkeiten angepasst werden. Mehrere Strategien können gleichzeitig verwendet werden, wobei sie sich gegenseitig beeinflussen können.

Einschränkungen im autonomiefördernden Unterricht

Das autonome Lernen hat auch einige Einschränkungen. Die Lernenden haben zwar die Möglichkeit ihr eigenes Lernen zu initiieren, zu steuern und zu organisieren. Dies zu realisieren ist möglich nur mit bestimmter Menge an Willenskraft und Selbstdisziplin der Beteiligten. Nicht alle Lernenden verfügen über genügenden Umfang von diesen Fähigkeiten.

Weitere Einschränkung sind die Lehrziele, an die wir im Rahmen einer Schule/einer allgemeinbildenden Einrichtung oder durch Lehrpläne, Lehrwerke gebunden sind. Wie sich dazu Bimmel/Rampillon (2000, S. 33) äußern, bedeutet es, dass es keine absolute Beliebigkeit besteht. Man muss prüfen das autonome Lernen auf bestimmte, für die Lernenden beste Art und Weise, die den bestehenden Bedingungen angepasst wird, zu realisieren.

Das nächste Problem beim autonomen Lernen kann sein, dass der Mensch kein „defizitäres Wesen“ ist. Eine der wichtigsten Voraussetzungen des autonomen Lernens ist das Lernen außerhalb der Unterrichtsstunden. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Selbstbildung, über die die Lernenden verfügen, müssen von den Lehrern ständig unterstützt und gefördert werden. Die Lernenden müssen auf das autonome Lernen vorbereitet sein. Die wichtigste Voraussetzung dafür stellen die Lernstrategien dar. In ihrem Mittelpunkt steht das „Lernen lernen“, durch das die Autonomie der Lernenden aufgebaut wird.

Schlusswort

Zum modernen Fremdsprachenunterricht gehört heute auch die Umorientierung. Dabei müssen zwei Fragen beantwortet werden: Was? und Wie? sollten wir unterrichten? Es geht um Wissen, wie man vorgehen kann, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Wir sprechen über die prozedurale Kompetenz der Lernenden. Es geht um ihre Fähigkeiten, die in der Schule erworbene Fremdsprachenkenntnisse selbstständig zu festigen, zu ergänzen und zu erweitern. Um die Lernenden dazu zu motivieren, sollte man nach Bimmel/Rampillon (2000) größeren Wert vor allem auf folgende Punkte legen:

- Sprachliches Wissen und Können zu vermitteln, das auf realistische Lebenssituationen bezogen ist,
- Orientierung über andere Kulturen zu geben,
- Einsichten und Kenntnisse über interkulturell unterschiedliche Normen und Verhaltensweisen zu vermitteln,
- positive Einstellungen zu Fremden zu fördern,
- Bereitschaft und Fähigkeit zu unterstützen, aktiv und zunehmend selbstständig die eigenen fremdsprachlichen Kenntnisse zu entwickeln und weiterzuentwickeln.

Grundlage dafür ist die Entwicklung der Lernkompetenz.

Ein Prinzip des autonomen Lernens ist die Selbstevaluation. Der/die Lernende ist fähig das, was er/sie getan hat, was er/sie gelernt hat, zu bewerten. Besonders bei den Studenten der Hochschulen ist dieses Prinzip einzuführen und zu realisieren. Die aktive Teilnahme am Unterricht mit integrierendem Lernen in Kombination mit Selbststudium sind heute wichtige Voraussetzungen des erfolgreichen Studiums und nachfolgend der erfolgreichen Durchsetzung am Arbeitsmarkt.

Die Einführung des autonomen Lernens im Fremdsprachenunterricht bedeutet, dass traditionelle Lernformen überwunden und neue pädagogische Wege beschritten werden. Es geht also um die Veränderung, die sowohl den ganzen Ablauf des Unterrichts, als auch die Rolle der Teilnehmer des Unterrichts intensiv beeinflusst. Mit der neuen Rolle der Unterrichtenden als Organisatoren/Moderatoren von Lernprozessen ändert sich auch die Aufgabe der Lernenden. Man arbeitet mehr mit authentischen Unterlagen, die man in

unterschiedlichen Formen vor allem in den neuen, modernen Medien finden kann. Als einen großen Vorteil sehen wir in dieser Form des Lernens im Vergleich zur Vergangenheit, vor allem die intensivere und aktivere Teilnahme der Lernenden am Fremdsprachenunterricht.

Literaturverzeichnis

- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Goethe-Institut, München. ISBN: 978-3-468-49651-6.
- BIMMEL, P. 1993. *Lernstrategien im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch, H. 8/1993. S. 4-11
- HOLEC, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford
- KASHANI, M., R. 2014. *Förderung der Lernerautonomie im universitären DaF-Unterricht im nahöstlichen Raum am Beispiel des Iran*. Dissertation. Jena. Philosophische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- KRUMM, H., J. 1996. *Gegenrede*. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996: „Autonomes Lernen“.
- MARTINEZ, H. 2004. *Von der Lerner- zur Lehrerautonomie*. In: Barkowski, Hans/ Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Cornelsen Verlag. Berlin S. 74-88.
- SCHARLE, A., SZABÓ, A. 2000. *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TASSINARI, M. G. 2010. *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dostupné na : <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/mag/20979682.html>

www zdroje:

<https://www.rekursosdeautoayuda.com/de/Autonomes-Lernen/>

<https://d-nb.info/1058858114/34>

<https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/mag/20979682.html>

Die Studie ist Bestandteil der Lösung des Stipendienprojektes VEGA/ *Mehrsprachigkeit in verschiedenen Lebensbereichen im heutigen Bratislava* 1/0295/23.

Kontakt:

Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

E-Mail: ingrid.kunovska@euba.sk

DAS VERMITTELN DER METHODISCHEN GRUNDLAGEN DER QUALITATIVEN INTERVIEWFORSCHUNG IN DER HOCHSCHULLEHRE. DARGESTELLT ANHAND EINES STUDENTISCHEN FOKUSGRUPPENINTERVIEWS ÜBER INDIVIDUELLE MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHEINSTELLUNGEN

Nadine Rentel

Zusammenfassung

Die Einstellung mehrsprachiger Individuen gegenüber den Sprachen, die sie beherrschen, und mögliche Einflüsse auf die Identität der Sprechenden ist, abgesehen von Studien, die sich auf den frühkindlichen, bilingualen Spracherwerb fokussieren, noch nicht hinreichend erforscht. Im Rahmen eines Seminars zur Mehrsprachigkeit im trinationalen Masterstudiengang „Regionale und Europäische Projektentwicklung“ wurde im Sommersemester 2022 an der Westsächsischen Hochschule Zwickau mit ausgewählten Studentinnen ein Fokusgruppeninterview durchgeführt. Ziel war es, die Studierenden mit der Methode der qualitativen Interviewforschung vertraut zu machen. Neben der didaktischen Anleitung, auf deren Basis die Studierenden dazu befähigt werden sollen, eigene empirische Forschungen durchzuführen, sollten Reflexionsprozesse zur eigenen Mehrsprachigkeit angestoßen werden.

Stichworte: Spracheinstellungen, Identitätsbildung, individuelle Mehrsprachigkeit, Fokusgruppeninterview, qualitative empirische Sozialforschung

Einleitung

In der Mehrsprachigkeitsforschung gibt es eine Reihe von Studien, die den Einfluss von individueller Mehrsprachigkeit und damit verbundenen Spracheinstellungen auf die Identitätsbildung und die Persönlichkeit von Sprechenden untersuchen (vgl. Chen/Bond 2010; Dewaele 2012 und 2012; Thim-Mabrey 2002; Wilson 2013). Jedoch ist ein Großteil dieser Arbeiten auf den frühkindlichen, bilingualen Spracherwerb fokussiert (vgl. Ozanska-Ponikwia 2012; Pavlenko 2006; Ramirez-Esparza 2006; Ramirez-Esparza/Garcia-Sierra 2014) und untersucht seltener Muster der Identitätskonstruktion und Prozesse der Language Awareness bei mehrsprachigen Individuen im weiteren Sinne.¹ Die nähere Betrachtung dieser Wechselbeziehungen in Bezug auf mehrsprachige Individuen im weiteren Sinne erscheint uns jedoch relevant, da die Entscheidung für den Erwerb weiterer Sprachen, die nicht im frühkindlichen Alter erworben werden, durchaus bewusst und reflektiert getroffen wird und in hohem Maße von den Einstellungen der Sprechenden gegenüber den Sprachen und daraus resultierend aus ihrer spezifischen Sprachlernmotivation abhängen (zum Zusammenhang von Spracheinstellungen und Sprachbiografie im Verhältnis zu Identitätskonstruktionen vgl. etwa die Studie von Schröder 2019, die sich mit dem Stellenwert des Niederdeutschen als regionale Varietät beschäftigt). Auch kann der Erfolg des Sprachenlernens von Einstellungen gegenüber den Sprachen abhängen.

Im Rahmen des trinationalen Masterstudiengangs „Regionale und Europäische Projektentwicklung“ an der Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau, der in Kooperation mit den Universitäten Bretagne-Sud in Lorient (Frankreich) und Budweis (Tschechien) angeboten wird, wird mehrsprachig (in englischer und französischer Sprache) gelehrt, und auch die

¹ Die Verfasserin legt die im Sinne von Oksaar (2002: 31) weiter gefasste Definition von Mehrsprachigkeit zugrunde, die davon ausgeht, dass jedes Individuum, dass sich im Alltag mehrerer Sprachen bedient, um kommunikative Aufgaben zu erfüllen, als mehrsprachig anzusehen ist.

Studierenden sind aufgrund ihres unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergrunds mehrsprachig. Im Sommersemester, das die Studierenden jeweils in Zwickau verbringen, steht unter anderem das Modul „Multilingualism“ auf dem Lehrplan. Laut Modulbeschreibung ist das weitgehend autonome, angeleitete Erforschen von Phänomenen individueller Mehrsprachigkeit eines der Hauptziele der Lehrveranstaltung. Um die Studierenden mit den notwendigen methodischen Grundlagen dieser Forschung vertraut zu machen, wurde im Juni 2022 mit drei Studentinnen aus der Kohorte ein Fokusgruppeninterview durchgeführt, welches den Fokus auf die Zusammenhänge zwischen individueller Mehrsprachigkeit, Spracheinstellungen und Identitätsbildung legte.

Der Beitrag fokussiert auf die didaktische Anleitung und Erprobung der Methode des Fokusgruppeninterviews und der sich anschließenden Arbeitsschritte und stellt daher den methodischen Ansatz sowie dessen kritische Reflexion in den Mittelpunkt. Die aus dem Interview abgeleiteten Ergebnisse, die auf die Überlegungen der Studentinnen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen ihrer eigenen Mehrsprachigkeit, Facetten ihrer Identität und Spracheinstellungen zurückgehen, können in Rentel (im Druck) nachgelesen werden. Nach einer kurzen Skizzierung des Kontexts der Lehrveranstaltung und der Relevanz des gewählten didaktischen Ansatzes erfolgt die Darstellung ausgewählter Phasen des Forschungsprozesses, der im Rahmen des Moduls „Multilingualism“ qualitativen Interviewstudien zugrundegelegt wird und der anhand des durchgeführten Fokusgruppeninterviews didaktisiert worden ist.

Die Einordnung in den Kontext der Lehrveranstaltung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist im zweiten Semester des Masterstudiengangs „Regionale und Europäische Projektentwicklung“ das Modul „Multilingualism“ im Curriculum verankert, in dessen Rahmen sich die Studierenden sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene mit den Grundlagen und speziellen praxisbezogenen Fragen der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Der thematische Schwerpunkt liegt hierbei auf der individuellen Mehrsprachigkeit. Um das Modul erfolgreich abzuschließen, müssen die Studierenden neben einer kritischen Diskussion eines Forschungsaufsatzes zu einem selber zu wählenden Schwerpunkt der Mehrsprachigkeitsforschung eine Belegarbeit anfertigen, in deren Rahmen sie mittels einer qualitativen Interviewforschung eine Fragestellung zur individuellen Mehrsprachigkeit bearbeiten. Damit die Teilnehmenden diese Prüfungsanforderung möglichst gut bewältigen können, werden sie von der Leiterin der Lehrveranstaltung in Bezug auf die Forschungsmethode gezielt vorbereitet. Zusätzlich belegen die Studierenden das Modul „Methods in Qualitative Research“, in dessen Rahmen sie den Forschungsprozess (vom Entwickeln der Forschungsfrage bis zur Endredaktion der Texte) Schritt für Schritt durchgehen und ausgewählte methodische Herangehensweisen erproben. Um das methodische Instrumentarium wirksam zu vermitteln und zugleich eine kritische Herangehensweise der Studierenden zu fördern, erscheint es sinnvoll, die reine Textlektüre und den didaktischen Input der Leiterin der Lehrveranstaltung durch das unmittelbare, kleinschrittige Umsetzen des Erlernen in die Praxis zu ergänzen. Aus diesem Grund wurde gegen Ende des Semesters, in Vorbereitung auf die über den Sommer anzufertigende Belegarbeit, ein Fokusgruppeninterview durchgeführt. Die Probandinnen des Fokusgruppeninterviews sind, wie bereits weiter oben erwähnt, Studentinnen des trinationalen Masterstudiengangs „Regionale und Europäische Projektentwicklung“² und haben turnusgemäß im Sommersemester 2022 an der Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau studiert.

2 Im Rahmen des Studiengangs studiert die Kohorte, die sich aus Teilnehmenden der Partnerhochschulen „Université Bretagne-Sud/Lorient“, der „Westsächsischen Hochschule Zwickau“ und der Universität Budweis zusammensetzt, das erste Semester (Wintersemester) in Lorient, das zweite Semester in Zwickau und das dritte Semester in Budweis. Im vierten Semester muss ein Praktikum absolviert werden, bezüglich dessen sich die Studierenden den Einsatzort selber aussuchen können.

Vermittelte Lerninhalte auf der Ebene der Methode

In den folgenden Abschnitten werden zentrale Lerninhalte aufgezeigt, die im Rahmen qualitativer Interviewstudien von Relevanz sind und die mit Hilfe des durchgeführten Interviews vermittelt bzw. vertieft werden konnten. Die Darstellung orientiert sich am chronologischen Ablauf des Forschungsprozesses.

Die Wahl der Art des Interviews

Bei der Durchführung qualitativer Interviewstudien (zu qualitativen Interviews vgl. Aghamanoukjan/Buber/Meyer 2009 und Misoch 2019) steht zu Beginn die Frage, welche Art von Interview adäquat erscheint, die formulierte Forschungsfrage zu beantworten. Das Fokusgruppeninterview, in dessen Rahmen sich mehrere Personen zu einem vorgegebenen Rahmenthema austauschen, erschien der Leiterin der Lehrveranstaltung vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses besonders geeignet, da der Zusammenhang zwischen individueller Mehrsprachigkeit, Spracheinstellungen und Identitätsbildung stellenweise sehr kontrovers diskutiert und diskursiv ausgehandelt werden kann. Die Pluralität der Perspektiven wird daher aus Sicht der Verfasserin im Rahmen dieses Interviewtyps, das auf der Basis offener Fragen moderiert wurde, deutlicher als in mit den Probandinnen einzeln durchgeführten Leitfadeninterviews, die im Anschluss miteinander verglichen werden. Es ist davon auszugehen, dass durch den hohen Grad an Dynamik und Interaktion im Fokusgruppeninterview relevante Aspekte vertieft reflektiert werden können. Gleichzeitig ermöglicht es die gewählte Art des Interviews, den unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergrund der drei Probandinnen und die daraus resultierenden Positionierungen zum Forschungsthema angemessen zu berücksichtigen. Eine mögliche Dominanz seitens einer der Interviewpartnerinnen, die zu einer einseitigen Perspektivierung hätte führen können, konnte aufgrund der sozialen Dynamik in der Lerngruppe ausgeschlossen werden.

Didaktische Zielsetzung der Diskussion um die Wahl der angemessenen Interviewart ist es, den Studierenden zu verdeutlichen, dass es keine allgemeingültige Vorgabe für die "richtige" Art der Interviewform gibt. In Abhängigkeit von der Forschungsfrage sollen die Teilnehmenden jedoch dazu befähigt werden, die Wahl der Interviewform kritisch abzuwägen und ihre Auswahl zu begründen. So wurde im Vorfeld des Interviews gemeinsam überlegt, ob das Fokusgruppeninterview oder einzelne teilstrukturierte Leitfadeninterviews als geeignet erscheinen, das Spannungsfeld zwischen individueller Mehrsprachigkeit, Identitätsbildung und Spracheinstellungen näher zu beleuchten. Auch ein Vergleich einzeln durchgeführter Interviews hätte zur thematischen Durchdringung der Fragestellung beitragen können. Ausschlaggebend war letztendlich das zu erwartende Potenzial der diskursiven Dynamik, in dem Sinne, dass auf der Basis sprachlich-diskursiver Aushandlungsprozesse auf der Textoberfläche Rückschlüsse auf die Positionierung der Probandinnen gezogen werden können.

Das Interview mit einer Gesamtdauer von 51:14 Minuten wurde am 9. Juni 2022 über die Videokonferenzplattform BBB durchgeführt und anschließend auf dem Iphone der Leiterin der Lehrveranstaltung gespeichert. Im Rahmen der Seminardiskussion wurde thematisiert, dass sich online durchgeführte Interviews aufgrund der unterschiedlichen kommunikativen Rahmenbedingungen von Interviews unterscheiden, die face-to-face durchgeführt werden. Jedoch kann das Wegfallen eines Teils der Körpersprache und der Interaktion im Raum, woraus sich wiederum Schlüsse auf die Einstellung der Probandinnen in Bezug auf das Gesprächsthema ziehen lassen, durch verbale Strategien kompensieren. Auch spielt die Gesprächsatmosphäre eine wichtige Rolle. Das Lernziel bestand an dieser Stelle darin, die Studentinnen für mögliche Auswirkungen online realisierter Interviews zu sensibilisieren und die anschließende inhaltliche Diskussion vor diesem Hintergrund zu sehen.

Die Auswahl der Probandinnen

Die drei für das Interview ausgewählten Probandinnen sind alle weiblich, zwischen 21 und 24 Jahren alt und mehrsprachig. Da die Teilnehmenden der Lehrveranstaltung, wie bereits weiter oben erwähnt, durch ihre unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründe in ihrem Alltag in hohem Maße von Fragen der individuellen Mehrsprachigkeit berührt sind, stellte sich die Frage nach ihrer Eignung für das Interview weniger als in anderen Kontexten. Nichtsdestotrotz wurde im Seminar diskutiert, dass potenzielle Interviewpartnerinnen angefragt werden sollten, bei denen ein gewisser Bezug zur Fragestellung vorausgesetzt werden kann, wenngleich es auch möglich ist, ausgehend von der Verfügbarkeit von Interviewpartnerinnen die Forschungsfrage zu spezifizieren. Das Hauptaugenmerk im Rahmen der Diskussion lag erneut auf der Wichtigkeit, jedwede methodische Entscheidung transparent zu machen. Die Binnenauswahl aus dem Kreis der Studierenden im Rahmen des durchgeführten Interviews wiederum lässt sich durch das spezifische wissenschaftliche Interesse der drei Probandinnen für die Fragestellung erklären; zwei Probandinnen haben ihre Forschungsarbeiten inhaltlich eng an dieser ausgerichtet.

Die Vorbereitung und Durchführung des Interviews

In der Lehrveranstaltung wurden unterschiedliche Aspekte besprochen, die im Rahmen der Vorbereitung und des Durchführens von Interviews wichtig sind. In diesem Kontext ist beispielsweise an das Entwickeln eines Leitfadens zu denken, der helfen soll, ein qualitatives Interview zu strukturieren. An dieser Stelle soll nicht der dem Interview zugrundeliegende Fragenkatalog näher beschrieben werden; didaktisch bedeutender ist die Reflexion der Tatsache, dass die entwickelte Liste mit Interviewfragen immer nur eine orientierende Funktion innehat und in Abhängigkeit vom Gesprächsverlauf flexibel eingesetzt werden kann. Dies den Studierenden zu vermitteln ist einerseits aus dem Grund relevant, dass sie im Fall einer Abweichung vom geplanten Gesprächsverlauf nicht nervös werden, andererseits, um zu verhindern, dass eine zu enge Orientierung am Fragenkatalog dazu führt, dass relevante Gesprächsbeiträge der Probandinnen unterbrochen werden. An den Stellen, an denen es im Verlauf des Interviews zu Abweichungen vom vorstrukturierten Ablauf kam, signalisierte die Leiterin der Lehrveranstaltung dies kurz auf der metasprachlichen Ebene.

Ein weiterer Aspekt im Zuge der Vorbereitung qualitativer Interviews ist das Sicherstellen, dass Inhalte, nach denen gefragt wird, den Probandinnen bekannt sind, um einen Abbruch des Gesprächs aufgrund von Verständnisproblemen zu vermeiden. Da den Probandinnen die Thematik aus dem Modulkontext bekannt war und es sich sozusagen um Expertinnen handelte, mussten keine Strategien zur Verständnissicherung implementiert werden. Diese Besonderheit des Interviewsettings wurde gemeinsam diskutiert.

Schließlich wurde auf die Bedeutung des Herstellens einer angenehmen Gesprächsatmosphäre hingewiesen, um, insbesondere in den Fällen, in denen sich die Kommunikationspartnerinnen nicht kennen, mögliche Hemmschwellen abzubauen. Dies war aufgrund der Vertrautheit zwischen den Probandinnen und der Leiterin der Lehrveranstaltung nicht nötig.

Die Sprachenwahl im Interview

Die Thematisierung der Sprachenwahl im Rahmen eines qualitativen Interviews ist aus mehreren Gründen von Bedeutung. Selbstredend muss eine Sprache gewählt werden, die sowohl von den Interviewenden als auch von den Probandinnen verstanden wird. Beherrschen Individuen mehrere Sprachen, kommt der Wahl der Sprache, in der sie sich „am wohlsten fühlen“, eine zentrale Bedeutung zu. Dies muss nicht immer und in allen Kontexten dieselbe Sprache sein, sondern kann in Abhängigkeit vom Gesprächsthema, von der Konstellation der Kommunikationspartnerinnen oder auch abhängig von der Tagesform variieren. Die Leiterin

der Lehrveranstaltung machte deutlich, dass die Sprachenwahl sensibel gemeinsam mit den Probandinnen ausgehandelt werden sollte, nicht zuletzt, um potenzielle Machtgefälle, die aus unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzniveaus resultieren könnten, zu vermeiden. Es wurde noch einmal unterstrichen, dass die relevantesten und inhaltlich nuanciertesten Beiträge sehr wahrscheinlich in der von den Probandinnen bevorzugten Sprache formuliert werden, wohingegen ein mangelndes sprachliches Kompetenzniveau oder eine negative Einstellung gegenüber einer Sprache dazu führen kann, dass bestimmte Aspekte nicht zur Sprache kommen. Im Rahmen des durchgeführten Interviews formulierte die Leiterin der Lehrveranstaltung einleitend einige Sätze auf Französisch, wechselte jedoch danach ins Englische, da die Interviewpartnerinnen dieses als ihre bevorzugte Interviewsprache angaben. Dieses Vorgehen entsprach dem flexiblen Umgang mit den beiden Unterrichtssprachen Französisch und Englisch im Masterstudiengang, deren Gebrauch nicht an bestimmte Module gebunden ist, sondern in Anhängigkeit von den behandelten Themen und in spontaner Absprache mit den Studierenden eingesetzt werden.

Die Wahl der Transkriptionsmethode

Das Interview wurde mit Hilfe der Transkriptionssoftware Amberscript transkribiert und im Anschluss mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kategorisiert (vgl. auch Vogt/Werner 2014). Das Transkript ist im Wesentlichen inhaltsorientiert und verzichtet auf die Wiedergabe sprachlicher Details, wie dies im Rahmen der GAT2-Konvention (vgl. Selting et al. 2009) im Fokus steht. Wenngleich sprachliche, para- und nichtsprachliche Phänomene wie zum Beispiel Autokorrekturen, Abbrüche, hesitation phenomena oder gezielte Wortbetonungen wertvolle Rückschlüsse auf die innere Einstellung der Probandinnen zulassen, wurde aufgrund des stellenweise simultanen Sprechens der Studentinnen und dem zu erwartenden höheren Zeitaufwand bei der Transkription auf diese detaillierte Darstellung verzichtet. Das Lernziel im Rahmen des Moduls, das wiederum vertieft im Methodenseminar besprochen wird, besteht primär darin aufzuzeigen, dass beide Transkriptionsmethoden ihre Berechtigung haben und in Hinblick auf die Fragestellung und die Zielsetzung der Forschung ausgewählt werden sollten.

Die Kategorisierung der Interviewdaten

Wie bereits im vorhergegangenen Abschnitt erwähnt, erfolgte die Kategorisierung der Daten auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das Bilden der insgesamt 8 Analysekategorien erfolgte sowohl induktiv als auch deduktiv. Hier stand das Bestreben im Vordergrund, den Studierenden deutlich zu machen, dass beide Herangehensweisen legitim sind und sich sogar ergänzen können. Die Leiterin der Lehrveranstaltung verwies im Rahmen der Seminardiskussion darauf, dass sie ihre qualitativen Forschungen in der Regel induktiv beginnt, um sich von der Materialfülle inspirieren zu lassen und keine relevanten Phänomene im Vorfeld auszuschließen, sich an diese Phase aber ein deduktives Herangehen anschließt, um die Menge an Daten zu systematisieren und einzelne Phänomene auf ihre Relevanz hin zu überprüfen.

Folgende Kategorien, die in Hinblick auf die Fragestellung von Relevanz sind, lassen sich im Datenmaterial identifizieren: die Motivation für den Erwerb einer Sprache, Spracherwerbskontexte, Sprachgebrauchskontexte, das Aushandeln der Sprachenwahl in mehrsprachigen Kommunikationssituationen, Reaktionen des sozialen Umfelds auf individuelle Mehrsprachigkeit, Spracheinstellungen, der Einfluss der Sprache auf die Identität, persönliche Einstellungen zur individuellen Mehrsprachigkeit. Die Interviewergebnisse können im Detail nachgelesen werden in Rentel (im Druck).

In Bezug auf die Präsentation der Interviewergebnisse wurde diskutiert, dass es einerseits wichtig ist, die stellenweise sehr komplexen Interviewauszüge zu synthetisieren, um die wichtigsten Aussagen in den Vordergrund zu stellen, und diese Erkenntnisse dann in Bezug zur Forschungsliteratur zu setzen.

Die kritische Metareflexion

Eine wichtige Phase im Forschungsprozess ist die abschließende kritische Metareflexion. Den Studierenden wurde vermittelt, dass ein sehr gutes Prüfungsergebnis nur zu erzielen sei, wenn dieses kritische Bewusstsein deutlich wird. Jede Phase des Forschungsprozesses, wie sie hier in Auswahl vorgestellt worden sind, sollte einer kritischen Überprüfung unterzogen werden; dies gilt insbesondere für die getroffenen methodischen Entscheidungen, die in Bezug auf ihre Eignung überprüft werden müssen, die eingangs gestellte Forschungsfrage zu beantworten. An dieser Stelle sei lediglich exemplarisch der Umgang mit stellenweise nicht trennscharfen Analysekategorien erwähnt; im durchgeführten Interview war beispielsweise in einigen Fällen die Abgrenzung der Kategorien „Spracherwerbskontexte“ und „Spracheinstellungen“ nicht trennscharf möglich, da Spracheinstellungen die Spracherwerbsmotivation beeinflussen können. In Hinblick auf das Lernziel kam es hier vor allem darauf an, deutlich zu machen, dass solche methodischen Herausforderungen Teil des Forschungsprozesses und im Rahmen der Ergebnispräsentation transparent zu machen sind.

Zusammenfassung

Im Beitrag wurde dargestellt, mittels welcher didaktischen Herangehensweise das Durchführen qualitativer Interviewstudien durch Studierende im Kontext einer Lehrveranstaltung zur Mehrsprachigkeit vorbereitet, begleitet und reflektiert werden kann. Die hier vorgestellte Vorgehensweise zur Methodenvermittlung besteht in einer konsequenten Vernetzung des theoretischen Inputs mit der eigenen Anwendung der einzelnen Schritte des Forschungsprozesses, ergänzt durch ein kontinuierliches kritisches Monitoring und eine abschließende Metareflexion. Es ist davon auszugehen, dass die doppelte Rolle, die die Studentinnen einerseits als Probandinnen, andererseits als die Methode kritisch reflektierende Individuen einnehmen, zu einem hohen Grad an Motivation und Methodenbewusstsein führt. Der Perspektivwechsel kann dabei zu nachhaltigen Lerneffekten führen. Während es ihnen ihre Funktion als Interviewpartnerinnen, verbunden mit der thematischen Relevanz der Thematik für die eigene Biografie, ermöglicht, sich über ihre Einstellungen gegenüber ihrer individuellen Mehrsprachigkeit bewusster zu werden, vermittelt ihnen die Methodenreflexion das nötige Instrumentarium, um eigene empirische Studien in diesem Bereich durchzuführen.

In Bezug auf die ausgewählten Phasen des Forschungsprozesses und die in diesem Rahmen notwendigen methodischen Entscheidungen wurde herausgestellt, dass häufig mehrere Herangehensweisen adäquat sein können, diese jedoch immer vor dem Hintergrund der spezifischen Fragestellung diskutiert und transparent gemacht werden müssen. Wenngleich im Beitrag kein konkretes didaktisches Szenario zum *Erwerb* einer Sprache vorgestellt worden ist, so kann die systematische und methodisch gut fundierte qualitative Erforschung von Spracheinstellungen (vgl. Riemer 2004; Riemer/Schlak 2004) und Spracherwerbsmotivationen, deren methodische Voraussetzungen im Fokusgruppeninterview vermittelt wurden, doch eine relevante Voraussetzung für einen modernen und effizienten Fremdsprachenunterricht sein, der auf dem Berücksichtigen psychologischer Bedürfnisse gegenwärtiger und künftiger Lernender basiert.

Literaturverzeichnis

- Aghamanoukjan, Anahid / Renate Buber / Michael Meyer, Michael (2009): „Qualitative Interviews“. In: Renate Buber / Hartmut H. Holzmüller (eds.): *Gabler-Lehrbuch. Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden - Analysen* (2nd ed.). Wiesbaden: Gabler, S. 413-436.
- Chen, Sylvia X. / Michael H. Bond (2010): „Two Languages, Two Personalities? Examining Language Effects on the Expression of Personality in a Bilingual Context“. *Personality and Social Psychology Bulletin* 36(11), S. 1514-1528.
- Dewaele, Jean-Marc (2010): *Emotions in Multiple Languages*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Dewaele, Jean-Marc / Seiji Nakano (2012): „Multilinguals' perceptions of feeling different when switching languages“. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, online DOI:10.1080/01434632.2012.712133 [Zugriff am 4.11.2022].
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ozanska-Ponikwia, Katarzyna (2012): „What has personality and emotional intelligence to do with 'feeling different' while using a foreign language?“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(2), S. 217-234.
- Pavlenko, Aneta (2006): „Bilingual Selves“. In: Aneta Pavlenko (ed.): *Bilingual Minds: Emotional experience, expression, and representation*. Bristol: Multilingual Matters, S. 1-33.
- Ramirez-Esparza, Nairan / Adrian Garcia-Sierra (2014): „The Bilingual Brain: Language, Culture, and Identity“. In: Veronica Benet-Martinez / Y. Hong (eds.): *The Oxford handbook of multicultural identity*. New York: Oxford University Press, S. 35-56.
- Ramirez-Esparza, Nairan et al. (2006): „Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching“. *Journal of Research in Personality* 40(2), S. 99-120.
- Rentel, Nadine (im Druck): „Spracheinstellungen und Identitätsbildung bei mehrsprachigen Individuen. Dargestellt am Beispiel von drei Sprachbiografien.“, in: Meisnitzer, Benjamin/ Nadine Rentel/ Stephanie Schwerter (eds.): *Mehrsprachigkeit – Spracheinstellungen, mediale Erscheinungsformen und didaktische Implikationen*.
- Riemer, Claudia (2003): „Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans“ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung“. In: Nicole Baumgarten / Claudia Böttger / Markus Motz / Julia Probst (eds.): *Übersetzen, Spracherwerb und interkulturelle Kommunikation: das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*, Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 8 (2/3), S. 72-96.
- Riemer, Claudia; Schlak, Torsten (2004): „Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2), online: <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2748/> [Zugriff am 4.11.2022].
- Schröder, Ingrid (2019): „Sprachbiografie und Spracheinstellung. Niederdeutsch als Mittel der Identitätsstiftung in der Großstadt?“ In: Ludwig M. Eichinger / Albrecht Plewnia (eds.): *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch* [Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2018]. Berlin: de Gruyter, S. 99-120.
- Selting, Margret et al. (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2)“. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402.
- Thim-Mabrey, Christiane (2003): „Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein

- Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht“. In: Nina Janich, Nina / Christiane Thim-Mabrey (eds.): *Sprachidentität. Identität durch Sprache*. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 465). Tübingen: Narr, S. 1-18.
- Vogt, Stefanie / Melanie Werner (2014): *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript der Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften und Soziale Arbeit*.
- Wilson, Rosemary (2013): „Another language is another soul“. *Language and Intercultural Communication* 13(3), S. 298-309.

Contact information:

Prof. Dr. Nadine Rentel
Westfälische Hochschule Zwickau
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation
Scheffelstr. 39, D-08066 Zwickau
nadine.rentel@fh-zwickau.de

EINSTELLUNGEN DER STUDENTEN ZUR AKADEMISCHEN INTEGRITÄT

EINE EXPLORATIVE UNTERSUCHUNG

Andrea Szőke und Eszter Benke

Abstrakt

Die aktuelle Studie untersucht die Einstellungen der Studenten zum Schummeln und versucht, die möglichen Gründe zu identifizieren, die zu unethischen Praktiken führen können. Es wurden zwei Datenerhebungsmethoden verwendet: erstens wurden Fokusgruppendifkussionen zur Auffassung der Studenten durchgeführt und zweitens wurde eine Inhaltsanalyse verschiedener Rezensionen über Unterrichtsmethoden der Lehrer gemacht. Die Ergebnisse helfen, das Problem auf fundiertere Weise anzugehen.

Stichworte: Akademische Integrität, unethisches Verhalten, Meinung der Studenten über Unterrichtsmethoden

Abstract

The current paper examines students' attitudes to cheating and attempts to identify the possible reasons that might lead to unethical practices by using two data collection methods. Firstly, focus groups discussions were conducted on students' attitudes and secondly, content analysis of reviews on the Hungarian platform for student evaluation of teaching (SET) was carried out. The results are valuable as they raise instructors' awareness to address the issue in a more informed way.

Key terms

academic integrity, unethical practices, student evaluation of teaching

Hintergrund

Die akademische Integrität ist zwar kein alter Begriff, aber an Bildungseinrichtungen gab es schon früher entweder schriftlich festgehaltene Verhaltenserwartungen, Verhaltenskodexe oder existierten diese nicht handfest, nur als gemeinsamer Satz von Werten. Heutzutage ist es aber verbreitet, dass sowohl verschiedene Institutionen und Unternehmen als auch Universitäten und Hochschulen ihre Werte und ethisches Verhalten schriftlich definieren. Da es eine Verbindung zwischen Ethikkodexen im wirtschaftlichen Bereich und Ethikkodexen im Hochschulwesen existiert, fokussiert der Beitrag auf das Problem des zunehmend verbreiteten Fehlverhaltens von Wirtschaftsstudenten im akademischen Leben, näher auf ungarische Universitäten mit wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, wo sich die Wirtschaft und der akademische Bereich aufeinandertreffen.

Akademische Integrität wird in der vorliegenden Fallstudie im weitesten Sinne als Betrug im akademischen Leben konzeptualisiert. In den meisten Fällen hängt es auf die eine oder andere Weise mit der Behauptung einer falschen Autorschaft (Plagiat) zusammen. Ein wesentlicher Teil der bestehenden Forschung zur akademischen Integrität bezieht sich deshalb auf Plagiate. Das stimmt mit den meisten Ethikkodexen der ungarischen Universitäten und Hochschulen überein, da letztere auch großen Wert auf Plagiate und die Vermeidung von Plagiaten legen.

Plagiate sind jedoch nicht die einzige Manifestation akademischen Fehlverhaltens. Während Plagiate ein viel erforschtes Gebiet sind, stehen andere Formen wissenschaftlichen Fehlverhaltens deutlich weniger im Fokus. Daher ist es von Interesse, die Faktoren zu untersuchen, die zu einer Verletzung der akademischen Integrität führen können. Ziel ist es vor

allem, auf die Bedeutung der zentralen Prinzipien und Werte der akademischen Integrität aufmerksam zu machen. Die dargestellte Fallstudie ist Teil einer größeren Forschung, die bezweckt, akademische Integrität an den Universitäten mit wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen von mehreren Seiten zu untersuchen.

Akademische Integrität, die auf Fairness, Chancengleichheit und Transparenz beruht, ist eine Grunderwartung an das Hochschulwesen. Die Verletzung der akademischen Integrität wird am häufigsten mit Schummeln bei Prüfungen oder Tests in Verbindung gebracht. Unethisches Verhalten bei Prüfungen geht auf die Beamtenprüfungen im alten China zurück und zeigt sich in den meisten Prüfungssituationen (Cizek, 2009). Es sind aber nicht nur Prüfungssituationen im Hochschulbereich, in denen unethisches Verhalten beobachtet werden kann. Andere Formen des Fehlverhaltens von Studenten sind ebenfalls üblich, einschließlich doppelter Einreichung von Aufgaben, die von einem anderen Studenten oder einem professionellen Unternehmen erstellt wurden. Zahlreiche Forschungsarbeiten bestätigen (z. B. Baird, 1980; McCabe & Trevino, 1995; McCabe et al. 2001; Rettinger, & Jordan, 2005), dass Wirtschaftsstudenten während ihres Studiums häufiger solch unethisches Verhalten an den Tag legen als Studenten in anderen Studienrichtungen. Unethisches Verhalten scheint sich auch nach dem Abschluss im Berufsleben von Wirtschaftsstudenten fortzusetzen (z. B. Crown, & Spiller, 1998; Granitz, & Loewy, 2007; Harding et al. 2004; Sims, 1993). Was als ethisches und unethisches Verhalten im Hochschulwesen gilt, wird von verschiedenen Interessengruppen nicht eindeutig beurteilt. Die Meinungen von Lehrern und Studenten zur Schwere bestimmter Formen der Verletzung der akademischen Integrität gehen weit auseinander (McLaughlin, & Ross, 1989; Tatum et al. 2018). Darüber hinaus gibt es je nach Studienrichtung auch unterschiedliche Ansichten der Studierenden. Studenten, die Wirtschaft (Ökonomie) studieren, scheinen Betrug gegenüber nachsichtiger zu sein als Studenten anderer Fachrichtungen (Crown & Spiller, 1998). Timiraos (2002) behauptet, dass sich Ökonome nur auf ihre Ziele konzentrieren, die Mittel, die sie benutzen, um ihre Ziele zu erreichen, sind für sie von viel geringerer Bedeutung. Diese Haltung wurde wahrscheinlich auch durch die Missetaten und die aufkommende allgemeine Praxis großer globaler Unternehmen gefördert, von denen Beispiele den Volkswagen-Emissionsskandal, Qualitätsfälschungen durch Kobe Steel, Datenfälschungen durch Mitsubishi Materials und Apples verlangsamte ältere iPhones usw. umfassen. Es ist daher wichtig, dass zukünftige Teilnehmer des Geschäftslebens strenge ethische Normen einhalten, die sie daran hindern, eine „der Zweck heiligt die Mittel“-Haltung anzunehmen (Timiraos, 2002).

Akademische Integrität – Verhaltens- und Ethikkodexe, Dokumente zur Regulierung in Europa, in den deutschsprachigen Ländern und in Ungarn

Da akademische Integrität und unethisches Verhalten auch für Forscher, Wissenschaftler, Professoren usw. alltägliche Phänomene sind, es wurden europaweit Dokumente verfasst, um diese Werte, Begriffe zu definieren und Richtlinien für ethisches Verhalten festzulegen. 2017 wurde ein Verhaltenskodex für Integrität in der Forschung in englischer Sprache veröffentlicht (ALLEA, 2017), der heute schon in allen offiziellen Sprachen der EU erreichbar ist (<https://allea.org/>). In diesem Dokument werden die Werte und Grundsätze definiert, „die der Forschung zugrunde liegen“ (ALLEA, 2018, S. 3). Laut der Absicht der Verfasser gilt der Verhaltenskodex in allen akademischen und wissenschaftlichen Bereichen, da alle Disziplinen das gemeinsame Ziel haben, unser Wissen zu erweitern, und Forschung eine gemeinsame Aktivität ist, die auch im akademischen Bereich betrieben wird (ALLEA, 2018).

Beispiele für Kodexe im Bereich akademischer und wissenschaftlicher Integrität können auch in den deutschsprachigen Ländern entdeckt werden. Der Wissenschaftsrat in Deutschland stellte z. B. Empfehlungen zur wissenschaftlichen Integrität zusammen (WR, 2015). Das

Positionspapier enthält Empfehlungen und Leitlinien zur guten wissenschaftlichen Praxis und stellt Handlungsfelder für die Förderung wissenschaftlicher Integrität dar. Früher wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) in Kooperation mit Wiley eine Denkschrift für die Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis veröffentlicht (DFG, 2013). In dieser Denkschrift werden Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“ formuliert. Sie beziehen sich z. B. auf gute wissenschaftliche Praxis, Festlegung von Regeln, Leistungs- und Bewertungskriterien, Verfahren bei wissenschaftlichem Fehlverhalten usw.

2020 wurde in Österreich ein Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft herausgegeben, der von den Mitgliedern der Hochschulkonferenz Arbeitsgruppe „Research Ethics / Research Integrity“ zusammengestellt wurde. In diesem Dokument werden die Richtlinien für Forschungsintegrität und Forschungsethik angegeben, die Aufgaben von Ethikkommissionen und Kommissionen für wissenschaftliche Integrität und die Handlungsfelder guter wissenschaftlicher Praxis und der Forschungsethik detailliert beschrieben.

In der Schweiz wurden die Grundprinzipien der wissenschaftlichen Integrität und deren Umsetzung von den Akademien der Wissenschaften Schweiz im Kodex zur wissenschaftlichen Integrität zusammengestellt (2021). Das Dokument gibt auch Beispiele für Verstöße gegen die wissenschaftliche Integrität an und listet Instanzen und Verfahrensschritte bei einem Verdacht auf wissenschaftliches Fehlverhalten auf.

In Ungarn existiert seit mehr als 10 Jahren der Kodex für Wissenschaftsethik, der von den Ungarischen Akademien der Wissenschaften (MTA, 2010) veröffentlicht wurde. In dem Kodex werden die moralischen und ethischen Grundsätze wissenschaftlicher Forschungen beschrieben und es wird auch angegeben, wie Forschungen durchgeführt und die Ergebnisse veröffentlicht werden müssen, damit sie den Kriterien ethischer Forschung entsprechen. Auch die Formen der Verstöße gegen die Integrität der Forschung werden dargestellt und Empfehlungen für das Verfahren im Falle von wissenschaftlichen Fehlverhalten formuliert. Außer dieses Dokumentes existieren noch zahlreiche Ethikkodexe von Universitäten in Ungarn (wie wahrscheinlich auch in anderen Ländern), die akademische Integrität und ethisches Verhalten im Hochschulwesen regulieren.

Bereits 2013 befasste sich Barna Mezey, der damalige Präsident der Rektorenkonferenz in Ungarn, auf der Konferenz „Wissenschaftsethik in Europa und Ungarn“ in seinem Vortrag mit den ethischen Fragen des Hochschulwesens und von Ethikkodexen. In der schriftlichen Fassung des Vortrags (Mezey, 2014) betont er, dass sich die Universitäten und Hochschulen bei der Regulierung ethischer Fragen einig sind, dass es schwierig ist, ethisches Verhalten zu erreichen und unethisches Verhalten nur mit Ethikkodexen zu verhindern. Es scheint eine allgemeine Überzeugung in dem Hochschulwesen zu sein, dass einige Fälle sanktioniert werden können, aber es ist sehr schwierig, unethisches Verhalten präventiv zu vermeiden. Universitäten und Hochschulen halten es für wichtiger, die ethische Situation zu bewältigen und eine gemeinsame Überzeugung in Wissenschaftsethik und Universitätsethik zu entwickeln.

Nach Mezey (2014) lässt sich bei der Untersuchung des rechtlichen Umfelds von Ethikkodexen im Hochschulwesen der Schluss ziehen, dass es keine gesonderte Rechtsgrundlage für deren Schaffung gibt, das Gesetz für Hochschulwesen befasst sich mit ethischen Fragen nur in bestimmten Punkten, es enthält an wenigen Stellen zum Ethikbegriff gehörende Regelungen und gibt keine allgemein gültigen Regeln für das ethische Vorgehen an. Im Falle der Studenten schreibt das Gesetz vor, dass sie die Vorschriften der Universität/Hochschule einhalten und die Traditionen der Institution respektieren sollten. Auf institutioneller Seite verlangt das Gesetz zwingend die Schaffung von Organisations- und Betriebsregeln, verpflichtet Universitäten und Hochschulen jedoch nicht zur Erstellung anderer Verfahrensforen, wie etwa Ethikkommissionen. Universitäten und Hochschulen haben das Recht, frei zu entscheiden, welche Handlungen sie als unethisches Verhalten, ethische Verstöße

einstufen und welche Foren sie nutzen, um ethische Probleme zu untersuchen. Darüber hinaus sieht das Gesetz auch Verfahrensgarantien vor, die meist für Entscheidungen im Zusammenhang mit Studierenden gelten.

Mezey (2014) nennt unter den zu regelnden ethischen Problemen an erster Stelle auch die Plagiate, bei denen Vertreter des Hochschulwesens eine strengere Regelung für notwendig halten würden. Er geht auch auf das Verhältnis von Politik und Wissenschaft sowie auf die Frage ein, welche Art von Sanktionen Institutionen bei Verstößen gegen ethische Standards anwenden sollten. Er stellt fest, dass in der digitalisierten Welt die Grundkonzepte unterschiedlich definiert werden und unterschiedliche Bedeutungen haben können, sodass Institutionen, Pädagogen und Forschern unter diesen neuen Umständen eine wichtigere Rolle zugeschrieben werden kann.

Empirische Untersuchung

Ein Vorfall

Die vorliegende Fallstudie wurde durch einen Vorfall in einem Kurs an einer höheren Bildungseinrichtung angeregt, die Studenten für kaufmännische und gastgewerbliche Berufe ausbildet. Ein Student, der den Unterricht nicht regelmäßig besuchte, erschien nicht zur Jahresabschlussprüfung und musste eine Wiederholungsprüfung absolvieren. Als es entdeckt wurde, dass der Student mehrmals auf unerlaubte Mittel zurückgreift, um den Test zu absolvieren, behauptete er, dass es notwendig sei, jede Gelegenheit zu nutzen, um erfolgreich zu sein. Zweifellos müssen erhebliche Opfer gebracht werden, um erfolgreich zu sein, aber muss man wirklich Ehrlichkeit opfern, um Erfolg zu erreichen? Während Studien bestätigen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen der Unehrlichkeit (wie Lügen oder Täuschung) und Kreativität zu geben scheint (z. B. Gino & Ariely, 2012), sollte ethisches Verhalten die erwartete Norm in jeder Lebensweise sein, gleichermaßen im privaten und im beruflichen Bereich.

Angewandte Methoden

Um die Einstellung der Studenten zum Betrug zu untersuchen und die möglichen Gründe zu identifizieren, die zu unethischen Praktiken führen könnten, wurden Daten mit zwei Methoden gesammelt. Zunächst wurden Fokusgruppendifkussionen mit Gruppen von Wirtschaftsstudenten an einer Universität in Ungarn durchgeführt, um verschiedene Formen unethischen Verhaltens zu untersuchen und, was noch wichtiger ist, die Faktoren zu identifizieren, die zu unethischen Praktiken im akademischen Leben der Studenten führen könnten. Die Daten wurden in 2 akademischen Jahren, in je 4-5 Fokusgruppen mit 10-12 Personen pro Semester erhoben. Da die Teilnehmerzahl nicht sehr hoch ist, kann die Untersuchung als „Pilot“ aufgefasst werden.

Zweitens wurde eine Inhaltsanalyse von Rezensionen auf der ungarischen Plattform zur studentischen Bewertung der Unterrichtsmethoden der Lehrer (student evaluation of teaching = SET) durchgeführt, um ein tieferes Verständnis der Attitüde von Studierenden gegenüber Betrug zu erhalten. Bei der Datenerhebung wurden nur die Universitäten/Hochschulen mit wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen beachtet, aber es wurden auch Einträge in die Analyse miteinbezogen, die von Studenten in anderen Fächern an der gegebenen Universität/Hochschule geschrieben wurden. Nach dieser Einschränkung wurden durch Zufallsauswahl, aber mit gezielter Suche 250 Rezensionen untersucht. Die gezielte Suche bezog sich auf Schummeln und/oder Akzeptierung von Schummeln. Das Profil der in den Rezensionen erwähnten Dozenten ist unterschiedlich, es gibt unter ihnen sowohl mit höheren als auch mit niedrigeren Punktzahlen bewertete Lehrer.

Es wird anerkannt, dass diese qualitativen Datenstichproben nicht als repräsentativ aufgefasst werden können, daher können die Ergebnisse nur einen Ausgangspunkt für weitere

Forschung bieten, obwohl sie insofern wertvoll sind, dass sie Anregungen für Lehrer bieten, um potenzielle Quellen akademischen Betrugs zu identifizieren und zu minimieren.

Fokusgruppendiskussionen

Schummeln ist ein hochsensibles Thema, daher hat der Moderator versucht, während der Diskussionen nicht nach verschiedenen Formen des Schummelns zu fragen, die als schwerwiegend oder nicht so schwerwiegend angesehen werden könnten, wie z. B. Spickzettel zu benutzen (nicht so schwerwiegend), die Prüfung im Namen eines anderen Studenten abzulegen (schwerwiegender). Das primäre Ziel der Datenerhebung bestand darin, Informationen über Faktoren zu erheben, die jede Form von Betrug auslösten.

Die Gedanken der Studenten über das Thema waren unterschiedlich und gleichzeitig einheitlich, so konnten während der Fokusgruppendiskussionen vier Hauptgründe für Betrug identifiziert werden:

1. Nutzloses Thema, deshalb ist Prüfungsvorbereitung Zeitverschwendung.
2. Anforderungen sind aufgrund der Materialmenge nicht zu erfüllen.
3. Diejenigen, die schummeln, bekommen bessere Noten als diejenigen, die nicht schummeln.
4. Es wird nur die wörtliche Wiederholung des gelehrt Materials (hauptsächlich PowerPoint-Folien) akzeptiert.

Aus den oben aufgeführten Gründen ergeben sich zwei Muster. Erstens wehren sich die Studenten gegen Anforderungen, die nicht pragmatisch sind (Unbrauchbarkeit des Themas; wörtliche Wiederholung), und zweitens sind die Einflüsse der anderen Studenten und Ungerechtigkeitsgefühle wesentliche Motivationsfaktoren. Diese Ergebnisse stimmen mit der Behauptung von Stephens (2008) überein, der herausfand, dass „61 % der Studierenden, die Betrug angaben, ihren Betrug rationalisierten, indem sie andere und/oder einen Aspekt des situativen Kontexts beschuldigten“ (Stephens, 2008, S. 139).

Inhaltsanalyse

Um neben den von den Studenten erwähnten weitere Betrugsgründe zu identifizieren, wurde auch eine Inhaltsanalyse durchgeführt. Es wurden Rezensionen über Dozenten auf der ungarischen SET-Website, www.markmyprofessor.com durchgelesen und nach Einträgen mit Schummeln gesucht. Während des Lesens wurden alle Rezensionen, die inhaltlich relevant waren, als Beispiele genommen – ungeachtet von der Studienrichtung des Studenten.

Die folgenden Beispiele sind die deutschen Übersetzungen der ungarischen Originalrezensionen. Obwohl die Webseite und die Lehrerbewertungen öffentlich zugänglich sind, werden die genauen Quellen aus ethischen Gründen nicht angegeben, um die Anonymität der Dozenten zu wahren, deren Bewertungen zitiert werden. Aus dem gleichen Grund werden die Namen der Institutionen nicht genannt. Neben der durchschnittlichen Bewertung (auf einer Fünf-Punkte-Skala erfasst, wobei die Höchstpunktzahl fünf beträgt), werden lediglich die Art der Institution (Universität oder Hochschule) und die Studienrichtung des Bewerbers angegeben.

Beispiel 1: Universität, Landschaftsarchitektur; Bewertung: 4,4

Aufgrund der Menge von Materialien ist es unmöglich, die Prüfung ohne Schummeln zu bestehen.

Beispiel 2: Universität, Maschinenbau; Bewertung: 3,6

Die Tests werden von jemand anderem zusammengestellt und bewertet. Wenn wir den Test auf der Grundlage dessen schreiben müssten, was er uns beigebracht hat, wäre die ganze Gruppe

durchgefallen. Aber er hat nichts gegen jede Form von Betrug, du kannst ihn sogar um Hilfe bitten, wenn du in großen Schwierigkeiten bist. Ich frage mich, wie er seinen PhD-Titel verdient hat, basierend auf der Erfahrung eines Semesters; er ist nicht einmal in der Lage, seine Schnürsenkel zu binden. Wenn du überleben willst und nichts dagegen hast, zu schummeln, melde dich für seinen Kurs an.

Beispiel 3: Universität, Elektrotechnik; Bewertung: 4,3

Das ist ein Witz. Wir müssen das Register einzeln am Schreibtisch des Professors unterschreiben. Bitte lassen Sie uns ein- oder zweimal schummeln, wenn wir das Register unterschreiben müssen. Obwohl ich die Vorlesungen nicht allzu oft besucht habe, habe ich ganz gut bestanden. Der Professor ist aber sehr sachkundig, hilfsbereit und humorvoll. Die Vorlesungen sind ja nicht schlecht, trotzdem kann man nicht immer dabei sein.

Beispiel 4: Universität, Leichtindustrie und Umweltschutztechnik; Bewertung: 2,86

Während der Prüfung legte ich meine Hände auf meinen Oberschenkel und der Lehrer kam sofort auf mich zu, um mich darauf aufmerksam zu machen, dass er weiß, was ich tue und dass ich besser keinen Spickzettel verwenden sollte. Ich habe trotzdem bestanden, ohne zu schummeln und ohne all die vielen hundert Folien zu lernen.

Beispiel 5: Hochschule, Wirtschaft; Bewertung: 3,00

Ich habe seinen Unterricht genossen, aber egal, wie gründlich man sich auch auf die Prüfung vorbereitet, kann man nur 4 (gut statt ausgezeichnet) bekommen. Er erlaubt die Verwendung von Spickzetteln, also denke ich, dass es auch ohne Vorbereitung möglich ist, eine gute Note zu bekommen. Extrem ungerecht.

Beispiel 6: Universität, Elektrotechnik; Bewertung: 1,51

Er sieht alles. Wenn du den geringsten Verdacht erregst, ist er sogar bereit, dein schmutziges Taschentuch zu überprüfen, um sicherzustellen, dass es sich nicht um einen Spickzettel handelt.

Beispiel 7: Universität, Architektur; Bewertung: 4,89

Er hat neben eine meiner Aufgabenlösungen in Druckbuchstaben geschrieben: SPICKZETTEL. Ich habe nicht geschummelt, nur meinen eigenen Fehler korrigiert.

Beispiel 8: Hochschule, Wirtschaft; Bewertung: 3,2

Kein brillanter Lehrer. Er liest Tausende von Folien in der Vorlesung vor, daher ist es viel besser, in der Klausur zu schummeln, sonst „ist dein Hintergrundwissen nicht präzise genug“.

Beispiel 9: Hochschule, Wirtschaft; Bewertung: 2,58

Es ist absolut sinnlos, die Vorlesungen zu besuchen, weil er nur die Folien vorliest... In der Klausur reicht es, ein iPhone oder einen gut gestalteten Spickzettel zu haben, weil es unmöglich ist, die Menge an Stoff zu lernen, die er von den Studenten erwartet. Außerdem musst du die Antworten Wort für Wort kennen, wie sie in seinen Notizen stehen. Wenn du lernst, scheiterst du, wenn du schummelst, bekommst du viel eher eine bessere Note. Die Vorlesungen sind also nicht sehr von Nutzen.

Wie es auch aus den zitierten Beispielen hervorgeht, bestätigen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussionen. Die Menge des zu beherrschenden Materials ist ein häufiger Grund für Schummeln (Beispiel 1 und 9), und auch die exakte Wiedergabe des gelehrtten Materials wird häufig als auslösender Faktor für Schummeln genannt (Beispiel 8 und 9). Auch die Schuldzuweisung an andere, namentlich an

Gleichaltrige oder an die Lehrer, taucht als wiederkehrendes Beispiel auf. Die Vielfalt der Einstellungen der Studenten wird auch hier deutlich. Wie es aus den zitierten Rezensionen hervorgeht, halten einige Studierenden Schummeln für völlig akzeptabel (Beispiel 1, 8 und 9), andere finden es aber völlig ungerecht, wenn man mit Schummeln eine bessere Note bekommen kann (Beispiel 5). Ein Student äußert Zweifel an der Zulässigkeit des Lehrers (Beispiel 2), andere klagen darüber, dass harmlose Bewegungen oder Eigenkorrektur (Beispiel 6 und 7), die Lehrer dazu bringen, die Studenten mit Schummeln zu verdächtigen.

Fazit

Die vorgelegte Fallstudie wurde durch die Aussage eines Studenten zum Thema Schummeln angeregt: „Alles ist akzeptabel, um unsere Ziele zu erreichen“. Angesichts des ständig zunehmenden unethischen Verhaltens im privaten und öffentlichen Bereich spielen Pädagogen eine immer größere Rolle bei der Unterbindung solcher Praktiken. Heutzutage sind im Geschäftsleben die Grenzen zwischen akzeptablen und inakzeptablen Praktiken oft fließend. Als Pädagogen sollten Lehrer eine gewisse Verantwortung für die Schaffung und Förderung einer Kultur der akademischen Integrität übernehmen, die auf das zukünftige Berufsleben der Studierenden übertragen werden kann. Eine akademische Atmosphäre, die das Lernen und das Wissen gegenüber Leistung fördert und wertschätzt, sollte einige der potenziellen Gründe für Betrug beseitigen. Auch eine Unterrichtspraxis, die realistische Anforderungen stellt, muss dazu beitragen, die Notwendigkeit wissenschaftlichen Fehlverhaltens zu beseitigen. Anstatt nur den Studenten die Schuld zu geben oder ihre eigene Rolle zu ignorieren, indem sie indirekt zum Betrug beitragen und Gründe für unethisches Verhalten liefern, sollten Lehrer bereit sein, aktiv eine Kultur der akademischen Integrität zu fördern. Cizek und Wollack (2017, S. 6) behaupten, dass „Betrug durch verschiedene Linsen betrachtet werden kann. Viele ... betrachten das Schummeln bei Tests ... als ein Mitglied einer Reihe von Verhaltensweisen, denen eine moralische Wertigkeit zugeschrieben werden sollte. Um es klar zu sagen, ja: wir denken, dass Schummeln moralisch falsch ist; es ist angemessen, dass Schummeln negativ stigmatisiert wird; und diejenigen, die sich an absichtlichem Betrugsverhalten beteiligen, werden zu Recht dafür bestraft.“

Einverstanden mit den obigen Gedanken, glauben wir, dass die Verantwortung für die Einhaltung der Regeln der akademischen Integrität bei uns allen liegt: bei den Lehrern, den Entscheidungsträgern und den Studierenden gleichermaßen (vgl. Löfström, 2015). Insgesamt sehen wir daher bei allen Beteiligten mehr Verantwortung als nur die Definition von Werten und die Auflistung von Konsequenzen und Sanktionen, die bei Nichteinhaltung der Regeln entstehen können. Es gehört deutlich zu unseren Aufgaben als Lehrer, den Studenten zu helfen, die definierten Werte, auf denen wir unsere Regeln aufbauen, in die Praxis umzusetzen.

Literaturverzeichnis

- AKADEMIEN DER WISSENSCHAFTEN SCHWEIZ, 2021. Kodex zur wissenschaftlichen Integrität. ISSN (online): 2297-1807. online: doi.org/10.5281/zenodo.4707584. (Letzter Zugriff: 18. 06. 2021)
- ALLEA – ALL EUROPEAN ACADEMIES, 2017. *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Revised Edition. Berlin: ALLEA.
- ALLEA – ALL EUROPEAN ACADEMIES, 2018. Europäischer Verhaltenskodex für Integrität in der Forschung. Überarbeitete Fassung. Berlin: ALLEA. online: <https://allea.org/code-of-conduct/?cn-reloaded=1>. (Letzter Zugriff: 20. 06. 2021)
- BAIRD, J.S. 1980. Current trends in college cheating. *Psychology in the School*, 17, 512-522.
- CIZEK, G. J. 2009. *Cheating on tests*. New York: Routledge.
- CIZEK, G. & WOLLACK, J. 2017. *Handbook of quantitative methods for detecting cheating on tests*. New York: Routledge.

CROWN, D.F. & SPILLER, M. S. 1998. Learning from the literature on college cheating: A review of empirical research. *Journal of Business Ethics*, 17(6), 683-700.

DFG – DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT, 2013. Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Safeguarding Good Scientific Practice. Denkschrift. Memorandum. Ergänzte Auflage. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA. online: https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf. (Letzter Zugriff: 09. 06. 2021)

GINO, F. & ARIELY, D. 2012. The dark side of creativity: Original thinkers can be more dishonest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 445-459.

GRANITZ, N. & LOEWY, D. 2007. Applying ethical theories: Interpreting and responding to student plagiarism. *Journal Of Business Ethics*, 72(3), 293-306.

HARDING, T. et al. 2004. An examination of the relationship between academic dishonesty and professional behavior. *IEEE Antennas And Propagation Magazine*, 46(5), 133-138.

LÖFSTRÖM, E. 2015. Academic integrity in social sciences. In: Bretag, T., *Handbook of academic integrity*. pp. 713-728, New York, NY: Springer Berlin Heidelberg. ISBN: 978 1 78990 376 8.

MCCABE, D. L. & TREVINO, L. K. 1995. Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.

MCCABE, D. et al. 2001. Cheating in academic institutions: a decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.

MCLAUGHLIN, R. D. & ROSS, S. M. 1989. Student cheating in high school: A case of moral reasoning vs. “fuzzy logic.” *High School Journal*, 73(3), 97-104.

MEZEY, B. 2014. A tudományetikai felelősség kérdései a magyar felsőoktatásban. Az egyetemi és a tudományos élet etikai szabályozása – az egyetemi kódexek. In: *Magyar Tudomány Tudományetika Európában és Magyarországon*, 2014. június, 655-664. online: <http://www.matud.iif.hu/2014/06/04.htm> (Letzter Zugriff: 24. 07. 2020)

MITGLIEDER DER HOCHSCHULKONFERENZ ARBEITSGRUPPE „RESEARCH ETHICS / RESEARCH INTEGRITY“, 2020. Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. online: <https://oeawi.at/downloads/>. (Letzter Zugriff: 09. 06. 2021)

MTA – MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA, 2010. A Magyar Tudományos Akadémia Tudományetikai Kódexe. Online: <http://www.mta.hu/index.php?id=1043>. (Letzter Zugriff: 23. 05. 2021)

RETTINGER, D. A. & JORDAN, A. E. 2005. The relations among religion, motivation, and college cheating: A natural experiment. *Ethics & Behavior*, 15(2), 107-129.

STEPHENS, J. 2008. Cheating. In: *Encyclopedia of educational psychology*. Thousand Oaks: Sage.

SIMS, R.L. 1993. The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, 68(4), 207-211.

TATUM, H. et al. 2018. College students’ perceptions of and responses to academic dishonesty: An investigation of type of honor code, institution size, and student–faculty ratio. *Ethics & Behavior*, 28(4), 302-315.

TIMIRAOS, N. 2002. Professor discusses research, trends in cheating on college campuses. *The Hoya*, 15(November), 1.

WR – WISSENSCHAFTSRAT, 2015. Empfehlungen zu wissenschaftlicher Integrität. Positionspapier. Wissenschaftsrat, Drs. 4609-15, Verabschiedet in Stuttgart, April 2015. online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4609-15.html>. (Letzter Zugriff: 20. 06. 2021)

Website

www.markmyprofessor.com

Contact information

Andrea Szőke PhD; Eszter Benke PhD

Budapest Business School

Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism

Department of Languages for Business Communication

H-1054 Budapest, Alkotmány u. 9-11.

Hungary

szoke.andrea@uni-bge.hu; benke.eszter@uni-bge.hu

HRA POZVÁNÍ NA ZÁMEK FRANCOUZSKÉHO DRAMATIKA JEANA ANOUILHE JAKO PŘÍKLAD DRAMATICKÉHO TVŮRČÍHO POSTUPU *DIVADLA NA DIVADLE*

THE PLAY *INVITATION TO THE CASTLE* BY THE FRENCH DRAMATIST JEAN ANOUILH AS AN EXAMPLE OF THE DRAMATIC CREATIVE PROCESS OF *PLAY WITHIN THE PLAY*

Marie Voždová

Abstrakt

Článek je zaměřen na "zářivou" divadelní hru *Pozvání na zámek* francouzského dramatika druhé poloviny dvacátého století Jeana Anouilh. Tato hra slouží jako příklad originálního dramatického tvůrčího postupu tzv. *divadla na divadle*. Prostor je nejprve věnován teoretickému uchopení, definici a funkci zmíněného dramatického postupu. Jsou zmíněny obecně platné principy Patrice Pavise o metakomunikaci a zdvojené iluzi, jakož i studie Malachyové a Matouškové, věnované funkci *divadla na divadle* přímo v Anouilho tvorbě. Po detailní analýze hry *Pozvání na zámek* spektrem konstelace postav, omniprezentních komických prvků a zejména zmíněného postupu *divadla na divadle* je představen specifický autorův tvůrčí přístup k této formě scénického ztvárnění.

Klíčová slova

Francouzské drama, Jean Anouilh, divadlo na divadle, *Pozvání na zámek*

Abstract

The article is focused on the "brilliant" theatre play *Invitation to the Castle* by the French playwright of the second half of the twentieth century, Jean Anouilh. This play serves as an example of the original dramatic creative process of the so-called *play within the play*. The paper is first focused on the theoretical approach, definition and function of the dramatic procedure mentioned above. The generally valid Patrice Pavis's principles about metacommunication and double illusion are discussed, as well as studies by Malachyová and Matoušková, dedicated to the function of *play within the play* directly in Anouilh's work. After a detailed analysis of the play *Invitation to the Castle* through the spectrum of the arrangement of characters, omnipresent comic elements, and especially the aforementioned *play within the play* procedure, the author's specific creative approach to this form of stage performance is presented.

Keywords: French drama, Jean Anouilh, play within the play, *Invitation to the Castle*

Dramatik Jean Anouilh

Jean Anouilh je známý jako plodný dramatik meziválečných a poválečných let dvacátého století. Literární kritikou bývá řazen k divadlu klasickému, které se zabývá základními otázkami lidského bytí. Celou Anouilho tvorbou prostupuje několik základních témat, která se vzájemně prolínají a jejichž pojetí se postupem času proměňuje tím, jak autor postupně lidsky zraje. Zpodobňuje člověka hledajícího svou životní cestu, lásku, pravdu, ideály a především své obyčejné štěstí. Zatímco v počátečních hrách absolutizuje ideály a ukazuje nesmiřitelné hrdiny odmítající jakékoli kompromisy, v pozdějších hrách zobrazuje spíše jejich umírněné protějšky, jež chtějí žít obyčejný život přinášející i obyčejné životní situace. Nejprve

zobrazuje mladé hrdiny, později však jejich stárnoucí karikatury. Jestliže se v prvním období snaží vytvářet psychologické portréty svých hrdinů, později se od psychologie odklání, chápe divadelní postavu na scéně jako loutku v rukou režiséra a přechází její naprosté stylizaci. Své četné hry řadí do jednotlivých cyklů, které snad pojí určitý jemný motivický významový odstín, a přiřazuje k nim upřesňující adjektiva. Vznikají tak cykly her černých, růžových, barokních, skřípavých, zářivých, kostýmových apod. Anouilhův vyzrálý styl je ovlivněn životními prožitky a má kořeny v dílech jeho velkých předchůdců, které obdivoval a kterými se inspiroval. Byli to zejména Molière, Feydeau, Shakespeare, Marivaux, ale také Pirandello nebo Čechov. Analýzám Anouilhoých děl z hlediska tematického se věnuje celá řada studií. V našem článku si dnes všimneme jednoho z jeho dramát z pohledu typu dramatické formy *divadla na divadle*.

Dramatický tvůrčí postup *divadlo na divadle*

Termín *divadlo na divadle* (théâtre dans le théâtre, play within the play) označuje typ divadelních představení, která ukazují divadelní hru uprostřed jiné divadelní hry. Publikum v hledišti je přítomno divadelní hře, ve které publikum na jevišti, složené z herců, také přihlíží této divadelní hře hrané na scéně. Tento postup je znám již od šestnáctého století, jeho průkopníkem byl například Shakespeare. Pojí se s barokním chápáním světa jako jednoho velkého divadla, kde jsou všichni lidé jeho aktéry a život není nic než pouhý sen a iluze. Původně šlo o teologickou metaforu, kdy dramatikem, režisérem i hlavním protagonistou byl Bůh. Později nabyl tento proces profánní charakter. Obliba tohoto postupu v různých dobách vývoje divadla souvisí s jeho epistemologickou funkcí, kdy divadlo přispívá k poznání. Je chápáno jako metakomunikace, komunikace o komunikaci mezi postavami. Dramatikové používají podobných scénických postupů z různých důvodů, hlavním z nich však je snaha vytvořit scénickou iluzi. Jestliže autor vede diváka k tomu, aby přihlížel komedii hrané uvnitř hry na scéně, činí z něj tak diváka dvojí hry. Jak píše Patrice Pavis, „tato zdvojená dvojí teatralizace prohlubuje uvědomění si fikční iluze, kdy vnější rovina nabývá statutu větší reality, neboť iluze iluze se stává realitou.“ (Pavis, 210, s. 365)

Uplatnění *divadla na divadle* ve hrách Jeana Anouilhe

Jean Anouilh velmi rád používal dramatický útvar *divadla na divadle*. Mohl tak představit své postavy z nejrůznějších úhlů pohledů a v různých časových dimenzích. Tento autorský postup také nejvíce odpovídal jeho cítění a vnímání dramatických situací. Ve svých hrách viděl jakýmsi skeptickým pohledem mnohé životní situace jako odvíjející se děj na scéně, jako reprízu intrik, které zde už dávno byly a dále se budou opakovat. Tato forma představení rovněž jako by zmenšovala vzdálenost mezi hledištěm a jevištěm a více vtahovala diváky do děje hry. Stejný herec se zde objevuje ve více dějových rovinách najednou a v tomu odpovídajících variacích daných rolí. Autorský postup *divadla na divadle* může autorovi také sloužit za účelem navození komična.

Typologií Anouilhoých postupů *divadla na divadle* se ve své studii zabývala Tereza Malachyová, která dospěla k jejich podrozdělení například na vlastní skutečně hrané divadlo na divadle, dále historická intermezza, která ukazují různé scény z dějin spojené s politickými událostmi, které nemusejí nutně být mít přímý vztah k centrální situaci hry, poté biografická intermezza, navracející čtenáře do minulosti postav bez jakéhokoli chronologického sledu, což je pro Anouilhoovu tvorbu velmi typické, nebo dále na metodu zrcadlení děje, kdy na scéně dochází zároveň ke dvěma odlišným dějům jakými mohou být například scénická realita a snové představy hrdiny. Malachyová také přirovnala Anouilhův osobitý styl ke stylu japonského divadla Bunraku. (Malachy, 1978, s. 93–107)

Námi zkoumaný dramatický postup může mít v autorské tvůrčí práci různé funkce. Využití postupů *divadla na divadle* za účelem navození nebo gradace komického prvku jsme již dříve ukázali v naší knize *Skřípavý smích Jeana Anouilhe*. Možným intertextuálním rozměrem vzniklým použitím postupu *divadla na divadle* se zabývala Jiřina Matoušková. Poukázala na skutečnost, že jednou ze základních forem intertextových postupů je dramatická citace, kdy je jedna část dramatického textu vložena do textu druhého. Citace z onoho dalšího dramatického textu se podle ní objevují ve hrách v dvojí podobě, a to jako vložený prvek, kdy v díle samotné postavy hrají určitou hru nebo ji pouze nacvičují, může jít o citace textu zcela náhodné, daleko častěji však mající s původním hypertextem určitou významovou spojnici. Jak uvádí, „Citovaný prvek se stává prostorem, ve kterém se může určitým způsobem zrcadlit zápletková rámce hry, napomáhá k uchopení motivace činů postav, jejich citů nebo přání. V krajním případě vzniká dramatická *mise en abyme*, a to tehdy, jakmile se tato citace stane miniaturizovanou variantou samotné rámce hry.“ (Matoušková, 2019, 81–82) Podobné postupy se objevují v Anouillových hrách *Zkouška aneb Potrestaná láska*, *Holubice*, *Hurluberlu aneb Zamilovaný reakcionář* nebo *A hlavně neprobudte Madame*.

Vedle jasně intertextuálních případů výše uvedených postupů zařazení určité části jedné divadelní hry do hry druhé existuje také jiná méně explicitní a daleko rafinovanější podoba formy *divadla na divadle*, a to vytvoření situací, které mají charakter tohoto postupu, to znamená, že nejde o a zařazení nějakého již existujícího textu, ale že vystupující postavy hrají určitou roli, vystupují jako někdo jiný, berou na sebe masku a hrají z určitých důvodů někoho jiného. Zde se pohybujeme na rovině *être* a *paraître*. A to je právě případ, kterého si budeme všimnout při analýze námi zvolené hry.

Anouilhova „zářivá“ hra *Pozvání na zámek* jako příklad *divadla na divadle* **Sujetová linie hry**

Hra *Pozvání na zámek* měla premiéru v roce 1947 v pařížském divadle Théâtre de L'Atelier. Knižně vyšla v souborném vydání „zářivých her“ (*pièces brillantes*) v roce 1951 v nakladatelství La Table Ronde spolu s díly *Holubice*, *Zkouška aneb Potrestaná láska* a *Cecílie aneb Škola otců*. Jean Anouilh napsal dílo jako pětiaktovou salónní zápletkovou komedii. Nejenže v ní autor přistupuje ke klasickému dělení jevištního kusu na pět dějství, ale dodržuje i pravidlo tří jednot, stanovené pro divadelní hry již Aristotelem, kdy se celá hra odehrává na jednom jediném místě, v rozmezí čtyřadvaceti hodin a je vystavěna na jedné základní zápletkě. Tento druh divadelních her je v Anouillově tvorbě celkem vzácný a v pozdějších letech se od něho autor zcela odklání.

Dějovou linii hry lze v hrubých rysech nastínit následovně: Paní Desmemortesová, starší důstojná dáma upoutaná na kolečkové křeslo, je majitelkou venkovského zámku, na kterém pořádá ples. Má dva synovce, dvojčata Horáce a Frederika. Vychytralý a cynický Horác je pravým opakem jemného a melancholického Frederika. Oba dva jsou zamilovaní do Diany, dcery židovského finančníka a miliardáře Messerschmanna. Horácovi se zrodí v mysli krutý plán. Aby odvedl pozornost Frederika od Diany, pozve na tetiččin ples také bezvýznamnou mladou tanečnici Isabelu, kterou představí jako neteř rodinného známého Romainvillu. Isabela má za úkol Frederika upoutat a okouzlit. Nezkažená a bystrá dívka brzy odhalí Horácovu krutost. Frederik je otřesen, jak nepěkně se jeho vyvolená Diana chová k Isabele, a uvědomuje si, že ji již nemiluje a naopak začíná cítit náklonnost k chudé prosté dívce. Horác se tak zbavuje rivala a nic již ngestojí v cestě jeho sňatku s Dianou.

Konstelace postav a jejich role

Konstelace vystupujících postav dramatu je daná a divákovi známá již od prvního dějství. Hlavním hrdinou hry je tedy Horác, obratný mladík a stratég, který se navenek za pomoci intrik snaží ochránit svého bratra před láskou k bohaté dědičce Dianě. Nevíme, zda si

od samého počátku plně uvědomuje, že sám Dianu miluje, a ve skutečnosti mu jde o to získat ji pro sebe. Ve snaze dosáhnout svého cíle obratně manipuluje všemi ostatními protagonisty. Horác a Frederik jsou si fyzicky podobní tak, že často dochází k jejich záměně (roli obou dvou bratrů ostatně ztvárňuje jeden a ten sám herec), charakterově však představují úplné protipóly. Dravý Horác je zejména u žen velmi oblíbený, nesmělý Frederik je navyklý žít ve stínu svého duchaplného bratra a od dětství být trestán za jeho prohřešky.

Objekt jejich společného zájmu, Diana Messerschmannová je sice zasnoubená s Frederikem, ale ve skutečnosti ve svém nitru miluje Horáce. Horác se ale jeví natolik tvrdý a neschopný jakéhokoli citu, že dívka, nemůže-li mít toho, kterého by chtěla, volí v jeho dvojníkovi alespoň jeho fyzickou podobu. Což jí ale nebrání v tom, aby Frederika již před svatbou trápila a ponižovala. Rozmazlená Diana trpí nejrůznějšími komplexy, je až příliš bohatá, otec jí doposud vždy vše koupil. Poprvé si ale uvědomuje, že lásku si za peníze koupit nemůže.

Další důležitou postavou je chudá operní tanečnice Isabela, která na zámek přijíždí vydělat si peníze. Nejprve netuší, jaká role je jí určena, a myslí si, že má společnosti zatančit. Dívka zpočátku téměř podlehne kouzlu osobnosti Horáce, když však vidí, jak je k lidem kolem sebe krutý a když i ji samotnou několikrát urazí, protože ji bere jako věc bez duše a citu, která mu má jen posloužit, rozhodne se hrdě odejít a nevzít si jeho peníze. Krásné nedotčené šaty, které má dívka na sobě na plesu a na kterých si zakládá, symbolizují její čistotu a nevinnost.

Vedle těchto čtyř centrálních postav jsou pro hru nezbytné i postavy ostatních protagonistů, jako je zejména paní Desmemortesová, její služebná slečna Capulatová, ošklivá stará panna plná romantických představ a snů z mládí, nebo Isabelina matka, osoba, která neumí stárnout, neumí vystupovat ve společnosti, chová se nevhodně a svou dceru i její okolí uvádí do trapných situací. (U Anouilh je ostatně velmi časté, že dospívající děti z chudých rodin charakterově v mnohém převyšují své rodiče). Zápletky hry by se neobešla ani bez starého majordoma Josuého, světáka Romainvillya a dalších.

Tímto výběrem postav Anouilh zůstává u své oblíbené konstelace postav a rozložení rolí, která se opakuje v několika jeho předchozích hrách. Jde o postavy stylizované, bez psychologických portrétů, pouhé loutky v pohybu v rukou autora, které plní své role. Podivínská bohatá teta paní Dememortesová patří k typu Anouilhoých starých panovačných a svéhlavých vévodkyní, zvyklých řídit všechny kolem sebe, Isabelinu matku lze přiřadit k celé řadě matek hlavních hrdinů a hrdinek, které nemají hrdost ani takt svých dětí, mladá nevinná dívka Isabela ztělesňuje Anouilhoovy idealizované a oblíbené hrdinky prvního tvůrčího období, vyznačujících se čistotou, nevinností a odporem ke kompromisům, bratři Frederik a Horác představují dva odlišné póly a podobají se množství jiných Anouilhoých hrdinů a hrdinek.

Divadlo na divadle v Anouilhoově komickém pojetí

Nyní si všimneme konkrétní realizace samotného procesu *divadla na divadle*.

Profesionální tanečnice a herečka Isabela je pozvaná na zámek do jí neznámého cizího prostředí, kde se naopak všichni znají, jsou to buďto členové rodiny nebo její zaměstnanci nebo blízcí přátelé a známí. Isabela přichází, aby zahrála roli zamilované dívky. Jako jediná ze všech postav má tedy skutečně hrát divadlo a ztvárnit svou zadanou úlohu. Její hra se však najednou stane skutečností. Zjišťuje, že opravdu miluje toho, k němuž měla lásku jen předstírat. Propadne své roli a začíná ji opravdu žít. Jde tedy o případ dvojí teatralizace, na který upozorňoval Pavice, kdy vnější rovina nabývá statutu větší reality a kdy se divadelní iluze mění v realitu samotnou.

Ostatní postavy mají být pouze samy sebou (rovina *être*). Vidíme však, že si nasazují pomyslnou masku a snaží se ukazovat jinými, než ve skutečnosti jsou. Hrají tak před druhými svou vlastní hru, z určitých, jen jim samotným známých důvodů, chtějí být považováni za někoho jiného (rovina *paraître*). Některé dokonce, jako například Isabelina matka, hrají tak

dokonale, že také i samy této iluzi podléhají. Necitelný a suverénní Horác hraje navenek nezáměrně o Dianu, která dělá vlastně totéž, když se chce vdát za jeho bratra a mít alespoň podobu toho, kterého miluje, když už nemůže mít jeho samotného. Krásná lady Dorotea India hraje roli milanky a společnice, když předstírá zájem o miliardáře Messchersmanna, přičemž má poměr s jeho tajemníkem Bombellesem, který se k ní navenek ale samozřejmě chová lhostejně. Isabelina matka, obyčejná žena, se pyšní coby komtesa Funela, dokonce i sama vévodkyně Desmemortesová si touží zahrát na osud a chce řídit a směřovat životy lidí. Každý je tak hlavní postavou své hry a vidí ostatní pouze jako nezbytný komparz svého vlastního příběhu.

Jako jeviště a vynikající pozadí pro tato dvojí představení slouží prostředí zimní zahrady starobylého venkovského zámku. Atmosféra plesu je jako stvořená pro zrcadlení zdání a skutečnosti, kontrastů vnějšího lesku a vnitřní bídy. Nedílnou součástí hry tvoří rovněž honosné kostýmy a taneční hudba, která v Anouilhových dramatech nikdy není pouhým podmalováním děje, ale má svou ústrojnou funkci. Udává totiž tempo vlastního pohybu postav, které se na scéně střídají v určitém rytmu. Dochází k nečekaným výstupům, překvapením, zvrátům a dramatickým quiproquo. V rytmu valčíku spolu hrdinové tančí, ale také se potkávají, míjejí, hledají, pronásledují, utíkají před sebou, prodírají se mezi ostatními tanečníky a připomínají tak protagonisty komického baletu. Tento pohyb postav i tempo jejich replik navozuje a poté i umocňuje komický efekt.

Pokud jde o komické prvky, již samotná volba dvou hlavních postav k nerozeznání si podobných fyzicky a charakterově zcela rozdílných odkazuje k typologii hrdinů středověké *comédie dell'arte*, (použil ji například také Musset ve své hře *Marianiny rozmary*, kterou se Anouilh nepochybně nechal inspirovat). Komický efekt v Anouilhově hře vyvolávají souhry nedorozumění, záměn a náhod. Nikdo z protagonistů neví, se kterým z bratrů právě mluví, a ani Diana si není jistá, kdo z nich ji líbal na zahradě. Do předem naplánovaného scénáře dále zasahují rušivým způsobem nečekané okolnosti a vedlejší postavy, se kterými „režisér“ Horác nepočítal. Kupříkladu Isabelina matka může sice svou dceru doprovázet, ale po celou dobu trvání plesu má zůstat skrytá stranou v pokoji, aby nevyzradila skutečnou identitu Isabely. Sluha Josué má za úkol ji střežit. To se mu ale nepodaří, žena při první příležitosti unikne na chodbu, kde shodou okolností potká společnici paní Desmemortesové slečnu Capulatovou, ve které pozná svou bývalou spolužačku. Sdělí jí svou vyprávěnou historku, že Horác zoufale miluje Isabelu. Ta neotálí a ihned informuje svou paní, která hned chce oběma „zamilovaným“ pomoci. Autor dosahuje komična rovněž volbou jazykových výrazů a v neposlední řadě i překvapivou alternací prozaického textu s básnickým a tedy přechodem z vážného do humorného registru a naopak, kdy prokládá dialog vážného charakteru verši groteskního obsahu, přičemž ovšem coby typ verše volí dvanáctislabičný alexandrín, jinak příslušící vznešené poezii a romantickým básním.

Omniprezentní motivy Anouilhovy hry typu *divadla na divadle*

Do originálního dramatického tvaru *divadla na divadle* vkládá Anouilh své oblíbené motivy. Jde o motiv lásky a její existence ve složitých mezilidských vztazích. Ruku v ruce s láskou jde i pocit štěstí. Poznají-li hrdinové skutečnou lásku, milují-li a cítí-li se být milováni, jsou šťastní. V souvislosti s láskou a štěstím je třeba zmínit motiv společenského postavení, bohatství, peněz a vztahu hrdinů k nim. Bohatství jako by vylučovalo lásku. Kdo je bohatý, musí se spokojit s náhražkou opravdového citu. Bohatá dědička Diana se musí namísto Horáce spokojit s nemilovaným Frederikem, protože Horác má averzi k tak velkému bohatství, její otec, miliardář Messerschmann, má milanku lady Doroteu Indii, která ho ale jen využívá a podvádí s jeho tajemníkem Patrikem Bombellesem. Jakmile se lady Dorotea doví, že se bankéř zruinoval a je chudý, (což se sice poté ukazuje klamným, ale to nikdo z nich zatím neví), projeví se u ní prudký cit a začne se k němu chovat zcela jinak. Stejně tak Horác. Jakmile zjistí, že Diana již není dcerou miliardáře, okamžitě jí vyjeví, že o ni má zájem a miluje ji. Peníze jako

by tu hrály deformující funkci a měnily lidi. Jakmile se cítí chudí, odhazují masky a pravda vychází na povrch. Přílišné bohatství je jakousi zátěží, která lidem komplikuje existenci. Bez něho je sice život nelehký, ale lidské vztahy jsou opravdovější a průzračnější. Zajímavou postavou se v této souvislosti jeví Žid Messerschmann. Je v něm směs cynismu a iluzí, je přesvědčený o moci peněz, ale zároveň si uvědomuje, že si za ně člověk může koupit jen povrch věcí, nikoli jejich podstatu. Při svém závratném bohatství s nostalgií vzpomíná na dobu mládí, kdy byl paradoxně sice chudý, ale šťastný jako prostý krejčí v Polsku. (Za vykreslení této postavy byl dramatik Anouilh zcela neprávem nařčen svými kritiky z rasismu a antisemitismu.)

Pozvání do světa divadelní iluze

Jean Anouilh ve své tvorbě s oblibou na jedné straně variuje již jednou vytvořené typy postav a staví je do neustále nových situací, na druhé straně vnáší do svých dramát nové žánrové prvky, užívá nových dramatických tvarů, z nichž jedním je právě postup *divadla na divadle*. Christophe Mercier považuje *Pozvání na zámek* za jednu z Anouilhoých nejlepších her, neboť nabízí čtenáři i divákovi komplexní pohled na život prostřednictvím mísení různých poloh, totiž melancholie a grotesky. (Mercier, 1995, s. 207) Čtenářská a divácká úspěšnost této komedie spočívá v živosti, jednoduchosti zápletky a ve správně načasované nečekané pointě. Dialogy působí živě a jednotlivé výstupy se střídají v rychlém tempu. Čtenář i divák jsou pozváni ke sledování odvíjející se jasné linie příběhu, jsou autorem vtaženi do světa divadelní iluze a zároveň jsou právě prostřednictvím této divadelní iluze vyzváni k hlubšímu zamyšlení se nad otázkami mezilidských vztahů, morálky a hodnotovými měřítky každého jednotlivce.

Bibliografie:

- ANOUILH, J., 2012. *L'Invitation au château*. Paris: Gallimard.
- ANOUILH, C., 1990. *Drôle de père*. Paris: Michel Lafon.
- ANOUILH, J., 1987. *La Vicomtesse d'Erival n'a pas reçu son balai mécanique. Souvenirs d'un jeune homme*. Paris: La Table Ronde.
- BEUGNOT, B. (ed.), 1977. *Les critiques de notre temps et Anouilh*. Paris: Garnier.
- BEUGNOT, B., 2012, „Préface“. In: ANOUILH, J., *L'Invitation au château*. Paris: Gallimard, s. 7–27.
- DE LUPPÉ, R., 1959. *Jean Anouilh*. Paris: Éditions universitaires.
- GINESTIER, P., 1969. *Jean Anouilh*. Paris: Seghers.
- LE CORRE, É., BARUT, B., (ed.), 2013. *Jean Anouilh Artisan du théâtre*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- MALACHY, T., 1978. *J. Anouilh. Les problèmes de l'existence dans un théâtre de marionnettes*. Paris: Nizet.
- MATOUŠKOVÁ, J., 2019. *Podoby palimpsestového psaní v díle Jeana Anouilhe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- MERCIER, Ch., 1995. *Pour saluer Jean Anouilh*. Paris: Bartillat.
- PAVIS, P., 2002. *Dictionnaire du théâtre*. Paris: Armand Colin.
- VIER, J., 1976. *Le Théâtre de Jean Anouilh*. Paris: CDU et SEDES.
- VISDEI, A., 2012. *Jean Anouilh. Une biographie*. Paris: Éditions du Fallois.
- VOŽDOVÁ, M., 2003. *Skřípavý smích Jeana Anouilhe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- VOŽDOVÁ, M., 2013. Anouilhovo pozvání do života. In: *Pozvání na zámek, Bezohledná komedie v rytmu tanga*. Ostrava: Národního divadlo moravskoslezské, s. 21–24.

Tento článek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené UP v Olomouci (IGA_FF_2023_032).

Kontakt:
Doc. PhDr. Marie Voždová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Křížkovského 10, Olomouc
Česká republika
marie.vozdova@upol.cz

LONGOVAŤ, ČI ŠORTOVAŤ – VYUŽÍVANIE ANGLICIZMOV V JAZYKU SLOVENSKEHO INVESTORA

LONGOVAŤ, OR ŠORTOVAŤ - THE USE OF ANGLICISMS IN THE LEXIS OF SLOVAK INVESTORS

Darina Halašová

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike obohacovania slovnej zásoby slovenčiny o termíny z oblasti investovania. Slováci v poslednej dobe objavujú možnosti investovania, čo vyvoláva potrebu pomenúvať nové skutočnosti. Ide o oblasť, ktorá u nás nemá dlhú tradíciu, a preto je zaujímavé sledovať ako sa udomácňuje investičná terminológia v slovenskej lexike. Autorka si všíma si vplyv angličtiny, ako hlavného zdroja obohacovania tejto odbornej lexiky, ako aj prílišné, často neopodstatnené používanie anglicizmov.

Kľúčové slová: anglicizmy, slovná zásoba, terminológia, slovtvorba

Abstract

The contribution is devoted to the issue of enriching the Slovak vocabulary with terms from the field of investment. Recently, Slovaks are discovering the possibilities of investing, which gives rise to the need to name new facts. As this area does not have a long tradition in our country, it is interesting to observe how investment terminology is becoming established in the Slovak lexicon. The author does not only note the influence of English as the significant source of enrichment of this professional lexicon but also the excessive, often unjustified use of anglicisms in Slovak investors' communication.

Keywords: anglicisms, lexis, terminology, word formation

Úvod

Neustále sme konfrontovaní s javmi, ktoré sú v danom jazykovom spoločenstve nové, a pre ktoré je potrebné vytvoriť vhodné pomenovanie. Popri využívaní slovtvorných schopností vlastného jazyka sa v jazykových spoločenstvách často využívajú pre pomenovania nových skutočností aj cudzie zdroje. „Spisovná slovenčina patrí medzi tie jazyky, ktoré pri rozvíjaní slovnej zásoby využívajú nielen domáce zdroje, ale v prípade potreby si vypomáhajú aj slovami prevzatými z iných jazykov. Slovenčina teda v nijakom prípade nepatrí medzi puristické jazyky, ktoré sa za každú cenu bránia prevzatým slovám, ako sa jej to niekedy ešte aj dnes neodôvodnene pripisuje na základe povrchného poznania skutočností.“ (Považaj, 14). Osobitnú skupinu slov predstavujú termíny – lexikálne jednotky, ktoré pomenúvajú určité pojmy v danom odbore. I. Masár definuje termín ako „prvok slovnej zásoby pomenúvajúci pojem vymedzený definíciou a miestom v systéme pojmov konkrétneho vedného odboru, techniky, hospodárstva a iných činností“ (Masár, 29).

V našom príspevku sa budeme venovať preberaniu lexikálnych jednotiek pomenúvajúcich javy z oblasti investovania. Pretože jazyk je spoločenský jav, ako taký úzko súvisí so spoločnosťou, v úvode sa stručne venujeme aj mimojazykovým skutočnostiam – spoločenským zmenám, ktoré vyvolávajú potrebu pomenovať nové skutočnosti, ako sú napríklad tie, ktoré súvisia s financiami a investovaním. Najmä v posledných rokoch sa čoraz viac Slovákov začína zaujímať o aktívne manažovanie svojich financií, vrátane zhodnocovania svojho voľného finančného kapitálu prostredníctvom investovania na kapitálových trhoch..

Hoci spoločensko-hospodárske zmeny v 90-tych rokoch 20. storočia, najmä postupný prechod na trhovú hospodárstvo umožnili Slovákom využívať viaceré možnosti zhodnocovania voľných finančných zdrojov, ako ukázali mnohé prieskumy, nízka finančná gramotnosť je jednou z príčin, ktorá im zabránila už vtedy, a bráni aj dnes, využívať aj menej konzervatívne spôsoby, ako len sporenie v bankách. Výsledky jedného z takých prieskumov dokonca ukázali, že finančná gramotnosť slovenských domácností nestúpa, ale naopak klesá (Novák, 129). Iný prieskum, zameraný na študentov Ekonomickej univerzity, poukázal na ich oveľa väčšie sebavedomie v otázkach spravovania vlastných financií než boli ich reálne schopnosti. (Škriniar, 208). Napriek prieskumami potvrdenej nízkej finančnej gramotnosti, sa však o možnosti aktívne spravovať svoje financie zaujíma stále väčší počet Slovákov. O investovaní sa dozvedajú z televízie, novín, rádia alebo internetu, a mladšie vekové kategórie zo školy. Viacerí získavajú príslušné vedomosti štúdiom na vysokých školách ekonomického zamerania. Už od 90-tych rokov minulého storočia bolo možné na Slovensku investovať do cenných papierov, najmä dlhopisov a akcií na obnovennej burze cenných papierov. Dnes už majú slovenskí investori aj vďaka postupujúcej digitalizácii, možnosť skúšať šťastie na globálnych kapitálových trhoch. Stúpajúca inflácia, ktorá znehodnocuje úspory obyvateľstva, tiež prispieva k zvyšovaniu záujmu o investovanie. Aktivita a javy spojené s investovaním je potrebné pomenovať. Pretože mnohé z nich sú v slovenskom jazykovom spoločenstve nové, jednou z možností ako ich v komunikácii pomenovať, je využiť slovotvorné možnosti slovenčiny, alebo prevziať príslušnú lexikálnu jednotku z cudzieho jazyka. V príspevku si budeme všímať najmä tie lexikálne jednotky, ktoré komunita investorov preberá z angličtiny, teda jazyka ktorý je považovaný za *lingua franca* aj vo svete financií a investovania.

Ciele a metódy

Cieľom príspevku je zmapovanie vplyvu angličtiny na špecifický slovník slovenských investorov. Ako zdroj lexikálnych jednotiek, ktorú sú predmetom našej štúdie, sme použili rôzne printové médiá, ako sú denníky, ekonomické časopisy, odborné publikácie neperiodické s tematikou finančníctva a investovania, z ktorých sme vyexcerpovali prevzaté lexikálne jednotky. Tie sme konfrontovali s ich záznamami v relevantných lexikografických dielach; výkladových (jednojazyčných) i prekladových slovníkoch. Využili sme tiež údaje zo Slovenského národného korpusu (ďalej SNK), vďaka ktorému sme mohli získať pomerne presný obraz o výskyte a používaní skúmaných lexikálnych jednotiek v slovenskom jazykovom spoločenstve. Podľa K. Palu je korpus rozsiahly, vnútorne štruktúrovaný a ucelený súbor textov daného jazyka elektronicky uložený a spracovávaný. Korpusy sú dnes v jazykovede východiskom pre realistický základný výskum vo forme relatívne blízkej prírodným vedám (Pala, 9). Zo štatistických údajov získaných zo SNK uvádzame dva: počet výskytov, teda frekvenciu výskytu danej lexikálnej jednotky v korpuse, a údaj o ARF (Average Reduced Frequency), ktorý vyjadruje výskyt danej lexikálnej jednotky zredukovaný o jej opakovaný výskyt v rovnakom dokumente. To nám poskytuje určitý obraz o dynamike špecifickej časti slovnej zásoby. Ako príklady používania jednotlivých lexikálnych jednotiek v slovenčine citujeme, okrem iných, aj texty zo SNK. Ide zväčša o citáty z periodickej tlače ekonomického zamerania. Kvôli prehľadnosti sme rozdelili skúmané lexikálne jednotky na jednoslovné a dvojslovné pomenovania.

Jednoslovné pomenovania

V tejto časti sa venujeme jednoslovným lexikálnym jednotkám; podstatným menám a slovesám, z ktorých niektoré sa natoľko udomácnili v slovenskej lexike, že boli zaradené do najdôležitejšieho slovenského lexikografického diela Súčasného slovníka slovenského jazyka (ďalej SSSJ). Všíмали sme si však aj výskyt slov, ktoré sa len začínajú udomáčňovať, a je možné že neskôr ich nahradia vhodnejšie ekvivalenty.

Maklér alebo broker

Investovanie do rôznych finančných nástrojov sprostredkujú pre svojich klientov *makléri* alebo *brokeri*, ako dôležití aktéri kapitálového trhu. V slovenskej legislatíve sa používa na ich pomenovanie viacslovný termín *obchodník s cennými papiermi*. Popri tomto termíne sa však medzi investormi zaužívali slová *maklér*, a po roku 1989 sa čoraz častejšie v komunikácii nahrádza slovom *broker* prevzatým z angličtiny.

V lexike slovenského jazyka bolo slovo *maklér* zaznamenané už v Slovníku slovenského jazyka (ďalej SSJ), ktorý sa začal zostavovať v päťdesiatych rokoch minulého storočia, a ktorého jednotlivé zväzky postupne vychádzali v rokoch 1956-68. Slovo *maklér* definuje SSJ ako dohadzovača na burze, sprostredkovateľa pri stávkach; *pren. pejor.* sprostredkovateľa. Rovnaké slovo už najvýznamnejšie slovenské lexikografické dielo, Slovník súčasného slovenského jazyka (ďalej SSSJ), definuje ako osobu poverenú v burzovom obchode kupovať a predávať cenné papiere v mene niekoho za províziu; sprostredkovateľ burzových, obchodných, poisťovacích a iných transakcií. Heslo tiež odkazuje na nemecký pôvod slova. V súčasnosti je tento termín udomácnený v slovenskej lexike, čo dokazuje nielen veľký počet výskytov v Slovenskom národnom korpuse (ďalej SNK), najmä v spojení s prídavnými menami *realitný* (1800) s (ARF: 563,19) alebo *burzový*, pričom táto kolokácia vykazuje v SNK menší výskyt (360) s (ARF: 172,26) a najnižší počet má kolokácia *poisťovací maklér* (111) s (ARF: 35,62).

V periodických i neperiodických publikáciách, ktoré vyšli po roku 1989, sa slovo *maklér* čoraz častejšie nahrádza anglickým ekvivalentom *broker*, o čom svedčí aj jeho pomerne vysoký výskyt v SNK (4114) v rovnakých slovných spojeniach (kolokáciách) porovnaní s už skôr udomácneným slovom *maklér* (6823 výskytov). Táto vysoká frekvencia výskytu zabezpečila slovu *broker* heslo v Krátkom slovníku slovenského jazyka 4 z roku 2003, a neskôr aj v prvom zväzku SSSJ z 2006, kde sa uvádzajú dva významy: 1. obchodný sprostredkovateľ, ktorý vyjednáva obchody v cudzom mene a na cudzí účet; obchodník s cennými papiermi, burzový dohodca, a 2. uzatvárateľ poisťných zmlúv v prospech poisťovne: *poistný b.; lodný b.* sprostredkovateľ pri uzatváraní zmlúv súvisiacich s lodnou prepravou nákladov. V súčasnosti pôsobí na Slovensku viacero obchodníkov s cennými papiermi – *brokerov*, resp. *brokerských spoločností* ako ich často nazývajú autori článkov v periodikách:

„*Brokerská spoločnosť* poskytne celú sumu potrebnú na nákup.“ (Hospodárske noviny 11/2007).

Slovo *broker* je príkladom anglicizmu, ktorý sa udomácnil v slovenskej lexike v pôvodnej ortografickej podobe, hoci jeho výslovnosť v angličtine je /'brəʊ.kə/. V ústnej komunikácii Slovákov ju často počuť, čo však nezodpovedá zásade *píš ako počuješ*. V mnohých anglicizmoch, ktoré sa stali súčasťou slovenskej lexiky už dávnejšie, sa prispôsobila ich ortografická podoba tak, aby zodpovedala tejto zásade, napr. *víkend*, *manažér*, *lízing*, *klíring*, namiesto anglického pravopisu *weekend*, *manager*, *leasing* alebo *clearing*. V pôvodnom anglickom pravopise sa tieto slová objavili už v SSJ.

Trader

Ďalšími dôležitými aktérmi na kapitálových trhoch sú tiež investori, ktorí obchodujú prostredníctvom online platforiem brokerských spoločností. V komunikácii v slovenských printových médiách sme zaznamenali výskyt slova *trader*, ktoré sa používa v investorských kruhoch neodôvodnene namiesto slovenského ekvivalentu obchodník. V denníku Sme z 18.októbra 2010 sa píše:

„Cena akcií je vysoká, pretože je o ne záujem. Kým záujem potrvá, cena porastie. *Trader* ich kúpi s ostatnými, počká, až cena ešte porastie, a potom ich zavčasu predá.“

O častom používaní slova *trader* svedčí pomerne vysoký výskyt 532 a ARF 61,52 v SNK. Až 1793 výskytov a ARF 659,50 má slovo *trading*, odvodené z anglického slovotvorného základu *trade*.

„V USA pokračuje vyšetrovanie v kauze insider *tradingu*, do ktorej má byť zapletených množstvo hedge fondov a aj niektoré banky.“ (Hospodárske noviny z 10.11. 2010)

Treba však povedať, že vo väčšine výskytov slova *trading* v korpuse SNK, ide o súčasť názvu, ako je to napríklad v inzeráte uverejnenom v Turčianskych novinách v auguste 2008:

„Firma Martina Textile *Trading* prijme pracovníka do výroby.“

Squeeze out

Výkladový slovník Merriam Webster definuje *squeeze-out* ako akt rozhodovacej právomoci v správe a riadení spoločností, prostredníctvom ktorého väčšinoví akcionári zbavujú menšinových akcionárov výhody vlastníctva akcií zvyčajne vynútením si predaja menšiny akcií. Aj tento investičný termín zaznamenal pomerne častý výskyt v SNK až 124 s ARF 29,40.

„Celý proces *squeeze outu* bol častokrát prerušený, nakoľko ČNB nie vždy udelila potrebný súhlas.“ (Hospodárske noviny 31.3.2009)

Namiesto prevzatého termínu sa používajú aj slovenské ekvivalenty ako *vytesnenie*, resp. *vytlačenie* akcionárov. V SNK majú oba termíny výskyty 256, resp. 1144, ale väčšina z výskytov nie z investičného prostredia. Kolokácie s podstatným menom akcionári nie sú v SNK zaznamenané, preto je ťažšie zistiť, koľko z výskytov je investičnom kontexte.

„Slovenské právo upravujúce prostredie cenných papierov pozná od začiatku tohto roka inštitút vytlačenia, alebo ak chcete vytesnenia menšinových akcionárov zo spoločnosti.“ (Hospodárske noviny 2.7.2007)

Longovať, (shortovať) šortovať

Zvláštnosťou anglickej slovnej zásoby je jej bohatý zoznam slovies, ktoré sa tvoria z podstatných mien konverziou alebo nulovým odvodením, napr. *bottle - to bottle*, *butter - to butter*, *hammer - to hammer*. Menej častá je konverzia z prídavného mena na sloveso, napr. *green - to green*. Tento slovotvorný postup sa použil pri anglických slovesách *long - to long*, a *short - to short* pomenúvajúcich investičné stratégie. Takýto spôsob tvorenia slov sa v slovenčine bežne nepoužíva. Na pomenovanie týchto investičných stratégií sa objavujú, najmä na diskusných fórach, slovesá *longovať* alebo *shortovať*, ktoré boli vytvorené odvodením tak, že k anglickému slovotvornému základu *long-*, resp. *short-*. sa pridala slovesná prípona *-ovať*.

Ako už bolo spomínané v úvode, mimojazyková realita na Slovensku je odlišná od reality v anglicky hovoriacich krajinách, kde má investovanie, na rozdiel od Slovenska, dlhú tradíciu. Preto aj počet investujúcich na Slovensku je relatívne malý, a tieto slovesá sa teda v bežnej komunikácii nepoužívajú často, o čom svedčí zatiaľ zanedbateľný výskyt v SNK. Sloveso *shortovať* má v SNK 13 výskytov s ARF 4,39 a *šortovať* so slovenskou ortografiou 1 výskyt (ARF 1).

„Mnoho obchodníkov sa pokúšalo túto akciu *shortovať*, ale neprinieslo to želaný úspech.“ (Hospodárske noviny 13.5.2010).

„Blíži sa nová panika. Na rade je Španielsko. Preto aj španielske banky v našom fonde *shortujeme*.“ (Hospodárske noviny 11/2010)

„Tým, ktorí *šortujú*, potom mieriť proti titulom s nízkou valuáciou.“ (Hospodárske noviny 14.10.2010).

Namiesto slovies *longovať* alebo *shortovať* sa v súvislosti v týmito investičnými stratégiami používajú aj slovenské kolokácie *krátka pozícia* so 16 výskytmi (ARF 5,08) a *dlhá pozícia* so 14 výskytmi (ARF 4,29) v SNK, resp. kolokácie obsahujúce anglické slová ako *long pozícia* (s 2 výskytmi a ARF 2) a *short pozícia* s , prípadne častejšie sa vyskytujúca fráza *predaj na krátko* s 11 výskytmi (ARF 3,96), ktorú môžeme považovať za príklad kalkovanie anglických termínov *short sell*, resp. *long sell*:

„Obavy z možného zásahu centrálnych bánk a dosť *dlhá pozícia* investorov v dolároch voči euru predznamenal charakter obchodovania.“ (SME 23.11.1999)

„Nemecký minister financií Wolfgang Schäuble plánuje predložiť návrh zákona, ktorý by reguloval „sivý trh“ finančných produktov a zakázal *predaj na krátko*, teda špekuláciu na pokles.“ (Hospodárske noviny 3.3.2010).

„Ďalšou forexovou stávkou je pokračujúca *long pozícia* na menovom páre EUR/TRY (euro a turecká libra) so stopom pod 2,09.“ (Hospodárske noviny 31.5.2011)

Splitovať

Do slovníka slovenského investora najmä prostredníctvom sociálnych sietí (webové stránky obchodníkov s cennými papiermi, rôzne blogy a fóra na ktorých si investori vymieňajú skúsenosti) sa z angličtiny preberajú slovesá pomenúvajúce aktivity na akciových burzách. Anglické sloveso *to split* je príkladom konverzie z podstatného mena *split*. Použitie oboch slov sme zaznamenali aj v slovenskej periodickej tlači, napríklad:

„Tesla je jednou z najvýkonnejších akcií veľkých firiem posledných rokov, k *splitu* teda pristúpila už druhýkrát od roku 2020. História amerického trhu však ukazuje, že spoločnosti, ktoré „*splitovali*“ svoje akcie, dosahujú v najbližšom roku lepšiu výkonnosť, ako je priemer trhu.“ (uverejnené na web. Stránke HN Online.sk 2022).

„Citigroup sa pomaly spamätala z finančnej krízy a v marci oznámila reverzný *split* akcií spoločnosti, ktorý mal zvýšiť záujem investorov.“ (Hospodárske noviny 31.3.2009).

Na internetovom fóre Ako investovať v diskusii píše jeden investor:

„Držal som aj 100 CHK á 1,87, ale niekoľko týždňov dozadu *splitovalo* 1:200, takže mi z účtu po *splitu* zmizlo.“ Alebo v inom diskusnom príspevku:

„Dnes bude *splitovať* SNES v pomere 1:20. Kto drží SNES bude zajtra mať počet akcií/20, ale cena akcie vyrastie x20, teda bude mať stále rovnakú hodnotu.“

Aj takéto vyjadrenia sa čoraz viac dostávajú do povedomia bežnej populácie, najmä prostredníctvom sociálnych sietí, na ktorých investujúci Slováci často diskutujú.

Viacslovné pomenovania

Viacslovné pomenovania alebo kolokácie sú lexikálne jednotky, ktoré sú prirodzenou súčasťou komunikácie bežných aj profesionálnych užívateľov (Ološtiak, Ivanova, Genči, 260). Mnohé z kolokácií, ktoré sa objavujú v jazyku slovenských investorov, sa dostali do slovenskej lexiky kalkovaním – prekladaním anglických termínov. Ako tvrdí významný slovenský jazykovedec I. Masár „preložiteľnosť je vlastnosť uľahčujúca odbornú komunikáciu a garantujúca jej bezporuchovosť. (Masár, 2000, 22). Z veľkého množstva investičných kolokácií sme vybrali zopár. Pre ilustráciu sme vybrali také, ktoré sa dajú preložiť jednoducho a naozaj uľahčujú komunikáciu. Ale všimneme si aj príklady viacslovných pomenovaní, ktorých preložiteľnosť je otázna. Ich kalkovanie by komunikáciu neľahčilo.

Dividendový kráľ, dividendový aristokrat

Ako príklady takýchto investičných termínov, ktoré sú preložené z angličtiny, môžeme spomenúť slovné spojenia *dividend king* a *dividend aristocrat* a ich slovenské ekvivalenty *dividendový kráľ* a *dividendový aristokrat* sú príkladmi kalkovania. V komunikácii slovenských investorov sme ich našli zatiaľ len v internetových zdrojoch, napríklad na webovej stránke *akcie.sk* kde autor príspevku vysvetľuje záujemcom o investovanie ich význam. V SNK sa ani jeden z uvedených pomenovaní zatiaľ nevyskytuje. Na internetových portáloch určeným záujemcom o investovanie, ako je napr. webová stránka *akcie.sk* sa vysvetľuje termín *dividendový kráľ* takto:

„*Dividendový kráľ* predstavuje akciu spoločnosti v indexe S&P 500, ktorá každoročne vyplácala a zvyšovala svoju dividendu najmenej 50 po sebe nasledujúcich rokov.“

Business angel a blue chips

Ďalší termín prevzatý z angličtiny *business angel* je dobre známy v anglicky hovoriacich krajinách, predovšetkým v Spojených štátoch a Spojenom kráľovstve, teda v krajinách s vyspelými kapitálovými trhami. Označuje osobu, ktorá poskytuje finančnú podporu komerčnému podniku a dostáva podiel z jeho zisku, ale neočakáva, že sa bude podieľať na jeho riadení. Nedostatočne rozvinutý kapitálový trh je pravdepodobným dôvodom, že si tento termín zatiaľ nenašiel cestu do lexiky slovenského jazyka. Dokazuje to aj jeho skromné zastúpenie v podobe 3 výskytov v SNK s ARF 1,8. Ako jeden z mála môžeme uviesť ukážku z článku z Hospodárskych novín z 18.3.2011.:

„Maďarský *business angel* Imre Hild podporil cez fond s venture kapitálom maďarskú firmu Comforce, ktorá ponúka služby ...“

Zatiaľ čo anglická kolokácia *business angel* má v SNK 3 výskyty (ARF 1,8), preložená kolokácia *angel investor* má v SNK 2 výskyty s ARF 1.

„Ako investičný anjel poskytol štartovací kapitál projektom Jaiku, Twitter, Last.fm, Flickr alebo Wikia.“ (www. Medialne.sk z 30.9.2008).

Rovnako ako termín *business angel* aj termín, *blue chips*, je jedným, z tých ktoré sú ťažšie preložiteľné. V komunikácii sa preto bežne používa v pôvodnej ortografickej podobe o čom svedčí jeho vysoký výskyt až 429 s ARF: 75,32 a 47 (ARF: 6,73) v SNK. Napríklad z týždenníka Profit z 22.8.1999 je tento citát:

„Medzi kurzovými ťahúňmi v tomto týždni patrili z akcií *blue chips* najmä akcie spoločnosti Všeobecnej úverovej banky, ktoré sa v sledovanom týždni posilnili o 37 percent.“

Z významných slovenských lexikografických diel má tento termín heslo v Slovníku cudzích slov z 2005, v ktorom je definovaný ako prvotriedne, bezpečné cenné papiere v USA. Z morfológického hľadiska ide pomenovanie zložené z prídavného mena *blue* (modrý) a plurálu podstatného mena *chip* (odštiepok z väčšieho kusa materiálu). Pôvod tejto kolokácie je z hry poker, kde *blue chips* teda modré žetóny mali najvyššiu hodnotu. Metamorfizáciou nadobudlo to viacslovné pomenovanie burzový význam na označenie "akcií považovaných za spoľahlivú investíciu" (Halašová, . Prvýkrát bol zaznamenaný v 1929; najmä v súvislosti s akciami, ktoré zaznamenali veľkolepý nárast hodnoty približne v priebehu predchádzajúcich štyroch rokov, kým krach na Wall Street v tom roku väčšinu z nich nezlikvidoval.

Záver

Zatiaľ čo sa mnohé nové slová začínajú používať spontánne, a postupne sa stávajú súčasťou všeobecnej slovnej zásoby, v odbornom jazyku je dôležitá presnosť, jednoznačnosť

a výstižnosť. Je možné, že niektoré zo skúmaných anglicizmov sa časom stanú súčasťou odbornej slovenskej lexiky. Viaceré nové lexikálne jednotky, ktorých používanie sledujeme v tejto štúdií, majú potenciál stať sa termínmi. Či tomu tak bude, ukáže budúcnosť.

„V národných jazykoch, teda aj v ich terminológii, tvoria prevzaté slová dôležitú časť slovnej zásoby, majúce viac menej presne vybrané miesto.“ (Horecký, 70). K všetkým skúmaným termínom sme našli viac, či menej záznamov v Slovenskom národnom korpuse, čo je dôkazom, že sa do slovenskej lexiky už začleňujú. V niektorých prípadoch sme zaregistrovali aj snahu využiť slovotvorné možnosti slovenčiny a ponúknuť slovenský ekvivalent. Zdá sa teda, akoby si sprostredkovatelia (väčšinou ide o novinárov) týchto anglických termínov uvedomovali, že mnohé z nich by mohli byť pre verejnosť nezrozumiteľné. Netreba zabúdať, že prehnané používanie prevzatých termínov môže znižovať efektívnosť komunikácie. J. Levická (2010, 70) považuje tiež za závažný jav, že žurnalisti a ani ich publikum zväčša nie sú odborníkmi, a preto môže niekedy dôjsť aj k determinologizácii, teda ochudobňovaniu obsahu terminologických jednotiek. Podľa I. Masára (2009, 79) často znamená vysoká miera preberania a vyradovanie toho, čo sa utvorilo doma, vžilo sa a spoľahlivo funguje oslabovanie nevyhnutnej stability slovnej zásoby permanentnými, ale zbytočnými inováciami.

Literatúra

- HALAŠOVÁ, D. (2022) Jazykové výpožičky z angličtiny a ich začlenenie do slovenskej lexiky. In: *Lingua et vita*, roč. XI/1. s. 25-32. ISSN 1338-4279.
- HORECKÝ, J. (1956): *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1956.
- KOLEKTÍV. 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G*. 1. vyd. Red. K. Buzássyová – A. Jarošová. Bratislava: Veda 2006. 1134 s. ISBN 978-80-224-0932-4.
- KOLEKTÍV. 2011. *Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L*. Red. K. Buzássyová – A. Jarošová. Bratislava: Veda 2011. 1088 s. ISBN 978-80-224-1172-1.
- KOLEKTÍV. (1968) *Slovník slovenského jazyka*. 6. zv. Red. Š. Peciat. Bratislava: Vydavateľstvo SAV 1959 – 168.
- LEVICKÁ, J. 2005. Proces ustáľovania terminologických sústav a prínos terminologických databáz. In: VIESTOVÁ, K. 2005. Eds. *Vedecká rozprava k problémom terminológie obchodu, obchodných vied a marketingu obchodu*. Bratislava: Ekonomická univerzita, s. 22 – 29.
- MASÁR, I. (1991): *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: VEDA, 1991. ISBN 80-224-0341-5.
- MASÁR, I. (2000): Ako pomenúvame v slovenčine. In: *Spisy Slovenskej jazykovednej spoločnosti pri SAV*. Bratislava: slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV a JÚLŠ SAV, 2000. Supplement 3. ISBN 80-224-0341-5.
- MASÁR, I. (2009) O (ne)potrebnosti slovenskej terminológie. In: *Jazyková kultúra na začiatku tretieho tisícročia. Zborník materiálov z vedeckej konferencie 2004 v Bratislave*. VEDA, vydavateľstvo SAV, Bratislava 2009. s.77-80. ISBN 978-80-224-1052-6
- NOVÁK, M. (2019) Prieskum finančnej gramotnosti v Slovenskej republike: Financial Literacy Survey in the Slovak Republic. *QUAERE 2019: recenzovaný zborník príspevků vědecké interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů: roč. 9: 24.-28. června 2019: Hradec Králové, Česká republika*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2019, , 169-178. ISBN 978-80-87952-30-6.
- OLOŠTIAK, M., IVANOVÁ, M. a GENČI, J. (2012): *Slovník viacslovných pomenovaní (lexikografický, lexikologický a komparatívny výskum)*. Konceptia projektu, in *Slovenská reč*, 2012, roč. 77, č. 5-6. s. 259-274. ISSN 1338-4279.
- PALA, K. (1996) Informační technologie a korpusová lingvistika. In *Zpravodaj ÚVTMU*, roč. VI., č. 3. Praha, s. 8-11. ISSN 1212-0.

POVAŽAJ, Matej (2009): Jazyková kultúra na Slovensku na začiatku tretieho tisícročia. In: *Jazyková kultúra* Zborník materiálov z vedeckej konferencie. 2004 v Bratislave. VEDA, vydavateľstvo SAV, Bratislava 2009. s. 9-18. ISBN 978-80-224-1052-6

ŠKRINIAR, P. (2015): Prieskum finančnej gramotnosti študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave: Survey of financial literacy of students of University of Economics in Bratislava. *Podnikové financie vo vede a praxi: zborník vedeckých statí*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2015, 200-210. ISBN 978-80-225-4093-3.

Slovenský národný korpus. Korpusová verzia prim-5.0-public.all. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, 2010. Dostupný na: <http://korpus.juls.savba.sk>.

Kontakt:

PaedDr. Darina Halašová, PhD.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1

Bratislava

e-mail: darina.halasova@euba.sk

PLURICENTRIZMUS VO VYUČOVANÍ NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA NA SLOVENSKU

PLURICENTRISM IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SLOVAKIA

Ivan Haringa, Eva Stranovská

Abstrakt

Témou príspevku je pluricentrizmus vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na Slovensku. Článok sa zameriava na problematiku vyučovania pluricentrického prístupu na základných, stredných, jazykových školách, gymnáziách a vysokých školách v rámci predmetu nemčina ako cudzí jazyk a predmetov zameraných na rozvoj jazykových kompetencií. Výskum sa zaoberá analýzou a vyhodnotením údajov získaných prostredníctvom elektronického dotazníka. Cieľom výskumu je zistiť do akej miery sa učitelia na rôznych stupňoch vzdelávania na Slovensku venujú pluricentrickému prístupu vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka, čo ich k tomu motivuje a aké s tým majú skúsenosti.

Kľúčové slova:

vyučovanie nemčiny, pluricentrizmus, nemčina ako cudzí jazyk, štandardné variety

Abstract

The topic of the paper is pluricentrism in teaching German as a foreign language in Slovakia. The paper focuses on the issue of teaching a pluricentric approach in primary, secondary, language schools, grammar schools and universities within the subject of German as a foreign language and subjects aimed at the development of language competences. The research deals with the analysis and evaluation of data obtained through an electronic questionnaire. The research aim is to find out to what extent teachers at different levels of education in Slovakia are dedicated to the pluricentric approach in teaching German as a foreign language, what motivates them to do so, and what experiences they have with it.

Keywords:

German language teaching, pluricentrism, German as a foreign language, standard varieties

Úvod

Nemčina je svetový jazyk ktorý je nielen v Európe, ale po celom svete materinským jazykom pre viac ako 90 miliónov hovoriacich, pričom pre ďalších 80 miliónov ľudí slúži ako druhý alebo ako cudzí jazyk, ktorý sa učia na školách. Moderné ponímanie viacerých svetových jazykov, ako napríklad angličtina, nemčina, francúzština, španielčina a mnohých ďalších je na základe viacerých spoločných kritérií ako pluricentrických jazykov. Slovo pluricentrický respektíve pluricentrizmus môžeme rozdeliť na „pluri“ a „centrizmus“. Tým sa dostaneme k tomu, že pluricentrický jazyk má mnoho centier, čo znamená, že taký jazyk je používaný na úrovni oficiálneho, kooficiálneho alebo národného jazyka vo viacerých krajinách súčasne. V prípade nemeckého jazyka sú to Nemecko, Rakúsko, Švajčiarsko, Lichtenštajnsko a Luxembursko. Pozíciu regionálneho úradného jazyka zastáva v dvoch regiónoch a to v Belgicku (Nemecky hovoriace spoločenstvo Belgicka) a v Taliansku (Južné Tirolsko).

Problematike nemčiny ako pluricentrického jazyka sa vo veľkej miere vo svojej práci venuje viacero popredných autorov. Spomedzi nemeckých lingvistov sa danou témou zaoberá Ammon (2015), Kellermeyer-Rehbein (2014), rakúsky jazykovedci Muhr (2016), Ebner (2008) a švajčiarsky lingvisti Bickel a Landolt (2012). Ich diela boli použité ako primárne zdroje pri

spracovaní teoretickej časti príspevku. Iniciatívou vyučovania nemčiny ako pluricentrického jazyka je v súčasnosti vnímanie jednotlivých štandardných variet ako rovnocenných a spisovných foriem jazyka a nie ako regionálnych dialektov. Ďalším dôležitým argumentom je používanie autentického jazyka vo vyučovaní nemčiny a pripravenosť žiakov na reálne jazykové prostredie. Na Slovensku sa problematikou pluricentrického princípu DACH vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na slovenských školách na príklade rakúskej nemčiny venuje napríklad Štefaňáková (2009).

Týmto článkom sa snažíme poukázať na problematiku vyučovania pluricentrického prístupu DACH vo vyučovaní nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka.

Nemčina ako pluricentrický jazyk

Niektoré jazyky sa vyznačujú spoločnými znakmi, ktoré, ak sú splnené, môžeme konštatovať, že sa jedná o pluricentrický jazyk. Muhr (2016) tvrdí, že pluricentrický jazyk je vlastne istý medzistupeň medzi jazykom a dialektom, pričom rozlišuje isté kritéria, podľa ktorých vieme rozlíšiť, či sa jedná o pluricentrický jazyk. Jedno z takýchto kritérií je výskyt jazyka v dvoch alebo viacerých suverénnych štátoch pričom jazyk má status národného úradného jazyka, regionálneho úradného jazyka alebo jazyka národnostnej menšiny. Ďalšími kritériami sú napríklad vnímanie rozmanitosti jazyka štátnymi inštitúciami a hovoriacimi ako súčasť celkového jazyka, kodifikácia štandardných variantov jazyka v gramatikách a slovníkoch a štandardná varieta ako norma v legislatíve, administratíve, v inštitúciách a školách. Každé vyššie uvedené kritérium nemčina spĺňa, a preto sa právom považuje za pluricentrický jazyk. Rovnaké kritériá platia pre ostatné pluricentrické jazyky po celom svete, ako je to napríklad v prípade angličtiny, francúzštiny, španielčiny, čínštiny a podobne.

Kritérium regionalít a s tým súvisiace viaceré centrá, zohrávajú v prípade pluricentrických jazykov dôležitú úlohu. Podľa Ammona (2014) vyplýva, že štát, národ, región alebo jazykové spoločenstvo s vlastnou štandardnou varietou možno považovať za jazykové centrum. Nemčina má svoj oficiálny výskyt v siedmich krajinách. Z toho vyplýva, že existuje sedem jazykových centier, ale však iba tri štandardné variety (Kellermeier-Rehbein, 2014). Ebner (2008) vysvetľuje, že jazykovými centrami môžu byť len tie „skupiny“, ktoré majú svoju štandardnú varietu, do ktorých rátame aj regióny vo východnom Belgicku, Luxembursku, Lichtenštajnsku a Južnom Tirolsku, ktoré si tiež istým spôsobom vyvinuli svoju vlastnú štandardnú varietu nemčiny. Kellermeier-Rehbein (2014) preto hovorí o siedmich jazykových centrách. Navzájom sa však líšia a tvoria dve skupiny, takzvané plné a polovičné centrá. Úplné centrá sú Nemecko, Rakúsko, nemecky hovoriaca časť Švajčiarska a polovičné centrá sú Lichtenštajnsko, Luxembursko, Nemecky hovoriace spoločenstvo Belgicka a Južné Tirolsko.

Nakoľko sa v predchádzajúcej časti často spomína slovo *varieta*, ktorá sa dá ľahko zameniť s výrazom *variant*, vysvetlíme si v nasledujúcej časti ich význam. Varietu chápe Kellermeier-Rehbein (2014) tak, že jazyk sa líši rôznymi spôsobmi a táto variácia môže byť ovplyvnená a spôsobená rôznymi faktormi. Pojem varieta môže byť špecifikovaný rôznymi atribútmi v závislosti od toho, ktorý mimojazykový faktor variáciu spúšťa. To znamená, že napríklad možno rozlišovať národnú, regionálnu, ale aj sociálnu či situačne špecifickú varietu. Naproti tomu varianty sú konkrétne podsystémy, ktoré súvisia so systémom vyššej úrovne – s celým jazykom, respektíve varietou. Podľa Ammona (1995) jazyk nie je homogénny systém, ale pozostáva zo súborov rôznych variet, v prípade nemčiny sem patria teda tri štandardné variety, a teda nemecká, rakúska a švajčiarska, ale aj nárečové (švábska, saská, viedenská) alebo hovorové variety (študentská, ženská alebo mužská). Výrazom "variant" sa rozumie konkrétna osobitosť variety, napr. slovo "Velo" je národným variantom švajčiarskej štandardnej variety pre nemecký výraz „Fahrrad“ (ktorý sa používa v Nemecku a Rakúsku).

Jazykové rozdiely medzi jednotlivými národnými štandardnými varietami sa vzťahujú na rôzne lingvistické oblasti akými sú v najväčšej miere lexika, fonetika a fonológia, ale v istej

miere aj ortografia, morfológia, frazeológia a syntax. Prostredníctvom tohto príspevku by sme chceli zdôrazniť nevyhnutnosť znalosti jednotlivých rozdielov v školskom prostredí na Slovensku, a to predovšetkým v oblasti slovnej zásoby a výslovnosti.

Metodológia výskumu

Výskumný cieľ a výskumné otázky

Výskumným cieľom príspevku bolo zistiť zastúpenie pluricentrizmu vo vyučovaní nemeckého jazyka vzhľadom na premenné *vek*, *typ školy* a *motivácia* pedagógov. Zaujímalo nás, či pluricentrický prístup DACH aplikujú učitelia nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka vo vyučovaní v rámci Slovenska. V tomto príspevku prezentujeme čiastkové výsledky výskumu. Vzhľadom na výskumný cieľ vymedzujeme nasledovné výskumné otázky:

1. Začleňujú pedagógovia vo veku od 25 do 40 rokov vo väčšej miere pluricentrický princíp DACH do vyučovania nemeckého jazyka ako učitelia vo veku od 41 a viac rokov?
2. Aplikujú pedagógovia, ktorí vyučujú na vysokých školách/univerzitách a jazykových školách vo väčšej miere pluricentrický princíp DACH do vyučovania nemeckého jazyka v porovnaní s pedagógmi, ktorí vyučujú na gymnáziách, stredných a základných školách?
3. Aká je motivácia pedagógov pri práci s pluricentrickým princípom DACH vo vyučovaní nemeckého jazyka?

Výskumný súbor a realizácia výskumu

Pri výbere výskumného súboru boli zohľadnené nasledovné kritériá:

1. učiteľ/ka alebo lektor/ka vyučujúci/a nemecký jazyk ako cudzí jazyk na základnej, strednej, jazykovej škole a/alebo gymnáziu sídliači na Slovensku
2. učiteľ/ka alebo lektor/ka vyučujúci/a na slovenskej verejnej, štátnej a/alebo súkromnej vysokej škole/univerzite, pričom predmetom ich výučby je nemecký jazyk ako cudzí jazyk alebo semináre/cvičenia zamerané na rozvoj jazykových kompetencií a zručností v nemeckom jazyku.¹

Vhodný respondent musel pritom splniť aspoň jedno z týchto kritérií. Metóda výberu jednotlivých účastníkov výskumu bola uskutočnená podľa Gavoru (2010) zámerným výberom, nakoľko sme opýtaných vyberali podľa toho, či splnili vopred stanovené kritériá. Následné zovšeobecnenie výsledkov výskumu sa viaže na tento zámerný výber. Všetci účastníci výskumu zostali v anonymite. Podľa dostupných zozbieraných údajov môžeme skonštatovať, že sa výskumu zúčastnilo 215 respondentov, ktorí sa profesijne venujú výučbe nemeckého jazyka, pričom len 8 (3,7%) z nich odpovedalo, že pracujú ako rodení hovoriaci lektori na slovenských školách.

Výskum bol realizovaný od 26.01.2021 do 24.02.2021. Pred samotným výskumom sme uskutočnili, spracovali a analyzovali predvýskum, ktorého cieľom bolo validovať dotazník. Dotazník bol distribuovaný výhradne e-mailom prostredníctvom získaných verejne prístupných e-mailových adries na učiteľov, prípadne na štatutárov jednotlivých škôl, ktorý dotazníky následne ďalej preposlali danej cieľovej skupine. Po ukončení zberu dát sme jednotlivé výsledky analyzovali prostredníctvom deskriptívnej štatistiky.

Výskumný súbor bol rôznorodý. Najmladší respondent mal 23 rokov a žiadnu prax. Naproti tomu najstarší opýtaný mal 68 rokov a 44 rokov pedagogickej praxe. Najväčšiu skupinu, ktorá tvorila viac ako tretinu všetkých opýtaných (36,7%) predstavovali pedagógovia vo veku 41 – 50 rokov. Ďalší spomedzi ukazovateľov, ktorý bol mimoriadne dôležitý bol typ školy, na ktorej opýtaní pôsobia. Zastúpenie respondentov bolo relatívne rovnomerné, okrem

¹ pod pojmom predmety zamerané na rozvoj jazykových kompetencií a zručností myslíme rôzne predmety, ktoré musia absolvovať študenti učiteľstva nemeckého jazyka a literatúry, alebo rôznych ďalších filologických odborov so zameraním na nemecký jazyk a kultúru (translatológia, germanistika, nemecký jazyk v odbornej komunikácii a pod.)

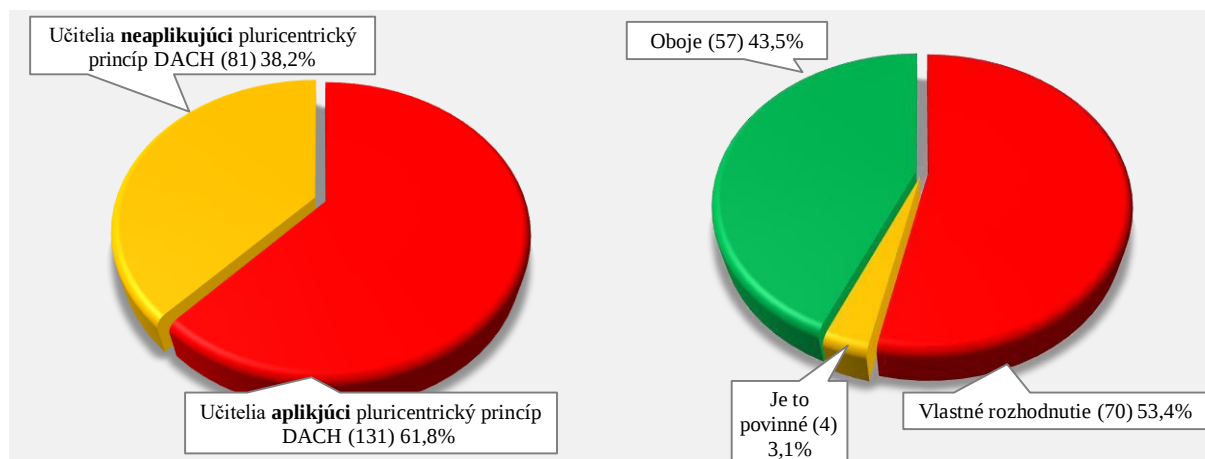
jazykových škôl, kde sme získali len 12 odpovedí (5,6%). Najväčšiu skupinu predstavovali učitelia stredných škôl v počte 59 (27,4%).

Výskumné metódy

Zastúpenie pluricentrického princípu DACH vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka sme zisťovali prostredníctvom elektronického dotazníka s názvom *Dotazník – Pluricentrizmus vo vyučovaní nemčiny na Slovensku*. Dotazník bol zostavený prostredníctvom internetovej platformy *MS Office Forms*, pričom z hľadiska štruktúry ho môžeme charakterizovať ako kombinovaný dotazník, pretože v ňom boli formulované kvantitatívne ako aj kvalitatívne otázky. Pri tvorbe dotazníka sme vychádzali z typológie podľa Gavoru (2001), ktorý ich člení na uzatvorené otázky (len obmedzený počet vopred stanovených odpovedí bol k dispozícii), polo uzatvorené otázky (okrem stanovených odpovedí mali respondenti možnosť dopísať vlastnú odpoveď) a otvorené otázky (respondenti mali možnosť vpísania len vlastných odpovedí). Otázky sme kategorizovali do dvoch skupín: prvú časť tvorili otázky týkajúce sa osobných údajov, druhá časť zahŕňala osobné skúsenosti vyučujúcich s problematikou pluricentrického princípu vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka. V rámci tohto príspevku sme deskriptívne vyhodnotili len tie údaje, ktoré priamo súvisia s výskumnými otázkami. Celý elektronický dotazník je k dispozícii u autorov.

Výsledky výskumu

V rámci výskumu nás zaujímalo, či pedagógovia aplikujú pluricentrický princíp DACH vo vyučovaní nemčiny. Viac ako polovica, a teda 131 opýtaných pedagógov (61,8%) uviedlo, že sa problematike pluricentrizmu venujú. Z pomedzi tých, čo na túto otázku odpovedali kladne sme sa pýtali na dôvody, ktoré ich motivujú aplikovať pluricentrický princíp DACH vo vyučovaní nemeckého jazyka, pričom iba 4 respondenti (3,1%) argumentovali tým, že je to nejakým spôsobom povinné (v rámci vzdelávacieho plánu a pod.) Naproti tomu 70 učiteľov a lektorov (53,4%) potvrdilo, že tak robia z vlastného rozhodnutia a zvyšných 57 (43,5%) uviedlo, že to je ich iniciatíva no z časti je to aj predpísané (graf 1).



Graf 1: Pluricentrizmus vo vyučovaní nemčiny

Vyššie uvedené údaje, sme dali do súvisu s už získanými údajmi o veku pedagógov a type školy, na ktorých pôsobia. Prvou premennou, prostredníctvom ktorej sme sa snažili zistiť vzťah k vyučovaniu pluricentrického princípu DACH vo vyučovaní nemeckého jazyka bol vek učiteľov a lektorov. Zozbierané údaje sme prehľadne spracovali do tabuľky č. 1 uvedenej nižšie. V prvom stĺpci sú uvedené vekové skupiny učiteľov, stĺpec N/A (not applicable) predstavuje počet učiteľov, ktorí sa rozhodli neuviesť svoj vek resp. dĺžku praxe; v poslednom stĺpci je celkový počet učiteľov; v druhom riadku sú údaje: počet učiteľov, ktorí odpovedali pozitívne

na otázku, či na vyučovaní nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka (prípadne na hodinách zameraných na rozvoj jazykových zručností) učia o rozdieloch medzi nemeckou, rakúskou a švajčiarskou štandardnou nemčinou. Za znakom lomeno je uvedený celkový počet opýtaných respondentov, ktorí patria do danej vekovej skupiny. V treťom riadku je podiel učiteľov vyjadrený v percentách.

vek	≤ 25	26 – 30	31 – 40	41 – 50	51 – 60	60 <	N/A	Σ
áno/spolu	3/6	5/14	26/45	46/79	33/46	10/13	8/12	131/212
%	50,0	35,7	57,8	58,2	71,7	76,9	66,7	

Tabuľka 1: Frekvencia zastúpenia pluricentrizmu vo vyučovaní nemčiny prostredníctvom učiteľov, vzhľadom na vek

Tabuľka 1 zobrazuje frekvenciu zastúpenia témy pluricentrizmu vo vyučovaní nemeckého jazyka učiteľmi vzhľadom na ich vek, ktorý sme kategorizovali do skupín uvedených v tabuľke (tab. 1). Ukázalo sa, že vzťah medzi vekom a dĺžkou praxe opýtaných pedagógov rastie priamoúmerne a preto sme ako smerodajný ukazovateľ ďalej používali vek respondentov. Zistili sme, že s rastúcim vekom učiteľa sa zvyšuje frekvencia učenia o pluricentrizme. Naším subjektívnym predpokladom bolo, že mladší učelia sa budú tejto problematike venovať vo väčšej miere a s vyšším záujmom. Najpočetnejšiu skupinu učiteľov, ktorí učia o spomínaných jazykových špecifikách na vyučovaní nemčiny predstavovala veková kategória od 51 do 60 rokov (71,7%).

Druhou premennou, na základe ktorej sme skúmali vzťah k vyučovaniu pluricentrizmu na slovenských školách bol *typ školy*. Údaje v tabuľke predstavujú v prvom stĺpci typ školy; v druhom až piatom stĺpci sú údaje znamenajúce počet učiteľov vyjadrený číslom ako aj percentuálnym podielom podľa toho ako odpovedali na otázku, či na vyučovaní nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka (prípadne na hodinách zameraných na rozvoj jazykových zručností) učia o rozdieloch medzi nemeckou, rakúskou a švajčiarskou štandardnou nemčinou. V jednotlivých riadkoch sú uvedené typy škôl s prislúchajúcimi údajmi. V poslednom riadku je celkový súčet opýtaných podľa odpovedí.

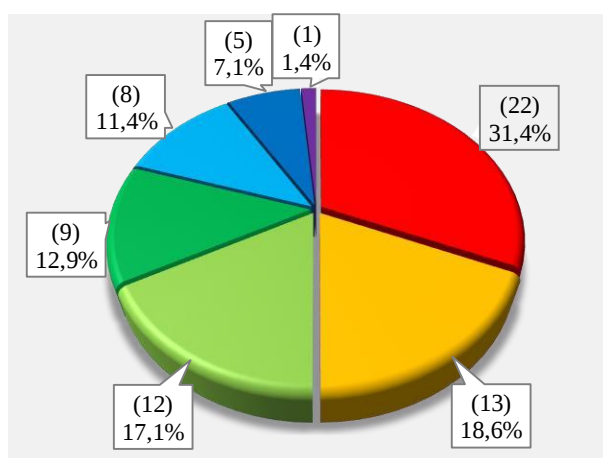
	áno		nie	
	počet	%	počet	%
základná škola	29	46,0	34	54,0
stredná škola	37	62,7	22	37,3
gymnázium	30	63,8	17	36,2
univerzita	25	78,1	7	21,9
jazyková škola	10	90,9	1	9,1
Σ	131		81	

Tabuľka 2: Frekvencia zastúpenia pluricentrizmu vo vyučovaní nemčiny učiteľmi podľa typu školy

V premennej typ školy zisťujeme zastúpenie pluricentrizmu v nadpriemernom pásme na stredných odborných školách, gymnáziách, univerzitách a jazykových školách. V priemernom pásme sa vyučuje o pluricentrizme (o rozdieloch medzi jednotlivými národnými štandardnými varietami) na základných školách. Najmarkantnejšie zastúpenie sa ukazuje v jazykových školách (90,9 %). Subjektívnym predpokladom bolo, že učelia na vysokých a jazykových školách aplikujú pluricentrizmus do vyučovania a venujú sa rozdielom a jazykovým odlišnostiam medzi národnými varietami v nemčine viac ako učelia na gymnáziách, stredných a základných školách. Tento fakt si vysvetľujeme predovšetkým tým, že jednak jazyková úroveň na vysokých školách je vyššia a na druhej strane sa na vysokých školách vyučujú aj rôzne lingvistické

disciplíny v študijných odboroch zameraných na štúdium germanistiky alebo nemeckého jazyka a literatúry/kultúry.

V premennej motivácia učiteľov vyučovať pluricentrický princíp DACH sme sa zamerali na dôvody učiteľov a lektorov vyučovania tohto princípu (graf 2).



Graf 2: Motívy pedagógov vyučovať o pluricentrizme nemeckého jazyka

- využiteľnosť žiakmi a študentami v praxi, pripravenosť na reálnu konfrontáciu s rozmanitosťou nemeckého jazyka,
- atraktivita témy s pohľadu žiakov a študentov, zvedavosť žiakov a študentov,
- geografická blízkosť a dostupnosť do Rakúska; vplyv slovenského jazyka na rakúsku štandardnú nemčinu a vice versa,
- rozšírenie a obohatenie všeobecných znalostí žiakov a študentov,
- vlastná skúsenosť žiakov a študentov,
- vnímanie nemčiny ako pluricentrického jazyka je fenomén súčasnosti,
- ÖAD kladie dôraz na dôležitosť hovoriť o jednotlivých varietách.

Graf 2 ilustruje dôvody motivácie učiteľov a lektorov vyučovať o pluricentrizme. Vo veľkej miere boli dôvody motivácie lektorov a učiteľov začleniť tému pluricentrizmu do vyučovania nemeckého jazyka približne rovnaké. Najčastejšie uvádzaným motívom, a to pre takmer tretinu opýtaných respondentov bolo potenciálne praktické uplatnenie jazykových osobitostí v reálnom styku s inou ako nemeckou nemčinou a reálne využitie jazykových zvláštností typických pre rakúsku a švajčiarsku nemčinu v reálnom prostredí. Tento dôvod uviedla aj väčšina pedagógov na základných, stredných a vysokých školách. Pozoruhodná bola skúsenosť učiteľov s tým, že študenti tiež prejavujú záujem a zvedavosť dozvedieť sa niečo viac o rakúskej alebo švajčiarskej nemčine. To bol druhý najčastejší motív vyučovania pluricentrického princípu DACH. Niektorí učitelia využívajú tému pluricentrizmu ako spôsob, ako zatraktívniť vyučovanie nemčiny. Keďže každé slovenské mesto (či obec) je vzdialenosťou bližšie do Rakúska než do Nemecka, z toho dôvodu je vyššia pravdepodobnosť cestovať do Rakúska v porovnaní s Nemeckom. Učitelia tiež zohľadňujú a uvádzajú geografickú polohu Slovenska vo vzťahu k Rakúsku ako jeden z dôvodov, prečo na hodinách vyučujú nemčinu ako pluricentrický jazyk. Prevažne u učiteľov základných škôl prevládal motív, že pluricentrizmus by mal byť súčasťou všeobecných vedomostí a u učiteľov jazykových škôl práve atraktivita témy pre žiakov a študentov.

Diskusia a záver

V tomto príspevku sme sa venovali téme pluricentrizmu vo vyučovaní nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka na Slovensku. V teoretickej časti sme sa venovali definícii pojmov a súčasnému stavu danej problematiky. V rámci výskumu sme prezentovali čiastkové výsledky. Zisťovali sme zastúpenie pluricentrizmu vo vyučovaní nemeckého jazyka na Slovensku vzhľadom na premenné, ktorými boli vek, typ školy a motivácia pedagógov. V rámci výskumných otázok sme dospeli k záverom, že s rastúcim vekom učiteľa sa zvyšuje frekvencia vyučovania o pluricentrizme. Najmarkantnejšie zastúpenie učiteľov vyučujúcich o pluricentrizme je na jazykových školách a univerzitách. Dôvody opýtaných pedagógov aplikovať pluricentrizmus do vyučovania boli rôzne pričom najčastejším motívom bola využiteľnosť učiacimi sa v praxi a ich pripravenosť na reálnu konfrontáciu s rozmanitosťou nemeckého jazyka.

Na základe získaných údajov a prezentovaných výsledkov môžeme tvrdiť, že pluricentrizmus vo vyučovaní nemčiny je neoddeliteľnou súčasťou a jeho význam a potreba stále rastie. Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR vydávané dokumenty, ktoré stanovujú všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať. Vymedzujú aj rámcový obsah vzdelávania a sú východiskom pre prípravu školského vzdelávacieho programu, ktorý zohľadňuje aj špecifické podmienky a potreby regiónu. Je však potrebné podotknúť, že tematické okruhy ako aj slovná zásoba spracovaná v týchto dokumentoch majú len odporúčaný charakter a preto ich nemožno považovať za povinné. To sme vzali od úvahy a na ich základe sme dospeli k názoru, že pluricentrický prístup nemčiny je zakomponovaný do vzdelávacieho štandardu výučby nemčiny ako cudzieho jazyka na základných a stredných školách na Slovensku okrajovo, resp. absentuje jeho začlenenie do vyučovacích osnov. Môžeme konštatovať, že výučba nemčiny ako pluricentrického jazyka závisí takmer výlučne od učiteľov a ich rozhodnutia, či, a ak áno, tak do akej miery bude téma pluricentrizmu zapracovaná do vyučovania. Týmto by sme chceli vyzvať učiteľov a odborníkov na didaktiku nemeckého jazyka na nevyhnutnosť zapracovania problematiky pluricentrizmu nemčiny do učebných osnov, materiálov a dokumentov, podľa ktorých sa učiteľ nemeckého jazyka riadi.

Domnievame sa, že dôležitosť výučby nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka v kontexte pluricentrizmu je v súčasnosti nevyhnutná a mala by byť definovaná aj vo vzdelávacích štandardoch. Táto nevyhnutnosť vyplýva aj z toho, že pre Slovensko zohráva významnú úlohu geografická blízkosť k Rakúsku, ale aj Švajčiarsku a Nemecku a s tým spojené zohľadnenie jazykových variantov typických pre jednotlivé krajiny. Z historického hľadiska ako aj z etymológie niektorých rakúskych výrazov vyplýva, že pre Slovensko bola v minulosti kontaktným jazykom spisovná rakúska nemčina, a aj to je jeden z dôvodov nevyhnutnosti začlenenia pluricentrického aspektu do vyučovania nemčiny ako cudzieho jazyka v školách na Slovensku.

Týmto príspevkom sa snažíme prispieť k výskumu pluricentrizmu a zároveň vyzvať učiteľov nemeckého jazyka, aby bol pluricentrickému prístupu a rozdielom medzi jednotlivými varietami nemčiny venovaný väčší priestor a pozornosť, nakoľko práve vďaka tomu získava nemčina nielen interkultúrny ale aj autentický rozmer.

Literatúra

AMMON, U. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: New York: Walter de Gruyter, 1995. 575 S. ISBN 3-11-014753-X

AMMON, U. *Die Stellung der deutschen Sprache in Europa und der Welt*. Berlin: München: Boston: de Gruyter, 2015. 1315 S. ISBN 978-3-11-019298-8

AMMON, U., BICKEL, H., EBNER, J. et. al. *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: De Gruyter, 2004. 1064 S. ISBN 3-11-016575-9

BICKEL, H., LANDOLT, Ch. *DUDEN. Schweizerhochdeutsch: Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. hgg. vom Schweizerischen Verein für die deutsche Sprache. Mannheim: Zürich: Dudenverlag, 2012. 96 S. ISBN 978-3-411-70417-0

EBNER, J. *DUDEN. Österreichisches Deutsch*. Mannheim: Zürich: Dudenverlag, 2008. 510 S. ISBN 978-3-411-73131-2

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1628-8

GAVORA, P., et al. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2951-4. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> [dostupné online, 25.11.2022]

KELLERMEIER-REHBEIN, B. *Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2014. 264 S. ISBN 978-3-503-15550-7

KELLERMEIER-REHBEIN, B. *Plurizentrische Wortschatzvariation des Deutschen innerhalb und außerhalb Europas*. In: ENGELBERG S., KÄMPER H., STORJOHANN P. (Hrsg.) *Wortschatz: Theorie, Empirie, Dokumentation*. In: PLEWNIA, A., WITT, A. (Hrsg.) *Germanistische Sprachwissenschaft um 2020*. Band 2. Berlin: De Gruyter, 2018. ISBN 978-3-11-053858-8, S. 189–212

MUHR, R. *Das Konzept Deutsch als plurizentrische Sprache. Die Konsequenzen für die Sprachpolitik, den DaF-Unterricht und die Sprachvermittlung*. In: *Germanistische Mitteilungen: Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur*. Heft 43-44/1996. Brüssel: Belgischer Germanisten- und Deutschlehrerverband, 1996. S. 239-256

MUHR, R. *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. 2. verbesserte Auflage. Wien: ÖBV&HPT, 2016 ISBN 3-209-03119-3

ŠTEFAŇÁKOVÁ, J. *Rakúska nemčina vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka na slovenských školách*. In: VESELÁ, K. *Cudzie jazyky v škole 6*. Nitra: PF UKF, 2009. ISBN: 978-80-8094-549-7. S. 106 – 110

Tento príspevok bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja zmluvou č. APVV-17-0071.

Kontaktné údaje:

Mgr. Ivan Haringa
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky a germanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: ivan.haringa@ukf.sk

prof. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky a germanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: estranovska@ukf.sk

IDENTITA JEDINCA V MULTIKULTÚRNEJ GLOBÁLNEJ SPOLOČNOSTI

THE IDENTITY OF AN INDIVIDUAL IN A MULTICULTURAL GLOBAL SOCIETY

Milena Helmová

Abstrakt

Identita, kultúra a globálna spoločnosť sú komplexné pojmy, ktoré možno skúmať samostatne a z viacerých aspektov. Cieľom článku je skúmať faktory, ktoré sa podieľajú na utváraní identity človeka. Text sa zameriava na vzájomnú interdependenciu identity a kultúry, identity a sociálneho prostredia ako aj identity a jazyka. Autorka vychádza z viacerých teoretických prístupov k problematike. Skúma identitu vo viacjazyčnom prostredí a zameriava sa aj na identitu ľudí v migračných podmienkach.

Kľúčové slová: globalizácia, kultúra, multikulturalizmus, jazyk, identita

Abstract

Identity, culture, and global society are complex notions that can be studied separately and from several perspectives. The aim of the paper is to study the factors which contribute to the construction of a person's identity. The text deals with the interdependence of identity and culture, identity and the social conditions as well as on identity and language. The author uses several theoretical approaches to the given topic. She researches the identity in a multilingual environment and focuses also on the identity of people in migrant conditions.

Key terms: globalisation, culture, multiculturalism, language, identity

Úvod

Každý jedinec má svoju identitu. V teoretických prístupoch je chápaný jej vývoj a utváranie ako psychologicko-sociologický predmet skúmania. Chápeme ju ako nezameniteľnú individualitu človeka, v ojedinelých prípadoch rozumieme pod týmto pojmom vonkajšie vlastnosti a črty individua. Avšak v širšom chápaní sa za ňou skrýva všetko to, čo je v človeku, čo je pre neho dôležité, ako koná, čo si myslí a cíti. Otázka identity jedinca je otázkou chápania a videnia samého seba. Identita nie je novou témou, ale sa stáva dôležitou pre jednotlivca aj v súvislosti s požiadavkami pluralitnej spoločnosti. Je výzvou pre mnohých ľudí. To podstatné, čo sa skrýva pod pojmom identita, sa nedá vyjadriť jedinou definíciou, pretože jej utváranie má rozsiahly sociálny a psychologický rozmer, ako aj procesný charakter, čo znamená, že sa vytvára v priebehu života jedinca pod vplyvom osobného prežívania a spoločenských podnetov. Kočišová uvádza, (2018, 548), že v jazykovej tradícii sociálnych skupín sa ich príslušníci odlišujú jazykom od iných spoločenstiev. Ak teda komunikujú, tak na základe tradícií, v ktorých je zakotvená kolektívna identita daného spoločenstva.

Text v prvej časti informuje a podáva prierez teoretických prístupov, v ktorom autori vymedzujú podstatné aspekty jej utvárania. Intenciou článku je poukázať na rozmanitosť teoretických prístupov a ich prínosov vedúcich k definovaniu tohto pojmu. V druhej časti článku sa zameriavame na vplyv migračných procesov a jazyka na utváranie identity.

Cieľom článku je uviesť nielen podstatné aspekty jednotlivých teórií, ale aj vysvetliť metódami analýzy, syntézy a komparácie celkovú podstatu tejto problematiky. Zároveň sa text zaoberá vzájomnou interdependenciou identity a kultúry, identity a sociálneho prostredia, ako aj identity a jazyka.

Teoretické prístupy

Klasické teórie vznikli v prvej polovici 20. storočia a popisujú proces socializácie v jednotlivých vývojových fázach. Klasický prístup sa datuje v roku 1913 od Pavlova (1952), ktorý vychádza z pozitivistického výskumného programu. Osobnosť jedinca sa vytvára ako reakcia na podnety z prostredia. Výskumný model je založený na princípe stimul – reakcia. Osobnosť je výsledkom vplyvu prostredia bez jeho aktívneho vstupu. Výsledkom bádania je tvrdenie, že učenie a nové skúsenosti majú vplyv na organizmus, čo má za následok zmenu správania.

Tillmann (1993, 74-78) tvrdí, že napodobňovaním správania iných preberá jedinec nové vzorce správania. Kritizuje tento pozitivistický výskumný model s veľmi, podľa neho, slabým osobnostným konceptom, pretože sa neskúmali v ňom kognitívne a vnútorné psychické procesy. Modely, ktoré nasledovali v 60-tych rokoch sa viac zameriavali na vzájomné vzťahy medzi človekom a prostredím. Pozornosť je upriamená na anticipačné správanie a reflexiu. Pasívny proces učenia je nahradený aktívnejším kognitívnym procesom, do ktoré sú zahrnuté aj myšlienkové procesy človeka.

Teória vývojových fáz je úzko spojená s menom Piaget. Jeho vývinový model pozostáva zo štyroch etáp, z ktorých každá má špecifické štruktúry správania a myslenia: a) predverbálna senzomotorická inteligencia, b) symbolické prekonceptuálne myslenie, c) konkrétna operačná etapa a d) záverečná fáza formálnych postupov. Úspešné ukončenie predchádzajúcej fázy je rozhodujúce pre vstup do ďalšej fázy (Giddens et al, 1999, 36). Na rozdiel od prístupov založených na teórii učenia dosiahnutie ďalšej úrovne rozvoja predstavuje interaktívny proces s okolitým prostredím a jeho interpretovanie. Hoffmann však prichádza k záveru, že sociálne prostredie nie je u Piageta podrobnejšie vysvetlené (1990, 12-14). Hoffmann (ebd.) tvrdí, že v procese rozvoja osobnosti zanedbáva aspekt socializácie. Giddens et al (1993, 33) hovoria, že proces rozvoja identity možno považovať za ukončený vtedy, akonáhle sa úspešne prejdú spomínané vývojové fázy. Hoffmann (ebd.) vysvetľuje, že na rozdiel od teoretických prístupov učenia sa pozornosť má sústrediť na formovanie identity ako vnútorného procesu, v ktorom vonkajší svet iniciuje určité rozvojové procesy.

Rozvoj osobnosti u Freuda je úzko spojený s potrebami a pudmi individua a ich uspokojovaním, ako sú jedlo, náklonnosť či erotika. Ich neuspokojenie vedie k napätiam. Tieto napätia sú vlastné Freudovej koncepcii troch inštancií, podľa ktorej je jedinec rozdelený na tri časti: “Ja (ego)”, “Ono” a “Superego”. “Ono” zahŕňa všetky prirodzené telesné túžby a potreby. “Ja” je poverené úlohou skrotiť a ovládať “Ono” a byť prostredníkom medzi “Ono” a “Superego”. “Superego” obsahuje internalizované sociálne normy a pravidlá správania, ktoré si jednotlivec má v procese socializačného procesu osvojiť, čo napokon vedie k vlastnému presvedčeniu. Freud kladie do popredia potreby ľudského organizmu, sociálne prostredie považuje za obmedzovanie. Podľa Giddensa et al sa má jednotlivec v priebehu života prispôbiť svojmu sociálnemu prostrediu (1999, 34).

Erikson stavia svoju teóriu identity na Freudových psychosexuálnych fázach. Pripisuje však osobitný význam obdobiu dospievania. V tomto období sa vytvára u adolescentov pocit potreby a užitočnosti a zmysel pre úspech v práci, zatiaľ čo neúspech vedie k pocitom menejcennosti. Erikson (2020, 139) nepovažuje identitu za statický proces, ale za proces, v ktorom sa jedinec neustále vyvíja a testuje. Jeho koncept identity je stále aktuálny, že identita vzniká v dynamickom procese vyrovnávania sociálneho s kultúrnym prostredím. Uvádza, že

vytváranie súladu medzi subjektívnym vnútrom a spoločenským vonkajškom vždy predstavuje kompromis. V tomto ohľade má identita podľa Keuppa (2005, 5) dvojakú funkciu: na jednej strane urobiť z nezameniteľnej individuality niečo sociálne akceptovateľné a na druhej strane aj spoločensky prijateľné.. Eriksonova teória bola všeobecne prijatá na dlhé desaťročia. Zodpovedala predstave normálneho (mužského) života (prežívania) v tom čase, kedy sa na konci dospievania vytvára pevná stabilná identita prostredníctvom identifikácie v práci a prostredníctvom uznávaných noriem a hodnôt spoločnosti ako aj quazi ustálenými osobnostnými črtami v súlade so spoločenskými očakávaniami.

Za hlavného predstaviteľa interakcionalistických teórií sa považuje Mead. Podľa Meada (2017) sa identita vytvára výlučne z komunikácie s ostatnými ľudskými bytosťami. Spoločný jazyk a systém symbolov je potrebný na to, aby bolo možné zmysluplne komunikovať s interakčnými partnermi. Okrem toho sa predpokladajú relatívne stabilné behaviorálne očakávania. Tu zohráva interakcia ústrednú rolu. Interagujúci subjekt je považovaný za aktívneho a autonómneho. Pre partnerov je rozhodujúce predvídanie pohľadu a reakcie komunikačného partnera. Proces vzájomného preberania pohľadu sa nazýva "preberanie rolí". "Ja" sa samo na seba pozerá z perspektívy partnera (Tillmann, ebd.) Takto každý účastník interakcie prispieva do komunikácie okrem predvídateľného rolového správania aj osobnosťou a očakávaniami. "Ja" je emocionálne, spontánne a impulzívne (Krappmann, 1982, 133). Ústrednou myšlienkou Meada je otvorenosť procesu utvárania identity, ktorá sa musí vždy nanovo potvrdzovať v každej interakčnej situácii. Okrem otvorenosti a flexibility umožňuje tento process aj stabilitu osobnosti a jej potrieb (Joas, 2000, 299).

Empirické práce a teoretické modifikácie Hoffmanna sa opierajú o teóriu interakcie Meada. Hoffmann zastáva názor, že identita sa môže rozvíjať v sociálnom prostredí. Vo svojej terminológii rozlišuje medzi osobnou a sociálnou identitou. Osobná identita predstavuje jedinečný "životopis" každého jedinca, zahŕňa teda časový rozmer a je garantom kontinuity. Jedinečnosť chápe autor ako osobitú charakteristiku individua a jedinečnú kombináciu skutočností špecifických pre danú osobu, nie však ako najvnútornejšie bytie (Krappmann, ebd.). Na rozdiel od osobnej identity sa sociálna identita vyskytuje v momentálnej interakčnej situácii (Hoffmann, 1980, 67-85).

Lothar Krappmann preberá základy Meada a Hoffmanna. Rozvíja ich ďalej do tzv. konceptu "balancujúcej "Ja" identity". Vo svojom hlavnom diele Sociologická dimenzia identity podrobne rozpracúva ústredné pojmy, aspekty a výroky spomínaných autorov, aby nadviazal na ne vlastnými úvahami. Okrem uznávaného systému symbolov (jazyk) ako základu pre formovanie identity Krappmann zdôrazňuje dôležitosť interakcie ako nevyhnutného predpokladu pre process socializácie a formovanie "Ja" identity. Autor zdôrazňuje neustále overovanie identity v interakčných situáciách. Požiadavka rovnováhy identity podľa Krappmanna tkvie v tom, aby bolo vyvážené plné prevzatie roly so súčasným absolútnym individualizmom, teda byť, ako nikto iný (1971).

Heiner Keupp je zakladateľom konceptu patchworkovej identity. Svoju teoretickú prácu opiera o empirický základ, obohacuje ju o množstvo už existujúcich úvah predchádzajúcich autorov. Utváranie identity podľa neho prebieha vždy nanovo, tu a teraz. Autor zohľadňuje však časovú zložku. Tvrdí, že konštrukcia identity zasahuje rovnako do minulosti ako do budúcnosti. V tomto procese syntézy sú podľa neho retrospektívne skúsenosti zosúladené s prospektívnymi návrhmi identity a konkrétnejšími projektmi identity (Keupp, 1999, 190). Spracované minulé skúsenosti ovplyvňujú tie budúce.

Globalizácia – Migrácia – Jazyk - Identita

Ľudia z rôznych kultúr sa od seba odlišujú spôsobom, ako vnímajú svet. Pri vnímaní koná človek selektívne, určité veci prežíva vedome, bdelo a pozorne, ostatné nevníma alebo vníma nanajvýš v hrubých obrysoch. Najvýznamnejší faktor, ktorý riadi tieto procesy, je pre daného človeka miera významu týchto vecí. Práve ona sa totiž mení v závislosti od kultúry. Jazyk je jednou z najdôležitejších súčastí kultúry. Keďže sa kultúra sprostredkúva predovšetkým jazykom, je takmer nemožné pochopiť inú kultúru bez jeho zohľadnenia. Jazyk a kultúra sa pritom vzájomne ovplyvňujú. Prvým aspektom úspešnej komunikácie je adekvátne verbálne vyjadrenie, chápanie prvkov neverbálnej komunikácie tak, aby tieto dve formy boli komplementárne a aby verbálne a neverbálne prvky komunikácie konali v zhode (Pavlíková, 2017, 589-597).

Globalizácia umožňuje vďaka otvoreným slobodným informáciám aj ľuďom, ktorí žijú v najodľahlejších častiach sveta, poznať, aká je životná úroveň v bohatých priemyselných krajinách. Samozrejme, že to vzbudzuje túžby a výrazne by to zvýšilo migračné toky z chudobných krajín, ak by priemyselné krajiny ako USA a Európska únia prísnejšie nestrážili svoje vonkajšie hranice, čo by značne sťažovalo nechcenú migráciu. Hoci existuje voľný pohyb občanov EU v rámci členských krajín pri voľbe bydliska a pracoviska, migračný pohyb sa napriek rastúcej globalizácii udržiava v zvládnutelných medziach. Kultúrny život v novej vlasti sa obohacuje o zvyky a obyčaje, ktoré si so sebou priniesli z vlasti, o ich kuchyňu, festivaly a hudbu. Dá sa teda povedať, že globalizáciu migrácia dokonca podporuje, pretože z cudzincov, ktorí žijú v neznámych dialkach, robí susedov a kolegov v práci. Prišielci majú pre svoj pôvod, náboženstvo a predkov svoje potreby, ktoré sa výrazne líšia od potrieb domorodcov. To vytvára dopyt po nových produktoch, čo následne stimuluje medzinárodný obchod a kultúrnu výmenu.

Identitu, ako sme už skôr uviedli, možno opísať ako videnie a chápanie samého seba. Broszinsky-Schwabe (2011, 43-45) sa domnieva, že identita je otázkou súhrnu všetkých inherentných vlastností jedinca, ktoré ho odlišujú od ostatných a utvárajú z neho jedinečnú osobnosť. Identita sa môže meniť a rozvíjať v priebehu času a vývoja. Ide teda o neustále vnímanie samého seba a iných indivíduí, o poznanie kto som ja a kto sú iní, čím som ja výnimočný a čím sú iní výnimoční, či akú sociálnu rolu zastávam ja a zastávajú iní. Pojem identita zahŕňa tri úrovne (formy). Prvá úroveň predstavuje osobnú identitu, ktorá súvisí s telesnými danosťami a zovňajškom jedinca, ako vek, pohlavie, vzhľad, úprava tela a tváre či farba pleti. Je to vlastne akýsi osobný imidž. Podľa spomenutých znakov je indivídium identifikovateľné a je možné ho priradiť k nejakej skupine, pretože signalizuje cudzosť respektíve príslušnosť k nej. Druhá forma identity sa nazýva sociálna identita, tiež skupinová alebo kolektívna. Skupiny sa vyznačujú špecifickými vlastnosťami a vzorcami správania, s ktorými sa jednotlivci identifikujú, napríklad študenti, rybári, roční speváci, náboženská komunita, futbalisti a mnoho iných. Rozhodujúci význam má tretia podoba identity - kultúrna identita. Kultúru chápeme ako systém pozostávajúci z jazyka, tradícií, hodnôt alebo ideologických orientácií. Podľa Thomasa (2005, 22) kultúra štrukturalizuje prostredie špecifické pre danú skupinu od vyrobených a používaných predmetov po inštitúcie, názory a hodnoty. Thomas tiež dodáva (ebd.), že kultúrna identita sa odzrkadľuje v tzv. orientačnom systéme, ktorý je pre danú skupinu typický a tvoria ho špecifické symboly, ktorými sú jazyk, mimika, gestá a ktoré sa prenášajú z predchádzajúcej na nasledujúcu generáciu.

Mnoho ľudí zažíva krízu identity. V dôsledku životných zmien si kladú otázku, kto sú a do akej kultúry patria. Ide o ľudí, ktorí žijú v dvoch kultúrach a môžu sa cítiť odmietaní obidvomi kultúrami. Lödi (1996, 185-204) tvrdí, že problémom bikultúrnych jedincov je, že monokultúrni členovia spoločnosti nevedia, ako ich majú klasifikovať. Monokultúrni členovia spoločnosti by sa mali opierať, ako podotýka Lödi (ebd.), o určité charakteristiky, ako národnosť, rodisko, príbuznosť, jazyk, vzhľad ako aj pozitívne a negatívne predsudky

bikultúrnych jedincov. Monokultúrni jedinci rozdeľujú bikultúrnych podľa ich bývalého a terajšieho kultúrneho zázemia. Často sa stáva, že im to dávajú najavo mnohými ironickými poznámkami, že sú ľuďmi druhej kategórie, bez domoviny, rozpoltení miešanci. Vzhľadom na dvojitú kategorizáciu si bikultúrni jedinci musia zvoliť svoju príslušnosť a identitu. Individuum sa stáva bikultúrnym, pretože prichádza do kontaktu s dvomi kultúrami a musí v týchto dvoch kultúrach aspoň čiastočne žiť. Taká situácia môže nastať už v detskom veku, ak sa dieťa narodí do rodiny, ktorá už je bikultúrna alebo má každodenné kontakty s dvomi kultúrami. Podobné prežívanie a rozhodovanie sa týka aj migrantov, ktorí odchádzajú z domova pred rôznymi hrozbami alebo z ekonomických dôvodov ako aj ich detí, rodičia ktorých sa rozhodli žiť v cudzej krajine (kultúre).

Jazyk je komplexný fenomén. Na jednej strane je to systém znakov a symbolov, prostriedok na vyjadrenie myšlienok a pocitov, nástroj komunikácie, na druhej strane je vnímaný ako prostriedok utvárania identity. Ako už bolo vyššie povedané, ľudia sa pohybujú v rôznych skupinách, v ktorých zdieľajú spoločnú ideológiu s ostatnými. V súvislosti s týmto je potrebné riešiť otázku, ako sa ideológia uchováva a odovzdáva ďalej. Nástroj, ktorý plní túto funkciu sa nazýva spoločný jazyk. Jazyk národa sa používa v konkrétnom národnom spoločenstve ako ustálený spôsob komunikácie a je výrazným znakom identifikácie spoločenstva (Ondrušová et al, 2022, 17). Ľudská bytosť (bytie) v jazyku je podložené skutočnosťou, že jazyk má stabilizujúci a vymedzujúci účinok na formy identity. Vymedzujúca funkcia jazyka je v hľadáčiiku záujmu viacerých sociológov. Sociolingvista Schulze (2009, 27-43) popisuje jazyk ako naučený socializovaný tradovaný znalostný systém, pričom príslušný kultúrny znalostný systém má v porovnaní s inými kultúrnymi znalostnými systémami vymedzovaciu funkciu, teda funkciu identifikačnú. K rozlišovacím (vymedzovacím) znakom podľa neho patria okrem jazyka aj spoločný priestor, skúsenosti, spoločné mýty o pôvode, spoločné tradície a spoločný symbolický kód, ku ktorému sa okrem jazyka priradujú aj formy správania a náboženstvo. V tomto kontexte materinský jazyk preberá identitotvornú úlohu. Treba poznamenať, že viacjazyčnosť je v súčasnom globalizovanom svete celosvetovou realitou. V tejto súvislosti by sa nemala podceňovať otázka, ako spolu z jazykového hľadiska žijú rôzne kultúry. Aby sme dospeli k odpovedi, bude sa text v ďalšom zaoberať vzájomne súvisiacimi pojmami materinský jazyk, cudzí jazyk, viacjazyčnosť a miešanie jazykov.

Z vedeckého hľadiska je možné materinský jazyk chápať ako jazyk osvojený v rannom detstve bez použitia špecifických formálnych vyučovacích metód. Tento rodný jazyk sa individuom automaticky naučí a ideálne ho ovládajú všetci členovia spoločenstva. Materinský jazyk umožňuje jedincovi pohybovať sa v prostredí, do ktorého sa narodí, realizovať svoje zámery a rozvíjať vlastnú osobnosť. Zmýšľanie jedinca je vedené rodným jazykom a ukotvené v jeho kultúrnej identite. S rodným jazykom súvisí aj jeho emocionálny vývoj, zážitky a spomienky, tvrdí Kohte-Meyer (1999,269). Dá sa teda povedať, že pôsobenie materinského jazyka určuje vzťah k spoločenstvu. Takéto citové puto je možné dosiahnuť len prostredníctvom rodného jazyka. V tomto možno nájsť rozdiel medzi materinským a cudzím jazykom.

Cudzí jazyk sa charakterizuje ako učenie jazyka v triede alebo skupine, pri ktorom sa jedná o jeho vedomé osvojovanie, tvrdí Putzer (2006,546). Autor ďalej vysvetľuje, že výsledkom síce môže byť gramaticky správne ovládanie jazyka, no o emocionálne podmienenom pocity spolupatričnosti sa nedá hovoriť. Spojenie kognitívneho a emocionálneho sa podľa autora nemôže uskutočniť, pretože pocity sa nedajú naučiť.

Konceptom bilingvizmu sa okrem iných zaoberal sociolingvista Bloomfield (1984), ktorý pod týmto pojmom rozumie materinské ovládanie dvoch jazykov, ktorými jednotlivec automaticky a neustále hovorí. Tento prístup berie do úvahy len úroveň ovládania obidvoch

jazykov. Na rozdiel od toho, iný prístup odkazuje na lingvo - komunikačnú dimenziu, z ktorej vyplýva, že bilingválny jedinec je schopný naplňať vlastné komunikačné potreby a flexibilne používať dva jazyky v interakčných procesoch. Bilingvizmus sa prejavuje čoraz častejšie u migrantov. Medzi deťmi migrantov vzniká úplne nová forma identity, ktorá pozostáva z dvoch jazykov, dvoch prostredí a dvoch kultúrnych konceptov, čo je vnímané ako obohatenie. Realita však môže byť iná. Výsledkom je tzv. dvojité semilingvizmus alebo jazykové bezdomovectvo. Deti migrantov sa neučia svoj materinský jazyk v celej jeho rozmanitosti, ale iba vo výrazoch každodennej komunikácie. Ťažké osvojenie druhého jazyka je spojené s nedostatočným osvojením prvého jazyka. Dieťa sa v komunikačnej situácii nevie vyjadrovať v žiadnom zo svojich jazykov, čo tiež poškodzuje jeho identitu a potláča pocity spolupatričnosti. Často sa objavujú pocity menejcennosti, ktoré sú neoddeliteľne spojené so zmiešaním jazykov.

K miešaniu jazykov alebo Code-Switching, ako uvádza Seresová (2020, 63), dochádza pri vzájomnom pôsobení dvoch materinských jazykov. Code-Switching je typickou črtou bilingválneho jedinca. V jeho hovorení sa slová prenášajú z jedného jazyka do druhého a táto zmes býva jednojazyčnou komunitou negatívne vnímaná. Na druhej strane však treba povedať, že miešanie jazykov je aj považované za veľmi kreatívny počín jedinca, pretože naznačuje jeho flexibilný spôsob používania odlišných jazykových systémov. V tomto zmysle možno vnímať zmiešaný jazyk pozitívne, keďže má určitú jedinečnosť a inakosť, ktorá môže viesť k rozvoju viacjazyčnej identity.

Čo sa týka negatívnych účinkov viacjazyčnosti individua na identitu dokumentuje niekoľko vyjadrení tureckých migrantov žijúcich v Nemecku.: „Nemusíme byť akceptovaní v žiadnej spoločnosti. Hovoríme zmiešaným jazykom – ani pravá nemčina, ani pravá turečtina. V žiadnom jazyku nie sme doma. Márne hľadáme odpoveď na otázku, kto v skutočnosti sme. Obávame sa, že strach zo straty vlastného jazyka je rovnako veľký, ako strach z germanizácie. Musíme žiť s vnútorným napätím medzi dvoma jazykmi a dvoma kultúrami“ (Heinrichs, 1994). Úryvok jasne dokumentuje, že jazyk je výrazným faktorom pri formovaní identity a že jazykový mix môže viesť k celoživotnému hendikepu.

Záver

Vzhľadom na veľké spoločenské zmeny v dôsledku globalizácie a postupné zanikanie tradičných významov je otázka utvárania identity jedinca značne aktuálna.

Cieľom textu bolo v prvej časti podať prehľad teoretických prístupov k danej problematike. Poskytli sme prehľad niektorých vybraných ústredných teórií. Po preskúmaní sme zaznamenali tri podstatné aspekty, ku ktorým sa vedie teoretická a filozofická diskusia:

- °výskyt napätia medzi sociálnym prostredím a individualitou a ich vzájomný vzťah;

- °často kladená otázka podstaty vlastného „Ja“;

- °predpoklad ďalšieho vývoja utvárania ľudskej identity

V druhej časti textu sme sa venovali utváraniu identity pod vplyvom zmien sociálneho prostredia a jeho vplyvu na migrantov, ako aj vplyvom jazyka v jeho rôznych podobách na jedinca.

Literatúra

BLOOMFIELD, L. 1984. *Language*. Chicago : University of Chicago Press.

BROSZINSKY-SCHWABE, E. 2014. *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse-Verständigung*. Wiesbaden : VS Verlag.

ERIKSON, E. H. 2020. *Identität und Lebenszykluss*. Drei Aufsätze übersetzt von Käte Hügel. Frankfurt am Main : Suhrkamp.

FREUD, S. 2020. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Praha : Portál.

- GIDDENS, A.; FLECK, CH.; ZILIAN, H. G. 1999. *Soziologie*. 2. Aufl. Graz : Nausner & Nausner.
- GOFFMANN, E. 1980. *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 3. Aufl. 13. – 16. Tsd. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- HEINRICHS, J. 1994. *Multikulturelle Gesellschaft in Europa und deutsche Identität. Eine aktuelle Einmischung*. Essen : Verlag die blaue Eule.
- HOFFMANN, K. 1990. *Leben in einem fremden Land. Wie türkische Jugendliche „soziale“ und „persönliche“ Identität ausbalancieren*. Bielefeld : K. Böllert, KT-Verlag.
- JOAS, H.; MEAD, G. H. 2000. *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead*. 2. Aufl. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- KEUPP, H. 1999. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Orig.-Ausgabe. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- KEUPP, H. 2005. *Patchworkidentität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen*. http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf
- KOHITE-MEYER, I. 1999. Spannungsfeld Migration. Ich-Funktion und Ich-Identität im Wechsel von Sprache und kulturellem Raum. In PEDRINA, F. / SALLER, V. / WEISS, R. / WÜGLER, M. (Hg.). *Kultur, Migration, Psychoanalyse. Eine Vortragsreihe des psychoanalytischen Seminars Zürich*. Tübingen : Edition Diskord.
- KOČISOVÁ, Z. (2018). Charles Taylor a jeho koncepcia slobody. In *Cudzie jazyky v premenách času VIII. Recenzovaný zborník z Medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 10. 11. 2017*. Bratislava : Ekonóm.
- KRAPPMANN, L. 1971. *Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart : Klett.
- LÖDI, G. 1996. Zweisprachige Rede als Zeichen von Fremdheit und / oder von mehrsprachiger Identität. In Schneider, H. / Hollenweger, J. (Hg.). *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern : Edition SZH, S.
- MEAD, G. H. 2017. *Mysl, já a společnost*. Praha : Portál.
- ONDRUSOVÁ, T.; PATE, M.; ŠUKOLOVÁ, L. 2022. *Implementácia jazykovej politiky Európskej únie vo vybraných európskych štátoch*. České Budějovice : Vysoká škola evropských a regionálních studií, z.ú.
- PAVLÍKOVÁ, Ž. (2017). Aspects of Nonverbal Communication in Business Negotiation. In *Cudzie jazyky v premenách času VIII. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 10. novembra 2017*, Bratislava: Ekonóm.
- PAVLOV, I. P. 1952. *Lekcii I. P. Pavlova po fiziologii 1912-1913*. Moskva : Izdatel'stvo Akademii Medicinskich Nauk.
- PUTZER, O. 2006. Staat – Nation – Sprache. In Abel, A. / Stuflesser, M. / Putz, M. (Hg.). *Mehrsprachigkeit in Europa – Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Bolzano : Fitolito Longo.
- SCHULZE, W. 2010. Sprache, Kultur, Ethnie. Eine kritische Reflexion. In Vogt, M. T. / Sokol, J. / Bingen, D. / Neyer, J. / Löhr, A. (Hg.). *Minderheiten als Mehrwert*. Schriften des Kollegiums Pontes. Bern : Peter Lang.
- SERESOVÁ, K. 2020. *Jobben oder arbeiten? Anglizismen ein bisschen anders*. Hamburg : Verlag Dr. Kovač.
- THOMAS, A. 2005. *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen : Bautz.
- TILLMANN, K.-J. 1993. *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt.

Kontakt:

PhDr. Milena Helmová, PhD.

Katedra interkultúrnej komunikácie

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1

Bratislava

e-mail: milena.helmova@euba.sk

INTEGROVANÉ VYUČOVANIE ODBORNÝCH PREDMETOV A CUDZIEHO JAZYKA NA SLOVENSKÝCH STREDNÝCH A VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

INTEGRATED TEACHING VOCATIONAL SUBJECTS AND FOREIGN LANGUAGE AT SLOVAK SECONDARY AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Sonia Krajčík Danišová

Abstrakt

Integrované vyučovanie odborných predmetov a cudzieho jazyka sa opiera o dva základné piliere – Obsahovo orientované vyučovanie (CBI – z angl. Content-Based Instruction) a Obsahovo a jazykovo integrované vzdelávanie (CLIL – z angl. Content and Language Integrated Learning). CBI je vyučovacia metóda založená na obsahu výučby, ktorý sa zameriava na odborný predmet vyučovaný prostredníctvom cieľového cudzieho jazyka, než na samotný cudzí jazyk. Článok porovnáva tento prístup s metódou CLIL, čo je integrované vzdelávanie predmetu a cudzieho jazyka a vysvetľuje, ako tento prístup môže byť využitý pri vyučovaní jazyka na slovenských stredných a vysokých školách.

Kľúčové slová

Obsahovo orientované vyučovanie (CBI – Content-Based Instruction), Obsahovo a jazykovo integrované vzdelávanie (CLIL – Content and Language Integrated Learning), ELT prístup, metóda ELT, rozvoj jazykových schopností, CBI trieda, CLIL trieda, CBI vyučovacia hodina, CLIL vyučovacia hodina.

Abstract

Integrated tuition of professional subjects and a foreign language is based on two basic pillars – Content-Based Instruction (CBI) and Content and Language Integrated Learning (CLIL). CBI is a content-based teaching method that focuses on the subject taught through the target foreign language, rather than the foreign language itself. The article compares this approach with the CLIL method, which is the integrated tuition of a subject and a foreign language, and explains how this approach can be used in language teaching at Slovak secondary and higher education institutions.

Key Words

CBI – Content-Based Instruction, CLIL – Content and Language Integrated Learning, ELT approach, ELT method, linguistic ability development, CBI classroom, CLIL classroom, CBI lesson, CLIL lesson.

Úvod

Metóda CBI (z angl. jazyka Content-Based Instruction) je významným prístupom v jazykovom vzdelávaní a týka sa výučby predmetu prostredníctvom jazyka pre študentov cudzieho jazyka. Pojem „obsah“ sa vo všeobecnosti používa na označenie gramaticky-prekladovej metódy, audio-lingválnej metódy a slovnej zásoby alebo zvukových vzorcov v dialógovej forme, ale z historického hľadiska zmenil svoj význam a dnes sa interpretuje ako

použitie predmetu ako prostriedku na výučbu druhého cudzieho jazyka. V poslednej dobe sa stáva čoraz populárnejším, ako jeden z prostriedkov rozvoja jazykových schopností.

Metóda CBI má silné prepojenie s projektovým vzdelávaním, učením založeným na úlohách a holistickým prístupom k výučbe jazykov. Hlavná myšlienka metódy CBA sa opiera o silnú inováciu v osvojovaní si a zdokonaľovaní cudzieho jazyka, kde sa jazykové hodiny spájajú so stimulujúcim obsahom. Hlavným rozdielom od iných prístupov je, že študenti sa tu zameriavajú skôr na predmet, ako na proces učenia sa jazyka. CBI podporuje úspech študentov tým, že ich zapája do náročných a informatívnych aktivít, ktoré im pomáhajú osvojiť si zložité jazykové zručnosti určitým zautomatizovaním si určitých procesov.

Hlavnou výhodou CBI je, že motivuje študentov, udržiava ich záujem o jazykové vzdelávanie a celkový proces učenia je autentickjší (hlavne kvôli študijnému materiálu, ktorý sa používa v ELT procese, pretože ponúka prepojenie na reálne situácie, zábavu a jednoduché činnosti uchovávajúce informácie pre dlhodobý úžitok). V porovnaní s bežnou ELT triedou 21. storočia, v ktorej sa študenti obzvlášť nezauímajú o obsah predmetu a majú málo priestoru prakticky aplikovať svoje vedomosti, je CBI trieda o to efektívnejšia, najmä u dospelých študentov anglického jazyka (Brinton – Snow – Wesche, 2003).

Metóda CLIL (z angl. Content and Language Integrated Learning) je metódou obsahu a jazykovo integrovaného vzdelávania. Je špecifickou a značne novšou formou CBI metódy. Vzťah medzi týmito dvoma modelmi bude v článku skúmaný v samostatnej kapitole z historického hľadiska a prostredníctvom ich vzájomného porovnania (definície a klasifikácie, ich rozlišovacích znakov a niektorých dôsledkov, ktoré vyplývajú z integrovaného jazykového vzdelávania pre výskum a pedagogickú prax). CLIL je skratka, ktorá znamená Obsahové a jazykové integrované vyučovanie. Skratka CLIL je používaná ako generický termín popisujúci všetky typy ustanovení, v ktorom je druhý jazyk (cudzí, regionálny, menšinový jazyk alebo iný úradný jazyk štátu) používaný k výučbe určitých predmetov v inom vzdelávacom programe ako sú vedené samotné jazykové kurzy.

Článok ponúka pomerne kritický, ale komplexný prehľad CLIL s jasnými argumentmi na špecifikáciu tohto moderného prístupu k jazyku v oblasti vzdelávania. Zahŕňa nielen teoretické, ale i pedagogické zázemie CLIL z viacerých perspektív. V súčasnej dobe sa stáva obrovským trendom po celom svete, a preto si zaslúži pozornosť každého, kto pracuje v jazykovom vzdelávaní. Metóda CLIL tiež dokáže podporiť aj sociálne definované menšinové jazyky, akým je napríklad turečtina v Nemecku, ktorá sa používa prevažne v učňovských školách k výučbe takých predmetov, ako je ekonomika a podobne. Príkladom krajiny, v ktorej metóda CLIL podporuje vo výučbe záujem aj o iné úradné jazyky krajiny, je multi-lingválne Švajčiarsko. Článok porovnáva metódu CBI s metódou CLIL a vysvetľuje, ako tento prístup môže byť využitý pri vyučovaní jazyka na slovenských stredných a vysokých školách.

Integrované vyučovanie odborných predmetov a cudzieho jazyka v praxi

Z globálneho hľadiska už značnú dobu existujú také školy, v ktorých sa niektoré, alebo dokonca všetky predmety vyučujú nie v materinskom jazyku príslušnej krajiny, ale v jednom z veľkých kultúrne a spoločensky významných jazykov. Príkladom takýchto moderných škôl, ktoré používajú alternatívne vyučovacie metódy jazykovej a odbornej výučby, odchyľujúce sa od tradičných vzdelávacích prístupov, sú početné nemecké zahraničné školy, francúzske lýcea, britské internátne školy a už nejakú dobu aj školy zriaďované európskymi inštitúciami pre deti ich zamestnancov. Všetky tieto metódy sú založené na základnom princípe dvojazyčnej výučby a sú orientované na integráciu cudzieho jazyka a odborného (nejazykového) predmetu.

Vyššie uvedené školy majú takmer výhradne charakter elitných škôl, pričom pojem elita sa vzťahuje nielen na vysokej intelektuálnej schopnosti žiakov, ale aj na finančné možnosti rodičov, ktorí svoje deti na tieto školy posielajú. Práve v dôsledku takejto selekcie malo k tejto nepochybne atraktívnej forme vyučovania dlhodobo prístup len veľmi málo mladých ľudí. V

druhej polovici 20. storočia, najmä v Nemecku a Rakúsku, však bolo zavedením takzvaných bilingválnych vetiev (na bežných stredných odborných školách a gymnáziách) už konečne umožnené dvojazyčné vzdelávanie žiakov všetkých spoločenských vrstiev.

Cieľom jazykovej politiky Európskej únie je, aby každý občan EÚ ovládal popri svojom materinskom jazyku najmenej dva ďalšie jazyky spoločenstva. Práve vďaka tejto politike sa dvojazyčná výučba odborných predmetov dnes stretáva v celej Európe s veľkým ohlasom, a možno práve preto by bolo vhodné zvážiť jej využitie aj u nás na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Fakulta aplikovaných jazykov totiž jednoznačne disponuje veľkým potenciálom na využitie tejto úspešnej vyučovacej metódy odborných predmetov. Charakteristike oboch metód sa venujeme v ďalších podkapitolách článku.

Charakteristika metódy CBI a účel CBI triedy

Ako sme definovali v úvode, hlavným zameraním CBI vyučovacej hodiny je okruh predmetu alebo predmet ako taký, pretože počas CBI vyučovacej hodiny sa študenti sústredia na to, aby sa naučili z predmetu niečo konkrétne. Učia sa o tomto predmete pomocou cieľového jazyka (L2), čo je jazyk, ktorý sa snažia naučiť, a nie svojho materinského jazyka (L1), ako nástroja na rozvoj vedomostí, a tak rozvíjajú svoje jazykové schopnosti v cieľovom jazyku (L2). Lingvisti už veľakrát skúmaním dokázali, že sa to považuje za oveľa prirodzenejší spôsob rozvoja jazykových schopností. Celkovo to viac zodpovedá spôsobu, akým sa prirodzene učíme materinský jazyk (L1).

CBI vyučovací trieda môže byť zostavená mnohými spôsobmi. V počiatočnej fáze je potrebné definovať predmet záujmu zdieľaný medzi študentmi spolu s tromi alebo štyrmi vhodnými zdrojmi, ktoré sa zaoberajú rôznymi aspektmi predmetu (napríklad webové stránky, referenčné učebnice, sylabu, audio alebo video prednášok alebo dokonca reálnych ľudí). CBI vyučovaciu triedu je potrebné rozdeliť na malé skupiny a každej skupine je potrebné prideliť malú výskumnú úlohu a zdroj informácií, ktoré im pomôžu túto úlohu splniť. Po dokončení primárneho výskumu je potrebné vytvoriť nové skupiny so študentmi, ktorí používali iné informačné zdroje a navzájom zdieľali a porovnávali svoje získané informácie. Po ukončení sekundárneho výskumu je možné zamerať sa na ďalšie čiastkové úlohy tak, aby výsledkom tohto zdieľania informácií bol nejaký konečný produkt, ktorý by mohol mať formu nejakej skupinovej prezentácie.

Jedným z najväčších plusov prístupu CBI je, že študenti sú vystavení značnému množstvu cieľového jazyka (L2) prostredníctvom zaujímavého podnetného obsahu, vďaka ktorému sa zapájajú do vhodných jazykovo závislých aktivít. CBI rozhodne robí proces učenia sa jazyka L2 zaujímavejším a motivujúcim, pretože jazyky sa neučia priamou výučbou, ale skôr sa získavajú prirodzene alebo automaticky, teda autentickjšie. Výsledkom je, že študenti môžu používať jazyk L2 na splnenie skutočného účelu, vďaka ktorému budú študenti nezávislejší a sebavedomejší.

Ďalšou výhodou prístupu CBI je to, že podporuje kontextové učenie, t. j. študenti sa učia užitočný jazyk, ktorý je začlenený do relevantných kontextov diskurzu, a nie ako izolované jazykové fragmenty. Týmto spôsobom môžu študenti rozvíjať oveľa širšie znalosti o svete prostredníctvom CBI, ktoré môžu spätne prispieť k zlepšeniu a podpore ich všeobecných vzdelávacích potrieb, a tak sú schopní nadviazať väčšie spojenie s jazykom a tým, čo už vedia. Pokiaľ ide o učebný materiál, v prístupe CBI sú všetky informácie opakované strategickým poskytovaním informácií v správnom čase. Komplexné informácie sú poskytované najmä prostredníctvom kontextu reálneho života, aby ich študenti dobre pochopili a viedli by k ich vnútornej motivácii k štúdiu. Preberanie informácií z rôznych zdrojov, prehľadovanie a reštrukturalizácia týchto informácií môže študentom pomôcť rozvinúť veľmi cenné zručnosti myslenia, ktoré potom možno preniesť do iných predmetov.

V neposlednom rade je dôležité poznamenať, že prístup CBI je veľmi populárnou metódou medzi učiteľmi ESP (English for Specific Purposes) a EAP (English for Academic Purposes), pretože napomáha študentom rozvíjať cenné študijné zručnosti (napr. písanie poznámok, sumarizácia a extrahovanie kľúčových informácií z textov). Väčšia flexibilita a prispôsobivosť v učebných osnovách môže byť nasadená podľa záujmu študenta. Okrem toho, zahrnutie párovej či skupinovej spolupráce do vyššie uvedeného rámca môže taktiež pomôcť študentom rozvíjať ich schopnosti spolupráce, čo môže mať veľkú spoločenskú hodnotu.

Čo sa nevýhod týka, je logické predpokladať, že v prístupe sú popri značných výhodách i mnohé nedostatky. Najprv sa pozrime na používanie materinského jazyka (L1) v CBI triedach. V mnohých jednojazyčných triedach je napríklad bežným problémom nadmerné používanie materinského jazyka študentov (L1) v priebehu vyučovacej hodiny. Hlavným dôvodom je to, že vyučovacia hodina nie je vyslovene zameraná na precvičovanie jazyka, takže pre študentov je oveľa jednoduchšie a teda aj rýchlejšie používať svoj materinský jazyk (L1). Učiteľom v CBI triedach treba zdôrazniť, aby si boli vedomí tohto rizika a snažili sa mu vyhnúť tým, že sa so študentmi podelia o svoje zdôvodnenie a vysvetlia im výhody používania cieľového jazyka (L2) namiesto materinského jazyka (L1).

Ďalším možným problémom môže byť, že keďže CBI nie je výslovne zamerané na učenie sa jazykov, niektorí študenti sa môžu cítiť zmätení, alebo môžu mať dokonca pocit, že si nezlepšujú svoje jazykové zručnosti. Toto je hlavný dôvod, prečo sa s tým učitelia musia vysporiadať napr. zahrnutím určitej formy nadväzujúcich cvičení zameraných na jazyk, ktoré pomôžu upriamiť pozornosť na lingvistické črty v materiáloch a upevniť akúkoľvek náročnú slovnú zásobu alebo gramatické body.

Podobné komplikácie môžu nastať aj pri textoch nižšej úrovne, pretože študenti im môžu ťažšie porozumieť. Práve tieto dôvody znamenajú, že zdieľanie informácií v cieľovom jazyku (L2) často spôsobuje mnohé ťažkosti. Možným spôsobom, ako tomuto predísť (napr. v nižších ročníkoch či úrovniach), je buď použiť texty v materinskom jazyku študentov (L1) a potom docieľiť, aby používali výlučne cieľový jazyk (L2) na zdieľanie informácií a finálnych výstupov. Ďalším riešením je používať textové zdroje v cieľovom jazyku (L2), ale umožniť študentom prezentovať finálny výstup v ich rodnom jazyku (L1). Keďže niektorí študenti majú tendenciu kopírovať priamo zo zdrojových textov, ktoré používajú na získavanie informácií, učitelia by sa tomu mali vyhnúť tým, že navrhnu úlohy, ktoré od študentov vyžadujú, aby nejakým spôsobom vyhodnotili informácie, vyvodili závery alebo všetko premietli do praxe. Informačné zdroje, ktoré obsahujú protichodné informácie, môžu byť užitočné aj pre študentov, ktorí sa musia rozhodnúť, s ktorými informáciami súhlasia, alebo ktorým najviac dôverujú. Aj štatistiky dokazujú, že takéto možnosti by mali znížiť mieru náročnosti pre takýchto študentov a zvýšiť úroveň transparentnosti v textoch nižšej úrovne.

Porovnanie CBI s prístupmi ELT

Prístup CBI je v rámci ELT procesu porovnateľný s procesom vyučovania anglického jazyka pre špecifické účely (ESP), alebo procesom vyučovania anglického jazyka pre akademické účely (EAP). Cieľom metódy CBI je pripraviť ELT študentov na osvojenie si jazykov pri použití kontextu akéhokoľvek predmetu tak, aby sa študenti naučili jazyk používaním v špecifickom kontexte tohto predmetu a medzipredmetových súvislostí. Namiesto učenia sa anglického jazyka mimo kontextu sa jazyk učí v kontexte konkrétneho akademického predmetu.

Aby študenti druhého cudzieho jazyka (L2) úspešne zvládli akademickú úlohu, musia ovládať anglický jazyk po formálnej stránke (gramatika, slovná zásoba atď.), ako aj to, ako aj po obsahovej stránke. Pedagógovia začali implementovať rôzne prístupy, ako napr. takzvané „chránené vyučovanie a učenie sa“ na CBI vyučovacích hodinách. „Chránená výučba“ je ELT prístup, ktorý integruje výučbu jazyka a obsahu predmetu. Táto fráza je originálnym konceptom

Stephena Krashena, ktorý vytvoril základ pre základnú teóriu zrozumiteľného vstupu. Dvojsečné ciele chráneného vyučovania sú poskytnúť prístup k bežnému obsahu predmetu na úrovni jednotlivých ročníkov a podporiť rozvoj znalosti anglického jazyka.

„Chránené vyučovanie“ je skôr prístup riadený učiteľom, ktorý kladie zodpovednosť na plecia učiteľov. Je to tak v prípade zdôrazňovania niekoľkých pedagogických potrieb pomôcť žiakom dosiahnuť ich ciele, ako sú učelia, ktorí majú vedomosti o predmete, znalosť vyučovacích stratégií pre zrozumiteľný a prístupný obsah, znalosť procesov učenia sa L2 a schopnosť hodnotiť kognitívne, lingvistické a sociálne stratégie, ktoré študenti používajú na zabezpečenie porozumenia obsahu a zároveň podporujú akademický rozvoj anglického jazyka. Učiť sa vyučovať je skôr prístup zameraný na študenta, ktorý zdôrazňuje dôležitosť toho, aby študenti zdieľali túto zodpovednosť so svojimi učiteľmi, a tiež zdôrazňuje významnú úlohu, ktorú zohrávajú stratégie učenia v procese učenia.

Medzi najvýznamnejšie prvky CBI prístupu patrí snaha motivovať žiakov, aktívna účasť študentov a učenie sa osvojovaním si. Dva kľúčové faktory, ktoré sú základom CBI, udržiavajú študentov motivovaných a zároveň aj ich záujmom. Motivácia a záujem sú najdôležitejšími faktormi pri podpore úspechu študentov pomocou náročných, informatívnych aktivít, ktoré študentovi pomáhajú naučiť sa komplexné zručnosti na podporu úspechu. Pre študentov je pomerne motivujúce a zaujímavé učiť sa z takéhoto ELT materiálu, aby si lepšie prepojili témy, spracovali si učebný materiál a dokázali si lepšie zapamätať potrebné informácie a vnútorne sa motivovali prostredníctvom vnímania vlastného úspechu zo štúdia. CBI je prístup zameraný na študenta ako takého a jedným z jeho cieľov je udržať študentov záujem a vysokú motiváciu vytváraním podnetných obsahových pokynov a materiálov.

Ako sme už spomenuli v predchádzajúcej časti, CBI trieda je zameraná skôr na žiaka, ako na učiteľa, pretože spadá do všeobecnejšej kategórie komunikatívneho vyučovania jazykov (z angl. Communicative Language Teaching – CLT). V takýchto triedach nie sú študenti závislí od učiteľa, ktorý by všetko učenie riadil alebo bol zdrojom všetkých informácií, ale učia sa praxou a aktívne sa zapájajú do vzdelávacieho procesu. Jeho kľúčovým presvedčením je, že k učeniu nedochádza len prostredníctvom vystavenia učiteľovým inputom, ale aj prostredníctvom inputov od študentov a ich vzájomných interakcií. Študenti v takýchto CBI triedach majú tendenciu preberať aktívne, sociálne roly, ktoré zahŕňajú interaktívne učenie, vyjednávanie, či zhromažďovanie informácií. Je zrejmé, že pokiaľ študenti nedostanú príležitosť prejaviť sa, je to z dlhodobého hľadiska problém. Je preto kľúčové, aby učelia dali študentom CLT možnosť vyjadriť sa, najmä v súčasnej vzdelávacej klíme, v ktorej dominuje štandardizácia a testovanie (Page – Simmons, 2010).

V bilingválnych a viacjazyčných rodinách, kde sú deti vystavené viac ako jednému materinskému jazyku (L1), majú deti tendenciu si jazyky prirodzene osvojovať, namiesto toho, aby sa ich učili. V súlade s tým rozdiel medzi cudzím jazykom a druhým jazykom úzko súvisí s rozdielom medzi riadeným a spontánnym získavaním. „Osvojovanie si“ jazyka prebieha v prirodzenom prostredí (t.j. zvyčajne, keď jazykom je jazyk komunity), zatiaľ čo „učenie sa“ je termín používaný na opis osvojovania si jazyka prostredníctvom formálneho vyučovania (t.j. zvyčajne obmedzeného na triedu).

Výskum jazykového vývinu detí, ktoré si jazyk osvojili formálnym vyučovaním, a detí, ktoré sa jazyk učili v prirodzenom prostredí, však neodhalil žiadny dominantný vplyv, ktorý by sa dal pripísať výlučne podmienkam učenia sa. Navyše metódy ELT, ktoré sa snažia simulovať osvojovanie a používanie jazyka v prirodzených podmienkach, spochybňujú aj základné predpoklady tejto teórie. Pojem „osvojenie si druhého jazyka“ (L2) sa chápe ako všeobecný pojem označujúci akékoľvek činnosti alebo procesy súvisiace s ovládaním cudzieho jazyka. V tomto zmysle bude tento výraz slúžiť ako hyperonymum na zahrnutie „učenia sa druhého jazyka“ (L2) a používa sa väčšinou na označenie osvojovania si cudzieho jazyka, ktoré zahŕňa

formálne vyučovanie, aj keď neexistuje žiadny kvalitatívny rozdiel v ovládaní cudzieho jazyka študentov.

Charakteristika metódy CLIL a účel CLIL triedy

Vyučovanie metódou CLIL sa v súčasnej dobe stáva obrovským trendom po celom svete, a preto si zaslúži pozornosť každého, kto pracuje v jazykovom vzdelávaní. CLIL (Obsahové a jazykové integrované vyučovanie) je skratka, ktorá je používaná ako generický termín popisujúci všetky typy ustanovení, v ktorom je druhý jazyk (cudzí, regionálny, menšinový jazyk alebo iný úradný jazyk štátu) používaný k výučbe určitých predmetov v inom vzdelávacom programe ako sú vedené samotné jazykové kurzy. Článok ponúka pomerne kritický, ale komplexný prehľad CLIL s jasnými argumentmi na špecifiká tohto moderného prístupu k jazyku v oblasti vzdelávania a zahŕňa nielen teoretické ale i pedagogické zázemie CLIL z viacerých perspektív. V súčasnej dobe sa stáva obrovským trendom po celom svete, a preto si zaslúži pozornosť každého, kto pracuje v jazykovom vzdelávaní. Na KAJ FAJ EUBA by sa využitím CLIL metódy mohla rozšíriť ponuka povinne voliteľných a voliteľných predmetov na FAJ aj o odborné predmety takmer totožné s osnovami odborných predmetov z iných fakúlt vyučovaných v slovenčine.

Skratka CLIL sa stala najrozšírenejšie používaným termínom pre takúto formu vzdelávania až v priebehu deväťdesiatych rokov a dominuje aj v dvadsiatych rokoch 21. storočia. CLIL je základom pre inovovaný metodický prístupov širšom rozsahu ako je jazykové vyučovanie. Nadradeným cieľom sa tu stáva snaha rozvíjať zručnosti aj v nejazykovom (odbornom) predmete, ale aj v jazyku, v ktorom sa vyučuje kladením rovnakej dôležitosti na oba jazyky (L1 aj L2). Dosiahnutie tohto dvojakého cieľa znamená rozvíjanie špeciálneho prístupu k vyučovaniu tým, že nejazykový (odborný) predmet sa nevyučuje v cudzom jazyku L2, ale prostredníctvom cudzieho jazyka L2, ktorý tu slúži iba ako nástroj.

Hlavnou výhodou metódy CLIL je, že dokáže žiakom rôzneho veku ponúknuť prirodzenú situáciu pre rozvoj jazyka a toto prirodzené používanie jazyka môže podporiť motiváciu a túžbu po učení sa jazykov. Dosiahnutím takéhoto autentického prostredia je vysoko pravdepodobné, že sa žiaci prestanú sústrediť na jazyk a začnú sa zameriavať iba na vyučovaný nejazykový (odborný) predmet. Vo väčšine prípadov sa v rámci klasického vyučovania vymedzí určitý čas na vyučovanie predmetov alebo špeciálnych modulov prostredníctvom cudzieho jazyka. V rámci CLIL je vyučovanie jazykov a iných nejazykových predmetov navzájom prepojené. CLIL vyučovacia hodina má teda dva ciele – jeden sa zameriava na predmet, tému alebo tematický celok a druhý cieľ sa zameriava čisto na jazyk. Práve preto sa CLIL niekedy nazýva duálne zamerané vzdelávanie.

Pri vyučovaní metódou CLIL je materinský jazyk (L1) na prvom mieste, avšak ako už bolo spomenuté, väčšina vyučovacích hodín vedených pomocou metódy CLIL zahŕňa používanie dvoch jazykov – materinského jazyka (L1) a cudzieho jazyka (L2). Bežnou praxou pri vyučovaní odborného (nejazykového) predmetu spravidla býva, že ťažiskové informácie sú podávané najprv v materinskom jazyku (L1), no dodatočné vyučovacie aktivity prebiehajú v cudzom jazyku (L2). Na základe osobnej skúsenosti v podobe dlhoročnej praxe na bilingválnom gymnáziu, kde sa metóda CLIL používa dennodenne môžem potvrdiť, že triedu s výučbou CLIL môže dieťa pokladať za „náročnejšiu“. Je to logický úsudok, pretože počúvanie, čítanie a hovorenie v cudzom jazyku (L2) je únavné a môže trvať dlhšie obdobie, kým si na to žiak zvykne a naučí sa na takýchto vyučovacích hodinách pracovať. Preto je možné, že pracovná záťaž sa bude dieťaťu zdať väčšia, ale úlohou školy je zabezpečiť udržanie akceptovateľnej úrovne. Ak sa dieťaťu vyučovanie pomocou CLIL páči, záťaž nebude považovať za problém. Ľudia ako takí však majú vo všeobecnosti diametrálne odlišné schopnosti v ovládaní jazyka ako takého, bez ohľadu na to, o aký jazyk ide. Tak tomu je aj v triedach s výučbou CLIL – nájdú sa tu vždy deti s rôznymi schopnosťami nie len v cudzom

jazyku (L2), ale aj v iných formách znalostí a zručností. Jednou z kľúčových častí metodiky CLIL je požiadavka, aby deti počas vyučovania používali jazyk aktívne medzi sebou a tak sa navzájom učili. Z praxe však veľmi dobre vieme, že dodržanie takejto požiadavky je často krát náročnejšie, ako sa na prvý pohľad zdá a vo väčších študijných skupinách je ťažké jej plnenie aj efektívne skontrolovať. Ak je však táto požiadavka aktívneho používania jazyka L2 splnená, je zrejmé, že z metódy CLIL by mohli „profitovať“ všetky deti, a to nie len tie, o ktorých si myslíme, že sú na jazyky nadané.

Na dosiahnutie aktívneho učenia sa žiakov vyučovací metódou CLIL je však potrebné dosiahnuť profesijné kompetencie potrebné na vyučovanie vedomostného predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka, ako aj kompetencie viesť žiaka k jeho vzdelávacej autonómii. Keďže ide o pomerne inováčné vzdelávanie, je potrebné vysvetliť, že jeho spracovanie a realizácia na európskych školách reflektuje predovšetkým na potreby multikultúrnej európskej spoločnosti. V takej je kľúčové, aby každý občan EÚ aktívne ovládal minimálne dva cudzie jazyky, čím sa podstatne zvýši mobilita na trhu práce a v európskom vzdelávacom priestore, ako aj konkurencieschopnosť obyvateľstva na pracovnom trhu. Vyučovanie cudzích jazykov na školách sa zrejme práve vďaka tomuto cieľu dostalo do popredia pozornosti. CLIL v praxi teda znamená, že jazyk sa učí spolu s iným predmetom. Odborný (nejazykový) predmet sa žiak učí prostredníctvom cieľového jazyka L2 a v našich podmienkach sa takéto vyučovanie často označuje ako bilingválne. CLIL je metóda, v ktorej sa používa cudzí jazyk L2 na učenie sa predmetu a zároveň platí, že učenie sa odborného (nejazykového) predmetu poskytuje príležitosti na používanie cudzieho jazyka L2. Z uvedeného vyplýva, že metóda CLIL sleduje duálne ciele: jazykové a predmetové. Predmetové ciele sa sústreďujú na rozvoj kognitívnych funkcií žiaka, najmä ich kreatívneho, kritického a hodnotiaceho myslenia. Jazykové ciele sú zase orientované na rozvoj komunikatívnej kompetencie v cieľovom jazyku L2. Obsah odborného predmetu poskytuje žiakom autentický kontext, s ktorým pracujú, čím sa aj komunikácia v cudzom jazyku L2 stáva autentickjšou. Aj prax na bilingválnych školách potvrdila, že metóda CLIL významnou mierou prispieva k rozvoju jazykových kompetencií, pretože študenti sa učia jazyk v prirodzenejších situáciách, ako je tomu na hodinách cudzieho jazyka a použitie cieľového jazyka L2 sa stáva prostriedkom na dosiahnutie reálnych komunikatívnych cieľov. Komunikatívne kompetencie žiakov sa vďaka tejto metóde výrazne zvyšujú, pretože študenti majú nespočetné množstvo príležitostí precvičovať si jazykové štruktúry v autentických situáciách. Vďaka týmto duálnym cieľom má CLIL veľký potenciál pre poskytovanie príležitostí nielen na riešenie problémov, ale aj na budovanie sebadôvery žiakov a ich ochoty riskovať jazykovo nepresné odpovede. Taktiež má CLIL metóda obrovskú zásluhu na rozvoji komunikatívnych kompetencií študentov, rozširovanie ich slovnej zásoby, ale tiež aj sebarealizáciu a spontánnu komunikáciu.

Zvláštnosťou na metóde CLIL je fakt, že táto metóda podčiarkuje dôležitosť nadobúdania kompetencií a zručností študenta, a nie osvojovania si memorovaním encyklopedických vedomostí. Metóda CLIL ako taká je v ostrom protiklade s inými typmi tradičných tzv. transmisívnych vyučovaní, ktoré spočívajú na behavioristických základoch. Ich cieľom je čisto jednostranný prenos vedomostí z učiteľa na žiaka, pričom žiak je len pasívnym prijímateľom. Prax tiež ukázala, že CLIL je metóda, ktorá podčiarkuje aktivitu žiaka a využíva rôzne aktivizujúce vyučovacie metódy, pomocou ktorých sa stanovené ciele dosahujú. Ak uprednostníme také metódy vo vyučovacom procese, ktoré aktivizujú myslenie a tvorivosť žiakov a ktoré im dávajú možnosť spolupodieľať sa na riadení vyučovania a voľbe metód, môžeme žiakov výrazne nielen motivovať, ale aj výraznou mierou prispieť k ich samostatnosti a tvorivosti vo vyučovaní. Z uvedeného plyní teda záver, že metóda CLIL chápe žiaka ako subjekt vyučovacieho procesu, je teda orientovaná na žiaka a zohľadňuje jeho elementárne potreby a pocity. Základom takejto koncepcie je však žiakova aktivita a húževnaté zainteresovanie sa do vyučovacieho procesu. Vychádzame tu totiž z predpokladu, že žiak si

zapamätá viac informácií vtedy, ak pracuje s učebným materiálom samostatne a ak v ňom tento materiál vyvolá emocionálnu reakciu. Logicky teda z uvedeného vyplýva, že ak si želáme dosiahnuť, aby sa žiak skutočne efektívne učil a de facto niečo aj naučil, musíme mu dať možnosť byť na hodinách aktívnym.

Metóda CLIL sa zameriava ako na receptívne, tak aj na produktívne zručnosti a rozvoj kognitívnych zručností a premýšľanie v cudzom jazyku sú kľúčovým prínosom tejto metódy, ktorá môže navyše viesť k zlepšeniu klímy vo výučbe. Príkladom môžu byť hodiny matematiky na základnej škole, ako uvádza Binterová (2012).

CLIL vyučovacia hodina má teda dva ciele – jeden sa zameriava na predmet, tému alebo tematický celok a druhý cieľ sa zameriava čisto na jazyk. Práve preto sa CLIL niekedy nazýva duálne zamerané vzdelávanie. Na dosiahnutie aktívneho učenia sa žiakov vyučovacou metódou CLIL je však potrebné dosiahnuť profesijné kompetencie potrebné na vyučovanie vedomostného predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka, ako aj kompetencie viesť žiaka k jeho vzdelávacej autonómii. Keďže ide o pomerne inovačné vzdelávanie, je potrebné vysvetliť, že jeho spracovanie a realizácia na európskych školách reflektuje predovšetkým na potreby multikultúrnej európskej spoločnosti. V takej je kľúčové, aby každý občan EÚ aktívne ovládal minimálne dva cudzie jazyky, čím sa podstatne zvýši mobilita na trhu práce a v európskom vzdelávacom priestore, ako aj konkurencieschopnosť obyvateľstva na pracovnom trhu. Vyučovanie cudzích jazykov na školách sa zrejme práve vďaka tomuto cieľu dostalo do popredia pozornosti, čo sa logicky odzrkadľuje aj v Zákone o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z. a v štátnych vzdelávacích programoch.

CLIL v praxi teda znamená, že jazyk sa učí spolu s iným predmetom. Odborný (nejazykový) predmet sa žiak učí prostredníctvom cieľového jazyka L2 a v našich podmienkach sa takéto vyučovanie často označuje ako bilingválne. CLIL je metóda, v ktorej sa používa cudzí jazyk L2 na učenie sa predmetu a zároveň platí, že učenie sa odborného (nejazykového) predmetu poskytuje príležitosti na používanie cudzieho jazyka L2. Z uvedeného vyplýva, že metóda CLIL sleduje duálne ciele: jazykové a predmetové. Predmetové ciele sa sústreďujú na rozvoj kognitívnych funkcií žiaka, najmä ich kreatívneho, kritického a hodnotiaceho myslenia. Jazykové ciele sú zase orientované na rozvoj komunikatívnej kompetencie v cieľovom jazyku L2. Obsah odborného predmetu poskytuje žiakom autentický kontext, s ktorým pracujú, čím sa aj komunikácia v cudzom jazyku L2 stáva autentickjšou. Aj prax na bilingválnych školách potvrdila, že metóda CLIL významnou mierou prispieva k rozvoju jazykových kompetencií, pretože študenti sa učia jazyk v prirodzenejších situáciách, ako je tomu na hodinách cudzieho jazyka a použitie cieľového jazyka L2 sa stáva prostriedkom na dosiahnutie reálnych komunikatívnych cieľov. Komunikatívne kompetencie žiakov sa vďaka tejto metóde výrazne zvýšia, pretože študenti majú nespočetné množstvo príležitostí precvičovať si jazykové štruktúry v autentických situáciách. Vďaka týmto duálnym cieľom má CLIL veľký potenciál pre poskytovanie príležitostí nielen na riešenie problémov, ale aj na budovanie sebadôvery žiakov a ich ochoty riskovať jazykovo nepresné odpovede. Taktiež má CLIL metóda obrovskú zásluhu na rozvoji komunikatívnych kompetencií študentov, rozširovanie ich slovnej zásoby, ale tiež aj sebarealizáciu a spontánnu komunikáciu.

Zvláštnosťou na metóde CLIL je fakt, že táto metóda podčiarkuje dôležitosť nadobúdania kompetencií a zručností študenta, a nie osvojovania si memorovaním encyklopedických vedomostí. Metóda CLIL ako taká je v ostrom protiklade s inými typmi tradičných tzv. transmisívnych vyučovaní, ktoré spočívajú na behavioristických základoch. Ich cieľom je čisto jednostranný prenos vedomostí z učiteľa na žiaka, pričom žiak je len pasívnym prijímateľom. Prax tiež ukázala, že CLIL je metóda, ktorá podčiarkuje aktivitu žiaka a využíva rôzne aktivizujúce vyučovacie metódy, pomocou ktorých sa stanovené ciele dosahujú. Ak uprednostníme také metódy vo vyučovacom procese, ktoré aktivizujú myslenie a tvorivosť žiakov a ktoré im dávajú možnosť spolupodieľať sa na riadení vyučovania a voľbe metód,

môžeme žiakov výrazne nielen motivovať, ale aj výraznou mierou prispieť k ich samostatnosti a tvorivosti vo vyučovaní. Z uvedeného plynie teda záver, že metóda CLIL chápe žiaka ako subjekt vyučovacieho procesu, je teda orientovaná na žiaka a zohľadňuje jeho elementárne potreby a pocity. Základom takejto koncepcie je však žiakova aktivita a húževnaté zainteresovanie sa do vyučovacieho procesu. Vychádzame tu totiž z predpokladu, že žiak si zapamätá viac informácií vtedy, ak pracuje s učebným materiálom samostatne a ak v ňom tento materiál vyvolá emocionálnu reakciu. Logicky teda z uvedeného vyplýva, že ak si želáme dosiahnuť, aby sa žiak skutočne efektívne učil a de facto niečo aj naučil, musíme mu dať možnosť byť na hodinách aktívnym.

Integrované vyučovanie odborných predmetov a cudzieho jazyka na Ekonomickej univerzite v Bratislave

Metóda CLIL sa hodí nielen pre základné a stredné školy, ale aj pre terciárne vzdelávanie. Je dnes bežnou praxou v mnohých európskych krajinách, že už na základných školách prebieha výučba jednotlivých predmetov v cudzom jazyku. Z hľadiska frekvencie sa metóda CLIL uplatňuje najčastejšie na stredných školách. Napríklad v takom Nemecku so silnou tureckou menšinou sa však neobmedzuje iba na gymnáziá, ale ako sme už spomenuli, mnoho učňovských škôl používa tento didaktický nástroj k vzájomnému prepojeniu odbornej a jazykovej výučby. A koniec koncov je nutné poukázať aj na to, že výučba metódou CLIL môže trvať rôzne dlho. Existujú programy, ktoré trvajú len niekoľko týždňov, zatiaľ čo iné môžu trvať aj šesť rokov. Potreba metódy CLIL na Fakulte aplikovaných jazykov (FAJ) je nevyhnutná. Na základe mojej praxe na vysokej škole si trúfam tvrdiť, že študenti si málokedy dávajú do súvisu obsahovú stránku odborných predmetov, ktoré preberajú na bakalárskom štúdiu v slovenskom jazyku (L1) na svojich materských fakultách s našim odborným predmetom Obchodná angličtina, ktorý na tieto odborné predmety voľne nadväzuje, dopĺňa a rozvíja ich.

Keby kurzy Obchodnej angličtiny na FAJ priamo nadväzovali na už preberané odborné predmety na ostatných fakultách EU a boli by si navzájom prerekvizitami, preberané učivo by si dali študenti jednoduchšie do vzájomného súvisu. Slovenské odborné predmety a ich úspešné absolvovanie by boli podmienkou pre zápis a absolvovanie ich pokračujúcich predmetov v anglickom jazyku v podobe kurzov Odbornej angličtiny č. 12 – 17. Ak napríklad preberáme na Odbornej angličtine „economies of scale“ a pre priblíženie problematiky sa odvolávam na základnú literatúru (Ján Lisý a kolektív: Ekonomia v novej ekonomike) k predmetu Ekonomická teória (ET), len minimum študentov si vybaví „výnosy z rozsahu“, a to aj napriek tomu, že mali skúšku s tohto odborného predmetu len pár týždňov dozadu. Iní študenti sa zvyknú vyhovárať, že si predmet ET „prenášajú“ a akoby zneužívali tento alibizmus k tomu, aby si vyhli akejkoľvek ďalšej aktivite na vyučovaní. Priamym premostovaním medzi slovenským odborným predmetom a jeho takmer totožným anglickým ekvivalentom vysokou mierou zvýšime efektívnosť vyučovania a znížime pocit dezorientácie študentov v odbornej problematike. Musíme však dbať na to, že je odborná slovná zásoba v oboch jazykoch výučby (L1 aj L2) zvládnutá, a teda neexistuje jazyková bariéra v študijnej skupine.

Ďalšou možnosťou využitia CLIL metódy na EUBA je rozšíriť ponuku povinne voliteľných a voliteľných predmetov na FAJ o odborné predmety takmer totožné s osnovami odborných predmetov z iných fakúlt vyučovaných v slovenčine. Ak sa napr. predmet VET dá v rámci frankofónneho štúdia absolvovať miesto slovenčiny vo francúzskom jazyku, určite by sa dal predmet vyučovať u nás na FAJ v niekoľkých cudzích jazykoch. Odborná spôsobilosť vyučujúceho by samozrejme musela okrem jazykových znalostí spĺňať aj podmienku minimálne bakalárskeho ekonomického vzdelania, aby bola odbornosť predmetu garantovaná. Výhodou by bolo, ak sa oba predmety vyučovali súbežne, čiže najskôr v širšom a povedzme viac teoretickom ponímaní v materinskom jazyku L1, a následne v užšom, ale o to viac praktickejšom zábere v cudzom jazyku L2. Konkrétne aktivity či diskusia by v jazyku L2 už

boli vykonávané s oveľa vyšším stupňom aktivity a záujmu, ako tomu je často krát dnes na výučbe Odbornej angličtiny, kde študenti viac-menej tápu a berú učivo ako úplne nové a ich chápaniu vzdialené.

V minulosti sa na KAJ FAJ EUBA vyučoval predmet Obchodná angličtina v podobe kurzov č. 12 – 18 podľa odbornej učebnice English for Business Studies (EBS). Kompilácia týchto EBS kurzov bola pomerne úzko špecializovaná a ich obsah a zameranie priamo korešpondovali na odborné (nejazykové) predmety na ďalších piatich bratislavských EU fakultách – menovite na fakulte Národohospodárskej (NHF), Obchodnej (OF), Podnikového manažmentu (FPM), Hospodárskej informatiky (FHI) a Medzinárodných vzťahov (FMV). EBS kurz Odbornej angličtiny č.12 nadväzoval na Manažment, Sociológiu a Psychológiu v obchode, EBS kurz Odbornej angličtiny č.13 nadväzoval na predmety Financie a mena, Verejné financie, Daňovníctvo (Všeobecnú) Ekonomickú teóriu, Národohospodársku politiku, Mikroekonómiu a Makroekonómiu, Financie a mena, Verejné financie a Daňovníctvo, EBS kurz Odbornej angličtiny č.14 nadväzoval na Bankovníctvo, Podnikové financie, Bankové služby a operácie, EBS kurz Odbornej angličtiny č.15 nadväzoval na predmety Informatika I a II, Informatika – informačné systémy, Štatistika a Finančná matematika, EBS kurz Odbornej angličtiny č.17 nadväzoval na predmety Marketing, Medzinárodný obchod a Manažment a EBS kurz Odbornej angličtiny č.18 nadväzoval na predmety Marketing, Tovaroznalectvo, Podnikové hospodárstvo a Podnikové financie.

Z metodologického hľadiska je zásadný rozdiel medzi jazykovým vyučovaním a vyučovaním nejazykových (odborných) predmetov v cudzom jazyku. V jazykovom vyučovaní je primárne venovaná pozornosť precvičovanie štyroch základných jazykových zručností (čítanie, počúvanie, hovorenie a písanie) a gramatických pravidiel. Vo vyučovaní nejazykového predmetu sú tieto štyri zručnosti a gramatika prostriedkom na získanie nových informácií a k demonštrácii pochopeniu vyučovaného predmetu. Vo výučbe metódou CLIL je podstatné, aby sa žiak naučil nové vedomosti prijímať, analyzovať a prezentovať v cudzom jazyku L2, ktorý tu má slúžiť ako prirodzený prostriedok komunikácie. Žiaci si ho, podobne ako v detstve materinský jazyk L1 osvojujú mimovoľne, prirodzenou cestou a sú nútení ho používať. To ale neznamená, že materinský jazyk L1 musí byť z výučby vylúčený. Predovšetkým v začiatkoch integrácia je stále dôležitou súčasťou hodín a až s postupom času od neho možno upustiť. To, čo teda odlišuje CLIL od ostatných vyučovacích metód, je podľa Novotnej (2010) takzvaná dualita cieľov. Učitelia sa totiž zameriavajú ako na rozvoj jazykových kompetencií, tak na osvojenie si zručností z oblasti obsahového predmetu.

Zručnosť konať v cudzom jazyku v rôznych situáciách môže byť považovaná za najväčšiu výhodu výučby metódou CLIL. Žiaci sa neučia jazykovým znalostiam, ktoré možno niekedy neskôr použijú, ale znalostiam, ktoré použijú bezprostredne. Darn (2006) alebo Hafenstein (2008) uvádza aj ďalšie výhody, medzi ktoré patria najmä rozvoj medzikultúrneho poznania a porozumenia, rozvoj medzikultúrnych komunikačných zručností, zlepšenie jazykových znalostí a ústnych komunikačných schopností, rozvoj viacjazyčných záujmov a postojov, možnosť štúdia predmetu z rôznych uhlov pohľadu, väčší kontakt s cieľovým jazykom, diverzifikácia metód a foriem vyučovacej praxe, zvýšenie motivácie a sebadôvery žiakov ako v jazyku, tak vo vyučovaného predmetu.

Porovnanie CBI a CLIL

Prístup CBI, t. j. výučba v inom ako vlastnom jazyku, je veľmi starý a dobre zakorenený koncept v histórii výučby jazykov. Druhý jazyk (L2) je možné získať rovnakým spôsobom ako prvý jazyk (L1) dieťaťa za predpokladu, že sa znovu vytvoria rovnaké podmienky. Táto obsahovo orientovaná výučba a obsahovo a jazykovo integrované učenie zahŕňalo učenie sa prostredníctvom zmysluplného obsahu bez formálneho jazykového vyučovania (takzvané „neučené osvojovanie“) napodobňovaním príkladu, pri ktorom sa očakávalo, že dieťa bude

dostatočne ovládať cieľový jazyk. . V tomto prípade sa teda namiesto „učenia“, ktoré zahŕňalo formálne vyučovanie jazyka, táto forma nazývala „akvizícia“, aby sa zdôraznila prirodzenosť procesu. Výskum zistil, že tradičné produkčné zručnosti (písanie, rozprávanie) značne zaostávali za spracovateľskými zručnosťami (čítanie, počúvanie), ktoré u ponorených študentov často dosahovali takmer prirodzenú úroveň. Tento výsledok sa okrem iného podpísal na nedostatočnom priestore, ktorý obsah vyučovacích hodín študentom ponúkal na precvičovanie produkčných zručností, ako aj na chýbajúcej formálnej výučbe jazykov. Napriek tomu väčšina programov v súčasnosti naďalej venuje len obmedzenú pozornosť „forme I“, ktorá je v protiklade k „významu“ (alebo „funkcii“) vo svojej praxi.

Hoci sa môže zdať, že CLIL funguje ako prevažne odborný alebo politický termín, keďže neoznačuje žiadnu konkrétnu prax alebo metodológiu, nový termín plní dve dôležité funkcie: politickú a zároveň funkciu všeobecného prístupu v jazykovom vzdelávaní. Prvý predstavuje novú fázu jazykového vzdelávania v integrovanej Európe. Druhý predstavuje novú filozofiu jazykového vzdelávania, t. j. posun k „učeniu sa praxou“ a jeho uznanie ako životaschopnej alternatívy k tradičnému vyučovaniu. Okrem toho, CLIL ako termín tiež oficiálne zakladá dôležitú zmenu zamerania v rámci aplikovanej lingvistiky-1 jazykovej pedagogiky, t. j. posun od vyučovania k učeniu.

Ďalšou dôležitou črtou integrovaného jazykového a obsahového učenia je stimulácia kognitívneho rozvoja, t. j. pozitívny vplyv na všeobecné mentálne procesy (ako sú stratégie analýzy, pozornosť, spracovanie pamäte atď.). Dôkazy z psycholingvistického výskumu naznačujú (pozitívny) vplyv bilingvizmu na kognitívne spracovanie v závislosti od typu a úrovne znalosti, keďže každý jazyk má zakódovanú svoju štruktúru spracovania informácií a jeho učenie umožňuje väčšie precvičovanie procesov. Ako tvrdí Genesee, v tomto prostredí nie je plánovanie výučby založené na nejakej teórii jazyka, ako je to často v konvenčných programoch. Je založená na intelektuálnych schopnostiach a vedomostiach, ktoré sa považujú za dôležité pre každé dieťa. Kognitívne spracovanie úzko súvisí s plynulosťou alebo kompetenciou v jazyku, t. j. schopnosťou zovšeobecňovať získané poznatky na nové situácie. Integrované učenie sa obsahu a jazyka povzbudzuje študentov, aby experimentovali s jazykovou formou, aby mohli komunikovať medzi sebou a o akademických a spoločenských záležitostiach, inými slovami, zlepšuje „kreatívnu konštrukciu“ (tj tiež „tvorivé učenie“ a „tvorivé využitie“). jazyka“, ktorá sa považuje za charakteristickú pre znalosť domáceho jazyka). Schopnosť kreatívne používať jazyk, t. j. zovšeobecňovať staré poznatky na novú situáciu, je charakteristická pre osvojovanie si prvého jazyka deťmi a je jadrom niektorých psycholingvistických teórií osvojovania si druhého jazyka (Wolff – Marsh, 2007).

CBI aj CLIL prístupy sú prítomné v mnohých kurzoch na Ekonomickej univerzite v Bratislave (EUBA). Jedným z týchto kurzov bol súbor troch kurzov obchodnej angličtiny založených na učebnici *Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book* (Cotton, Falvey, Kent, 2011) využívanej v rámci výuky kurzov obchodnej angličtiny. Táto ELT učebnica pre ESP bola vyvinutá v spolupráci s anglickým mezinárodným deníkom *Financial Times*, jedným z popredných svetových zdrojov odborných informácií, s cieľom zabezpečiť maximálny rozsah a autenticnosť medzinárodného obchodného obsahu. Učebnica *Market Leader*, ako ja aktuálne používaná učebnica *Business Partner*, okrem početných obchodných a iných špecifických pojmov, predstavuje významnú zbierku idiém. Kurzy obchodnej angličtiny majú za cieľ prezentovať kľúčové technické pojmy s hlavným zameraním na obchodné a právne pojmy. Aby aktívna produkcia angličtiny znela čo najautentickejšie, je potrebné ovládať také špecifické pojmy (vrátane idiém). Frazém je spojenie dvoch alebo viacerých slov, ktorých štruktúra je pevne stanovená a ktorých význam je ťažké určiť, avšak idiémy prispievajú k téme a umožňujú používateľovi jazyka hovoriť o svete impresionisticky a v imaginárnom, metaforickom zmysle.

Záver

Zatiaľ čo prístup CBI môže byť pre učiteľa a študentov náročné a náročné, môže byť tiež veľmi stimulujúce a obohacujúce. Miera, do akej si osvojíte tento prístup, môže závisieť od ochoty vašich študentov, inštitúcie, v ktorej pracujete, a dostupnosti zdrojov vo vašom prostredí. Môže to byť niečo, čo chce vaša škola zaviesť do učebných osnov alebo niečo, s čím experimentujete len jednu alebo dve hodiny. Bez ohľadu na to, čo sa rozhodnete urobiť, odporúčam vám, aby ste sa pokúsili zapojiť iných učiteľov vo vašej škole, najmä učiteľov z iných predmetov. Mohlo by vám to pomôcť pri hľadaní zdrojov informácií, ako aj pri podpore ostatných, ktorí vám pomôžu zhodnotiť vašu prácu.

Keďže prístupy CBI aj CLIL sú prítomné v nespočetných kurzoch na Ekonomickej univerzite v Bratislave, konkrétne termíny, slovesá, frázové slovesá alebo idiómy vyučované v početných kurzoch je súbor troch kurzov obchodnej angličtiny založených na učebnici *Market Leader Upper Intermediate Business English / Course Book* (Cotton, Falvey, Kent, 2011). Táto ELT učebnica pre ESP bola vyvinutá v spolupráci s anglickým mezinárodným denníkom *Financial Times*, jedným z popredných svetových zdrojov odborných informácií, s cieľom zabezpečiť maximálny rozsah a autenticnosť medzinárodného obchodného obsahu. Učebnica okrem obchodných a iných špecifických pojmov predstavuje významnú zbierku idiómov. Obdobne je tomu aj s aktuálne používanou učebnicou *Business Partner* (Iwona Dubicka et al., Pearson Education, 2020).

Rastúca prevaha anglického jazyka ako globálneho obchodného jazyka si vyžaduje odlišný prístup k výučbe jazykov. Keďže rodení hovoriaci často používajú idiómy v obchodnej komunikácii, pretože takmer nikdy neupravujú svoju slovnú zásobu, aby uľahčili cestu svojim obchodným partnerom. Nerodilí hovoriaci musia ovládať obchodné výrazy a idiómy, aby neboli v nevýhode a aby sa stali konkurencieschopnejšími. CBI efektívne zvyšuje znalosť anglického jazyka študentov a učí ich zručnostiam potrebným na úspech v rôznych profesiách. S CBI študenti postupne získavajú väčšiu kontrolu nad anglickým jazykom, čo im umožňuje plnšie participovať v čoraz komplexnejšom akademickom a sociálnom prostredí. CBI efektívne zvyšuje znalosť anglického jazyka študentov a učí ich zručnostiam potrebným na úspech v rôznych profesiách. S prístupom CBI študenti postupne získavajú omnoho väčšiu kontrolu nad anglickým jazykom, čo im umožňuje plnšie participovať v čoraz komplexnejšom akademickom a sociálnom prostredí. Preto musia lektori EUBA zapojiť svojich študentov do tried oveľa viac ako teraz, prinútiť študentov, aby im pomohli rozhodnúť, na aké témy a predmety sú hodiny založené, a zistiť, ako sa cítia v porovnaní s ich bežnými triedami. triedy. V konečnom dôsledku budú meradlom ich úspechu aj ocenení.

Hlavným cieľom pedagógov vyučovacej metódy CLIL by malo byť v prvom rade zdokonaľovanie, rozvíjanie a získavanie nových profesijných kompetencií, ktoré sú nevyhnutné k vyučovaniu akéhokoľvek všeobecnovzdelávacieho (nejazykového) predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka L2 a získať tak kompetencie viesť žiaka k jeho vzdelávacej autonómii. Práve preto je veľmi dôležité chápať význam expozície cudziemu jazyku (inputu) a produkcie cudzieho jazyka (outputu) pre úspešné učenie sa cudzieho jazyka L2. Výnimočnosť metóda CLIL vo vyučovaní spočíva najmä v tom, že táto inovatívna metóda využíva takzvaný interdisciplinárny prístup (alebo medzipredmetový prístup) k vyučovaniu cudzieho jazyka L2 a zároveň odborného (nejazykového) predmetu v záujme zvyšovania efektívnosti rozvíjania jazykových kompetencií. Navyše dáva žiakom oveľa viac príležitostí používať svoje nadobudnuté jazykové kompetencie v prirodzenej zmysluplnej komunikácii a využívať cieľový jazyk L2 ako prostriedok komunikácie, no zároveň aj ako prostriedok učenia sa. Je teda iba logické, že sa v súčasnosti považuje za najefektívnejšiu metódu vyučovania cudzích jazykov, keďže výraznou mierou prispieva k dosahovaniu prurilingvistických cieľov jazykového vzdelávania, ako aj k dosiahnutiu vyššie uvedeného cieľa, podľa ktorého by obyvatelia Európskej únie mali ovládať minimálne dva cudzie jazyky.

Záverom je potrebné upozorniť ešte na jeden dôležitý aspekt, ktorý z definície usilujúcej o čo najväčšiu neutrálnosť nie je celkom zrejmý. Od deväťdesiatych rokov až do nedávna bol didaktický koncept CLIL v rozsiahlej miere záležitosťou učiteľov cudzích jazykov. Táto skutočnosť zrejme teda málokoho prekvapí, keďže získanie dôkladných znalostí cudzieho jazyka touto metódou vzbudzuje všeobecne veľký obdiv, kým získanie vedomostí z odborných predmetov rovnakou metódou je tým trochu zatienené. Didaktika odborných predmetov sa až donedávna metódou CLIL takmer nezaoberala, ba dokonca ju do značnej miery odmietala, pretože v nej nedokázala rozpoznať žiadny prínos pre odborné predmety a nechcela sa stať len pomôckou k naplneniu výučby cudzieho jazyka. V posledných rokoch však došlo k názorovej premene, možno najmä preto, že v odporúčaniach a smerniciach bolo jasne stanovené, že dvojazyčná výučba odborných predmetov spočíva na zásadách didaktiky všeobecných predmetov a získanie vedomostí vo všeobecných predmetoch je považované za rovnako dôležité ako získanie vedomostí cudzieho jazyka. Okrem toho bolo možné v prvých empirických štúdiách (napr. Lamsfuß-Schenk v roku 2002) ukázať, že aj pre odborný predmet je výučba v cudzom jazyku prínosom.

Hlavným cieľom pedagógov vyučovacej metódy CLIL by malo byť v prvom rade zdokonaľovanie, rozvíjanie a získavanie nových profesijných kompetencií, ktoré sú nevyhnutné k vyučovaniu akéhokoľvek všeobecnovzdelávacieho (nejazykového) predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka L2 a získať tak kompetencie viesť žiaka k jeho vzdelávacej autonómii. Práve preto je veľmi dôležité chápať význam expozície cudziemu jazyku (inputu) a produkcie cudzieho jazyka (outputu) pre úspešné učenie sa cudzieho jazyka L2. Výnimočnosť metódy CLIL vo vyučovaní spočíva najmä v tom, že táto inovatívna metóda využíva takzvaný interdisciplinárny prístup (alebo medzipredmetový prístup) k vyučovaniu cudzieho jazyka L2 a zároveň odborného (nejazykového) predmetu v záujme zvyšovania efektívnosti rozvíjania jazykových kompetencií. Navyše dáva žiakovi oveľa viac príležitostí používať svoje nadobudnuté jazykové kompetencie v prirodzenej zmysluplnej komunikácii a využívať cieľový jazyk L2 ako prostriedok komunikácie, no zároveň aj ako prostriedok učenia sa. Je teda iba logické, že sa v súčasnosti považuje za najefektívnejšiu metódu vyučovania cudzích jazykov, keďže výraznou mierou prispieva k dosahovaniu prurilingvistických cieľov jazykového vzdelávania, ako aj k dosiahnutiu vyššie uvedeného cieľa, podľa ktorého by obyvatelia Európskej únie mali ovládať minimálne dva cudzie jazyky.

Záverom je potrebné upozorniť ešte na jeden dôležitý aspekt, ktorý z definície usilujúcej o čo najväčšiu neutrálnosť nie je celkom zrejmý. Od deväťdesiatych rokov až do nedávna bol didaktický koncept CLIL v rozsiahlej miere záležitosťou učiteľov cudzích jazykov. Táto skutočnosť zrejme teda málokoho prekvapí, keďže získanie dôkladných znalostí cudzieho jazyka touto metódou vzbudzuje všeobecne veľký obdiv, kým získanie vedomostí z odborných predmetov rovnakou metódou je tým trochu zatienené. Didaktika odborných predmetov sa až donedávna metódou CLIL takmer nezaoberala, ba dokonca ju do značnej miery odmietala, pretože v nej nedokázala rozpoznať žiadny prínos pre odborné predmety a nechcela sa stať len pomôckou k naplneniu výučby cudzieho jazyka. V posledných rokoch však došlo k názorovej premene, možno najmä preto, že v odporúčaniach a smerniciach bolo jasne stanovené, že dvojazyčná výučba odborných predmetov spočíva na zásadách didaktiky všeobecných predmetov a získanie vedomostí vo všeobecných predmetoch je považované za rovnako dôležité ako získanie vedomostí cudzieho jazyka. Okrem toho bolo možné v prvých empirických štúdiách (napr. Lamsfuß-Schenk v roku 2002) ukázať, že aj pre odborný predmet je výučba v cudzom jazyku prínosom.

Literatúra

1. BRINTON, D., SNOW, M. A., WESCHE, M. B. 2003. *Content-based Second Language Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 283p.

2. CRAWFORD, J. The Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997, str. 22-24.
3. LAMSFUß-SCHENK, S.: Geschichte und Sprache - Ist der Bilingual Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (eds.): Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen teória und empírie. Frankfurt: Peter Lang, 2002, str.191-206.
4. MARSH, D.: CLIL / EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Bruxelles: The European Union, 2002, str.60-64.
5. NIKULA, T. – MARSH, D. Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning. In: Bulletin Suisse de linguistique appliquée, n° 67, 1998, str.13-18.
6. PAGE, A., SIMMONS, M. 2010. *Motivating Students through Power and Choice*. English Journal, p. 65 – 69.
7. POKRIVČÁKOVÁ a kol.: CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie. 2. vydanie. Nitra: ASPA, 2008, str.19.
8. WOLFF, D. – MARSH, D: *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*, Frankfurt: Peter Lang, 2007, str. 9-15. Dostupné na internete: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/cs2747558.htm>
9. WOLFF, D. – MARSH, D: *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 2007, p. 9 – 15.

Kontaktné údaje:

Ing. Mgr. Sonia Krajčík Danišová, PhD.
 Ekonomická univerzita v Bratislave
 Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
 Fakulta aplikovaných jazykov
 Katedra anglického jazyka
sonia.krajcik.danisova@euba.sk

VYUŽITIE LITERATÚRY A LITERÁRNYCH TEXTOV VO VYUČOVANÍ TALIANSKÉHO JAZYKA

THE USE OF LITERATURE AND LITERARY TEXTS IN THE TEACHING OF THE ITALIAN LANGUAGE

Viera Rassu Nagy

Abstrakt

Cieľom predloženého príspevku je zdôrazniť využitie literatúry, ako modernej techniky na výučbu základných jazykových zručností (čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie) a jazykových oblastí (slovná zásoba, gramatika a výslovnosť). Príspevok sa zameriava na dôvody používania literárnych textov na hodinách talianskeho jazyka a literatúry. Okrem iného sa v článku zohľadňuje literatúra a výučba jazykových zručností, prínos rôznych žánrov literatúry (poézia, poviedka, dráma a román) pre výučbu jazykov a niektoré problémy, s ktorými sa učitelia jazykov stretávajú v oblasti vyučovania cudzieho jazyka prostredníctvom literatúry.

Kľúčové slová: literatúra, taliansky jazyk, jazykové zručnosti, didaktika, poézia, dráma, román.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the usefulness of literature in teaching basic language skills (reading, writing, listening, and speaking) and language areas (vocabulary, grammar, and pronunciation). We focus on why literary texts should be used in Italian language classes, and we point out some of the benefits that can be achieved by using literature in this way. Additionally, the idea of how different genres of literature (poetry, short story, drama, and novel) can provide students with a greater understanding of the language as a whole is presented as well. Furthermore, this paper examines some of the challenges Italian language teachers face while teaching a foreign language through literature.

Keywords: literature, Italian language, language skills, didactics, poetry, drama, novel.

Úvod

Literatúra sama o sebe môže poskytnúť didaktické materiály pripravené na použitie so znakom autenticity na rozdiel od predpripravených či univerzálnych didaktických vstupov, ktorým môžu chýbať skutočné prípady použitia jazyka. Zastáva sa názor, že jazyk a literatúra môžu v učebných osnovách koexistovať, hoci vyučovanie literatúry nie je v mnohých vzdelávacích systémoch vôbec vítané. Hlboké presvedčenie, že učitelia by mali byť komplexne a metodicky informovaní o pedagogickom a vzdelávacom potenciáli, ktorý môžu literárne texty ponúknuť, viedli k diskusiám o integrácii literárnych textov ako autentický alternatívny učebný materiál. Učitelia môžu využiť štúdium literárnych textov, aby pomohli študentom reagovať na jazyk na základe čítania a oceňovania autentických literárnych zdrojov. Okrem toho sa dôraz kladie na používanie literárnych textov ako zdroja na výučbu jazykov, a nie ako predmetu literárneho štúdia, čím sa zdôrazňuje interakcia medzi jazykom, literatúrou a vzdelávaním študentov.

Učitelia a vedci sa však domnievajú, že jazyk a literatúra spolu úzko súvisia a dôsledkom toho ich možno navzájom integrovať. Integrovaný prístup ponúka študentom príležitosť rozvíjať svoje jazykové a komunikačné schopnosti. Literatúra vystavuje študentov

zmysluplným kontextom, ktoré sú naplnené univerzálnymi témami. Literatúra oslovuje študentov rôznych štýlov a podporuje premyslené a sústredené učenie. Nadstavenie vyučovania cudzieho jazyka do kontextu literatúry predstavuje obohatenie širokej škály slovnej zásoby, dialógov a prózy. Vyučovanie literatúry okrem rozvíjania znalosti cudzieho jazyka u žiakov napomáha ku praktickému využitiu jazyka. Literatúra zvyšuje kultúrne povedomie a podporuje kritické myslenie o postavách, zápletkách, témach atď. Autentické texty sú životne dôležité; motivujú študentov, ponúkajú reálny kontext, sprostredkujú kultúru cieľového jazyka a pripravujú študentov na svet mimo triedy. Študenti sú vystavení kritickému mysleniu potrebnému pre praktický svet. Najdôležitejšie je, že aktivity, ktoré možno aplikovať na hodiny literatúry, jednoducho potvrdzujú interaktívne princípy komunikatívneho vyučovania jazykov zamerané na študenta.

Príspevok vysvetľuje prepojenie medzi didaktikou a literárnou kritikou a myšlienkou vyučovania kultúry prostredníctvom literatúry a rozoberá dôvody zavádzania autentických literárnych textov do vzdelávacieho procesu. Okrem výhod sú prezentované aj problematické aspekty, na ktoré musí učiteľ reflektovať, keď sa rozhodne v rámci svojej pedagogickej dráhy využívať literárne texty.

V príspevku sa zameriavame na úlohu literatúry pri výučbe štyroch základných jazykových zručností, akými sú čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie. Do úvahy sa berú aj kritériá výberu rôznych literárnych žánrov na hodinách talianskeho jazyka.

Súčasťou predloženého príspevku sú nami vyvinuté príklady cvičení a úloh, ktoré sú založené na autentickej literatúre, ktorú môže následne učiteľ použiť pri výučbe taliančiny na školách.

V prvom rade je potrebné si uvedomiť, že literatúra je nástrojom kultúry človeka a celej spoločnosti, fórom, v rámci ktorého sa vyjednávajú hodnoty určitej sociálnej skupiny. Vďaka tejto funkcii, napriek ťažkostiam, s ktorými sa môžu žiaci stretnúť pri porozumení textov, môže byť literatúra naďalej ponúkaná na nižších stredných školách.

Základom je v tomto prípade uvažovať o talianskej literatúre ako o procese vyjednávania hodnôt a nie ako o stabilnej a definovanej realite. Z tohto dôvodu je z výchovného hľadiska nevyhnutné – ako už navrhol Ceserani – „objasniť rétorickú prax rozprávania tak, aby bola čo najviditeľnejšia a najvedomejšia, aby sa zabránilo riziku, že literárna história v škole nevedome vytvorí uzavretú koncepciu.“ (Ceserani 1999, s. 47).

Zdá sa, že tento smer naznačuje aj EÚ, ktorá v roku 2006 naliehala na členské štáty, aby sledovali určité vzdelávacie ciele, ktoré sa majú dosiahnuť do veku 15 rokov. Posledná z ôsmich kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie sa v skutočnosti nazýva kultúrne povedomie a vyjadrovanie, definované ako „uvedomenie si dôležitosti tvorivého vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií v širokej škále médií vrátane hudby, divadelného umenia, literatúra a výtvarné umenie“ (Úradný vestník Európskej únie 2006).

„Výchova k literatúre musí byť prepojená so záujmami študentov a poskytnúť mladým ľuďom nástroje kultúrnej autonómie, ktoré dnes predstavujú niektoré zo základných cieľov výchovy človeka, bez ohľadu na typ štúdia a profesiu, ktorou táto osoba bude vykonať“ (Beraldo, Celentin 2007, s.6).

Dôvody používania literárnych textov na vyučovaní cudzích jazykov

Využitie literatúry ako techniky na výučbu základných jazykových zručností (t. j. čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie) a jazykových kompetencií (t. j. slovná zásoba, gramatika a výslovnosť) je dnes v oblasti učenia a výučby cudzích jazykov veľmi obľúbené. V prekladateľských kurzoch mnohí učelia jazykov tiež nechávajú svojich študentov prekladať literárne texty, ako sú drámy, básne a poviedky, do ich rodného jazyka.

Keďže „preklad ponúka študentom možnosť precvičiť si lexikálne, syntaktické, sémantické, pragmatické a štylistické znalosti nadobudnuté v iných kurzoch, preklad je jednak aplikačnou

oblasťou zahŕňajúcou štyri základné zručnosti, jednak preto, že piata zručnosť je zdôrazňovaná vo „vyučovaní jazykov“ (Armellini 2008, s. 54).

Vďaka bohatosti a rôznorodosti textov môže literatúra predstavovať veľmi dôležitý zdroj materiálu, z ktorého možno čerpať. „Práve toto bohatstvo textov nám umožňuje reagovať na rôzne potreby výučby jazykov a zároveň poskytuje základ pre kultúrno-historické štúdium“ (Dell'Abate Çelebi 2016, s.10). Jeho výučba môže viesť k spoznávaniu jazyka, gramatiky, slovnej zásobe, interpretácie, kultúre (t. j. spoznávaniu talianskej histórie a/alebo spôsobu života) a osobnému bohatstvu.

Podľa Colieho a Slatera (1990, s. 4) „existujú štyri hlavné dôvody, prečo učiteľ jazykov používa literatúru v triede“. Ide o hodnotný autentický materiál, kultúrne obohatenie, jazykové obohatenie a osobnú angažovanosť. Okrem týchto štyroch hlavných dôvodov, univerzálnosť, výnimočnosť, osobná relevantnosť, rozmanitosť, záujem, hospodárnosť, sugestívna sila a nejednoznačnosť sú niektoré ďalšie faktory, ktoré vyžadujú používanie literatúry ako silného zdroja v školskom kontexte.

Literatúra je autentický materiál. Väčšina literárnych diel nevzniká primárne za účelom výučby jazyka. Mnohé autentické príklady jazyka v reálnych kontextoch (napr. cestovné poriadky, plány miest, formuláre, brožúry, karikatúry, reklamy, články v novinách alebo časopisoch) sú zahrnuté v novo vyvinutých učebných materiáloch. Preto sú v triede študenti vystavení reálnym jazykovým vzorkám prostredia reálneho života. Literatúra môže poslúžiť ako užitočný doplnok k takýmto materiálom. (Colie a Slater 1990, s. 4). „Literatúra nebola napísaná preto, aby ju študovali cudzinci, ale aby predstavovala životné situácie, či už skutočné alebo fiktívne [...] Pôsobí to ako stimul pre jazykové obohatenie a tiež umožňuje študentom všimnúť si konotatívne používanie a nielen denotatívny talianskeho jazyka“ (Dell'Abate Çelebi 2016, s.11).

Literatúra je zdrojom kultúrneho obohatenia. Pre mnohých študentov cudzích jazykov je ideálny spôsob, ako zvýšiť porozumenie verbálnych/neverbálnych aspektov komunikácie v krajine, kde sa týmto jazykom hovorí – návšteva alebo dlhší pobyt – jednoducho nepravdepodobný. Pre takýchto študentov sú literárne diela, ako sú romány, hry, poviedky atď. uľahčujúce na pochopenie toho, ako prebieha komunikácia v danej krajine. Hoci je svet románu, hry alebo poviedky fiktívny, predstavuje plné a pestré prostredie, v ktorom možno opísať postavy z mnohých sociálnych/regionálnych prostredí. Čitateľ môže objaviť, ako sa postavy v takýchto literárnych dielach pozerajú na vonkajší svet (napr. ich myšlienky, pocity, zvyky, tradície, majetok, čo kupujú, čomu veria, čoho sa boja, čo si užívajú, ako hovoria a ako sa správajú v rôznych kontextoch. vytvorený svet môže rýchlo pomôcť zahraničnému študentovi pocítiť kódy a obavy, ktoré formujú skutočnú spoločnosť prostredníctvom vizuálnej gramotnosti semiotiky.

„Pre mnohých študentov nie je možné študovať taliančinu v Taliansku a príbeh ich môže viac priblížiť k objaveniu niečoho nového o talianskej kultúre. Samozrejme, každý príbeh alebo román rozpráva svoju vlastnú verziu a existuje nebezpečenstvo zovšeobecňovania. Čítanie by sa malo považovať za kritický východiskový bod pre reflexiu informácií prevzatých aj z novín, filmov a iných autentických materiálov, ktoré možno čítať v triede a kriticky porovnávať možno v skupinách a potom spolu s učiteľom“ (Dell'Abate Çelebi 2016, str. 11).

Tretím dôvodom je obohatenie jazyka. Literatúra poskytuje študentom široké spektrum jednotlivých lexikálnych či syntaktických jednotiek. Študenti sa zoznámia s mnohými črtami písaného jazyka čítaním konzistentného textu v kontexte. Študenti sa tiež stávajú produktívnejšími a dobrodružnejšími, keď začínajú vnímať bohatstvo a rozmanitosť jazyka, ktorý sa snažia naučiť, a začínajú sami využívať časť tohto potenciálu. Zdokonaľujú si tak svoju komunikatívnu a kultúrnu kompetenciu v autentickom bohatstve, v prirodzenosti autentických textov. (Colie a Slater 1990, s. 6).

Literatúra je pre žiakov podnetom na vyjadrenie svojich názorov a pocitov. Vďaka literatúre je možné venovať sa a diskutovať o veľmi širokej škále tém, ktoré vedú študenta k tomu, aby hovoril o svojich pocitoch z nej (Dell'Abate Çelebi 2016, s.11).

Je to nielen motivujúce, pretože umožňuje plnú osobnú a emocionálnu angažovanosť, ale tiež umožňuje študentom, aby si boli istí svojou schopnosťou vyjadriť svoje myšlienky v taliančine. To všetko samozrejme závisí od starostlivého výberu materiálu na čítanie, ktorý sa bude líšiť podľa veku, jazykových znalostí, kultúrneho zázemia žiackej skupiny. Literatúra rozvíja logické myslenie. Jednou z najdôležitejších vecí, ktoré sa treba naučiť pri učení sa nového jazyka, je schopnosť odvodiť význam nového slova z kontextu bez toho, aby ste museli poznať význam každého slova. Štúdium literatúry môže priniesť excelentnú formuláciu práve pre jej polysémický charakter, ktorý núti študentov interpretovať písané slovo a následne obhajovať svoj výklad čerpaním dôkazov z textu. Túto schopnosť uvažovania je možné preniesť aj do iných reálnych situácií, ktorým musia študenti porozumieť na základe nejasných a jednoznačných údajov (Giusti 2011, s.32).

Výhody využitia literatúry pri vyučovaní cudzieho jazyka

Maley (1989, s.12) uvádza niektoré výhody používania literatúry pri vyučovaní cudzieho jazyka. Sú to: univerzálnosť, neobyčajnosť, osobná relevantnosť, pestrosť, zaujímavosť, hospodárnosť a sugestívna sila, nejednoznačnosť.

Literatúra v sebe zahŕňa všetky možné varianty tém. V rámci literatúry nájdeme jazyk práva a horolezectva, medicíny a býčích zápasov, cirkevných kázni a detských prejavov. Literatúra sa zaoberá témami, ktoré sú vnútorne zaujímavé, pretože sú súčasťou ľudskej skúsenosti, a spracúva ich spôsobom, ktorý má upútať pozornosť čitateľov (Giusti 2014, s.51). Jednou z veľkých predností literatúry je jej sugestívna sila. Dokonca aj vo svojich najjednoduchších formách nás pozýva ísť nad rámec toho, čo sa hovorí, k tomu, čo je naznačené. Keďže v niekoľkých slovách naznačuje veľa myšlienok, literatúra je ideálna na vytváranie lingvistických diskusií. Maximálny výkon možno často odvodiť od minimálneho vstupu. Keďže je literatúra vysoko sugestívna a asociatívna, rôznym ľuďom jemne hovorí rôzne významy. Málokedy sa stane, že dvaja čitatelia zareagujú na daný text rovnako. Vo vyučovaní to má dve výhody. Prvou výhodou je, že interpretácia každého študenta má platnosť v medziach. Druhou výhodou je, že je zaručený takmer nekonečný fond interaktívnych diskusií, pretože vnímanie každého človeka je iné. Skutočnosť, že dvaja čitatelia nemajú úplne konvergentný výklad, vytvára napätie potrebné na skutočnú výmenu myšlienok. Okrem vyššie uvedených dôvodov používania literatúry v triede cudzích jazykov je jednou z hlavných funkcií literatúry jej sociolingvistická bohatosť. Používanie jazyka sa líši od jednej sociálnej skupiny k druhej. Podobne sa mení z jednej geografickej polohy na druhú. Osoba hovorí inak v rôznych sociálnych kontextoch, ako je škola, nemocnica, policajná stanica a divadlo (t. j. formálne, neformálne, intímne štýly reči). Začlenenie literatúry do programu výučby cudzích jazykov je teda silným zdrojom na reflektovanie sociolingvistických aspektov cieľového jazyka, ktorý naberá na dôležitosti (Maley 1989, s. 12-20).

Ťažkosti s používaním literatúry na hodine jazykov

Napriek výhodám používania literatúry v jazykovej triede, existujú aj niektoré ťažkosti, ktoré si vyžadujú ďalšiu pozornosť, ako je samotný jazyk, kultúrne otázky alebo výber textu (McKay 2001, Savvidou 2004, Lima 2005). V skutočnosti, ak prestaneme analyzovať niektoré z najpopulárnejších literárnych textov, mohli by sme sa ocitnúť v dosť nepríjemnej situácii, keď musíme uznať, že niektoré z našich obľúbených diel by mohli našim študentom jazykov spôsobiť značné nepohodlie (Lima, 2005, s.82-84).

Najčastejším problémom je samotný jazyk, najmä syntax a slovná zásoba. Literárna slovná zásoba a gramatické štruktúry sa často považujú za príliš komplikované, takže čítanie je veľmi náročná činnosť. McKay (2001) a Savvidou (2004) kritizujú jazyk literárnych textov za to, že je vzdialený od štandardných jazykových konvencií stanovených pre rôzne úrovne študentov. Pravdepodobne preto majú študenti často pocit, že literárny jazyk sa nadržuje najbežnejším zvyklostiam, ale využíva a dokonca skresľuje prijaté konvencie novými a neočakávanými spôsobmi. Okrem toho podľa Lima zvládnutie gramatických foriem a stupňovitých štruktúr, ktorými sa výučba jazyka zvyčajne riadi, „násilne kolide so zámerným ohýbaním a porušovaním gramatických pravidiel, ktoré sa zdá byť jednou z hlavných charakteristík literatúry“ (Lima 2005, s. 186). Lexikón odhaľuje rovnaký problém: kreatívne a neobmedzené používanie lexikálnych jednotiek „môže brániť porozumeniu namiesto poskytovania praktických príkladov“ (Lima 2005, s. 186). Literatúra môže poskytnúť „zavádzajúce modely“ a toto rušivé používanie jazyka, náročné a osviežujúce pre rodených hovorcov, by mohlo viesť k možnému zmätku v prípade študentov.

Problémy v oblasti kultúry vytvárajú aj problémy s používaním literárnych textov vo vzdelávacom procese. Podľa McKaya (2001) je literatúra presýtená kultúrnymi konceptmi, ktoré môžu neskúseného čitateľa frustrovať. Kultúrne faktory môžu predstavovať ťažkosti do takej miery, že je jednoznačne nemožné, aby niekto zvonku plne porozumel a zdieľal rozsah odkazov zasvätených osôb. Používanie niektorých textov môžu obmedzovať aj nežiaduce kultúrne konotácie, ktoré nesú niektoré literárne texty (Collie & Slater 1987, s.32).

Výber textu je ďalšou náročnou úlohou pre učiteľov aj žiakov. Pri výbere textu by sa malo brať do úvahy niekoľko faktorov, ako napríklad „jazyková znalosť, vek, pohlavie a základné znalosti“ študentov (Khatib, Rezaei, Derakhshan 2011 s. 204). Tieto faktory sú dôležité, pretože „túžba učiteľov poskytnúť študentom literárnu skúsenosť môže byť tiež zdrojom konfliktov jednoducho preto, že študentom chýbajú jazykové, literárne a kultúrne zručnosti na prácu s textom“ (Lima 2005, s. 186).

Za veľký problém niektorí vedci považujú aj dĺžku textu. Zatiaľ čo väčšina študentov sa obáva, že budú musieť pracovať s dlhými textami, existujú aj iní, pre ktorých je ťažšie zvládnuť kratšie texty, keď neponúkajú rozsiahlu kontextovú podporu a opakovanie ako dlhšie texty). Okrem toho existujú učitelia jazykov, ktorí poukazujú na piaty problém, keď dospejú k záveru, že vo vysokoškolskom akademickom prostredí alebo v špecializovaných odboroch, kde majú vzdelávacie ciele prednosť pred estetickými hodnotami, „literatúra má malú alebo žiadnu schopnosť uspokojovať potreby študentov“ (Khatib, Rezaei, Derakhshan 2011, s.204).

Literatúra a vyučovanie jazykových zručností

Literatúra zohráva dôležitú úlohu pri výučbe štyroch základných jazykových zručností, akými sú čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie. Pri používaní literatúry v jazykovej triede by sa však zručnosti nikdy nemali vyučovať izolovane, ale integrovaným spôsobom. Podľa Batiniho (2013, s. 48) „učitelia by sa mali snažiť učiť základné jazykové zručnosti ako integrálnu súčasť používania ústneho a písaného jazyka, ako súčasť prostriedkov na vytváranie referenčného a interakčného významu“.

Výber a zdieľanie príbehov môže zohrávať skutočne kľúčovú úlohu pri formovaní jazyka študenta, a tým aj jeho kultúry. Okrem toho, že z hľadiska jazykového vzdelávania predstavuje základný impulz k porozumeniu, ktorý je potrebné mať na pamäti, má svoje korene v potrebe porozumieť skúsenostiam a vybudovať si vlastnú identitu (Salmon, 2008).

Ktoré príbehy vybrať? Učiteľ má zvyčajne tie, ktoré sú k dispozícii v antológiách, ktoré hovoria o čítaniach odkazujúcich „do sveta fantázie (lyrická poézia, epická poézia, rozprávky, romány, poviedky, sci-fi literatúra atď.), histórie (životopisy slávnych, historické dokumenty a ľudové tradície, epištolarne pasáže, autobiografie), veda a technika (história objavov a vynálezov,

cestovateľské správy, jednoduché vedecké a technické texty), spoločenský život (šport, noviny, legislatívne texty a nariadenia, správy o hospodárskom a sociálnej realite), vnútornej skúsenosti (texty náboženského charakteru a morálnej reflexie, denníky), hudby a figuratívneho umenia (Biscaldi 2013, s. 100-104).

Vedieť vybrať literárne texty pre svojich žiakov, pre učiteľa, znamená aj vedieť usmerniť svoje prežívanie a do istej miery aj pôsobiť na svoju víziu života, sveta a seba samého. Neexistuje žiadna norma písania, aj keď existujú zvyky, ktoré diktujú výber vydavateľa, a teda aj učiteľa. „Podľa môjho názoru je medzi kritériami na výber a usporiadanie textov potrebné vyzdvihnúť aj schopnosť, ktorú text ponúka, mať sprostredkované skúsenosti, ktoré sú pre študentov považované za obzvlášť dôležité“ (Bajani 2014). Podľa Dell' Abate Çelebi (2016, s. 13) „výber literárnych textov by mal byť vážený na základe troch kritérií“.

Prvým kritériom je individuálna odpoveď učiteľa. Východiskom pre výber textu je osobná odpoveď učiteľa naň. „Pred použitím textu v triede by mal učiteľ preskúmať svoje vlastné reakcie na text, čo sa mu páčilo, čo ho pozitívne a negatívne zasiahlo“ (Pelizza 2000, s. 222). Určite je vhodnejšie vybrať si text, ktorý nejakým spôsobom emocionálne, esteticky alebo intelektuálne zapôsobil na učiteľa, ktorý je tak určite viac motivovaný prezentovať ho v triede znova.

Druhým výberovým kritériom je vek našich študentov.

Tretím výberovým kritériom je schopnosť konkrétneho textu podnietiť osobnú angažovanosť a tým aj potešenie a zvedavosť čítania. To závisí (okrem veku) od dvoch hlavných faktorov: intelektuálnej a emocionálnej zrelosti a úrovne znalosti jazyka (Dell' Abate Çelebi 2016, s.13).

Metódy a stratégie prístupu k literárnym textom

Calabrese píše, že „prirodzene, keď už boli príbehy vybrané, aby si učiteľ vybudoval svoju naratívnu komunitu, mohol a mal by určiť najvhodnejšiu pracovnú metódu a učebné nástroje na podporu počúvania, čítania a potom tvorivého písania, preformulovania, dialógu“ (Calabrese 2012, s. 69).

Z pedagogického hľadiska ide o identifikovanie metodológií kongruentných s indíciami, ktoré dostávame najmä z neurolingvistiky, kultúrnej psychológie a sociológie každodenného života a ktoré nás priviedli ku koncepcii mysle ako „kultúrny vynález“, „telo mysle“, ktoré sa buduje prostredníctvom interakcií s ostatnými, ktorí sa zase správajú na základe systému presvedčení, ktoré – vysvetľuje Andrea Smorti – sú „hrané“ (Smorti 2009, s. 107). Pedagogika, ktorá postavila činnosť, teda interakciu, za základ teórie mysle, pracovala na rozvoji vyučovacích metód založených na učení a spolupráci.

Výučba jazykov sa v posledných rokoch čoraz viac orientuje na poskytovanie komunikatívnych kompetencií.

Netreba zabúdať, že akákoľvek činnosť, aj tá najbežnejšia, ak sa používa znova a znova, sa nevyhnutne stane nudnou. Je tiež veľmi dôležité mať k dispozícii bohaté portfólio aktivít na rozvoj rôznych zručností požadovaných pri osvojovaní si jazyka.

Učenie sa musí stimulovať všetkými štyrmi zmyslami, nielen čítaním, ktoré ovplyvňuje len zlomok zrakových a intelektuálnych zmyslov. Kresba, farby, hudobné, filmové a divadelné predstavenia musia byť neoddeliteľnou súčasťou vyučovania literatúry, aby žiakov zaujali, pobavili a zaujali.

Štandardom je využívanie skupinovej práce. Tímová práca umožňuje každému aktívne sa zúčastniť, čím sa znižuje emocionálny filter, a tým sa zvyšuje dôvera jednotlivca v používanie jazyka. Spoločná práca nám tiež umožňuje navzájom si pomáhať a spoločne riešiť problémy so slovnou zásobou a obsahom. (Spagnesi 2011, s. 366-373).

Záver

V posledných desaťročiach narastá záujem cvičných a skúsených učiteľov cudzích jazykov o integrovanie alternatívnych materiálov pri vyučovaní cudzích jazykov. Literatúra môže poskytnúť učebný materiál pripravený na použitie so znakom autenticity oproti vopred pripravenému učebnému výstupu, ktorý nemusí v svojej podstate predstavovať skutočné prvky používania jazyka. Jazyk a literatúra môžu v učebných osnovách koexistovať, hoci vyučovanie literatúry nie je v mnohých vzdelávacích systémoch vôbec populárne. Učitelia môžu využiť literárne štúdium, aby pomohli študentov odkázať na jazyk na základe čítania a oceňovania autentických literárnych zdrojov. Okrem toho sa dôraz kladie na používanie literárnych textov ako zdroja na výučbu jazykov, a nie ako predmetu literárneho štúdia, čím sa zdôrazňuje interakcia medzi jazykom, literatúrou a vzdelávaním študentov.

Učitelia a vedci sa domnievajú, že jazyk a literatúra spolu úzko súvisia a možno ich integrovať. Integrovaný prístup ponúka študentom možnosť rozvíjať svoje jazykové a komunikačné schopnosti. Literatúra vystavuje študentov zmysluplným kontextom, ktoré sú naplnené univerzálnymi témami. Literatúra oslovuje študentov rôznymi štýlmi a podporuje premyslené a sústredené učenie. Štruktúra jazykových hodín okolo čítania literatúry predstavuje širokú škálu slovnej zásoby, dialógov a prózy. Vyučovanie literatúry ich okrem rozvíjania vedomostí o cudzom jazyku vystavuje aj praktickému využitiu jazyka. Zvyšuje kultúrne povedomie a podporuje kritické myslenie o postavách, zápletkách, témach atď. Autentické texty sú životne dôležité; motivujú študentov, poskytujú skutočný kontext, sprostredkujú kultúru cieľového jazyka a pripravujú študentov na svet mimo triedy.

Hlavným zámerom príspevku je zdôrazniť význam zavádzania literatúry do štúdia taliančiny, diskutovať o výhodách jej využitia pri plánovaní vzdelávacieho procesu a uviesť príklady reálnych cvičení vypracovaných na základe autentických literárnych textov pre študentov s rôznou úrovňou z taliančiny.

Literatúra môže otvárať obzory možností a umožňuje študentom klásť otázky, interpretovať, spájať a skúmať. Stručne povedané, literatúra poskytuje študentom neporovnateľne bohatý zdroj autentického materiálu naprieč širokou škálou registrov. Ak študenti získajú prístup k tomuto materiálu rozvíjaním literárnych kompetencií, potom môžu efektívne integrovať jazyk na vysokej úrovni. Najmä pre študentov s verbálnou inteligenciou slúži použitie literatúry učiteľom jazyka na vytvorenie vysoko motivujúcej, zábavnej a živých hodín. Literatúra nie je len nástrojom na rozvíjanie písomných a ústnych zručností žiakov v cieľovom jazyku, ale je aj oknom do kultúry cieľového jazyka a buduje u žiakov kultúrnu kompetenciu.

Literatúra

BALBONI, P., E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet, s. 50 – 59.

ARMELLINI, Guido. 2008. *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano: Unicopli, s. 20 - 65

BATINI Federico. 2013. *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher, s. 274.

BERALDO, Rossella, CELENTIN Paola. 2007. *Letteratura e didattica dell'italiano LS*. Venezia: Università Ca' Foscari, s. 132 – 138.

BISCALDI, Angela. 2013. *Etnografia della responsabilità educativa*. Bologna: Archetipolibri, s. 75 – 81.

CALABRESE, Stefano. 2010. *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*. Milano: Mondadori, s. 32 – 50.

COLLIE, J., SLATER S. 1990. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: CUP, s. 7 – 154.

- DELL'ABATE 3ELEBI, Barbara. 2016. "La letteratura in gioco" . Zea E-Books. Book 37, s. 54.
- GIUSTI, Simone. 2011. *Insegnare con la letteratura*. Bologna:Zanichelli, s. 6 – 169.
- GIUSTI, Simone. 2014. *Per una didattica della letteratura*. Lecce:Pensa, s. 54 – 87.
- GIUSTI, Simone. 2015. *Didattica della letteratura 2.0*. Roma:Carocci, 32 – 64.
- KHATIB, M., REZAEI, R., Derakhshan, A. 2011. Literature in the EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, 4 (1), s. 201-208.
- LIMA, C. 2010. *Selecting Literary Texts for Language Learning*. *Journal of NELTA*, 15 (1-2), s. 110-114.
- MALEY, A. 1989. "Down from the Pedestal: Literature as Resource" in *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Cambridge: Modern English Publications.
- MCKAY, S. 2001. *Literature as content for ESL/EFL*. In M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle&Heinle. s. 319-332.
- PELIZZA, Giovanna. 2000. "La letteratura nella classe di lingua". In Dolci, Roberto / Celentin, Paola (a c.di.) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci Editore, s. 211-226.
- SALMON, Christian. 2008. *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Roma: Fazi, s. 43 – 46.
- SMORTI, Andrea. 2009. *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori, 32 – 33.
- Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).

Kontaktné údaje:

PaedDr., Mgr. Viera Rassu Nagy, PhD.
 Katolícka univerzita v Ružomberku
 Pedagogická fakulta
 Katedra cudzích jazykov
 Hrabovská č. 1, Ružomberok
 Slovensko
 viera.nagy@ku.sk

INTERDISCIPLINARITA V KONTEXTE VÝUČBY ODBORNÉHO ANGLICKÉHO PRE EKONÓMOV

INTERDISCIPLINARY CHARACTER OF ESP INSTRUCTION FOR ECONOMICS STUDENTS

Zuzana Ondrejová

Abstrakt

Autorka v príspevku zameriava svoju pozornosť na interdisciplinárny charakter výučby anglického odborného jazyka pre ekonómov v podmienkach univerzitného štúdia a približuje tento fenomén. Poukazuje na väzby a prienik vo výučbe anglického odborného jazyka medzi aplikovanou lingvistikou, didaktikou a ekonomickými disciplínami. Pozitívne sa vyjadruje o uvedenom type výučby. Považuje ho za motivačný, podnecujúci a zvyšujúci samostatnosť študentov, zaujímavosť samotného vyučovacieho procesu, ako aj tvorivosť študentov, ktorá umožňuje študentom aplikovať ich teoretické vedomosti z ekonomických predmetov v predmete Odborný anglický jazyk pre ekonómov. V príspevku autorka prezentuje jeden typ úloh, ktoré sú založené na simulácii ako vyučovacej metódy a interdisciplinárnej povahy poznatkov získaných študentmi na prednáškach/seminároch zameraných na ekonomickú problematiku vyučovanú na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

Kľúčové slová: výučba odborného anglického jazyka, anglický odborný jazyk pre študentov ekonomie, odborná terminológia, interdisciplinárna povaha výučby, simulácia ako vyučovacia metóda

Abstract

The author draws her attention to the interdisciplinary character of ESP instruction for economics students at the university and approximates this phenomenon. She points out the relations and penetration that exist between applied linguistics, didactics, and economics (or economic disciplines). She considers the interdisciplinary character of ESP instruction to be fairly positive strongly increases and strengthens students' motivation and encourages independence in students. As a fact, this form of instruction is of great interest to the students, and it stimulates their creativity and enables them to apply their theoretical knowledge of economics in the course ESP for economics students as well. In the paper, the author presents a particular type of task that is based on simulation as a teaching method and the interdisciplinary character of knowledge acquired by students at specialized lectures/seminars on economic issues at the University of Economics in Bratislava.

Keywords: ESP instruction, English for Specific Purposes for economics students (ESP), specialized terminology, interdisciplinary character of ESP instruction, simulation as a teaching method

Úvod do problematiky

Výučba anglického odborného jazyka je na univerzitách a fakultách ekonomického zamerania obligatórnou súčasťou študijných programov. Metodika i obsah tohto predmetu sú založené na identifikácii žánrov (čiže typov textov), ktoré sú potrebné pri používaní cieľového anglického jazyka tak v akademickej, ako aj v profesijnej sfére budúcich ekonómov. Cieľom

tohto jazykového programu, či predmetu, ktorý bežne mnohí autori nazývajú *angličtina pre špecifické účely* (doslovný preklad anglického termínu *English for specific purposes: ESP*), je výučba, zdokonaľovanie a zabezpečenie jazykových kompetentností/kompetencií poslucháčov študujúcich na bakalárskom stupni na Obchodnej fakulte, Fakulte informatiky, Fakulte podnikového manažmentu, Národohospodárskej fakulte a Fakulte medzinárodných vzťahov na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Títo poslucháči absolvujú semináre z anglického odborného jazyka povinne v rámci svojho ekonomického študijného programu a ich vedomostná úroveň je na prechode medzi B2 a C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

Daný jazykový študijný predmet má interdisciplinárny charakter. Krátky slovník slovenského jazyka (1987, s. 137) definuje adjektívum *interdisciplinárny* ako *zasahujúci do viacerých odborov, odvetví, resp. označuje vzájomné pôsobenie medzi dvomi alebo viacerými rôznymi disciplínami, pričom ich vzťah môže variať od prostej výmeny ideí až po vzájomnú integráciu koncepcií, metodológie, procedúr či terminológie* (<https://encyklopedie.soc.cas.cz..>). Interdisciplinarita, či *medzi odborovosť*, je termín používaný na vyjadrenie vedeckej práce, resp. výskumnej činnosti uskutočňovanej za účasti dvoch alebo viacerých vedných disciplín (<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w..>). Niektorí súčasní autori tvrdia, že tento pojem sa niekedy obmedzuje len na akademické prostredie (<https://slovník-cizich...>).

Hoci sa *interdisciplinárnosť* či *interdisciplinarita* často vníma ako pojem, ktorý sa zrodil v dôsledku spoločenských procesov v 60. rokoch dvadsiateho storočia, tento koncept má historických predchodcov, najmä grécku filozofiu, a to v osobe Platóna i Aristotela, a to v ich myšlienke jednotnej vedy a myšlienke syntézy a integrácie poznania (Nekvapil, s. 1). R. Jacobson sa zmienil o modernom koncepte interdisciplinarity vo svojej štúdii o trendoch a interdisciplinárnom diskurze v sociálnych a humanitných vedách, v ktorej potvrdil dobový slogan deklaráujúci, že „*interdisciplína dneška je disciplínou zajtrajška*“ (1970, s. 421). Svojím prístupom k tejto koncepcii podporil vlnu záujmu o interdisciplinaritu a jej inštitucionalizáciu nielen v USA, ale aj v Európe v nemeckom Bielefelde.

Modernú koncepciu interdisciplinarity sformovali tieto faktory (Nekvapil, s. 1):

- (a) rozvoj vedy (predovšetkým vzrastajúca špecializácia, ktorá dialekticky vedie k prienikom problematiky rôznych disciplín, a ďalej snaha vymedziť spoločné aspekty disciplín);
- (b) protesty študentov proti „umelému“ rozčleňovaniu sveta v jednotlivých disciplínach;
- (c) problémy prevádzky univerzít vo sfére vedy a administratívy;
- (d) požiadavky týkajúce sa získavania kvalifikácie v určitých odboroch činnosti;
- (e) spoločenské problémy, ktoré nemôžu byť riešené v rámci tradičných disciplín.

A tak na základe niekoľkých, minimálne dvoch, samostatných disciplín vzniká nejaký nový, totiž integrovaný prístup. Do takéhoto integrovaného, či integračného procesu nemusia byť zapojené vedecké disciplíny ako celky, ale môže sa týkať len ich niektorých častí, napr. subdisciplín.

Ak hovoríme o *interdisciplinarite* v kontexte pedagogiky, výchovy a vzdelávania, ako aj samotnej výučby, stretávame sa aj s pojmami ako *interdisciplinárne vzťahy*, respektíve *medzipredmetové* alebo *medzi odborové vzťahy*. Tie využívajú metódy a poznatky niekoľkých etablovaných disciplín alebo tradičných študijných odborov. V danom procese sú napokon zapájaní výskumníci, poslucháči a učitelia do cieľov spájania a integrácie niekoľkých (aj akademických) myšlienkových škôl, profesií alebo technológií – spolu s ich špecifickými perspektívami – pri plnení spoločnej úlohy (<http://slovník-cizich-slov..>).

O interdisciplinarite sa zmieňuje aj Európska komisia vo svojom oznámení z roku 2006, v ktorom vymedzuje hlavné problémy a prekážky objavujúce sa v súvislosti s modernizáciou vysokoškolského vzdelávania. V oznámení uvádza deväť oblastí, ktorými je potrebné sa zaoberať a ktoré sa týkajú riadenia univerzít, mobility, autonómie a zodpovednosti, partnerstiev s obchodnou komunitou, *interdisciplinarita* a *transdisciplinarita* v rámci odbornej prípravy

a výskumu, aktivácie poznatkov pomocou interakcie so spoločnosťou, oceňovania excelentnosti, študijných programov a financovania (<https://sk.linguee.com...>, s. 1)

Interdisciplinarita je zaujímavý fenomén, ktorý roky priťahoval pozornosť autorky. Z tohto dôvodu sa rozhodla vymedziť a demonštrovať interdisciplinaritu, resp. interdisciplinárne vzťahy vo výučbe predmetu *Odborný anglický jazyk pre ekonómov* v akademickom, univerzitnom prostredí. V prípade výučby anglického odborného jazyka pre ekonómov ide o väzby, resp. vzťahy medzi poznatkami jednotlivých vedných odborov v spojení perspektív troch oblastí, a to aplikovanej lingvistiky, lingvodidaktiky a ekonomických vied/disciplín.

Autorka vychádza z poznatkov a pozorovaní založených na jej dlhoročnej pedagogickej praxi učiteľa predmetu *Odborný anglický jazyk pre ekonómov* a pokúša sa demonštrovať problematiku interdisciplinarity na prierezovej tématike cudzojazyčnej výučby v podmienkach Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Súčasťou príspevku je aj prezentácia jedného typu úloh založených na simulácii, ktoré autorka využíva na seminároch anglického odborného jazyka pre ekonómov. V nich majú poslucháči možnosť prepojiť nadobudnuté teoretické poznatky z lingvistiky i ekonomických predmetov.

Interdisciplinárny obsah učiva v predmete *Odborný anglický jazyk pre ekonómov*

Je len prirodzené, že vo výučbe anglického odborného jazyka sa uplatňujú a odrážajú existujúce medziodborové vzťahy, ktoré sú definované ako vzťahy medzi poznatkami jednotlivých vedných odborov. Označujú sa aj termínom interdisciplinárne vzťahy, resp. vo vyučovaní zas ako medzipredmetové vzťahy. (<http://www.naturscience...>). V prípade výučby anglického odborného jazyka pre ekonómov ide o väzby medzi aplikovanou lingvistikou, didaktikou a ekonomickými vedami i disciplínami.

Ak sa predmety vyučujú interdisciplinárne, vedie to poslucháčov k uvažovaniu v určitých súvislostiach, pričom sú vedení k správne mu chápaniu vzájomných vzťahov a súvislostí medzi predmetmi, či odbormi. Vďaka tomu si poslucháči osvojujú učivo trvalo a v potrebnej hĺbke, a tak je možné, že tieto vedomosti/poznatky budú využívať aj po dlhšej dobe.

Keďže učiteľ riadi učebný proces musí postrehnúť vzťahy a väzby v obsahu vzdelávania, zabezpečiť koordináciu učiva týchto predmetov, ako aj syntézu a transfer poznatkov z jedného predmetu do druhého, nahromadené poznatky systematizovať. Téma jedného vyučovacieho predmetu sa tak opiera o vedomosti z iného vyučovacieho predmetu.

Uplatňovanie vedomostí z jedného predmetu do iných predmetov je javom, ktorý sa prejavuje vo vyššej vzdelanostnej úrovni. K nim patrí aj výučba anglického odborného jazyka pre ekonómov na univerzite.

Obsah učiva predmetu *Odborný anglický jazyk pre ekonómov*

a) spája poznatky z učiva ekonomických disciplín, akými sú napr. marketing (vrátane reklamy), ďalej financie, bankovníctvo a investície, zahraničný obchod, medzinárodné hospodárske vzťahy, manažment, poistenie a poisťovníctvo, hospodárska informatika, účtovníctvo, daňovníctvo, štatistika a pod., a lingvodidaktiky, resp. aplikovanej lingvistiky, ktorá skúma pedagogické aspekty výučby jazykov a poskytuje efektívne vzdelávanie práve vo výučbe angličtiny ako cudzieho jazyka (<https://presmarmethuen...>);

b) vychádza z didaktickej analýzy učiva, ktorá spočíva v určení vedomostí, zručností, činností a postojov, ktoré si poslucháči majú osvojiť;

c) ďalej v určení medzipredmetových vzťahov, t. j. prvkov učiva, ktoré si poslucháči už osvojili v ekonomických predmetoch a do akej miery, a tiež ktoré prvky z týchto predmetov možno využiť; ako aj i v zoskupení týchto prvkov učiva do logicky usporiadaných tematických celkov

a tém učiva, a napokon v určení postupnosti, v akej sa stanovené tematické celky a témy učiva majú preberať;

d) do učiva sa tiež premieta profil absolventa, potreby praxe a samotného poslucháča (resp. budúceho absolventa), ako aj možnosti tohto poslucháča.

Realizácia medzipredmetových vzťahov v predmete *Odborný anglický jazyk pre ekonómov* vo veľkej miere závisí od učiteľa. Ak ich chce dôsledne uplatňovať, musí byť odborne a metodicky veľmi dobre pripravený. Na takúto činnosť je potrebná kombinácia odborného-predmetových a pedagogicko-didaktických kompetencií tohto učiteľa a jeho celkový prehľad v systéme daných vied/disciplín. Ideálny učiteľ by mal mať odborný potenciál opierajúci sa o vysokoškolské vzdelanie ekonomického ako aj lingvistického zamerania. Keďže nie každý učiteľ anglického odborného jazyka (s vysokoškolským lingvistickým vzdelaním) je aj vyštudovaným ekonómom, je žiadúce, aby pri tvorbe medzipredmetového obsahu kurikula, výbere tematických celkov, typológii a formulácii úloh a ich riešení, výbere postupov a pomôcok, kooperoval s vysokoškolsky vzdelaným a didakticky erudovaným ekonómom. Takýto ideálny model spolupráce je v súčasných podmienkach nie vždy realizovateľný. Preto učiteľ tohto predmetu sa často musí spoliehať na svoj prehľad v ekonomickej problematike, ktorý nadobudol a nadobúda v priebehu svojho profesijného pôsobenia na Ekonomickej univerzite.

Realizácia medzipredmetových vzťahov kladie na učiteľa vysoké nároky: pre učiteľa predstavuje prácu naviac, a tým od neho vyžaduje aj zvýšené úsilie. Učiteľ musí zabezpečiť výber vhodných tém, vhodného odborného textu, náčrtov, grafov, schém, doplnkových materiálov; selektuje a formuluje úlohy s medzipredmetovým obsahom, koordinuje a usmerňuje riešenia takýchto úloh poslucháčmi, volí vhodné postupy a organizačné formy vyučovacieho procesu, a tiež využívanie vhodných pomôcok. Usporiadáva učivo takým spôsobom, aby si ho poslucháči čo najjednoduchšie dokázali osvojiť aj sprostredkovane, a to cez anglický odborný jazyk. Snaží sa učivo vhodne využívať k motivácii poslucháčov, a tiež sa snaží o zvýšenie zaujímavosti vyučovacieho procesu, a aj o to, aby poslucháči v maximálnej možnej miere participovali na vyučovacom procese.

Učiteľ využíva vo výučbe aktivizujúce vyučovacie metódy, ktoré podnecujú záujem poslucháčov, a tým dosiahne to, že poslucháči sa uvedomele učia, rozvíjajú svoju samostatnosť, flexibilitu a kreatívne myslenie. Uplatňujú a premietajú do anglického jazyka určité teoretické vedomosti, ktoré nadobudli v ekonomických disciplínach. Učiteľ poskytuje poslucháčom časový priestor na jazykovú prípravu, ako aj na štúdium odbornej témy, ktorá je zakomponovaná do cvičení a úloh stanovených učiteľom pre daný odborný seminár. Samotný učiteľ nevystupuje direktívne a dominujúco, keď riadi prípravu poslucháčov na seminár i samotnú výučbu. Zdôrazňujúc ich samostatnú prípravu podnecuje ich k tomu, že vnímajú učenie ako činnosť, ktorú realizujú oni sami, podporuje tým aj ich tvorivosť, zvyšuje úroveň ich vnútornej motivácie, a tiež ich kreativitu. Tento typ výučby prispieva k rozvoju ich individuality (Orbánová, 2008, s. 43-44). Možno ho pokladať za motivačnú vyučovaciu metódu, ktorá vzbudzuje v študentoch záujem o učenie anglického odborného jazyka. Najčastejšie dôvody, kvôli ktorým sa študenti chcú učiť, sú motivačné faktory. Sami v hodnotení a anketách uvádzajú nasledovné dôvody:

a) veci, ktoré sa učím, môžem v budúcnosti potrebovať;

b) jazykovú kvalifikáciu získanú štúdiom môžem v budúcnosti potrebovať;

c) spôsob, akým sa učím jazyk, je zaujímavý.

Učiteľ pri tomto spôsobe výučby môže využívať rôzne vyučovacie metódy, či žánre. Medzi iným napr. rozprávanie (zvyčajne v rozsahu 5 až 10 viet); dialóg (v rozsahu 5 a 5 viet); úlohu so zakomponovaným problémom, ktorý je riešený poslucháčom (v rozsahu minimálne 5 viet vo forme napr. odporúčania, riešenia sťažností zákazníkov a pod.); prezentáciu (tematicky zameranú napr. na prezentáciu projektu, produktu, marketingovej stratégie, reklamnej

kampane, personálnej politiky firmy, firmy samotnej a pod. v rozsahu maximálne 20 až 25 viet, ktorá je štruktúrovaná podľa návodu a usmernení učiteľa); úlohy, ktoré simulujú interview, rokovanie s obchodnými partnermi, komunikáciu v bežných každodenných situáciách (a to vo forme monológu, resp. dialógu napr. v hoteli, na letisku, reštaurácii, na rôznych spoločenských podujatiach ako sú služobné obedy, raňajky, večere, či v komunikácii s administrátormi atď., t. j. s osobami mimo profesijného okruhu a v profesijnom okruhu cieľovej skupiny). Nemožno opomenúť ani úlohy zamerané na nácvik písomného prejavu, a to druhy písania potrebné v akademickej aj profesijnej sfére, napr. odborné články, odpovede na otázky na skúškach v akademickej sfére, správy, korešpondenciu, krátke správy informatívnej povahy, obežníky atď. (Breeze, 2007, s. 26-28). Seminára odborného anglického jazyka takto zamerané môžu slúžiť aj ako príležitosť tematizovať pozoruhodné aktuálne udalosti v ekonomike a novinky v ekonomickej odbornej literatúre anglofónnej proveniencie, čím sa môžu zvyšovať aj cieľové požiadavky na odbornú terminológiu učiacich sa. Študenti sú učiteľom nabádaní využívať články, monografie i špecializované odborne orientované časopisy i noviny tak zahraničné, ako aj domáce, ktoré sú publikované v ich materinskom jazyku, ako aj v cieľovom anglickom odbornom jazyku. Učiteľ nebráni poslucháčom využívať aj informácie z internetu s poukázaním na opatrnosť pri citácii týchto zdrojov v zmysle ich spoľahlivosti.

Typológia úloh v kontexte ESP seminárov zohľadňujúcich interdiscipinaritu

Takto učiteľom konštruované úlohy nemajú povahu schematických úloh. V nich učiteľ využíva okrem iných metód aj *vyučovaciu metódu simulácie* pri osvojovaní si komunikačnej kompetencie v oblasti rozvoja odbornej slovnej zásoby študentov, funkčnej gramatiky, práce s textom, a tiež v oblasti písania v cieľovom anglickom odbornom jazyku. Ich cieľom je vytvorenie vhodných podmienok, v ktorých by poslucháči dokázali plynule a účelne komunikovať, ktoré by simulovali ich samostatné myslenie a argumentačné spôsobilosti (Janíková, V., Pišová, M., Hanušová, S. 2013, s. 192), a tiež by ich motivovali k samostatným výstupom vo forme ústneho i písomného prejavu. Keďže tieto úlohy sú založené na simulácii určitých, problémových situácií z odbornej aj hospodárskej praxe, pri ich kreovaní učiteľ využíva interdisciplinárne poznatky získané poslucháčmi štúdiom ekonomických odborných predmetov na príslušnej fakulte univerzity a kombinuje ich s lingvistickými poznatkami nadobudnutými poslucháčmi na seminároch anglického odborného jazyka.

Príklady simulovaných úloh zakomponovaných do výučby:

Market

Task 1: *Extend your vocabulary. More word combinations with “market” occur in economic literature. To complete the task, consult Fráznik I (p. 41).*

- a) *Write a short composition in maximum 10 sentences about how the market works. Use as many collocations as possible in the composition.*
- b) *You may give it as a presentation in front of your colleagues.*

Banking

Task 2:

- a) *Extend your vocabulary. More word combinations with the nouns “bank, account” occur in economic literature. To complete the task, consult a dictionary of collocations. Find as many adjectives and verbs collocating with the nouns as possible.*
- b) *Instruct a bank client in 5 to 8 sentences what to do when:*
 - 1) *he/she wants to open an account with a bank.*
 - 2) *he/she wants to approach a bank and get the basic information about the services and accounts offered by the bank.*

Use collocations you have found from Task 10 a) and the passive forms of the following type typical for official language and documents as well:

You are required/advised/supposed/expected (to do sth)

Task 3: *In 5 to 8 sentences describe a personal/business account opening procedure. These prompts may help you to write the notes:*

to open an account with a bank – to conclude an account opening and maintenance agreement – to approach a bank – to choose sth – type of an account – to sign sth – to make a minimum deposit – to dispose of an account – to assign the disposal rights – to be given a bank card – to give personal data – individual – legal entity – to fill in an application form – PIN – specimen signature – to provide sth – statement of account – to deliver ...

Task 4: *Imagine: you are a bank official. Write a presentation of 10 to 15 sentences about the bank products offered by the/your bank. Consult FRÁZNIK I (p. 63) in order to become familiar with the structure and language of the presentation. In the body of the presentation use as many collocations related to banking as possible. Then give the presentation.*

Task 5: *You would like to establish an account with a bank. As a potential bank client, what questions would you ask in order to get as much information as possible about:*

- a) bank services provided ?
- b) types of accounts offered by a bank ?
- c) the account opening procedure ?

Use the collocations from Tasks 2 and 3. Form mainly Wh-questions.

Recruitment/Human Resources:

Task 6: *Form a dialogue.*

6a: *A person asks: a potential job applicant wants to obtain relevant information about the job/post offered*
B person answers: an official responsible for a company's recruitment

6b: *A person asks: an official responsible for a company's recruitment wants to get enough information about a job applicant's background*
B person answers: a job applicant

Customer Care:

Task 7: *In 5 to 8 sentences inform your boss how you have processed the claim made by your client who was dissatisfied and complained about the quality of the product (coffee machine) purchased.*

Communication:

Task 8: *In 5 to 8 sentences inform your new colleague about the communication system employed by the company and its functioning.*

Marketing, Advertising, Teambuilding:

Task 9: *Make a presentation in maximum 20-25 sentences. Then give the presentation in front of your colleagues. Consult Fráznik I and II to extend your vocabulary.*

- 9a: *Your company new marketing strategy.*
- 9b: *Your company new advertising strategy.*
- 9c: *Your company teambuilding policy.*

International Trade:

Task 10: *Answer these questions in 5 to 8 sentences When answering use your theoretical knowledge you have acquired at the lectures on International Trade.*

- 10a: *in a written form.*
- 10b: *in an oral form.*
 - a) *How would you define trade?*

- b) Why was international originated?
- c) What are gains from/advantages of international trade?
- d) What is a comparative advantage?
- e) How can a country ensure its national interests in international trade?

Branding:

Task 11: Discussion:

11a: What attitude would you associate with the following brands?

Apple – BMW – Harley-Davidson – IKEA – Louis Vuiton – MTV – Nike – Sony

11b: Which brands do you have an emotional attachment to, because they represent your attitudes or feelings?

Phrases you may use:

Expressing interest: <i>I'm interested in...</i>	Expressing lack of interest: <i>It's all the same to me.</i> <i>It doesn't really bother me.</i> <i>It doesn't turn me on.</i> <i>I'm not really interested in things like that.</i>
Expressing approval: <i>That's fine/good/nice/not bad/terrible.</i> <i>(I'm afraid) that wasn't very good.</i> <i>It's too ...</i> <i>It's not ... enough.</i> <i>I'm quite satisfied actually.</i> <i>I'm quite happy.</i>	Stating preferences: <i>I prefer (sth) to (sth).</i> <i>I'd rather (have/do sth).</i> Expressing one's opinions: <i>I'm sure (you ...).</i> <i>I'm certain (you ...).</i> <i>There's no doubt about ...</i> <i>Most probably ...</i> <i>In my opinion/view ...</i> <i>My opinion/view is ...</i> <i>As for me ...</i>
Expressing disapproval: <i>I can't approve of ...</i> <i>I'm not at all happy with ...</i> <i>I'm not satisfied with ...</i> <i>I'm not at all happy with ...</i> <i>I'm writing to complain about ...</i>	

Product:

Task 12: Write a short report (150-200 words) either outlining your product concept and plans for the business, or explaining what research you undertook and what the results were.

Tourism:

Task 13:

13a: Role play: A chain of 50 three-star hotels in 15 countries around the world is losing customers and its profits are going down. Something has to be done. The CEO sends the following memo to three senior managers.

..... MEMO City Inn

Dear colleagues,

As you know, our room occupancy rate has been going down for three years now, and many of our hotels are no longer profitable. This is clearly a long-term trend and not just a temporary problem due to the current economic situation.

There is a lot of competition in the mid-range hotel market, and our brand is continuing to lose customers, which makes it impossible to increase prices. We clearly need to do something quite radical to reverse this trend. One option would be to reduce the quality of the service offered in the hotels, in order to cut costs and save money. Another completely different option would be to reposition the hotels in the market, and target a different type of customer, probably by increasing both services and prices.

I would like to hear your ideas on this subject. I have scheduled a meeting for next Monday at 9.30 in my office. Please prepare some proposals.

Your teacher will give you a role to prepare, working in groups.

13b: Writing: Write an email to the hotel chain's Board of Directors, or a short press release, explaining the decisions that have been taken (in maximum 8 sentences).

Prínos interdisciplinarity v predmete Odborný anglický jazyk pre ekonómov

Pozitívom interdisciplinarity v uvedenom predmete je fakt, že poslucháči si osvojujú komplex poznatkov z viacerých vied (v tomto prípade lingvistiky a ekonomických disciplín) a skompletizujú ich do logického celku na základe vzájomných súvislostí. Takýto typ vzdelávania pokladáme za vysokokvalitný. Prináša poslucháčom zaujímavé príklady vzdelávacích materiálov, poukazuje na prepojenie jazykovedy s ekonomickými predmetmi, vedie ich k aktívnemu spracovávaniu informácií opierajúcich sa o poznatky získané na ekonomických predmetoch, či z ďalších dostupných vzdelávacích zdrojov, napr. internetu, monografií, vedeckých časopisov i učebníc. Interdisciplinárny prístup k témam súvisiacim s ekonomickou sférou vedie poslucháčov k ich pozitívnej vnútornej motivácii, zvyšuje ich kreativitu. Výučba vedená medziodborovo podporuje prekonanie bariér budúcej vedeckej (a aj inej) spolupráce absolventov univerzity (Rohlíková, Vejvodová. J., 2012, s. 139) s inými inštitúciami v zahraničí.

Záver

Je nespochybniteľným faktom, že anglický jazyk je v súčasnosti dominujúcim európskym i svetovým jazykom, čo sa odráža aj v záujme o tento jazyk poslucháčov zapojených do študijných programov univerzít (vrátane fakúlt) s ekonomickým zameraním. Na seminároch odborného anglického jazyka, ako aj v samotnej príprave poslucháčov na vyučovací proces sú učiteľom využívané poznatky tak z ekonomických disciplín, ako aj z lingvodidaktiky a aplikovanej jazykovedy. Vzhľadom na interdisciplinárny charakter výučby je úloha učiteľa anglického odborného jazyka veľmi náročná. Už mu nestačí klasické lingvisticko-pedagogické vzdelanie, ale jeho profil musia dopĺňať aj znalosti z ekonomických disciplín. Jeho odborná príprava má interdisciplinárny charakter. Tento interdisciplinárny charakter sa napokon premieta aj do obsahu predmetu anglický odborný jazyk pre ekonómov. Ak je predmet obsahovo zaujímavý a štruktúrovaný a vedený, poslucháči získavajú kvalitnú poznatkovú bázu v rámci odbornej cudzojazyčnej prípravy na univerzite. Interdisciplinarita im v plnej miere umožňuje efektívne využívať na predmete anglický odborný jazyk pre ekonómov poznatky nadobudnuté na ekonomických predmetoch, a vedie ich tiež k pozitívnej vnútornej motivácii.

Autorka si dovoľuje vyjadriť nádej, že jej postrehy a zistenia, a tiež príklady vzorových typov úloh s využitím simulácií, ktoré obsahuje prezentovaný príspevok, prispievajú ku kvalitnému a ucelenejšiemu monitorovaniu danej problematiky v cieľovom anglickom odbornom jazyku.

Literatúra

Medzipredmetové vzťahy vo vyučovaní prírodovedných predmetov. [online] Dostupné na:

<http://www.naturscience.fhvp.unipo.sk/fyzika/didmat/rightmedzi.htm> (28. 9. 2022)

Aký je rozdiel medzi teoretickou lingvistikou a aplikovanou lingvistikou? [online] Dostupné na:

<https://presmarmethuen.org/sk/dictionary/what-is-the-difference-between-theoretical-linguistics-and-applied-linguistics/> (28. 9. 2022)

BREEZE, R. 2007: *Transparentnosť v nadobudnutých jazykových kompetenciách.*

Informátor pre učiteľov. Bratislava: EKONÓM

Interdisciplinarita.

[online]

Dostupné

na:

<https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/interdisciplinarita> (25. 9. 2022)

- Interdisciplinarita*. [online] Dostupné na: <https://sk.linguee.com/anglický-slovenský/preklad/interdisciplinarity.html>. s. 1-2 (25. 9. 2022)
- JAKOBSON, R. 1970: *Linguistics*. In: Maheu, R. (preface): *Main Trends of Research in the Social and Human Sciences*. Part One: Social Sciences. s. 419-463
- JANÍKOVÁ, V.; PÍŠOVÁ, M.; HANUŠOVÁ, S. 2013: *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II*. Brno: Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita
- Krátký slovník slovenského jazyka*. 1987 Bratislava: Vyd. VEDA (KSSJ)
- NEKVAPIL, J.: *Interdisciplinarita jazykovědy. Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] Dostupné na: http://www.czechency.org/slovník/INTERDISCIPLINARITA_JAZYKOVĚDY. s. 1-3 (28. 9. 2022)
- NEŠPOR, Z. R., ed. (2017): *Sociologická encyklopédia*. Sociologický ústav AV ČR. [online] Dostupné na: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Interdisciplinarita> (28. 9. 2022)
- ONDREJOVÁ, Z. 2015: *Praktické spojenia pre ekonómov pre účely odbornej konverzácie v angličtine. Fráznik I*. Bratislava: EKONÓM
- ONDREJOVÁ, Z. 2017: *Praktické spojenia pre ekonómov pre účely odbornej konverzácie v angličtine. Fráznik II*. Bratislava: EKONÓM
- ORBÁNOVÁ, D. 2008: *Aktivizujúce metódy v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: EKONÓM
- ROHLÍKOVÁ, L.; VEJVODOVÁ, J. 2012: *Vyučovací metódy na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing
- Slovník cizích slov*. [online] Dostupné na: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/interdisciplinarita>. (28. 9. 2022)

Kontaktné údaje

Zuzana Ondrejová, PhDr. CSc.
 Fakulta aplikovaných jazykov
 Katedra anglického jazyka
 Ekonomická univerzita
 Dolnozemska cesta 1
 85235 Bratislava
 Slovenská republika
 e-mail: zuzana.ondrejova@euba.sk

JAZYKOVÁ POLITIKA NEMECKA

LANGUAGE POLICY OF GERMANY

Terézia Ondrušová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá jazykovou politikou Nemecka. Hlavným cieľom príspevku je analýza jazykovej situácie v Nemecku, ako aj potreby jazykovej politiky ako nástroja na regulovanie čoraz zložitejšej jazykovej situácie v Európskej únii. V dnešnej dobe význam jazykovej politiky narastá, keďže do európskych krajín prúdia veľké skupiny migrantov a oficiálne ako aj skutočné postavenie jazykov zohráva pre členské štáty dôležitú úlohu. Jazyková politika môže korigovať prípadnú vzniknutú nerovnováhu a môže zlepšiť vzťahy medzi jednotlivými jazykovými skupinami v danom štáte.

Kľúčové slová: Nemecko, jazyky, jazyková situácia, jazykové skupiny, jazyková politika, Európska únia

Abstract

The paper deals with the language policy of Germany. The main goal of the paper is the analysis of the language situation in Germany, as well as the need for language policy as a tool for regulating the increasingly complex language situation in the European Union. Nowadays, the importance of language policy is growing, as large groups of migrants are flowing into European countries, and the official as well as the real status of languages plays an important role for the member states. Language policy can correct any resulting imbalance and can improve relations between individual language groups in a given state.

Key terms: Germany, languages, language situation, language groups, language policy, European Union

Úvod

Počet obyvateľov Nemecka prekročil v roku 2018 83 miliónov, pričom len v samotnom roku 2018 prišlo do krajiny 386 000 migrantov. Viac ako štvrtina obyvateľov Nemecka tak má prisťahovalecké zázemie, čo predstavuje 21,2 miliónov obyvateľov, čiže 26 % z celkovej populácie (Trend, 2020). Za obyvateľa s imigračným zázemím sa považuje osoba, ktorá nie je rodeným nemeckým občanom alebo minimálne jeden z jej rodičov nie je rodeným Nemcom či Nemkou. Najväčšiu skupinu v tejto kategórii tvoria prisťahovalci z Turecka alebo obyvatelia tureckého pôvodu, až 13%. Na druhom mieste sú ľudia s poľskými a ruskými koreňmi. Spomedzi prisťahovalcov má až 65 percent európsky pôvod. Približne 11,1 milióna ľudí (51%) s prisťahovaleckým zázemím získalo nemecké občianstvo už pri narodení. Podľa nového mikrocenzu prisťahovalci v Nemecku pracujú najmä na horšie platených pozíciách a väčšinou im chýba vyššie vzdelanie. Aj 30 rokov od zjednotenia Nemecka, po páde Berlínskeho múru, panuje viditeľný rozdiel v koncentrácii prisťahovalcov medzi západom a východom krajiny. Mesto Brémy na západe krajiny je domovom najväčšej komunity ľudí prisťahovaleckého pôvodu, predstavujú až 36,5% z celkovej populácie. V spolkovej krajine Durínsko vo východnom Nemecku zas žije najmenší počet ľudí so zahraničnými koreňmi - len 7,8%.

Prognózy pritom hovoria, že počet obyvateľov Nemecka klesne do roku 2050 asi o 12 miliónov na úroveň okolo 70 miliónov. Podľa správy federálneho štatistického úradu je tento klesajúci trend nezvratný pre nízku pôrodnosť v krajine. Ak bude súčasný trend pokračovať, do roku 2050 bude počet obyvateľov Nemecka predstavovať 69-74 miliónov, čo sa rovná približne 15% poklesu populácie. Na jednu ženu pripadá v priemere 1,36 dieťaťa, čím je Nemecko krajinou s najnižšou mierou pôrodnosti v Európe a tento pokles nezvrátia ani imigranti. Veľká koalícia kancelárky Angely Merkelovej prijala v roku 2006 legislatívu spojenú s daňovými úľavami pre rodiny s cieľom zvýšiť pôrodnosť a motivovať matky na návrat do práce (SME, 2020).

Cudzie jazyky v nemeckom vzdelávacom systéme

Jazykové vzdelávanie v Nemecku trvá dlhšie ako Nemecko samotné. Nie všetko sa založením Nemeckej ríše v roku 1871 hneď zjednotilo. V Nemecku vznikli gymnáziá z latinských škôl. Preto jazyky uvedené v stredoškolských osnovách na začiatku 19. storočia nie sú žiadnym prekvapením: latinčina sa vyučovala ako prvý jazyk, potom stará gréčtina a francúzština ako tretí cudzí jazyk. Na druhej strane v seminárnych školách, ktoré mali svojich študentov pripraviť na kňazskú dráhu, bola na treťom mieste hebrejčina.

V desaťročiach do roku 1900 boli gymnáziá a Oberrealschulen školy vedúce k maturite. Okrem latinčiny sa na gymnáziách vyučovali aj moderné jazyky angličtina a francúzština. V Oberrealschulen, ktoré sa vyznačovali matematickým a vedeckým zameraním, došlo dokonca k úplnému odvráteniu sa od mŕtvych jazykov. V učebných osnovách tu bola len angličtina a francúzština.

V čase národného socializmu a s ním spojeného fanatického zamerania sa na všetko „nemecké“ hrala výučba cudzích jazykov podradnú úlohu. Podľa Hitlerovho názoru bola škola predovšetkým prípravným štádiom vojenskej služby. K štandardizácii všetkých aspektov školského systému a tým aj výučby cudzích jazykov na nemeckých školách napokon došlo v roku 1964 Hamburskou dohodou. Na novovzniknutých stredných školách sa anglický jazyk vyučoval od piateho ročníka.

Vo východnom Nemecku to samozrejme vyzeralo trochu inak. Od roku 1965 bola od piateho ročníka prvým cudzím jazykom ruština, od siedmeho ročníka pribudla angličtina alebo francúzština. Hoci sa vyučovacie jazyky od znovuzjednotenia Nemecka takisto zjednotili a cudzie jazyky sa vyučujú vo väčšej miere a skôr ako kedykoľvek predtým (napríklad od školského roku 2004/2005 sú hodiny angličtiny ponúkané celoplošne na základných školách vo všetkých spolkových krajinách), stále možno identifikovať regionálne rozdiely. Tieto rozdiely možno často sledovať v súvislosti so susednými štátmi príslušných spolkových krajín: Napríklad dánčina sa vyučuje v Šlezvicku-Holštajnsku. V Severnom Porýní-Vestfálsku ponúkajú holandčinu. V Brandenbursku, Sasku a Meklenbursku-Predpomoransku sa v blízkosti hraníc vyučuje poľština. V Sasku a Durínsku je na vzostupe opäť ruština, v Berlíne sa ponúka veľa rôznych jazykových kurzov, ako napríklad španielčina a turečtina.

Maturita (Abitur alebo allgemeine Hochschulreife) je najvyšším stupňom ukončenia stredoškolského vzdelávania v Nemecku. Zároveň je základným predpokladom absolvovania štúdia na univerzite alebo vysokej škole. Počet absolventiek a absolventov s maturitou v rokoch 2000 až 2020 bol v Nemecku zaokrúhlene 247 000 (www.de.statista.com 2022). Podiel prípadov nezvládnutej maturity v rokoch 2010 až 2021 bol 3,1 %. Podiel absolventov s maturitou na populácii rovnakého veku bol v rokoch 2001 až 2020 37,2%. Maturitu absolvujú študenti po dvanástich respektíve trinástich rokoch štúdia. V prípade dvanástich rokov štúdia sa maturita

nazýva aj G8. Zo spolkových krajín má najvyšší podiel absolventov s maturitou Hamburg. V Nemecku je oblasť vzdelávania v kompetencii jednotlivých spolkových krajín. Každá krajina má tak vlastnú politiku a rôzne požiadavky na úroveň maturity. Centrálna maturita sa v súčasnosti uskutočňuje v pätnástich spolkových krajinách s cieľom zjednotenia záverečnej skúšky. Centrálna maturita nie je iba v spolkovej krajine Porýnsko-Faleko. Absolutná porovnateľnosť sa však aj tak nedá zaručiť, keďže v každej krajine majú na známky na maturite do rôznej miery vplyv známky počas štúdia. Absolvovanie maturity v Bavorsku sa tak považuje za omnoho náročnejšie ako absolvovanie maturity v Hamburgu.

Spolkový štatistický úrad zverejnil údaje o jazykoch, ktoré sa žiaci na všeobecných a odborných školách učili v školskom roku 2016/2017. Údaje boli uvedené v absolútnych číslach. Vo väčšine spolkových krajín sú v prípade maturity potrebné dva cudzie jazyky.

Tabuľka 1

Výučba cudzích jazykov na všeobecných školách

cudzí jazyk	počet žiakov
anglický jazyk	7 184 236
francúzsky jazyk	1 475 793
latinský jazyk	632 056
španielsky jazyk	425 066
ruský jazyk	108 981
iné jazyky	88 022
talianky jazyk	50 594
turecký jazyk	47 148
starogrécky jazyk	11 768

zdroj: de.babbel.com

Ako môžeme vidieť z tabuľky 1, na všeobecných školách pred ostatnými jazykmi vysoko vedie výučba angličtiny, s výrazne nižším počtom žiakov nasleduje francúzština. Na treťom mieste sa umiestnila latinčina, ktorú si väčšinou vyberajú študenti kvôli štúdiu teológie. Ďalšie miesto patrí španielčine – tento jazyk sa učí 425 066 študentov. Očakáva sa, že tento údaj by sa mohol čoskoro zmeniť, pretože španielsky jazyk je na vzostupe. Nasleduje ruština a iné jazyky, výrazne nižšie počty majú taliančina a turečtina. Ako mŕtvý jazyk sa vyučuje okrem latinčiny aj starogréčtina, ktorá je na konci rebríčka vyučovaných jazykov.

Tabuľka 2

Výučba cudzích jazykov na odborných školách

cudzí jazyk	počet žiakov
anglický jazyk	1 365 929
španielsky jazyk	129 402
Francúzsky jazyk	68 108
ruský jazyk	14 941
iné jazyky	14 013
Talianky jazyk	4 714
Latinský jazyk	2 007

turecký jazyk	671
starogrécky jazyk	117

zdroj: de.babbel.com

V tabuľke 2 zobrazujúcej výučbu cudzích jazykov na odborných školách sa angličtina rovnako ako v prípade všeobecných škôl umiestnila s výrazným nárastom na prvom mieste. Na rozdiel od všeobecných škôl však na druhom mieste nie je francúzsky, ale španielsky jazyk. Dôvodom môže byť jednoduchšia gramatika a výslovnosť z pohľadu nemeckých študentov, takisto kratší čas potrebný na osvojenie si daného jazyka. Na ďalšom mieste skončila ruština a iné jazyky, nasledovaná talianskym a tureckým jazykom. Latinský a starogrécky jazyk obsadili na odborných školách posledné pozície.

Haarmann nevníma cudzie prvky v rodnom jazyku ako rušivý faktor, dôležitá je flexibilita a adaptabilita týchto elementov. Ako príklad uvádza svoj rodný jazyk, nemčinu, ktorá prichádzala v 18. storočí do častého kontaktu s francúzštinou, keďže aristokratická elita uprednostňovala francúzštinu ako jazyk vzdelancov. Žiaden jazyk nezmenil nemčinu za taký krátky čas ako francúzština. Vo vplyve francúzštiny na nemčinu vidí skôr pozitíva ako negatíva. Nemčina sa vplyvom francúzštiny podľa neho transformovala a modernizovala. Po niekoľkých rokoch prestali byť francúzske prvky vnímané ako cudzie, pretože sa úplne integrovali do nemeckého jazykového systému. V podstate sa dá povedať, že takmer každý jazyk prešiel do určitej miery integračným a asimilačným procesom a jeho identita je multikultúrna. Jazykové systémy sú totiž flexibilné, prispôsobivé cudzím vplyvom a v čase podliehajú zmenám. Aj samotná angličtina bola v dejinách pod silným latinsko-románskym vplyvom, pričom cudzie výpožičky ju obohatili a zmodernizovali. Vplyv angličtiny na iné jazyky dnes nie je roztrúsený, ale zameraný na určité funkčné varianty. Ide najmä o odborný jazyk rôznych vedných odborov, a to predovšetkým prírodných vied, informačných technológií, stavebníctva a strojárstva, ako aj o jazyk určitých odvetví, ako napríklad počítačovej techniky, oblasti reklamy a marketingu, ďalej má silný vplyv na zábavný priemysel, médiá a študentský slang. Práve posledne menované oblasti zasahuje modernizmus, ktorý sa navonok vyjadruje anglickými výrazmi (Haarmann, 2002).

Angličtina k dnešnej dobe jednoducho patrí. Ale aj učenie sa jazyka, ktorý nie je tak rozšírený, môže človeku pomôcť. Vedci z Brémskej univerzity poukazujú na to, že ponuka cudzích jazykov na nemeckých školách sa len málo prekrýva so spektrom jazykov, ktorými sa hovorí v Nemecku. V rámci výskumného projektu "Tramis" preto požadujú reformu maturity v duchu: "Všetky jazyky sa počítajú!" „Učenie sa druhého cudzieho jazyka v škole alebo absolvovanie jazykového testu z akéhokoľvek jazyka – by sa malo rovnocenne uznávať v prípade prijímania na univerzitu,“ hovorí Dita Vogelová z Univerzity v Brémach (Brinkmann, 2021). Z takejto zmeny by profitovali najmä mladí ľudia, ktorí už vyrastali vo viacjazyčnom prostredí a hovoria niekoľkými jazykmi – podľa štúdie výskumného oddelenia Vogelovej je to 51% študentov v Brémach.

Podľa Spolkovej agentúry pre občianske vzdelávanie v správe o údajoch za rok 2021 má v celom Nemecku 39% osôb mladších ako 18 rokov migračné pozadie. Podľa Federálneho štatistického úradu približne 39% domácností, v ktorých žije aspoň jedna osoba s migračným pozadím, hovorí prevažne cudzím jazykom – najčastejšie turečtinou, ruštinou, poľštinou a arabčinou. Avšak na školách sa okrem angličtiny vyučuje najmä francúzština, latinčina a španielčina.

Podľa vedcov z univerzity v Brémach 51% študentov v školskom roku 2018/19, študovalo francúzštinu, ale len dve percentá turečtinu (Brinkmann, 2021). Naproti tomu turecky

sa hovorí v 14% domácností, v ktorých nemčina nie je prvým jazykom, a francúzsky len v dvoch percentách. Vogelová bola spoluriaditeľkou projektu „Nadnárodná mobilita na školách“. Vedci sa v tomto projekte zaoberali tým, ako môžu školy lepšie zvládnuť problém rôznorodého pôvodu a tak rôznej jazykovej vybavenosti nemeckých študentov. Jazykové vzdelávanie v školách potrebuje podľa nej naliehavú reformu. Ak chce byť študent pripustený k maturite, musí sa v škole v Nemecku naučiť dva cudzie jazyky. Deti, ktoré vyrástli viacjazyčne, sa tak podľa vedcov musia naučiť štvrtý alebo piaty cudzí jazyk. Jedinou výnimkou sú žiaci, ktorých materinským jazykom nie je nemčina a ktorí nastupujú do školy v Nemecku neskôr, teda nie do 1. ročníka.

Vogelová vidí v súčasnej regulácii znevýhodnenie niektorých študentov. „Ak niekto hovorí doma po francúzsky, môže chodiť na hodiny cudzích jazykov a to sa mu započítava do maturitného vysvedčenia. Ale ak niekto doma rozpráva jazykom, ktorý sa neponúka na škole, ktorú navštevuje, tak sa tento jazyk nepočíta.“ (Brinkmann, 2021) Len niektorí zo študentov v niektorých spolkových krajinách majú možnosť mať hodiny pôvodného jazyka, ktoré sa počítajú ako ekvivalentné hodiny cudzieho jazyka. Vogel požaduje, aby bolo nariadenie pre druhý cudzí jazyk doplnené aspoň o zákonný nárok na skúšky zo všetkých jazykov. Tlačový hovorca Ministerskej konferencie však uviedol, že učenie sa dvoch cudzích jazykov v škole je predpokladom na získanie kvalifikácie na všeobecné vysokoškolské štúdium, keďže výučba cudzích jazykov nie je podľa neho len o výučbe čisto lingvistických zručností, ale aj o interkultúrnom učení. Momentálne tak nie sú plánované žiadne kroky v smere, ktorý požaduje Univerzita v Brémach.

V meste Brémy si ľudia tento problém uvedomujú. „V Brémach každé druhé dieťa vyrastá viacjazyčne,“ píše tlačová hovorkyňa senátora pre vzdelávanie (Brinkmann, 2021). Už to ukazuje na potrebu nájsť predpisy, ktoré zohľadňujú aj túto životnú situáciu mládeže v škole. Na zabezpečenie vzájomného uznávania maturity však musí existovať celoštátna dohoda. Iniciatívu univerzity víta aj hovorca Ústredného rodičovského poradného zboru v Brémach Martin Stoevesandt: „Prístup je logický a požiadavka je pochopiteľná.“ (Brinkmann, 2021) Z právneho hľadiska by však mohol vzniknúť problém rovnakého zaobchádzania, ak by študenti mohli absolvovať maturitu z cudzieho jazyka, ktorý je pre nich materinským. Tento jazyk by sa potom považoval za druhý cudzí jazyk. Vogel hovorí: „Žijeme vo viacjazyčnej spoločnosti a v škole už nie je na mieste rozlišovať medzi cudzími a rodnými jazykmi.“ Návrh Univerzity v Brémach je skôr kompromisom. Vogel je presvedčená, že by skutočne malo dôjsť k zmene v učení a nielen v uznávaní. „V podstate by bolo treba zabezpečiť, aby boli uznávané všetky prvé jazyky.“ Je jej jasné, že výučba vo všetkých jazykoch je sotva možná. Viacjazyčné triedy sú podľa nej možným riešením. "Takto by si žiaci mohli rozvíjať svoje jazykové zručnosti na vnútorne diferencovaných hodinách a mohli by sa učiť svoj prvý jazyk v škole." Pozitívny príklad predstavuje Hamburg. Maturitné skúšky sú tu ponúkané v jedenástich jazykoch vrátane turečtiny, arabčiny, perzštiny a čínštiny. Nedá sa však predvídať, že budú uznané všetky jazyky. Preto sa zatiaľ zdá, že školský systém v Nemecku bude aj naďalej vychádzať zo skutočnosti, že existujú jazyky, ktoré sú v prípade školstva a maturity užitočnejšie ako iné.

V Nemecku má dnes maturitu čoraz viac ľudí. Podľa údajov Spolkového štatistického úradu sa už roky zvyšuje podiel obyvateľov s kvalifikáciou pre prijatie na vyššie vzdelanie alebo s kvalifikáciou pre prijatie na vysokú školu. V roku 2017 to bolo 31,9% (www.de.statista.com, 2022). V roku 2017 mala každá druhá osoba vo veku 20 až 24 rokov vstupnú kvalifikáciu na univerzitu alebo technickú vysokú školu (53%). Úplne iná situácia bola medzi 60 až 64 ročnými, kde len 26 percent malo porovnateľné vzdelanie. Jedným z dôvodov rozdielu vo vekových skupinách je, že v súčasnosti je ľahšie absolvovať maturitu aj po ukončení strednej

odbornej školy (Realschule). Na druhej strane je nárast maturantov v posledných rokoch spôsobený aj tým, že čoraz viac rodičov chce dať svoje deti na gymnázium za každú cenu. Študent si pred maturitou vyberá jej zameranie – v ponuke je umelecký, spoločenskovedný, prírodovedný, jazykový a športový smer. V prípade jazykového zamerania sa daný jazyk kombinuje s profilovými predmetmi, ktorými sú nemčina a matematika. Predmet ústnej maturitnej skúšky si maturant môže vybrať.

Čo sa týka aktuálnych údajov, k novembru 2020 malo maturitu 33,5% ľudí, vysokoškolské vzdelanie malo ukončené 18,5% obyvateľstva, najväčšia časť populácie – 46,6% mala ukončené odborné vzdelanie bez maturity. V skupine vysokoškolsky vzdelaných ľudí vo veku 30 – 34 rokov došlo k výraznej zmene medzi pohlaviami – podiel žien sa v porovnaní s predchádzajúcou generáciou zdvojnásobil.

Nemecký trh práce a ovládanie cudzích jazykov

V Nemecku existuje veľké množstvo portálov ponúkajúcich prácu. K najlepším za rok 2021 patrí Indeed, Jobvector a výrazný vzostup zaznamenal LinkedIn, hoci sa táto sociálna sieť samotná za portál ponúkajúci prácu nepovažuje. Je však zrejmé, že zohráva čoraz väčšiu úlohu.

Čo sa týka všeobecnej burzy práce, medzi nemeckými poskytovateľmi je už 11 rokov na 1. mieste Stepstone, na druhom sa zhodne umiestnili Jobware a Stellenanzeigen.de a tretie miesto patrí spomínanému LinkedInu. Čo sa týka špecializovaných búrz práce, na prvom mieste sa umiestnil Jobvector. Ide o portál ponúkajúci prácu odborníkom v oblasti prírodných vied, medicíny, informatiky a techniky. Následkom pandémie sa presadil aj portál v oblasti medicíny – PraktischArzt, keďže sa vytvoril veľký dopyt po lekároch a zdravotníckom personále. Druhé miesto obsadil portál Hogapage, špecializovaná burza práce pre hoteliérstvo a gastronómiu. 3. miesto patrí burze Yourfirm, ktorá sa zameriava na stredne veľké spoločnosti.

Za účelom výskumu sme si zvolili vyhľadávač Indeed.de, kde sme ako kľúčové slovo zadali Deutschland, aby sme hľadané pozície regionálne neobmedzili. Nešpecifikovali sme ani to, či hľadáme prezenčnú pracovnú pozíciu alebo „homeoffice“, prípadne prácu prostredníctvom telekonferencií alebo dočasný homeoffice. Čo sa týka dátumu zverejnenia inzerátu, zaujímali nás inzeráty zverejnené za posledný týždeň od prezerania. Nerozlišovali sme medzi inzerátmi zadávanými zamestnávateľmi a personálnymi agentúrami. Čo sa týka druhu zamestnania, všimli sme si pracovné pozície ponúkajúce prácu na plný úväzok, prácu na dobu neurčitú a prácu na čiastočný úväzok. V oblasti dosiahnutého vzdelania nás zaujímalo ukončené odborné vzdelanie, prípadne odborná pripravenosť na strednú alebo vysokú školu. Nesledovali sme ponuky konkrétnych zamestnávateľov.

Za dátum zverejnenia sme si zvolili 16.6.2022. Z nasledujúcej tabuľky môžeme vidieť, že v prípade ovládania cudzieho jazyka je požadované aj vyššie vzdelanie.

Tabuľka 3

Vplyv ovládania cudzích jazykov a vzdelania na ponuku práce

Celkový počet inzerátov	AJ	FJ	ŠJ	RJ	HJ	AJ a FJ	AJ a ŠJ	AJ a HJ	AJ a RJ	ŠJ a PJ
69 978	5494	743	475	260	159	765	468	144	158	211
Vysokoškolské vzdelanie	3681	105	33	45	15	815	33	7	31	61

Vzdelanie min. s maturitou	1759	165	96	37	37	172	91	23	25	13
Vzdelanie bez maturity	60	92	165	56	10	95	167	21	46	146

zdroj: indeed.de

Z údajov v tabuľke 3 môžeme vidieť, že v prípade veľkých jazykov angličtiny, francúzštiny, holandčiny a ich kombinácií s výnimkou španielčiny, portugalčiny a ruštiny je aj požiadavka na vzdelanie minimálne s maturitou. V prípade angličtiny bola potrebná maturita pri 32% pracovných ponúk, v prípade francúzštiny v 22% inzerátov a v prípade kombinácii týchto jazykov bol percentuálny podiel takisto 22.

Ďalším kritériom bola práca na plný úväzok. V prípade ovládania cudzích jazykov opäť prevládajú práve tieto pracovné ponuky.

Tabuľka 4

Vplyv ovládania cudzích jazykov na ponuku práce na plný úväzok

Celkový počet inzerátov	AJ	FJ	ŠJ	RJ	HJ	AJ a FJ	AJ a ŠJ	AJ a HJ	AJ a RJ	ŠJ a PJ
69 978	5494	743	475	260	159	765	468	144	158	211
Práca na plný úväzok	2489	360	121	128	90	374	216	66	72	22
Práca na čiastočný úväzok	307	120	62	57	20	124	79	19	23	10

zdroj: indeed.de

Ako môžeme vidieť z tabuľky 4, v prípade všetkých jazykov aj ich kombinácií dominujú inzeráty ponúkajúce prácu na plný úväzok. V prípade angličtiny predstavujú tieto inzeráty až 45% pracovných ponúk, v prípade francúzštiny 48% a v prípade holandčiny dokonca 56% pracovných ponúk. Podobne je to aj v prípade kombinácií rôznych jazykov.

Záver

Rámcová jazyková politika Nemecka predstavuje jazykovú politiku Európskej únie, ktorá sa formuje prakticky od jej vzniku. V posledných rokoch sa jej však venuje zvýšená pozornosť, a to najmä v súvislosti s dodržiavaním jazykových práv a postavením angličtiny medzi ostatnými jazykmi EÚ. Ak vychádzame zo Spolskeho a jeho štyri faktory aplikujeme na prípad Európskej únie, z hľadiska prvého faktora - jazykovej ekológie môžeme povedať, že Európska únia je

multikultúrnym a multijazykovým projektom (Spolsky, 2004). V súčasnosti má 27 členských štátov a 23 oficiálnych jazykov. Spája štáty rôznych kultúr s rôznym sociálnym, ekonomickým, etnickým, náboženským a jazykovým pozadím. Práve z tejto rôznorodosti ako v iných oblastiach tak aj v oblasti jazykov a kultúry vyplývajú mnohé problémy. Tie sa týkajú najmä rovnakého zaobchádzania, ako môžeme pozorovať aj v prípade Nemecka.

Signan upozorňuje, že v Rímskych zmluvách je sotva zmienka o jazykovej politike (Signan, 2001). Odvoláva sa v nich však na morálne princípy, na základe ktorých mohla Európska únia vzniknúť, a ktoré dali jej vzniku legitímny charakter. K týmto princípom patrí aj zákaz akejkoľvek diskriminácie. V článku 21 Charty základných práv Európskej únie sa píše: „Zakazuje sa akákoľvek diskriminácia najmä z dôvodu pohlavia, rasy, jazyka, farby pleti, etnického alebo sociálneho pôvodu, genetických vlastností, jazyka, náboženstva alebo viery, politického alebo iného zmýšľania, príslušnosti k národnostnej menšine, majetku, rodu, zdravotného postihnutia, veku alebo sexuálnej orientácie (Charta základných práv Európskej únie 2010/C 83/02).“

Podľa Signana je však ťažké presadiť túto všeobecnú formuláciu v praxi. Predpokladom nediskriminácie v jazykovej oblasti je podľa neho fakt, že všetci účastníci komunikácie rozprávajú jazykom všetkých ostaných zúčastnených, resp. sú schopní danému jazyku aspoň porozumieť. Vo väčšine prípadov tomu tak však nie je a v podstate ani nemôže tak byť (Signan, 2001). Oblasťou jazykových problémov v Európskej únii by sa mala zaoberať kontaktná lingvistiká, keďže jazykové konflikty by bez jazykových kontaktov nemohli existovať. Kontaktná lingvistiká vidí jazyk ako sekundárny symbol skutočnej príčiny sporu, ktorá môže mať socioekonomický, politický, náboženský alebo historický charakter. Politizácia a ideologizácia jazyka ako takého vedie k mnohým konfliktom, pri ktorých sa zdá byť jazyk na prvý pohľad prvoradým problémom (Nelde, 2001). Podľa Becka má byť jazyk predmetom, nie prostriedkom politiky (Beck, 1989). Ideálom Európskej únie je jazykový pluralizmus, ktorého presadenie na úrovni inštitúcií EÚ sa zdá byť čoraz menej realistické, keďže aj v Európskej komisii sa z dôvodu zefektívnenia interných procesov dostáva do popredia angličtina na úkor ďalších dvoch pracovných jazykov – francúzštiny a nemčiny.

Čo sa týka tretieho faktora – globalizácie a postavenia štátov v dnešnom svete, podľa Neldeho sa význam a suverenita ich vlád vznikom nadnárodných zoskupení značne oslabila, ako je to aj v prípade členských štátov Európskej únie. Národné hospodárske a kultúrne právomoci štátov v oblasti zákonodarstva a ich pôsobnosť sú tak čoraz menšie (Nelde, 2001).

Nelde upozorňuje, že jazykové politiky jednotlivých členských štátov Európskej únie sa do veľkej miery odlišujú, keďže vychádzajú z rôznych koncepcií. Vo Francúzsku môžeme napríklad v oblasti jazykovej politiky pozorovať centralistický prístup, ktorý je závislý od národného zákonodarstva. Na Slovensku prevláda v oblasti jazykovej politiky taktiež centralistický princíp. V iných štátoch, ako napríklad v Nemecku a Belgicku, sa jazyková politika realizuje na princípe subsidiarity, keďže v týchto štátoch na národnej úrovni neexistuje post ministra kultúry. Zákony týkajúce sa kultúry a jazykov sa tak prijímajú na najnižšej možnej úrovni, ktorou je obec alebo región. Centrálna jazyková politika zo strany Európskej únie z dôvodu takejto rôznorodosti preto podľa Neldeho nie je možná (Nelde, 2001).

Literatúra

BECK, A. 1989. *Die Sprache als Gegenstand, nicht Mittel der Politik*. In: M. HAETTLICH, P.D. PFITZNER, Hg.: *Nationalsprachen und die Europäische Gemeinschaft*, München: Olzog Verlag.

Charta základných práv Európskej únie (2010/C 83/02). Úradný vestník Európskej únie C 83/393, Článok 21, 30.3.2010 [online].[cit. 2021-05-28] Dostupné na:
 < <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:SK:PDF>>
 BRINKMANN, T. 2021. *Alle Sprachen sollen zählen*. [online].[cit. 2022-08-19] Dostupné na:
<https://taz.de/Forscherinnen-fordern-Abitur-Reform/!5814458/>
 HAARMANN, H. 2002. *Englisch, Network Society*. In: HOBERG, R. (vyd.): *Deutsch – Englisch- Europäisch. Impulse fuer eine neue Sprachpolitik. Band 3*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A.Brockhaus AG. 367 s.
 JANSON, T. 2003. *Eine kurze Geschichte der Sprachen*. Heidelberg Berlin: Spektrum Akademischer Verlag GmbH. 280 s.
 NELDE, P. H. 2001. *Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik*. In: BREDELLA, L.-MEISSNER, F.-J. (vyd.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Tuebingen: Guenter Narr Verlag. 121 s.
 SIGNAN, M. 2001. *Die Sprachen im vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
 SME ONLINE. 2006. Počet obyvateľov Nemecka klesne do roku 2050 o 12 miliónov. [online].[cit.2022-07-25] Dostupné na:<https://svet.sme.sk/c/2988500/pocet-obyvateľov-nemecka-klesne-do-roku-2050-o-12-milionov.html>
 SPERLING, K. 2019. *Welche Sprachen lernen die Deutschen*. [online].[cit. 2022-08-19] Dostupné na: <https://de.babbel.com/de/magazine/welche-sprachen-lernen-die-deutschen/>
 SPOLSKY, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 250 s.
 TREND ONLINE. 2020. Viac ako štvrtina obyvateľov Nemecka má prisťahovalecké zázemie. [online].[cit. 2022-08-19] Dostupné na: <https://www.trend.sk/spravy/viac-ako-stvrtina-obyvateľov-nemecka-ma-pristahovalecke-zazemie>

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA/ *Viacjazyčnosť v rôznych sférach života súčasnej Bratislavy* 1/0295/23.

Kontaktné údaje:

Ing. Mgr. Terézia Ondrušová, PhD.
 Ekonomická univerzita v Bratislave
 Fakulta aplikovaných jazykov
 Katedra nemeckého jazyka
 Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
 Slovenská republika
 Email: terezia.ondrusova@euba.sk

KATHARINA REISSOVÁ A JEJ PRÍNOS PRE TRANSLATOLOGICKÉ ŠTÚDIÁ

KATHARINA REISS AND HER CONTRIBUTION TO TRANSLATOLOGICAL STUDIES

Veronika Pálová

Abstrakt

Príspevok stručne analyzuje prínos Kathariny Reissovej, významnej nemeckej lingvistky a priekopníčky translatologických štúdií a systematickej typológie textov a kritiky prekladu. Štúdie Kathariny Reissovej sa spájajú s teóriou skoposu, pričom najvýznamnejšou prácou je monografia (v angličtine) *Translation Criticism – The Potentials and Limitations Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. V príspevku sa budeme venovať aj obmedzeniam kritiky prekladu.

Kľúčové slová: Katharina Reissová, teória prekladu, kritika prekladu

Abstract

The paper briefly analyses Katharina Reissová, a prominent German linguist and pioneer of translation studies and systematic typology of texts and translation criticism. Katharina Reissova's studies are linked to Skopos theory, while the most important work is the monograph (in English) *Translation Criticism – The Potentials and Limitations Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. We also pay attention to the limitations of translation criticism.

Key words: Katharina Reiss, translation theory, translation criticism

Úvod

V príspevku sa venujeme jednej z najdôležitejších osobností pre translatológiu a kritiku prekladu Katharine Reissovej, často spájanej s teóriou skoposu, pričom pozornosť upriamujeme predovšetkým na hodnotenie a kritiku prekladu.

Na nemeckú jazykovedkyňu si spomína aj jedna z jej najvýznamnejších študentiek Christiane Nordová, rovnako nemecká translatologička a prekladateľka. Reissová bola nielen dôležitou vedkyňou a prekladateľkou, ale ako poznamenáva Nordová, aj skvelou pedagogičkou. Dôležité sú napríklad Reissovej preklady španielskeho esejistu a filozofa J. Ortegu y Gassetu do nemčiny. Z pedagogického hľadiska vyzdvihuje Nordová Reissovej prísny, no spravodlivý prístup k študentom a praktizujúcim prekladateľom v usmerňovaní ich translatologických rozhodnutí (Nordová 2018).

Kritika prekladu

Kritika prekladových postupov sprevádza preklady odnepamäti, aj keď nebola možno vždy explicitne pomenovaná a definovaná ako „kritika prekladu“. Katharina Reissová na to upozorňuje aj v úvode svojej monografie (*Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik – Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*, 1971), publikovanej v anglickom preklade takmer o 30 rokov neskôr – *Translation Criticism – The Potentials and Limitations Categories and Criteria for Translation Quality Assessment* (Reissová 2000, s. 1). Kritika prekladu je podľa Reissovej možná iba v prípade, ak za ňou stojí osoba oboznámená s cieľovým aj pôvodným jazykom (2000, s. 2 – 3). Objektívna kritika prekladu má byť overiteľná na rozdiel od svojvoľného, neadekvátneho prekladu. Pozitívna

i negatívna kritika musí byť explicitne definovaná a podložená overiteľnými príkladmi, pričom kritik by mal prihliadať aj na ostatné subjektívne názory. V prípade negatívnej kritiky by sa kritik mal pokúsiť o vysvetlenie domnenej chyby prekladateľa (2000, s. 4). Podľa Reissovej takýto proces ponúka kritikovi príležitosť na preskúmanie pozadia domnelého chybného prekladu a určenie možných príčin chýb. Reissová však konštatuje absenciu uznaných a systematicky stanovených objektívnych kritérií kritiky prekladu (v čase vydania publikácie, v našom prostredí môžeme spomenúť Popoviča). Zároveň poukazuje na nejasnú hranicu medzi literárnou a prekladovou kritikou pre arbitrárnosť subjektívnych a objektívnych kritérií na posudzovanie prekladov (2000, s. 6).

Reissová venuje osobitný priestor aj recenzentom. Recenzenti často nevenujú podľa Reissovej čas na analýzu prekladu jeho komparáciou s originálnym dielom, hoci sú oboznámení s jazykom. Len veľmi zriedkavo dochádza k vzájomnému porovnaniu, ak jazykom originálu nie je anglický či francúzsky jazyk, hoci v dnešnej dobe môžeme uvažovať aj nad inými jazykmi a je pravdepodobné, že ide o častý jav aj u bežných percipientov textu, čitateľov. Zvyčajne recenzenti hodnotia preklad so zameraním sa skôr na obsah, štýl či estetický charakter textu. V konečnom dôsledku dochádza často k hodnoteniu autora originálu na základe prekladu (2000, s. 2).

Skutočná kritika prekladu nemôže podľa Reissovej existovať bez komparácie s pôvodným textom. Komparácia je pre kritiku prekladu nenahraditeľná, zabezpečuje vyvážený úsudok o preklade (2000, s. 9). Pre Reissovú je úplná vernosť prekladu jednou z najdôležitejších zásad pre prekladateľov. Práve vzájomná komparácia prekladu s pôvodným jazykom umožňuje zistiť dodržanie vernosti s originálom (2000, s. 16). Zároveň má byť preklad posudzovaný z viacerých perspektív, začínajúc preskúmaním typu reprezentovaného textu. Preskúmanie lingvistických a mimojazykových faktorov predstavuje ďalší zásadný krok v analýze prekladu. Na objektívne a relevantné zhodnotenie prekladu je dôležité vziať do úvahy „charakteristiku každého typu textu, jeho jazykové a mimojazykové faktory ovplyvňujúce jazykovú formu originálu“ (2000, s. 16). Reissová považuje za samozrejmosť rozdielny prístup pri analýze prekladu, bolo by nesprávne hodnotiť preklad rovnakými postupmi uplatnených pri „nízkej“ literatúre a aj pri hodnotení prekladu „vysokej“ literatúry (2000, s. 16).

Jedným z primárnych princípov kritiky prekladu má byť konštruktívna kritika. Konštruktívna kritika by mala zabrániť hodnoteniu prekladu postaveného výlučne na chybách (2000, s. 15). Podľa Reissovej môže kritik následne posúdiť, či sa prekladateľovi úspešne podarilo priblížiť originál k čitateľovi v cieľovom jazyku (2000, s. 37). Každý preklad predstavuje pre Reissovú akýsi balansujúci proces dosiahnutý vytvorením cieľového textu, ustavične však obmedzeného pôvodným textom (2000, s. 3). Pre konštruktívnu kritiku prekladu môže byť preto výzvou predkladať riešenia na zamietnuté prekladateľské riešenia a postupy, hoci kritik môže mať na výber viac možností na výber vhodného ekvivalentu (2000, s. 5). Ovládanie štylistických a gramatických noriem musí byť v kritike prekladu podľa Reissovej podporené aj znalosťou idiomatiekeho jazyka, čo predstavuje jedno z kritérií na hodnotenie prekladu na základe cieľového jazyka (2000, s. 14). Je zároveň nevyhnutné „predstaviť“ si danú situáciu, vžiť sa do roly hovoriaceho, čo sa v konečnom dôsledku očakáva aj od kritika prekladu, aby vedel posúdiť, či prekladateľ zvolil vhodné prekladateľské riešenia (2000, s. 69).

Reissová pracuje aj s problémom plynulosti v preklade, teda či je plynulosť v pôvodnom diele rovnakým spôsobom zohľadnená aj v preklade. Na druhej strane Reissová uvažuje, či plynulosť v texte predstavuje absolútnu alebo relatívnu zložku (2000, s. 10). Prekladateľ musí podľa Reissovej podstatnému obsahu prekladaného diela porozumieť, sumarizovaním jeho podstaty v cieľovom jazyku v normálnom a plynulom štýle. Plynulosť sa v preklade často prehliada, ale pre Reissovú má dôležitú hodnotu v analýze prekladov. Je to zjavné napríklad pri prekladaní ťažšie zrozumiteľnej pôvodiny, ktorá však existuje v plynulejšom, ľahšie zrozumiteľnom preklade (2000, s. 93), kde je očividné, že prekladateľ

zasiahol do štýlu jeho modifikáciou v preklade. Preto bol Garcia Morente podľa E. Taberniga de Pucciarelliho presvedčený, že pridaná plynulosť či hladkosť v preklade prekrúca originál (Tabernig de Pucciarelli 1964, s. 150, cit. podľa Reissovej 2000, s. 94).

Klasifikácia textov a textových funkcií

Prekladatelia a zároveň kritici prekladu musia podľa Reissovej vychádzať z rovnakého analytického základu, čím je médium jednotlivých textov, teda jazyk (2000, s. 24). Každý text musí byť preskúmaný, aby sa určila jazyková funkcia textu. Reissovej vychádza zo štúdie Karla Bühlera (Bühler 1990, s. 28), podľa ktorého jazyk môže mať tri funkcie – „zobrazovacia (objektívne), expresívna (subjektívne) a apelujúca funkcia (presvedčivo)“ (2000, s. 25). Nie každá funkcia sa vyskytuje v textoch rovnako a samozrejme, v každom texte dochádza k viacerým kombináciám a prekrývaniu sa jednotlivých funkcií či k dominancii iba jednej funkcie. Klasifikácia stanovených funkcií má však pre Reissovú svoje opodstatnenie. Kým zobrazovacia funkcia sa podľa Reissovej zdôrazňuje v textoch primárne sústredených na obsah, expresívna funkcia zdôrazňuje texty zamerané na formu a apelujúca funkcia zdôrazňuje apelatívne texty (2000, s. 25).

Medzi texty orientované na obsah zaraďuje Reissova napríklad „tlačové správy a komentáre, správy, obchodnú korešpondenciu, inventáre tovaru, návody na obsluhu, zmluvy, oficiálne dokumenty, edukačné diela, literatúru faktu, eseje, vedecké spisy, reportáže, odbornú literatúru z humanitných a prírodných vied a ostatných technických oblastí“ (2000, s. 27). Zameranie na obsah samozrejme neznamená absenciu formy takýchto textov a naopak, obsah a forma sú v neoddeliteľnom vzťahu. Iba v správnej forme je obsah správne vyjadrený. Reissova sa dištancuje od jednostranného funkcionalistického pohľadu na jazyk, kde jazyk predstavuje iba prostriedok komunikácie (2000, s. 28).

V textoch s primárnym zameraním sa na formu nemožno eliminovať vplyv prvkov formálnej výstavby textov, cieľom prekladu má byť dosiahnutie podobného estetického efektu. Reissova preto definuje dané texty za zdrojovo orientované texty, za ktoré môžeme považovať práve texty umeleckej literatúry (2000, s. 33 – 34). Literatúru „nižšej“ umeleckej hodnoty tu Reissova nezaraďuje, hoci ide o fikciu, neznamená to však, že by sa takáto literatúra nemala prekladať (2000, s. 35). Pri preklade textov zameraných na obsah sa preklad prispôbuje cieľovému jazyku, jazyk textov zameraných na formu je definovaný pôvodným jazykom (2000, s. 36). Prekladateľ má pri preklade výrazu vybočujúceho z normy používania pôvodného jazyka prísť s kreatívnym riešením aj v cieľovom jazyku, zvlášť v prípade výrazov s estetickým účelom. Kritik daného prekladu by následne nemal jednotlivé „vybočenia“ z normy definovať ako chyby (2000, s. 36 – 37). Reissova zároveň upozorňuje na preklady poézie transformované v cieľovom jazyku v prozaickej podobe, v takomto prípade ich Reissova nepovažuje za preklady v pravom zmysle slova (2000, s. 38). Lingvistická forma apelatívnych textov predstavuje sekundárnu zložku popri dosiahnutí mimojazykového účelu textov, kam patria podľa Reissovej napríklad reklamné a satirické texty, texty propagandy či demagógie (2000, s. 38 – 39).

Preklad textov zameraných na obsah si vyžaduje podľa Reissovej vernosť v reprodukovaní každého detailu obsahu pôvodného diela, kým v textoch zameraných na formu je potrebné zachovať podobnosť vo formálnych princípoch a zachovanie estetického efektu originálu (2000, s. 41). Pri audio-mediálnych textoch nepovažuje Reissova za adekvátne ich delenie na texty podľa zamerania na obsah, formu či apel, hoci konštatuje, že ich preklady si musia zachovať rovnaký efekt na poslucháča, aký má originál na poslucháča v pôvodnom jazyku (2000, s. 44 – 46).

Jazykové prostriedky

Ďalší autor, ktorý vo svojom výskume ovplyvnil Reissovu, je José Ortega y Gasset, pričom Reissova nadväzuje na jeho tvrdenie (Ortega y Gasset 1937, s. 82), že takmer vždy je nemožné vyjadriť všetky aspekty pôvodného diela. Reissova však tvrdí, že hodnotenie prekladu má začínať definíciou typu samotného textu, nemá sa sústreďovať iba na určité aspekty či časti prekladu (2000, s. 47). Analýza jazykového štýlu je ďalšou kategóriou v hodnotení prekladu, patria tu lingvistické črty a ich ekvivalenty v cieľovom jazyku (2000, s. 48). Medzi ďalšie kategórie kritiky prekladu zaraďuje Reissova lingvistické a pragmatické kategórie, práve tie sú pre kritiku najdôležitejšie, bez nich by nebolo možné zhodnotiť kvalitu vybraných ekvivalentov (2000, s. 51 – 52).

To, či sa vezmú do úvahy sémantické komponenty textu alebo sa ignorujú, predstavuje kritický faktor v zachovaní obsahu a zmyslu pôvodného textu. Reissova poznamenáva, že „nerozpoznanie polysémie či homonymie, nedostatok zhody medzi zdrojovými a cieľovými jazykovými termínmi, nesprávna interpretácia či svojvoľné adície alebo eliminácie sú najväčším zdrojom nebezpečenstva pre prekladateľa“ a ide o istú príležitosť pre kritika prekladu. Správna analýza sémantických komponentov si vyžaduje poznať jazykový kontext jednotlivých slov a slovných spojení, mikrokontext a makrokontext (2000, s. 53).

Pri lexikálnych komponentoch textu rozlišuje Reissova medzi ekvivalenciou s pôvodným textom a adekvátnosťou, hoci v našej translatológii sa termíny používajú často synonymne. Reissova nepovažuje za objektívne kritérium hodnotiť preklad na základe doslovného prekladania, lexika pôvodného a cieľového jazyka sa môže líšiť. Plnú ekvivalenciu definuje ako možné kritérium, pomocou ktorého sa majú hodnotiť sémantické komponenty cieľového textu. Adekvátnosť predstavuje štandard pre lexikálne komponenty. Preto má kritik prekladu rozhodnúť o tom, či sú komponenty pôvodného textu adekvátne prenesené aj na lexikálnej úrovni cieľového jazyka. Ide napríklad o preklady odbornej terminológie, metafor, slovných hier či idiomatických slovných spojení. Reissova zároveň pripomína dôležitosť správneho textového zaradenia k určitému typu textu, čo vysvetľuje napríklad pri preklade metafor. Reissova nepovažuje za chybu, ak prekladateľ v texte zameranom na obsah nepreloží metaforu inou metaforou a použije namiesto metafory iné riešenie. Iné je zachovanie metafory v texte orientovanom na formu, kde môže ísť o tradičnú metaforu, alebo o novú metaforu vytvorenú samotným autorom. V uvedenom prípade by aj preklad mal disponovať danou metaforou, či už je k dispozícii tradičná metafora, alebo musí byť formovaná nová (2000, s. 57 – 59).

Kritérium správnosti je zásadné pri hodnotení gramatických zložiek, a to predovšetkým v dvoch ohľadoch. Pre často až enormné rozdiely medzi gramatickými systémami jazykov si podľa Reissovej jednoznačne zaslúžia prioritu morfológia a syntax cieľového jazyka, pokiaľ neexistuje nejaký dominantný faktor v povahe textu či iná okolnosť. V opačnom prípade je gramatická správnosť splnená, ak preklad zodpovedá použitiu cieľového jazyka a sémantické a štylistické aspekty gramatickej štruktúry sú správne pochopené a preložené (2000, s. 60). Reissova uvádza, že adekvátnosť nepredstavuje iba podobnosť výrazov, hoci, ako poznamenáva, je to častý prípad úzko príbuzných jazykov západných kultúr. Optimálny ekvivalent si často vyžaduje transpozíciu, teda „zmenu formálnych gramatických a syntaktických prvkov“ (2000, s. 60).

V štylistickej rovine textu musí kritik podľa Reissovej posúdiť, či text v cieľovom jazyku vykazuje úplnú korešpondenciu. Dôležitým je preto zistenie, či preklad náležite zohľadňuje „rozdiely medzi hovorovým a štandardným či formálnym jazykovým úzom v origináli (rovnako aj pri ostatných jazykových komponentoch, vždy to závisí od typu textu) a či rozdiely medzi jazykovými úrovňami v týchto dvoch jazykoch sú naozaj porovnateľné“ (2000, s. 63). Rovnako dôležité je zistenie, či preklad berie do úvahy štylistické zložky originálneho textu s ohľadom na štandardný, individuálny a súčasný úzus a či sa predovšetkým

štýlové aspekty tvorivého prejavu autora odchyľujú od bežného používania jazyka (2000, s. 63).

Reissová upozorňuje vo svojej štúdii aj na dilemu rozdeľujúcu prekladateľov i kritikov prekladu, a to, či má preklad vylepšiť nedostatky pôvodného diela. Dôležitý je podľa Reissovej práve samotný typ textu (2000, s. 64). Pri textoch zameraných na obsah, odkazujúc pritom na štúdiu R. Jumpelta (Jumpelt 1961, s. 39), je vždy vhodné odstrániť evidentné chyby a kompenzovať stylistické nedostatky. Stylistické či iné druhy chýb v pôvodnom diele v textoch zameraných na formu by však nemali byť ignorované a kritik daného prekladu by nemal posudzovať negatívne prekladateľa za dodržanie „vernosti“ originálu (2000, s. 64 – 65). Význam originálu v cieľovom jazyku je zachovaný iba v prípade skutočného pochopenia a interpretácie „sémantických, lexikálnych, gramatických a stylistických prvkov textu“ (2000, s. 65).

Nielen vzájomná prepojenosť jazykových prvkov si zaslúži pozornosť, ale aj požiadavky textu. Verbálna a syntaktická sémantika majú prednosť v textoch zameraných na obsah, kým fonetické, syntaktické a lexikálne prvky sú primárne dôležité pre texty zamerané na formu a apel. Jednotlivé prvky nepredstavujú „nezávislé entity“ (Kade 1964, s. 145, cit. podľa Reissovej 2000, s. 66) a ich význam je odlišný v rôznych typoch textov (2000, s. 66).

Mimojazykové determinanty

Reissová venuje špeciálnu pozornosť aj mimojazykovým determinantom ovplyvňujúcich jazykovú formu textu, charakterizovaných ako možné kontextové faktory. Lexikálne, gramatické a stylistické aspekty prevzatej formy v cieľovom jazyku sú ovplyvňované aj práve okamžitým, bezprostredným kontextom. Kontext napomáha aj správne interpretovať sémantické prvky obsiahnuté v pôvodnom texte. Mimojazykové determinanty sú zásadné pre prekladateľov a rovnako i kritikov prekladu. Iným príkladom mimojazykových determinantov je téma originálu. Nielen od prekladateľa sa vyžaduje dostatočná znalosť témy prekladaného diela, umožňujúca adekvátnu lexikálnu verziu v cieľovom jazyku, platí to aj pre kritiku prekladu (2000, s. 67 – 70). Časový faktor je relevantný zvlášť v prípade, ak jazyk textu úzko súvisí so špecifickým (časovým) obdobím. Reissová ako príklad uvádza preklad textu z 18. storočia, ktorý by mal byť značne odlišný od prekladu textu z 20. storočia, aj keď samotný prekladateľ je z 20. storočia. Zároveň Reissová dodáva, že nie je možné hodnotiť rovnakým spôsobom novší a starší preklad toho istého textu, vzhľadom na neustály vývoj jazyka (2000, s. 71). Popri časovom faktore sa do popredia dostáva dobre známy fenomén starnutia prekladu, kde Reissová konštatuje, že je potrebný z času na čas nový preklad diel starej klasiky svetovej literatúry, čo rovnako tvrdí aj E. Tabernig de Pucciarelli – „väčšina prekladov sú historické produkty a ako také starnú a je potrebné ich obnovovať“, spĺňajúc pritom potrebu nového chápania originálu (Tabernig de Pucciarelli 1964, s. 139, cit. podľa Reissovej 2000, s. 72). Na druhej strane však Reissová upozorňuje na prípady, v ktorých je úplne legitímne ignorovať časový faktor. Ide napríklad o preklady historických diel s cieľom zrozumiteľnosti ich súčasnému čitateľovi. Časový faktor je zložitým určujúcim činiteľom, vyžadujúci si sofistikovanú lingvistickú i stylistickú vnímavosť v závislosti od typu textu, ako aj špeciálnych záujmov prekladateľa a kritika prekladu (2000, s. 73).

Ďalším mimojazykovým činiteľom je faktor miesta, kam patria najmä všetky charakteristiky krajiny a kultúry prekladaného jazyka a s nimi asociácie scén, kde sa odohráva opísané dianie. Preklad do jazyka, v ktorom jednotlivé druhy miest či vecí absentujú, je mimoriadne náročný, rovnako zložitý je to aj pri preklade špecifických ustálených spôsobov a zvykov krajiny zdrojového jazyka. Reissová však dodáva, že dnešné možnosti cestovania a spoznávania krajín spolu s modernými médiami umožňujú uvedomovanie si environmentálnej rôznorodosti (2000, s. 74 – 75). Prekladateľ má niekoľko možností na riešenie prvkov prekladu, ktoré si často vyžadujú úsilie vymaniť sa z bežnej predstavivosti. Na

jednej strane sú podľa Reissovej úplne bežné takzvané pôžičky slov či slovných spojení z prekladaného jazyka, pričom sa neprenáša iba význam, ale aj dané slovné spojenie, príznačné pre cieľový jazyk, ako tvrdí Kade (Kade 1964, s. 105, cit. podľa Reissová 2000, s. 76). Od doslovných výpožičiek sú časté aj kalky formovaním nových slov v cieľovom jazyku či prevzaté cudzie slová s vysvetlením a ako štvrtý spôsob uvádza Reissová vysvetľujúci preklad (2000, s. 76). Uvedené možnosti by sa však nemali používať nedbanlivo, mali by byť uplatnené uvážlivo podľa požiadaviek konkrétneho typu a druhu použitého textu. Poznámky pod čiarou sú vhodné pre vedecké texty a literatúru faktu, teda texty zamerané na obsah. Príležitostne sa dá uplatniť aj opis situácie uvedenej priamo v samotnom texte, ktorá je cudzia cieľovému jazyku. V apelatívnych a čisto technických textoch sa využívajú predovšetkým slovné pôžičky či kalky, ide teda o texty bez dodatočných vysvetľujúcich poznámok. Vysvetľujúce texty sú vhodné aj pri textoch zameraných na formu tým, že sa ponechá cudzí výraz so stručnou apozíciou vzťahujúcou sa na známe pojmy. Reissová však konštatuje, že vždy dochádza k určitej strate, ale bez prehnaného prekrútenia formy výpovede a zdĺhavej rozvlácnosti, informácia nevyhnutná na pochopenie textu je zachovaná a Reissová to explicitne nedefinuje to ako chybu. Naopak, poznámky pod čiarou v textoch zameraných na formu definuje ako otravný element narušajúci tok čítania, kaziac pritom efektívnosť textu v cieľovom jazyku (2000, s. 76 – 77). Pri téme externých determinantov miesta vychádza Reissová aj zo štúdie Georgea Mounina (1967, s. 108), ktorý konštatuje, že iba samotná znalosť cudzieho jazyka nestačí. Systematická a hĺbková znalosť cudzej kultúry je pre prekladateľa a kritika prekladu rovnako dôležitá (Mounin 1967, s. 108, cit. podľa Reissová 2000, s. 78).

Faktor publika, teda príjemcu textu v cieľovom jazyku, treba podľa Reissovej striktné odlišiť od príjemcu pôvodného diela. Reissová definuje za determinanty publika iba percipientov originálu, pričom daný faktor je zrejmy napríklad v bežných idiomatických výrazoch, citátoch či metaforách pôvodného jazyka (2000, s. 78 – 79).

Determinant hovoriaceho predstavuje pre Reissovú prvky ovplyvňujúce jazyk samotného autora či jeho diela. Ide o faktory prejavované rozličnými spôsobmi na lexikálnej, gramatickej a štylistickej rovine. Najmenej výrazné by mali byť v textoch zameraných na obsah, kde textu dominuje predovšetkým téma. Reissová však menuje zopár výnimiek ako komentáre, beletria či reportáže. Pri textoch zameraných na formu ide o determinujúce faktory, kde štýl autora je formovaný jeho pôvodom, vzdelaním, obdobím, v ktorom autor žije či samotnou osobnosťou autora. Pri apelatívnych textoch je nutné myslieť na osobitný mimoliterárny účel zvolenej lexiky, syntaxe a štýlu autora. Cieľ dosiahnutia maximálneho efektu formuje lingvistickú podobu textu. Pri hovorených formách v audio-mediálnych textoch je omnoho dôležitejšie podľa Reissovej zobrazovať jednotlivcov podľa jazyka ich príslušného regiónu (dialektom), spoločenskej úrovne (napríklad žargónom) či profesijnej alebo náboženskej skupiny (odbornými výrazmi). Práve preto Reissová dodáva, že determinanty hovoriaceho si takisto zaslúžia pozornosť prekladateľa aj kritika prekladu (2000, s. 82 – 83).

Reissová nevynecháva ani emocionálne, expresívne determinanty, primárne ovplyvňujúce lexikálnu a štylistickú rovinu textu, zasahujúce však aj do gramatickej roviny (morfologicky ako aj syntakticky) zdrojového jazyka. Kritik prekladu by mal otestovať preklad, aby zistil, či jazykové prostriedky na vyjadrenie humoru, irónie, dešpektu, sarkazmu, nadšenia či vzrušenia prekladateľ v cieľovom jazyku správne rozpoznal a interpretoval. Reissová tvrdí, že samotným determinantom sa často nevenuje dostatočná pozornosť, treba ich preto odhaliť inými spôsobmi, samozrejme, najväčšiu pozornosť majú práve v apelatívnych textoch. Problematický môže byť aj preklad nadávok, preto emocionálne prvky musia byť dôkladne zladené so špecifickým situačným kontextom. Na druhej strane sa pri preklade afektívnych determinantov a ich porozumení či uznaní odhaľujú limity objektívnej kritiky prekladu. Ako Reissová ďalej uvádza, je takmer neodvratné, že sa subjektívne podmienené odlišnosti v interpretácii prekladu prejavujú. Aj to v konečnom dôsledku sťažuje dosiahnutie cieľa

objektívneho úsudku o preklade, akokoľvek sa kritik pokúša byť vo svojej analýze objektívny (2000, s. 83 – 86).

Nielen prekladateľ, ale i kritik prekladu, ako Reissova zdôrazňuje, musí vziať do úvahy rovnako dôkladne účinok mimojazykových determinantov na jazykovú formu pôvodného diela. Samozrejme, nie je však úplne možné vylúčiť subjektivismus v kritike prekladu, hodnotenie jednotlivých kategórií sa môže u kritika a prekladateľa líšiť. Môže sa to ukázať práve pri preklade afektívnych determinantov. Práve preto definuje Reissova pragmatickú kategóriu ako ďalší spôsob objektívneho hodnotenia prekladu popri jazykových a literárnych kategóriách, pretože sa nespolieha na lingvistické faktory čisto objektívnej povahy (2000, s. 86 – 87).

Môžeme teda konštatovať, že pri adekvátnom preklade je podľa Reissovej nesmierne dôležité zvážiť typ textu, jazykové prvky a extrajazykové determinanty. Existujú však prípady akceptovateľných, objektívnych variácií prekladu. Napríklad ak má preklad v cieľovom jazyku špeciálnu funkciu alebo ide o preklad pre iného čitateľa než čitateľa originálu. Kritik takého prekladu sa musí následne prispôbiť. V danom prípade funkčná kategória nahrádza pragmatickú, jazykovú a literárnu kategóriu, hoci Reissova uvažuje, ako užitočná môže byť táto funkcia (2000, s. 89). Medzi ďalší výskumný problém Reissovej štúdie patrí aj otázka, do akej miery je akceptovateľný preklad slúžiaci inému účelu než účelu originálu. V prísnom zmysle slova takýto preklad vybočuje z ideálu prekladu. Reissova uvádza ako príklady umelecké, pedagogické a komerčné variácie. Pri umeleckých variáciách môže nastať zmena formy textu, napríklad pri dramatickom predstavení epických básní. Pedagogické variácie predstavujú rozličné študentské edície a neupravené verzie môžu slúžiť aj ako komerčné variácie (2000, s. 90). Reissova preto definuje preklad ako „verziu pôvodného textu v cieľovom jazyku, kde primárnou snahou je reprodukovať text v cieľovom jazyku text korešpondujúci s originálom v otázke textového typu, jazykových prvkov a mimojazykových faktorov, ktoré ich ovplyvňujú“ (2000, s. 90). Preklad má byť zároveň rovnako zrozumiteľný ako originál (2000, s. 80 – 81).

Pri prekladoch odlišujúcich sa od originálu Reissova navrhuje skôr termín adaptácia než preklad. Kritéria a kategórie na hodnotenie prekladov adaptácií však nemôžu byť totožné s uplatnenými pravidlami ako pri kritike prekladu. Kritik adaptácie musí následne posúdiť, či daná transformácia splnila špeciálny, zamýšľaný účel. Aj pri prekladoch umeleckej literatúry, v ktorých sa výrazne prejavuje tvorivá stránka prekladateľa, prevyšujúc pôvodinu, uvažuje Reissova terminologicky skôr o voľných spracovaniach, stvárneniach. V takomto prípade nie je možné objektívne uvažovať nad kritikou ako správnou či nesprávnou, dobrou alebo zlou. V prípade chýbajúceho vysvetlenia prekladateľa, či už v predslove alebo epilógu prekladu, je úlohou kritika daného prekladu odhaliť príčiny motívov, ktoré viedli prekladateľa k variáciám v preklade. Iba tak môžeme podľa Reissovej hovoriť o kritike s najvyšším stupňom objektivity. Práve funkčná kategória predstavuje zásadný princíp posudzovania prekladových variácií navrhnutých tak, aby slúžili inému, špeciálnemu účelu, chýbajúcim v originálnom diele (2000, s. 91 – 93).

Pri subjektívnych limitoch, hraniciach prekladu, Reissova pripomína, že každý preklad je zároveň aj interpretáciou. Preklad môže byť limitovaný charakterom prekladateľa či jeho jazykovými zručnosťami (zručnosťami zdrojového, pôvodného a cieľového jazyka), ako aj dosiahnutým vzdelaním (2000, s. 107). Práve preto je nemožné (ak neuvažujeme nad plagiátmi), aby existovali totožné preklady, na čo upozorňuje aj Reissova, hoci sa prekladatelia zhodujú v interpretácii prekladu. Výber optimálnych ekvivalentov zo všetkých možností, aké jazyk ponúka, je ovplyvnený aj mimojazykovými determinantmi, veľmi zriedkavo dochádza k použitiu totožných prekladových riešení (2000, s. 108).

Samozrejme, do procesu prekladu vstupuje aj faktor bezprostrednej situácie, čo sa stáva napríklad pri preklade častých citosloviec, alúzií či skrátených hovorových výrazov v dialógoch. Samotný prekladový proces môže, ako konštatuje Reissova, nechať prekladateľov

celkom bezmocných. Na druhej strane Reissova pripúšťa možnosť neexistencie „dokonalých“ ekvivalentov, teda transponované ekvivalenty. Tie v cieľovom jazyku nedokážu podať pôvodný efekt originálu pre rozdiely medzi jazykmi, pričom sa spomínaný efekt kompenzuje na inom mieste (2000, s. 79).

Negatíva Reissovej metodológie

Je nesporné, že Reissovej prístup v hodnotení a kritike prekladu je prelomový. Podľa Susanne Lauscherovej má však Reissovej štúdia niekoľko slabín – vágny pojem „optimálnej ekvivalencie“ a predpoklad, že „ekvivalencia je stanovená do istej miery bilingválnymi slovníkmi“ (Lauscherová 2000, s. 152, cit. podľa Hewson 2011, s. 4). Lance Hewson rovnako pochybuje o praktickom využití Reissovej metodológie pri preklade umeleckej literatúry. Poukazuje na komplexnosť textu, kde podľa Hewsona prevláda poetická funkcia, pričom obsah je úzko spätý s formou (Hewson 2011, s. 4). Julianne Houseová upozorňuje, že hoci sa Reissovej model kritiky prekladu spája s dominantnou funkciou jazyka spolu s textovým typom, ide o príliš zjednodušenú klasifikáciu. Každý text disponuje viacerými jazykovými funkciami a je nutná špecifickejšia klasifikácia textových funkcií. Zároveň Houseová dodáva, že Reissovej model nepredkladá konkrétne inštrukcie na určenie funkcie textu či typu textu (Houseová 2015, s. 15). Neskôr Houseová konštatuje, že Reissova zlyháva v stanovení precíznych indikácií na určenie hodnotenia založeného na určení ekvivalencie medzi originálom a prekladom v rámci textových typov (Houseová 2018, s. 83). Na nespoľahlivosť využitia prekladovej metódy založenej iba na jednej funkcii textu poukazuje aj Christiane Nordová (Nordová 1997, s. 39). Popri troch funkciách preto prichádza so štvrtou, fatickou funkciou (phatic function), zameranej na „nadviazanie, udržanie či ukončenie kontaktu medzi odosielateľom a príjemcom“ (1997, s. 44). Reissovej model hodnotí negatívne i Werner Koller. Spochybňuje legitímnosť uznávania iba troch funkcií a rovnako kritizuje Reissovej termín prekladová metóda (translation method) ako všeobecnú inštrukciu pre prekladateľa než ako špecifickú indikáciu na zrealizovanie prekladu (Koller 1979, s. 199 – 205, cit. podľa Fawcett 1997, s. 107). Podľa Petra Fawcetta dokonca neexistuje priame spojenie medzi textovou funkciou a prekladovou stratégiou a nesúhlasí s Reissovej hypotézou, že určitý text disponuje iba jednou funkciou (Fawcett 1997, s. 107 – 108). Podobné stanovisko predkladá i Jeremy Munday konštatujúc, že prekladová metóda nezávisí iba od textového typu (Munday 2001, s. 75). Z domáceho translatického prostredia môžeme spomenúť Evu Palkovičovou, ktorá rovnako upozorňuje, že stratégiu translácie podriadenú účelu, funkcii prekladu, je možné uplatniť pri preklade textov umeleckej literatúry iba čiastočne, väčšia uplatniteľnosť je skôr pri preklade „odborných alebo „úžitkových“ textov“ (Palkovičová 2015, s. 14).

Záver

Význam práce Kathariny Reissovej pre kritiku prekladu je nepopierateľný. Nezabudnuteľná je nielen ako pedagogička a prekladateľka, ale aj ako významná jazykovedkyňa, ktorej dôležitou štúdiou je už spomínaná publikácia (v angličtine) *Translation Criticism – The Potentials and Limitations Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Uvedená štúdia je jednou z prvých prác špecificky zameraných aj na úskalia kritiky prekladu, pričom Reissova svoje tvrdenia vysvetľuje aj mnohými zaujímavými príkladmi. Je však nutné dodať, že predstavené postupy založené na textovej typológii a funkcii textu nemusia vždy slúžiť ako spoľahlivé kritérium na hodnotenie, kritiku prekladu. Rovnako definícia typu na začiatku analýzy, ako to vyžaduje Reissova, môže byť preto zavádzajúca, neberúc pritom dostatočne do úvahy mimojazykové faktory. Pre mnohé texty z hľadiska textovej typológie je nemožné určiť iba jednu dominantnú funkciu, preto použitím uvedených postupov môžeme dospieť k mylným či neúplným záverom kritiky prekladov. Sporným bodom je i Reissovej klasifikácia textov, napríklad správy či komentáre môžu disponovať prvkami

vyvolávajúcimi aj expresívnu či apelujúcu funkciu. Zovšeobecňujúce pravidlá síce predstavujú zdanlivo logickú metodiku hodnotenia prekladov, ich aplikácia však úplne nevyhovuje pri kritike prekladov umeleckej literatúry. Pri formovaní vlastnej analýzy prekladov je preto nevyhnutné vychádzať aj z iných autorov.

Literatúra

- BÜHLER, K. 1965. Sprachtheorie. Stuttgart. [(1990). Theory of language: the representational function of language. Philadelphia: Benjamins.]. In: REISS, K. 2014 (2000). *Translation Criticism – The Potentials and Limitations – Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Prel. E. F. Rhodes. London and New York: Routledge. ISBN 13: 978-1-900650-26-7.
- FAWCETT, P. 1997. Translation and Language: Linguistic Theories Explained. Manchester: St Jerome. ISBN 1-900650-07-X.
- HEWSON, L. 2011. An Approach to Translation Criticism: „Emma“ and „Madame Bovary“ in Translation. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 978 90 272 2443 9.
- HOUSE, J. 2015. Translation Quality Assessment Past and Present. London and New York: Routledge. ISBN: 978-1-138-79547-1.
- HOUSE, J. 2018. Translation – The Basics. London and New York: Routledge. ISBN: 978-1-138-01640-8.
- JUMPELT, R. W. 1961. Die Übersetzung naturwissenschaftlicher und technischer Literatur: sprachliche Massstäbe und Methoden zur Bestimmung ihrer Wesenszüge und Probleme. Langenscheidt Bibliothek für Wissenschaft und Praxis, vol. 1. Berlin-Schöneberg: Langenscheidt. In: REISS, K. 2014 (2000). *Translation Criticism – The Potentials and Limitations – Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Prel. E. F. Rhodes. London and New York: Routledge. ISBN 13: 978-1-900650-26-7.
- KADE, O. 1964. Subjektive und objective Faktoren im Übersetzungsprozess. Phil. Diss. (Typescript), Leipzig. In: REISS, K. 2014 (2000). *Translation Criticism – The Potentials and Limitations – Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Prel. E. F. Rhodes. London and New York: Routledge. ISBN 13: 978-1-900650-26-7.
- KOLLER, W. 1979. Einführung in die Übersetzungswissenschaft, Heidelberg: Quelle & Meyer. In: FAWCETT, P. 1997. *Translation and Language: Linguistic Theories Explained*. Manchester: St Jerome. ISBN 1-900650-07-X.
- LAUSCHER, S. 2000. Translation Quality Assessment: Where Can Theory and Practice Meet? In: *The Translator Vol. 6(2)*: 149–68.
- MOUNIN, G. 1967. Die Übersetzung. Geschichte, Theorie, Anwendung. München: Nymphenburger. In: REISS, K. 2014 (2000). *Translation Criticism – The Potentials and Limitations – Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Prel. E. F. Rhodes. London and New York: Routledge. ISBN 13: 978-1-900650-26-7.
- MUNDAY, J. 2001. Translation and Language. Manchester, UK: St, Jerome Publishing. ISBN10: 0–415–39694–8.
- NORD, C. 1997. Translating as a Purposeful Activity. Manchester, UK: St. Jerome Publishing. ISBN 978-1900650-02-1.
- NORD, CH. 2018. In Memoriam Katharina Reiß. In: *Meta*, Vol. 63, p. 1 – 2. [online] [cit. 2022-10-30]. Dostupné na: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2018-v63-n1-meta03890/1050510ar/>

ORTEGA Y GASSET, J. 1937. Miseria y esplendor de la traducción. Elend und Glanz der Übersetzung. La Nacion (Buenos Aires) May-June. München: Langewiesche. [Reprinted Obras Completas, vol. 5 p. 427-448. Madrid: Revista de Occidente, 1946-47.]. In: REISS, K. 2014 (2000). *Translation Criticism – The Potentials and Limitations – Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Prel. E. F. Rhodes. London and New York: Routledge. ISBN 13: 978-1-900650-26-7.

PALKOVIČOVÁ, E. 2015. Úvod do štúdia umeleckého prekladu (pre hispanistov). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3818-9.

REISS, K. 2000. *Translation Criticism – The Potentials and Limitations – Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Prel. E. F. Rhodes. London and New York: Routledge. ISBN 13: 978-1-900650-26-7.

TABERNIG DE PUCCIARELLI, E. 1964. Aspectos técnicos y literarios de la traducción. In Boletín de estudios germánicos, vol. 5 (p. 137, 155). Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Literaturas Modernas, Sección de Literatura Alemana. In: REISS, K. 2014 (2000). *Translation Criticism – The Potentials and Limitations – Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Prel. E. F. Rhodes. London and New York: Routledge. ISBN 13: 978-1-900650-26-7.

Kontakt:

Mgr. Veronika Pálová

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Filozofická fakulta

Centrum jazykovej prípravy, Oddelenie slovenského jazyka ako cudzieho jazyka

Moyzesova 9

040 01 Košice

Slovenská republika

veronika.palova@upjs.sk

PLURILINGVÁLNY PRÍSTUP K VÝUČBE NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

PLURILINGUAL APPROACH TO LEARNING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Magdaléna Paté

Abstrakt

Efektívna výučba cudzieho jazyka je dôležitou témou výskumných prác v oblasti jazykovedy a didaktiky cudzojazyčnej výučby. Plurilingválny prístup využíva celé jazykové portfólio študentov od materinského jazyka až po znalosť iných cudzích jazykov alebo aj dialektov. Viacjazyčnosť sa stala od roku 2020 súčasťou hodnotenia jednotlivých jazykových úrovní aj v rámci Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. V príspevku chcem predstaviť metódu výučby nemčiny ako cudzieho jazyka, ktorý sa učí ako druhý cudzí jazyk po angličtine. Študenti na Slovensku majú takmer výlučne ako prvý cudzí jazyk angličtinu, čo je dobrým predpokladom na rýchlejšie napredovanie aj v nemčine. V príspevku využívam údaje z prieskumu realizovaného v roku 2022 medzi študentami Ekonomickej univerzity v Bratislave, aby som poukázala na opodstatnenosť metódy výučby nemčiny po angličtine.

Kľúčové slová: nemčina ako cudzí jazyk, plurilingvalizmus, nemčina po angličtine, metodika, didaktika, terciárny jazyk

Abstract

Effective foreign language teaching is an important research topic in the field of linguistics and didactics of foreign language teaching. The plurilingual approach makes use of the learners' entire language portfolio, from their mother tongue to their knowledge of other foreign languages or even dialects. Multilingualism has also become part of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) language level assessments from 2020. In my paper, I want to present a method of teaching German as a foreign language which is learned as a second foreign language after English. Students in Slovakia almost exclusively have English as their first foreign language, which is a good prerequisite for faster progress in German as well. In this paper, I use data from a survey of students at the University of Economics in Bratislava and, based on an analysis of the textbook Momente A1, I point to a concrete application of the German after English method in practice.

Key terms: German as Foreign Language, plurilingualism, German after English, methodology, didactics, tertiary language

Úvod

Efektívne učenie sa cudzích jazykov je téma, ktorá je dôležitou súčasťou európskej agendy. Európsku úniu tvoria mnohé národy, ktorých jazyky sa značne líšia, patria do viacerých jazykových skupín. V snahe dosiahnuť napriek tejto rôznorodosti istú spolupatričnosť a jednotu svojich občanov, presadzuje EÚ mobilitu a medzikultúrne porozumenie. V rámci tohto svojho úsilia určila učenie sa jazykov za dôležitú prioritu Interkultúrny dialóg je možný však len vtedy, ak je spojený s odbúraním predsudkov a otvorenosťou strán zúčastnených na dialógu (Helmová 2017: 123).

EÚ považuje viacjazyčnosť za dôležitý prvok konkurencieschopnosti Európy. Jedným z cieľov jazykovej politiky EÚ je preto dosiahnuť, aby každý občan EÚ ovládal okrem svojho materinského jazyka ďalšie dva jazyky (Iskra 2022). Ovládanie jedného alebo viacerých cudzích jazykov často zohráva rozhodujúcu úlohu pri možnom úspešnom uplatnení sa v profesionálnej konkurencii v rámci jednotlivých povolání (Kucharová 2018: 90). Viacjazyčnosť jednotlivca má tak

priamy vplyv na jeho profesijný a nepriamo aj na súkromný život. Predmetom skúmania viacerých európskych jazykovedcov sa preto stala otázka, ako učiť druhý cudzí jazyk efektívnejšie a využiť pritom skúsenosti učiacich sa s prvým jazykom a rovnako ich celé jazykové portfólio.

Vo vzdelávacích systémov mnohých štátov EÚ bola postupne zavedená angličtina ako povinný cudzí jazyk už od začiatku povinnej školskej dochádzky. Inou možnosťou bolo, že povinný cudzí jazyk bol od nástupu do školy vo veku šesť rokov ľubovoľný cudzí jazyk, avšak angličtina sa povinne učí ako jeden z dvoch povinných cudzích jazykov. Takýto prístup zvolili napr. vo Francúzsku. Angličtina, súčasná lingua franca globalizovaného sveta, je preto najmä pre mladších občanov EÚ cudzím jazykom, ktorý sa učili ako prvý.

Tento stav ohľadom jazykovej výučby môžeme vidieť aj na Slovensku. Novelizáciou zákona č. 245/2008 Z. z. v roku 2011 sa žiaci na Slovensku začali učiť od školského roku 2011/2012 najneskôr od tretieho ročníka základnej školy povinne anglický jazyk ako prvý a jediný povinný cudzí jazyk. K nemu mohol pribudnúť v siedmom ročníku druhý cudzí jazyk, zvyčajne nemecký, francúzsky, španielsky, taliansky alebo ruský jazyk. (Ondrušová, Paté, Šukolová 2022: 33). Zmena nastala v roku 2019. Od septembra 2019 si žiaci musia zvoliť cudzí jazyk, ale majú možnosť výberu jazyka. Najčastejšou voľbou napriek tomu zostáva angličtina (Šukolová 2018: 201). Študenti, ktorí prichádzajú v súčasnosti na vysoké školy sa učili od prvého stupňa ZŠ angličtinu a väčšinou mali ako druhý cudzí jazyk nemčinu.

Príspevok má za cieľ skúmať, či má využitie znalostí angličtiny vo výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka pri zohľadnení ostatného jazykového pozadia študentov opodstatnenie. V príspevku uvádzam údaje, ktoré som získala počas prieskumu medzi študentami 2. ročníka štyroch fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislava (EUBA) v letnom semestri akademického roka 2021/2022 a týkajú sa práve jazykového portfólia študentov a ich znalostí nemčiny.

Plurilingválny prístup vo výučbe cudzích jazykov

Viacjazyčnosť alebo plurilingvalizmus je podľa Michelčíkovej (2013) v koncepcii EÚ chápaný dichotomicky:

1) Viacjazyčnosť vyjadruje schopnosť človeka používať viacero cudzích jazykov.

2) Viacjazyčnosťou sa taktiež označuje koexistencia navzájom rozdielnych jazykov na spoločnom geografickom území (v našom prípade v rámci EÚ).

Európska komisia považuje viacjazyčnosť za jednu z kľúčových hodnôt európskeho integračného projektu. Po rozšírení Únie v roku 2007 bol termín mnohojazyčnosť nahradený súčasným pomenovaním viacjazyčnosť a následne bola viacjazyčnosť vyčlenená ako samostatná politická agenda (Michelčíková 2013). Práve v rôznorodosti európskych jazykov sa podľa Ondrušovej (2018) odzrkadľuje bohatstvo kultúr, a preto je na európskej úrovni podporovaná.

Z hľadiska didaktiky výučby cudzích jazykov môžeme použiť termín plurilingválna didaktika, ktorá „pracuje so vzdelávacími prístupmi zameranými na rozvíjanie povedomia o potrebe a spôsobe osvojovania si viacerých jazykov, zameriava sa na uchopenie porozumenia štruktúram príbuzných jazykov ako aj na operacionalizáciu cieľov interkultúrnej výchovy a integrujúci metodický prístup k jazykom“ (Hanesová 2015: 223).

Pri učení sa nového cudzieho jazyka sa využívajú výhody predchádzajúcich znalostí materinského jazyka/jazykov v prípade viaclingválneho rodinného zázemia, ako aj prvého cudzieho jazyka(ov). Plurilingválny prístup počíta s využitím schopnosti študenta postupne si konštruovať znalosť ďalších cudzích jazykov na základe týchto predpokladov. Výučba jednotlivých cudzích jazykov preto nemá prebiehať oddelene, ale vo vzájomnej interakcii.

Plurilingválny prístup k výučbe cudzích jazykov je všeobecne podporovaný v EÚ, a preto sa otázky ohľadom viacjazyčnosti dostali aj do doplnených deskriptorov v rámci Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, ktorý bol aktualizovaný v roku 2020 (SERR, Rada Európy 2020). V doplnenom vydaní je štvrtá kapitola venovaná viacjazyčným a plurikultúrnym kompetenciám. Pri vypracovávaní nových deskriptorov týkajúcich sa viacjazyčnosti sa vychádzalo zo skutočností, ktoré boli obsahom SERR už v roku 2001:

- jazyky navzájom súvisia a sú navzájom prepojené – najmä na úrovni jednotlivca

- jazyky a kultúry sa rozumovo striktne nerozlišujú
- všetky znalosti a skúsenosti s jazykmi prispievajú k budovaniu komunikačnej kompetencie
- vyvážené dokonalé ovládanie rôznych jazykov nie je cieľom, ale skôr schopnosťou (a ochotou) modulovať ich používanie podľa spoločenskej a komunikačnej situácie
- v komunikácii je možné prekážky medzi jazykmi prekonať účelným využívaním rôznych jazykov v rovnakej situácii

Pribudli aj poznatky z najnovšej literatúry k téme viacjazyčnosti, z ktorých vyberám:

- schopnosť proaktívne využívať znalosti známych jazykov na porozumenie novým jazykom, vyhľadávanie známych slov a internacionalizmov s cieľom porozumieť textom v neznámych jazykoch – uvedomujúc si nebezpečenstvo „falošných priateľov“
- schopnosť reagovať sociolingválne vhodným spôsobom začlenením prvkov iných jazykov a/alebo variácií jazykov do svojho diskurzu na komunikačné účely
- schopnosť využívať svoj jazykový repertoár cieleným kombinovaním, vkladáním a striedaním jazykov na úrovni rečového prejavu a diskurzu
- schopnosť a pripravenosť rozširovať jazykové/viacjazyčné a kultúrne/plurikultúrne povedomie otvorenosťou a zvedavosťou (SERR 2020)

Pridané deskriptory v SERR 2020 týkajúce sa viacjazyčnosti môžeme rozdeliť do dvoch skupín. Sú to deskriptory, ktoré hodnotia viacjazyčné porozumenie a deskriptory hodnotiace stávanie na viacjazyčnom repertoári. Pri viacjazyčnom porozumení ide o „schopnosť využívať znalosti a zručnosti (aj čiastočné) v jednom alebo viacerých jazykoch ako výhodnú stratégiu na priblíženie sa k textom v iných jazykoch, aby sa dosiahol komunikačný cieľ“ (SERR 2020). Ako príklad uvádzam deskriptor na úrovni A1: „Dokáže rozoznať internacionalizmy a slová/posunky spoločné pre rôzne jazyky (napr. haus/hus/house)“, na úrovni B1: „Dokáže využiť to, čomu porozumel/a v jednom jazyku, aby pochopil/a tému a hlavný zmysel textu v inom jazyku (napr. pri čítaní krátkych novinových článkov v rôznych jazykoch na rovnakú tému)“.

V prípade stavania na viacjazyčnom repertoári sa myslia komunikačné situácie, kedy sa učitelia sa „zaoberá aj využívaním všetkých dostupných jazykových prameňov s cieľom účinne komunikovať vo viacjazyčnom kontexte alebo v tradičnej situácii sprostredkovania, v ktorej ostatní ľudia nemajú spoločný jazyk.“ (SERR 2020). Príklady deskriptorov sú pre A1: „Dokáže použiť veľmi obmedzený repertoár v rôznych jazykoch na uskutočnenie veľmi základných, konkrétnych, bežných komunikačných výmen so spolupracujúcim účastníkom komunikácie“, pre B1: „Dokáže kreatívne využiť svoj obmedzený repertoár v rôznych jazykoch vo svojom viacjazyčnom repertoári pre bežné kontexty, aby sa vyrovnal/a s neočakávanou situáciou.“ a pre B2: „Dokáže efektívne striedať jazyky vo svojom viacjazyčnom repertoári, aby uľahčil/a porozumenie s a medzi tretími stranami, ktoré nemajú spoločný jazyk.“ (SERR 2020)

Ťažisko výskumu pri výučbe jednotlivých cudzích jazykov sa v plurilingválnej didaktike postupne presúva na individuálne rozdiely učiacich sa na a jednotlivca ako autonómneho a sebaurčujúceho činiteľa (Hufeisen, Marx 2010). Jazykové zázemie učiacich sa cudzí jazyk je často oveľa širšie ako vyučujúci alebo jazykové učebnice predpokladajú. Učitelia sa mávajú viac ako jednu materinskú reč (zmiešané manželstvá), vyrástli v krajinách, kde patria k jazykovej menšine a učia sa úradný jazyk štátu (napr. maďarská menšina na Slovensku), žijú v krajine s viacerými úradnými jazykmi (Belgicko, Švajčiarsko) alebo sa v škole začínajú učiť už 2. cudzí jazyk. Vo všetkých týchto situáciách majú učitelia sa skúsenosť s učením sa ďalšieho jazyka (L2) po svojom materinskom (L1). Ak sa začínajú učiť druhý cudzí jazyk (L3), už sú v inej pozícii, ako keď s cudzojazyčným vyučovaním len začínali. Táto skutočnosť by mala mať vplyv na výber didaktických metód a prístupov, hovoríme o didaktike terciárneho jazyka. Pod pojmom terciárny jazyk rozumieme všetky ďalšie cudzie jazyky (L3, L4, L5. Ln), ktoré sa jednotliviec učí po prvom cudzom jazyku (Hufeisen, Marx 2010: 827).

Nemčinu ako cudzí jazyk možno zaradiť do kategórie terciárneho jazyka, keďže sa vyučuje v prevažnej väčšine prípadov ako druhý cudzí jazyk po angličtine. Výraz *nemčina ako cudzí jazyk*

(*Deutsch als Fremdsprache – DaF*) nahrádza nový termín *nemčina ako terciárny jazyk (Deutsch als Tertiärsprache - DaT)*. Takéto postavenie má výučba nemčiny aj na Slovensku. Nemčinu ako cudzí jazyk sa začínajú učiť deti nepovinne ako druhý cudzí jazyk v siedmej triede základnej školy, zvyčajne pokračujú na strednej škole a potom taktiež na vysokoškolskom stupni štúdia.

Nemčina po angličtine

Pri výučbe nemčiny ako terciárneho jazyka si treba položiť otázky, ako tento nový pohľad na nemčinu ako cudzí jazyk ovplyvňuje jej výučbu. Hufeisen a Marx (2010) sa vo svojej analýze pýtajú:

1. Do akej miery sa proces učenia sa terciárneho jazyka odlišuje od učenia sa prvého cudzieho jazyka?
2. Akú metódu výučby treba zvoliť, aby bola primeraná pri výučbe nemčiny ako terciárneho jazyka?

Skutočnosť, že nemčina sa učí väčšinou po angličtine viedla k samostatnému prístupu k výučbe nemčiny ako terciárneho jazyka, ktorý sa nazýva *nemčina po angličtine (Deutsch nach Englisch DaE)*. Vychádza sa z predpokladu, že keďže sa angličtina presadila ako svetová *lingua franca*, väčšina učiacich sa učí nemčinu ako cudzí jazyk s aspoň základnými znalosťami angličtiny. Tieto umožňujú rýchly a efektívny prístup aj k nemčine (Kursiša, Neuner 2006). Počet ľudí, ktorí majú angličtinu ako materinský jazyk (L1) alebo sa učia angličtinu ako prvý cudzí jazyk (L2) celosvetovo stúpa, a preto má metodika učenia *nemčina po angličtine* význam a budúcnosť. Nemčina sa učí ako najbežnejší druhý cudzí jazyk v celej strednej Európe a týka sa to teda aj Slovenska.

Prvé práce týkajúce sa výučby *nemčiny po angličtine* vznikli koncom 80. a v 90. rokoch dvadsiateho storočia (Hufeisen, Neuner). Až neskôr boli pripravené prvé učebnice a učebné materiály reflektujúce nový prístup k výučbe nemčiny, čiže *nemčina po angličtine* sa mohla presadiť aj vo vyučovacej praxi.

Metóda výučby *nemčina po angličtine* vychádza zo skutočnosti, že v oboch prípadoch ide príbuzné germánske jazyky. Tento fakt sa neodráža len v slovnej zásobe, ale podobné javy vykazuje aj systém gramatických pravidiel. Okrem toho sa v oboch jazykoch vyskytujú internacionalizmy pochádzajúce z gréčtiny a latinčiny, čo tiež uľahčuje porozumenie nového cudzieho jazyka nemčiny. Tiež možno spomenúť anglicizmy, ktoré sa pôsobením viacerých faktorov stali pevnou súčasťou modernej nemčiny (Seresová 2017). Využitie týchto skutočností uľahčuje učiacim prístup k nemčine, zefektívňuje a urýchľuje učebný proces. Dôležitou úlohou vyučujúcich metódou *nemčina po angličtine* je poukázať, upozorniť na tieto podobnosti, ktorých sú si najmä začiatovníci väčšinou nie vedomí. Vyučujúci má pomáhať učiacim sa vytvoriť si jazykové povedomie o jednotlivých jazykových prvkoch a štruktúrach, ktoré im umožní lepšie využiť znalosti prvého materinského alebo prvého cudzieho jazyka angličtiny (Kursiša, Neuner 2006).

Neuner (1996) uvádza päť didakticko-metodických princípov, ktoré považuje za ústredné didaktické línie vo výučbe *nemčiny po angličtine*:

1. kognitívne učenie sa – rozvíjanie jazykového povedomie (prostredníctvom porovnávania jazykov) a povedomia o učení sa jazykov (rozšírenie techník a stratégií učenia)
2. porozumenie ako základ a východisko učenia sa cudzích jazykov (mnohé jazykové javy nemčiny - stovky slov, mnoho gramatických prvkov, texty atď., sa dajú porozumieť pomocou angličtiny. Avšak pre aktívne používanie jazyka je nevyhnutná intenzívne nacvičovanie výslovnosti a pravopisu)
3. orientácia na obsah – obsah výučby má byť primeraný veku, začlenenie vlastného sveta a sveta jazykov, ktoré sa už človek začal učiť
4. orientácia na text – vyplýva zo zásady 2, keďže porozumenie je základ učenia sa. Zahrnutie nových druhov textov „nových médií“ – na pr. SMS, chat...
5. ekonomizácia procesu učenia sa – aktivácia učiacich, aby všetko, čo sa už naučili o jazykoch a stratégiách učenia sa, využili pri učení sa nemčiny. Príkladom môže byť

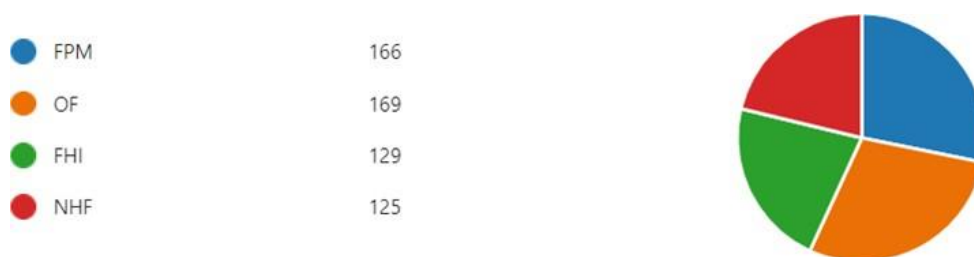
vytvorenie viacjazyčného obrázkového slovníka, kreatívny prístup k jazyku (na základe porovnania jazykov tvorba hypotéz o význame slov, o jazykových pravidlách a textoch), podpora pri sebahodnotení učiacich.

Pri výučbe *nemčiny po angličtine* sa v mnohých prípadoch využíva materinský jazyk, aby sa u učiacich aktivovalo jazykové povedomie. Jednotlivé cvičenia sú zamerané na javy, pri ktorých si učiaci uvedomia možnosti transferu z angličtiny do nemčiny a jeho efektívne využitie v novom cudzom jazyku. Dôraz sa kladie na uvedomelé učenie sa

Nemčina po angličtine vo výučbe nemčiny na Ekonomickej univerzite v Bratislave

To, že prístup k nemčine cez angličtinu je aktuálny aj v univerzitnom prostredí na Slovensku dokazuje prieskum medzi študentami, ktorý sme realizovali na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave (EUBA) vo februári 2022 na začiatku letného semestra akademického roka 2021/2022. Prieskumu sa zúčastnilo 589 študentov druhého ročníka štyroch fakúlt EUBA v podobných počtoch (Graf č.1). Najviac študentov bolo z Obchodnej fakulty (OF - 169) a z Fakulty podnikového manažmentu (FPM - 166). Z Fakulty hospodárskej informatiky (FHI) sa prieskumu zúčastnilo 129 a z Národohospodárskej fakulty (NHF) 125 študentov.

Graf č.1 Počet študentov z jednotlivých fakúlt EUBA zastúpených na prieskume



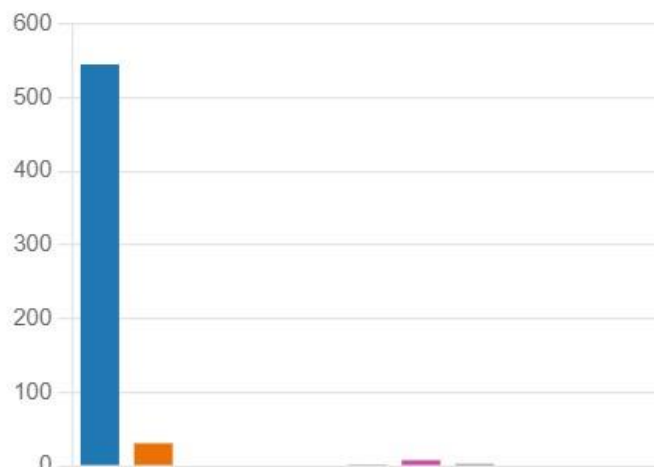
zdroj: vlastný prieskum a spracovanie, 2022

Z hľadiska našej témy o plurilingválnom prístupe k výučbe cudzích jazykov je zaujímavé vedieť, aký je materinský jazyk našich študentov. Hoci sa národnostné zloženie študentov EUBA mení a od zimného semestra akademického roka 2022/2023 narastá najmä podiel študentov z Ukrajiny, táto skutočnosť sa neprejavuje v takej miere v kurzoch nemčiny ako cudzieho jazyka. Títo študenti si vyberajú okrem angličtiny ako druhý cudzí jazyk slovenčinu, takže na nemčinu sa prihlasujú len v ojedinelých prípadoch.

Pre 92,5% opýtaných študentov bola materinským jazykom slovenčina. Na druhom mieste v početnosti skončili študenti s materinským jazykom maďarským. Bolo ich 5,2%. Pre študentov s materinským jazykom maďarským je nemčina po slovenčine a angličtine už tretím cudzím jazykom, ktorí sa učia. Ruštinu ako materinský jazyk uviedli traja študenti (0,5%) a vietnamský jazyk dvaja študenti (0,39%). Ako samostatnú skupinu možno pri tejto otázke vyčleniť osem študentov (1,36%), ktorí si vybrali odpoveď slovenčina + iný jazyk. „Iný cudzí jazyk“ nebol pri prieskume špecifikovaný. Ide o študentov zo zmiešaných manželstiev, ktorí vyrastali v bilingválnom prostredí. Možno predpokladať, že počet týchto študentov bude v budúcnosti narastať.

Graf č.2 Materinský jazyk študentov EUBA zúčastnených na prieskume

● slovečina	545
● maďarčina	31
● ukrajinačina	0
● čeština	0
● čínsky jazyk	0
● vietnamský jazyk	2
● slovenčina + iný jazyk	8
● ruština	3
● rómsky jazyk	0
● rusínsky jazyk	0
● Iné	0

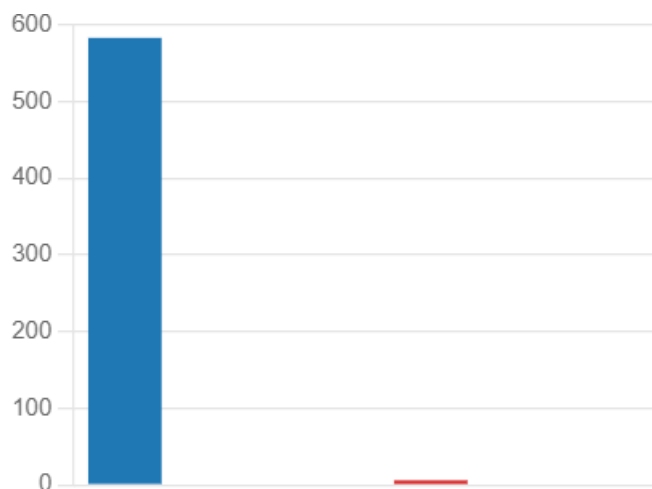


zdroj: vlastný prieskum a spracovanie, 2022

Podstatnou časťou prieskumu bolo zistiť, ktorý cudzí jazyk sa učili študenti ako prvý cudzí jazyk. V tomto prípade boli zo strany študentov uvádzané len dve odpovede: anglický jazyk (99%) a slovenský jazyk (1%). Znamená to, že až pre 99% študentov nemčina ako cudzieho jazyka by bolo vhodné nadviazať na ich znalosti angličtiny a využiť ich práve vďaka metódam *nemčiny po angličtine*, aby výučba nemčiny ako cudzieho jazyka bola efektívnejšia ako doteraz.

Graf č.3 Prvý cudzí jazyk študentov EUBA zúčastnených na prieskume

● angličtina	583
● francúzština	0
● ruština	0
● slovenčina	6
● španielčina	0
● taliančina	0



zdroj: vlastný prieskum a spracovanie, 2022

Najmladší študenti, ktorí sa zúčastnili na prieskume, sa narodili v roku 2001. Znamená to, že keď sa začali učiť prvý cudzí jazyk v prvom alebo treťom ročníku ZŠ ešte nebola v platnosti novelizácia zákona z roku 2008 o angličtine ako povinnom prvom cudzom jazyku od prvého, prípadne tretieho ročníka ZŠ. Tá začala platiť až od školského roka 2011/2012. Vzorka študentov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, boli študenti s druhým cudzím jazykom nemčinou. Znamená to, že kombinácia prvý cudzí jazyk - anglický a druhý cudzí jazyk - nemecký bola kombináciou pre 99

študentov zúčastnených na prieskume. V nasledujúcich rokoch budú na vysokých školách študovať študenti, ktorí mali ako prvý cudzí jazyk povinný jazyk angličtinu.

Doterajšia výučba nemeckého jazyka, ktorá u študentov trvalo rôzne dlho (Graf č. 4), bola podľa odpovedí študentov málo efektívna. Graf č.5 zobrazuje odpovede študentov, ako hodnotia svoju úroveň znalostí nemčiny. Ide o subjektívne hodnotenie, ktoré môže byť skreslené viacerými skutočnosťami, napriek tomu ukazuje prevažujúcu tendenciu vnímať svoje znalosti nemčiny na nízkej úrovni (86% študentov).

Graf č. 4 Počet rokov učenia sa nemčiny

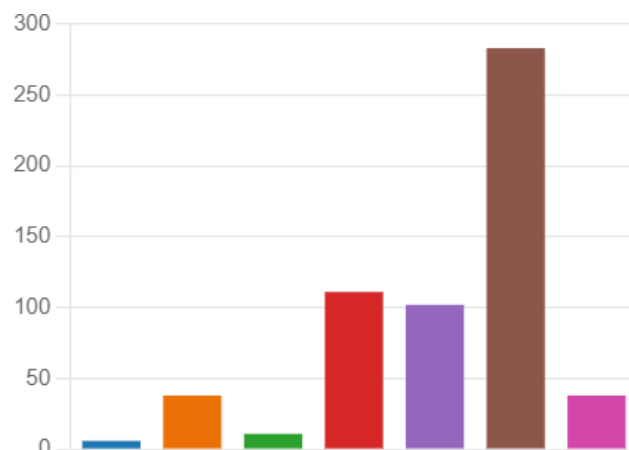
● menej ako 2 roky	39
● 2 - 5 rokov	230
● viac ako 5 rokov	282
● maturoval som z nemčiny	35
● nemčinu sa učím od narodenia	1



zdroj: vlastný prieskum a spracovanie, 2022

Graf č.5 Vlastné hodnotenie znalostí nemčiny študentami

● výborné	6
● rozumiem , ale neviem hovoriť	38
● nulové	11
● veľa som vedel, ale už som zabu...	111
● minimálne	102
● niečo viem, ale mám sa čo učiť	283
● stredná úroveň	38

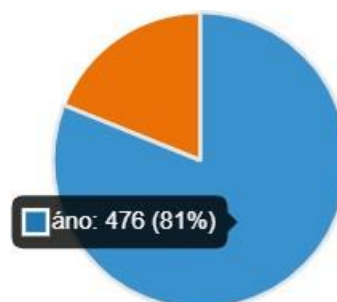


zdroj: vlastný prieskum a spracovanie, 2022

Je zaujímavé, že napriek relatívne dlhému obdobiu, kedy sa študenti učili nemčinu (viac ako 56% študentov sa učilo nemčinu viac ako 5 rokov), až 81% študentov odpovedalo kladne na otázku, či by sa chceli učiť nemčine ako úplní začiatčníci na úrovni A1.

Graf č. 6 Záujem študentov o učenie sa nemčiny pre úplných začiatčníkov

● áno	476
● nie	111



zdroj: vlastný prieskum a spracovanie, 2022

Záver

Výučba nemčiny ako druhého cudzieho jazyka s využitím predchádzajúcich skúseností študentov s jazykovým vyučovaním môže byť novým impulzom pre výučbu nemčiny aj na vysokých školách nefilologického zamerania. O dva-tri roky nastúpia na slovenské vysoké školy maturanti, ktorí absolvovali svoju základnú školu po novelizácii zákona č. 245/2008 Z. z. v roku 2011, mali teda povinný cudzí jazyk angličtinu. Hoci bola táto povinnosť platná len do roku 2019, opätovná zmena zákona veľké rozdiely nepriniesla. Angličtina naďalej zostáva prvým cudzím jazykom pre podstatnú väčšinu slovenských školákov.

Plurilingválny prístup k výučbe cudzích jazykov dáva vyučujúcemu a aj študentom možnosť využiť akékoľvek jazykové znalosti, ktoré máme, aby sa dosiahol komunikačný cieľ. Výučba *nemčiny po angličtine* by bola vhodnou metódou výučby pre drvivú väčšinu študentov aj na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Uvedomelé učenie sa jazyka s využitím poznatkov z angličtiny ako prvého cudzieho jazyka môže viesť k väčšej efektívnosti výučby a k rýchlejšiemu napredovaniu študentov, ktorí môžu využiť získané jazykové poznatky o niekoľko rokov na svojom pracovisku. Komunikačná prax ukazuje, že striedanie cudzích jazykov na pracovisku (switching), sprostredkovanie cudzieho jazyka iným pracovníkom (translanguaging), prípadne dopĺňanie neznámych výrazov v jazyku, ktorým sa práve komunikuje iným cudzím jazykom patria do každodenného života na pracovisku. Keďže podľa Kunovskej (2018:27) je základným cieľom cudzojazyčného vzdelávania dosiahnutie komunikačnej kompetencie adekvátnej špecifickému sociálnemu kontextu, v ktorom prebieha komunikácia, aj študenti na vysokých škôl by mali byť na takéto komunikačné situácie v rámci cudzojazyčného vzdelávania počas štúdia pripravovaní.

Je zrejmé, že hoci požiadavka zo strany študentov na plurilingválny spôsob výučby existuje, sú tu limity na strane vyučujúcich, ktoré neumožňujú plnú implementáciu tohto spôsobu výučby. Ide najmä o neznalosť angličtiny či iných cudzích jazykov na dostatočnej úrovni zo strany vyučujúcich. Rovnako môže problém nastať s deklarovanými znalosťami angličtiny zo strany študentov, ktoré môžu byť na oveľa nižšej úrovni než sa očakáva. Existuje tu priestor na ďalší výskum, ktorý by zhodnotil možnosť výučby nemčiny po angličtine a špecifikoval by riziká spojené s plurilingválnym spôsobom výučby.

Použitá literatúra

- ISKRA, K.A. 2022. Jazyková politika. In: *Informačné listy o Európskej únii*, Brusel: Európsky parlament. Dostupné online: <https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/sk/FTU_3.6.6.pdf>, [10.10.2022]
- HANESOVÁ, D. 2015. Hľadanie ciest k efektívnej plurilingválnej príprave budúcich učiteľov. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal* Vol. 4 Issue 2, s. 220-240.
- HELMOVÁ, M. 2017. Durch gegenseitiges Vertrauen zum zufriedenstellenden interkulturellen Dialog. In: *SERESOVÁ, K. (ed.): Sprache und interkulturelle Kommunikation. Interdisziplinäre Perspektiven in der Sprachforschung*. Brno: Tribun EU, s. 117-130.
- HUFEISEN, B. Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: *GOGOLIN, I.; HANSEN, A.; McMONAGLE, S.; RAUCH, D. (eds.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, s. 75-80.
- HUFEISEN, B.; MARX, N. 2010. Mehrsprachigkeitskonzepte. In: *KRUMM, H.-J.; FANDRYCH CH., B. HUFEISEN, RIEMER C. (eds.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter, s. 826-832.
- KOČIŠOVÁ, Z. 2017. Nonverbale Kommunikation. Vielfalt ihres Ausdrucks. In: *SERESOVÁ, K. (ed.): Sprache und interkulturelle Kommunikation. Interdisziplinäre Perspektiven in der Sprachforschung*. Brno: Tribun EU, s. 101-116.
- KUCHAROVÁ, J. 2018. Moderná výučba cudzích jazykov s využitím pojmových máp (na príklade výučby nemeckého jazyka). In: *KUNOVSKÁ, I. (ed.): Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*.

Brno: Tribun EU, s. 224-239.11-27.

KUNOVSKÁ, I. 2018. Úloha učiteľa v procese humanizácie výchovy a vzdelávania. In: *KUNOVSKÁ, I.(ed.): Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, s. 224-239.11-27.

KURSIŠA, A.; NEUNER, G. 2006. Deutsch ist easy!: Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen "Deutsch nach Englisch" für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber.

MICHELČÍKOVÁ, L. 2013. Viacjazyčnosť ako devíza, rozmanitosť ako možnosť. In: *Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene.

NEUNER, G. 1996. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialienentwicklung für die „Drittsprache Deutsch“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, roč. 33, č. 4/ 1996, s. 211-217.

ONDRUŠOVÁ, T. 2018. Výučba cudzích jazykov v kontexte Európskej únie. In: *KUNOVSKÁ, I.(ed.): Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, s. 224-239.

ONDRUŠOVÁ, T.; PATÉ, M.; ŠUKOLOVÁ, L. 2022. *Implementácia jazykovej politiky Európskej únie vo vybraných členských štátoch*. České Budějovice: VŠERS.

RADA EURÓPY 2020. *SERR - Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – doplňujúce vydanie*. Štrasburg: Rada Európy, dostupné na: <www.coe.int/lang-cefr>, slovenský preklad: <<https://www.statpedu.sk/files/sk/vyskum/publikacnoscinnost/publikacie/spolocny-europsky-ramec-jazyky-ucenie-vyucovanie-hodnotenie-doplnujuce-vydanie.pdf>> [12.11.2022]

SERESOVÁ, K. 2017. Verschiedene Wege zur Schaffung neuer Benennungen – englische Wörter in der deutschsprachigen Umwelt. In: *SERESOVÁ, K. (ed.): Sprache und interkulturelle Kommunikation. Interdisziplinäre Perspektiven in der Sprachforschung*. Brno: Tribun EU, s. 61-76.

ŠUKOLOVÁ, L. 2018. Odborný text ako nástroj cudzojazyčnej odbornej výučby na univerzitách nefilologického zamerania. In: *KUNOVSKÁ, I. a kol.: Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, s. 194-208.

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA/ *Viacjazyčnosť v rôznych sférach života súčasnej Bratislavy* 1/0295/23.

Kontaktné údaje:

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

EKONÓMIA JE NEŽIVÝ PREDMET

ECONOMICS IS AN INANIMATE OBJECT

Želmíra Pavliková

Abstrakt

Ekonomický jazyk vzhľadom na svoju dynamickosť neustále zavádza nové metaforické termíny a pojmy. Príspevok skúma niektoré aspekty používania metafory v odbornom ekonomickom jazyku. Cieľom štúdie je sémantická analýza metafor, ktoré sme zaradili do sémantickej oblasti – fyzika. V oblasti fyziky alebo neživých predmetov v našom korpuse sme jednotlivé metaforické výrazy rozdelili na základe zdrojových domén do skupín, v ktorých dominujú výrazy v súvislosti so strojom, rovnováhou, tekutinou, flexibilitou, teplotou a plynom.

Kľúčové slová: metafora, ekonómia, fyzika, ekonomický jazyk, zdrojová doména.

Abstract

Due to its dynamic nature, economic language constantly introduces new metaphorical terms and concepts. This paper examines some aspects using metaphors in specialized economic language. The aim of the study is the semantic analysis of metaphors, which we have classified in the semantic domain – of physics. In the domain of physics or inanimate objects in our corpus, we have divided metaphorical expressions into groups based on source domains, dominated by expressions related to machine, equilibrium, fluid, flexibility, temperature, and gas.

Keywords: metaphor, economics, physics, economic language, source domain.

Úvod

Metafora je predmetom skúmania jazykovedcov už od čias Aristotela, ktorý ju definoval ako „*spôsob prenosu pomenovania jedného objektu na iný*” (Poet. 1457b 6) a považoval ju za prostriedok jazyka, ktorý dokáže pozdvihnúť poetiku a rétoriku na najvyššiu úroveň. Vzhľadom na túto skutočnosť, nie je prekvapujúce, že sa o metafore dlho uvažovalo takmer výlučne z literárneho hľadiska, ako o prostriedku, ktorého užitočnosť spočíva najmä v skrásľovaní diskurzu. V skutočnosti sa metafora začala skúmať v rámci bežného jazyka až koncom 20. storočia, a to vďaka koncepciám kognitívnej lingvistiky a predovšetkým kvôli príspevkom Lakoffa a Johnsona (1980). Títo autori sa domnievajú, že metafora je prítomná v každodennom živote a že myslenie a realita sú štruktúrované a kodifikované prostredníctvom metaforických vzťahov vytvorených medzi rôznymi pojmami (Lakoff a Johnson, 1980, s. 39). Pole skúmania metafory však možno ešte rozšíriť, ak vezmeme do úvahy, že sa významným spôsobom objavuje aj v rôznych špecializovaných diskurzoch, ktoré chápeme ako: „[...] *prevažne verbálne produkty, ktoré odkazujú na témy špecifické pre špecializovanú oblasť a ktoré reagujú na špecifické rétorické konvencie a tradície*”¹ (Ciapuscio a Kuguel, 2002, s. 70).

Mohlo by sa zdať, že metafora nemá v tomto type jazyka miesto, pretože ide o prostriedok, ktorý zjavne nerešpektuje presnosť a stručnosť, ktorú si vyžadujú odborné diskurzy, ale v skutočnosti je opak pravdou: metafora je základným prvkom pri tvorbe nových termínov a pri odovzdávaní odborných poznatkov, metafory možno objaviť v textoch z akejkoľvek oblasti špecializácie. Je to preto, že ľudia prirodzene používajú metafory, keď sa

¹ Preklad autorky

snažia vysvetliť určité pojmy, najmä ak sú zvláštne, zložité alebo abstraktné. V odborných jazykoch sa pojmy, s ktorými sa pracuje, vyznačujú určitou mierou nepriehľadnosti a pretože sú neznáme pre ľudí, ktorí ich nepoznajú, na ich vysvetlenie sa používajú metaforické asociácie, aby sa neznáme stalo známym a zrozumiteľným pre všetkých. V práve opísanom prípade ide o komunikáciu medzi odborníkom a laikom, ale nielen v tomto kontexte sa metafory opakovane objavujú. Brown (2003, s. 210) poukazuje na to, že metafora je pre vedca aj nástrojom využívania a objavovania, ten ho používa, keď pracuje na svojich projektoch, patentuje teórie a modely alebo zverejňuje výsledky experimentu, teda keď robí vedu a komunikuje o nej. Preto je metafora užitočným prostriedkom v odborných textoch, pretože umožňuje „pozorovať skutočnosť z iného uhla pohľadu [...] so zámerom získať celistvejšiu predstavu o pomenovanom pojme; [...] umožňuje rozložiť význam na jednotlivé prvky a chápať ho iným spôsobom prijatím nových kognitívnych podnetov”² (Mateo Martínez, 2003, s. 196).

Metafory v ekonómii

Ekonómia sa nachádza na prieniku prírodných a humanitných vied: využíva metaforu, aby odhalila pojmovú štruktúru disciplíny a prispela ku konštrukcii fiktívnych svetov, na ktorých je založená. Okrem ozdobnej funkcie má metafora aj vedeckú funkciu, pretože sa používa ako nástroj na vysvetlenie toho, čo sa nedá pochopiť (Bachiller Martínez a Fraile Vicente, 2016, s. 445). Koncept metafor, ktorý sa takto metaforicky používa vo svete financií, prechádza rozšírením významu a je chápaný ako spôsob, akým ekonóm vyjadruje to, čo už vie, naznačuje otázky a spôsoby hľadania odpovedí (Solow, 1988, s. 33-34).

Ekonomický jazyk vysvetľuje zložité pojmy pomocou termínov, ktoré odkazujú na obrazy fyzického sveta, ktoré možno vnímať zmyslami. Týmto spôsobom sprostredkujú bezprostredný vizuálny obraz, ktorý je jednoduchší ako myšlienka, ktorú predstavujú a prispievajú k pochopeniu ekonómie a budovaniu ekonomickej teórie. Z toho dôvodu je ústrednou abstrakciou ekonómie pojem *modelu*, ktorý sa chápe ako zjednodušenie reality. Používanie modelov v ekonómii umožňuje ekonómom preformulovať situáciu v termínoch, ktoré sú čitateľovi známejšie a testovať svoje hypotézy v obraznom svete, v ktorom kontrolujú všetky vplyvy a dokážu posúdiť, ako niektoré sily ovplyvňujú iné. (Bachiller Martínez a Fraile Vicente, 2016, s. 446).

Význam mnohých idiomatických výrazov v ekonómii je motivovaný tradičnými symbolmi alebo metaforami (*konceptuálne metafory*), ktoré pri ich tvorbe zohrávajú zásadnú úlohu, pretože je možné odhadnúť vzťah medzi doslovným významom obrazu a celkovým významom. Motivácia môže byť stále prítomná v našom každodennom živote, môže sa stratiť alebo nemusí byť taká zjavná. Treba však zdôrazniť, že konceptuálnu metaforu možno všeobecne definovať ako mentálne *mapovanie* z konkrétnej zdrojovej oblasti (*vojna*) do abstraktnej oblasti (*trh*), takže druhá oblasť je čiastočne chápaná v zmysle prvej, čoho príkladom môže byť všeobecný metaforický pojem *trh je vojna*. Rozsah pojmových oblastí, ktoré sú zjavne štruktúrované pojmovými metaforami, je široký a zahŕňa okrem iných pojmov aj emócie (Kövecses, 2000), politiku (Lakoff, 1996), morálku (Johnson, 1993), matematiku (Lakoff, Núñez, 2000), biológiu a fyziku (Ajzenal, 2015). Samozrejme, ekonómia obsahuje aj obrovské množstvo zdrojových oblastí, najčastejšie *vojnu*, *zdravie*, *poveternostné javy*, *cestovanie*, *stroje*, *živé organizmy*, *psychické sily*, *budovy* atď.

Podľa Ramacciottiho Giorgia (2012, s. 70) sa z hľadiska originality metafor v ekonómii zvyčajne rozlišujú lexikalizované, konvencionalizované alebo „mŕtve” metafory a originálne, dynamické, nové metafory. Henderson (1986) v tejto súvislosti poukazuje na to, že v oblasti ekonómie sme svedkami veľmi veľkého počtu konvencionalizovaných metafor v podobe termínov. Podobne v každom jazyku existujú časom osvedčené alebo „skamenelé” metafory,

² Preklad autorky

ktoré sa v určitých obdobiach neustále opakujú. V našom korpuse sa okrem iného vyskytujú aj tieto pojmy: *burbuja inmobiliaria* (realitná bublina), *turbulencias en el mercado* (turbulencie na trhu), *volatilidad monetaria* (menová nestabilita) atď. Pokiaľ ide o výraz „mŕtva“ metafora, má svoje vlastné slovníkové heslo a už si nezachováva svoj pôvodný prenesený význam. Sú však lingvisti, vrátane Lakoffa (1996), ktorí túto terminológiu neuznávajú a pre ktorých „mŕtva“ metafora už nie je metaforou. Pre iných však tvoria súčasť metaforického programu. Searle (1979, s. 174) poznamenáva, že sa stali mŕtvymi v dôsledku ich ďalšieho používania, ale ich ďalšie používanie je kľúčom k uspokojovaniu niektorých sémantických potrieb. Na druhej strane, originálne, nové a dynamické metafory (nazývajú sa aj *metaforické neologizmy*) sa snažia vzbudiť náš záujem a vtiahnuť nás do situácie – ktorá je, mimochodom, v prípade ekonomiky dosť neistá –, a preto sú nápadité a kreatívne. Okrem presvedčovacej funkcie sa používajú aj na vysvetlenie niektorých nových, zložitých a ťažko pochopiteľných pojmov pomocou analógie alebo podobnosti s inými oblasťami života.

Fyzika ako oblasť poznania

Podľa Ajzentala (2015) je pre ľahšiu a jasnejšiu vizualizáciu pojmov prítomných v ekonómii potrebné poznať vývoj fyziky od antického Grécka cez mechanickú fyziku a termodynamiku až po štatistickú fyziku.

Počiatkový rámec štúdia fyziky na Západe sa spája s Aristotelovými teóriami pohybu, ktoré výrazne ovplyvnili neskorších mysliteľov a boli akceptované viac ako 1500 rokov, kým ich nenahradil pokrok, ktorý navrhol anglický fyzik Isaac Newton (1643-1727). Na základe Newtonových štúdií sa ukázalo, že predstavy navrhnuté Aristotelom – napríklad, že Zem sa pohybuje po priamke – sú nesprávne a boli nahradené novými základnými predstavami o sile a hmotnosti, ktoré viedli k prelomu v teórii pohybu planéty. Newtonova mechanika projektuje jednu z hlavných výnimočných vlastností fyzikálnych zákonov, ktorou je jej schopnosť predpovedať budúcnosť. S odstupom času sa však ukázalo, že nie všetky jeho predpoklady boli úplne pravdivé.

Ďalším dôležitým pojmom pre fyziku, ktorý uvádza Ajzental (2015, s. 30), je termodynamika. Až do konca 18. storočia fyzici uvažovali o existencii iba dvoch odlišných typov entít v štruktúre vesmíru: hmoty (pevné látky, pary a kvapaliny) a energie (teplo, svetlo a zvuk). V prvých desaťročiach 19. storočia však francúzsky vedec Nicolas Carnot (1796-1832) – dnes považovaný za „otca termodynamiky“ – navrhol tretí prvok: „entropiu“ alebo mieru energie.

Podľa Ajzentala (2015, s. 19) mnohé metafory v ekonómii pochádzajú z klasickej fyziky. Uvádza prípad neoklasickej mikroekonomickej teórie, ale udáva len príklad pojmu *flujo circular de la renta* (kruhový tok príjmov), ktorý sa používa v makroekonómii. V našom korpuse sa zdrojové oblasti vzťahujú na koncepty fyziky napríklad v prípade ROVNOVÁHY a ELASTICITY a vytvárajú pojmy ako *equilibrio y elasticidad de la renta* (rovnovážna a príjmová elasticita) alebo *elasticidad de renta de las exportaciones* (príjmová elasticita vývozu).

Predmet, ciele a metódy štúdia

Konceptuálne metafory uvedené v koncepcii EKONÓMIA JE NEŽIVÝ PREDMET opisujú pohyby trhu ako niečo nekontrolovateľné, takmer náhodné. Ekonóm je tak oslobodený od potreby dávať presné odpovede a ukrýva sa v predstavách trhu, ktorý akoby podliehal abstraktným silám mimo našej kontroly.

V prezentovanej štúdii uvádzame terminologické metafory týkajúce sa fyziky, ktoré sme vyseletovali zo španielskeho denníka *El Economista* v období od januára do marca 2022. Cieľom príspevku je nájsť všetky terminologické metafory súvisiace s neživým predmetom. Materiál na analýzu tvoril korpus 110 konštrukcií. Do analyzovaného korpusu sme zahrnuli len

tie metafory, ktoré sa v našom korpuse vyskytovali najčastejšie. Následne sme jednotlivé metafory podľa ich zdrojovej domény zaradili do šiestich kategórií. V každej kategórii uvádzame španielsku metaforu a jej slovenský ekvivalent.

Pri našom výskume sme použili metódu obsahovej analýzy textových dokumentov a tiež metódu excerpce na získanie relevantných termínov s použitím metafory pre našu štúdiu. Pomocou metód logického myslenia, ako je analýza a syntéza, sme analyzovali a následne klasifikovali metafory s najvyšším počtom zastúpenia podľa ich zdrojovej domény. Rozdelili sme ich do šiestich kategórií, ktoré sú uvedené nižšie. Pri triedení, spracovaní a vyhodnocovaní získaných výsledkov sme v súlade s charakterom nášho výskumu použili metódu štatistického spracovania údajov.

Analýza korpusu

Základom štúdie je sémantická analýza metaforických konštrukcií v odborných článkoch v denníku *El Economista*. Do štúdie sme vyselektovali len metafory súvisiace s neživým predmetom, ktorých sme zozbierali 110. Podľa metaforických výrazov nájdených v korpuse uvádzame len zdrojové domény s najvyšším počtom metafor. Metaforické pojmy uvedené v našom korpuse sme kategorizovali do šiestich skupín: 1. stroj, 2. rovnováha, 3. tekutina, 4. elasticita, 5. teplota, 6. plyn.

Stroj

Prvý najproduktívnejší koncept je uvedený v zdrojovej doméne EKONÓMIA JE STROJ. Treba mať na pamäti, že ekonomické procesy sú vnímané ako kontrolovateľné a predvídateľné stroje, ktoré dobrý ekonóm musí vedieť ovládať. V tejto projekcii sa ekonomika stáva produktívnou, keď funguje ako „stroj“. Je zaujímavé, že tento pojem obsahuje dve metafory: jedna chápe hospodárstvo ako „stroj“, lexikalizovaný jednotkou motora, a druhá ho konceptualizuje ako „organizmus“ prostredníctvom metafory rastu. Hoci v jednom termíne sú dve metafory (motor + rast), dávame prednosť kategorizácii jednotky *motor del crecimiento económico* (motor ekonomického rastu) ako oblasť „stroja“, keďže „motor“ stojí v čele tohto pojmu a umožňuje nám uvažovať o takomto metaforickom procese v oblasti ekonómie.

Pokiaľ ide o termín páka, Berber Sardinha (2007, s. 109) ho považuje za zdrojovú doménu „stroja“. „Pákový efekt“ však považujeme za fyzikálny proces, pretože ide o druh sily používanej na zdvíhanie nejakého predmetu a páka je len jedným z nástrojov používaný na vykonanie tohto postupu.

V prípade „turbulencie“ boli termíny *turbulencias en los mercados financieros* (turbulencie na finančných trhoch) alebo *turbulencias financieras* (finančné turbulencie) zmapované ako kognitívne metafory v doméne „stroj“, keďže turbulencia vzniká kontaktom „turbo (strojového) motora“ s vodou, čo spôsobuje jej rozrušenie, teda turbulenciu. V našom korpuse sa nachádzajú tieto príklady: *apalancamiento económico* (ekonomický pákový efekt), *apalancamiento financiero* (finančný pákový efekt), *cuenta omnibus* (súhrnný účet), *dinero de helicóptero* (helikoptérové peniaze), *freno económico* (ekonomická brzda), *freno fiscal* (daňová brzda), *freno inflacionario* (inflačná brzda), *herramientas macroeconómicas* (makroekonomické nástroje), *mecanismo económico* (ekonomický mechanizmus), *mecanismo de tipos de cambio* (mechanizmus výmenných kurzov), *mecanismo de precios* (cenový mechanizmus), *motor de crecimiento* (motor rastu), *motor de crecimiento económico* (hnacia sila ekonomického rastu), *motor de desarrollo económico* (hnací motor ekonomického rozvoja), *motor de la empresa* (hnacia sila spoločnosti), *motor económico* (ekonomický motor), *motor financiero* (finančný motor), *palanca de capital* (kapitálová páka), *palanca de desarrollo* (rozvojová páka), *palanca de operación* (ovládacia páka /v ekonomike/), *turbulencias económicas* (ekonomické turbulencie), *turbulencias en el mercado* (turbulencie na trhu), *turbulencias financieras* (finančné turbulencie).

Rovnováha

Druhým najproduktívnejším konceptom je zdrojová doména EKONÓMIA JE ROVNOVÁHA, kam patria aj pojmy súvisiace s nerovnováhou a bilanciou. Podľa Ahijado (2005, s. 58) pojem „bilancia” alebo súvaha v ekonomickej terminológii označuje účtovnú štúdiu, ktorá zobrazuje ekonomickú a finančnú situáciu spoločnosti, zlúčením kreditných a debetných zostatkov spoločnosti v danom období. Napríklad v prípade *balanza comercial* (obchodná bilancia) sa tento pojem vzťahuje na pomer medzi vývozom a dovozom krajiny.

Podľa Houaiss (2001, s. 382) je „rovnováha” alternatívne posunutie alebo premiestnenie telesa vzhľadom na jeho stred rovnováhy. Tieto dva fyzikálne pojmy majú spoločný význam, ktorým je „rovnováha”, ktorá je zdrojovou oblasťou tejto metafory v ekonómii, pretože hlavným cieľom ekonómie je nájsť rovnováhu v jej transakciách. Príklady: *balanza comercial* (obchodná bilancia), *balanza de capital* (kapitálová bilancia), *balanza de invisibles* (bilancia neviditeľného obchodu), *balanza de mercancías* (bilancia tovarov), *balanza de pagos* (platobná bilancia), *balanza de rentas* (bilancia príjmov), *balanza de servicios* (bilancia služieb), *balanza de transferencias* (bilancia prevodov), *balanza financiera* (finančná bilancia/rovnováha), *balanza por cuenta corriente* (bilancia na bežnom účte), *desequilibrio económico* (hospodárska nestabilita), *desequilibrio financiero* (finančná nestabilita), *desequilibrio presupuestario* (rozpočtová nerovnováha/nestabilita), *equilibrio de consumidor* (spotrebiteľská rovnováha), *equilibrio de dinero* (peňažný/finančný zostatok), *equilibrio de mercado* (trhová rovnováha), *equilibrio económico* (ekonomická rovnováha), *equilibrio empresarial* (obchodná rovnováha), *equilibrio financiero* (finančná rovnováha), *equilibrio presupuestario* (rozpočtová rovnováha), *punto de equilibrio* (bod rentability).

Tekutina

V koncepte prezentovanom v zdrojovej doméne EKONÓMIA JE TEKUTINA je ekonomika stotožňovaná s prúdom vody, ktorý plynulo tečie, čo naznačujú vlastnosti ako plynulosť, pohyb, mobilita. Riziko má však aj podobu kvapaliny, premenlivej, komplexnej a meniacej sa látky, ktorá má schopnosť pohybu. Metaforu likvidity, ktorá konceptualizuje ekonomiku v zmysle meny, možno chápať ako niečo, čo možno rýchlo premeniť na zákonné platidlo. Metafora likvidity sa v našom korpuse objavuje okrem iného v pojmoch ako *liquidez financiera* (finančná likvidita) alebo *liquidez monetaria* (peňažná likvidita).

Tekutosť možno chápať aj ako fyzikálny jav, pretože v tejto oblasti sa tento pojem spája napríklad s myšlienkou „instantnosti”, keďže kvapalný stav je stav hmoty, v ktorom je vzdialenosť medzi jej molekulami dostatočná na to, aby sa prispôsobila akémukoľvek prostrediu, čo zaručuje jej tekutosť. Sémantické vlastnosti, ktoré definujú tento pojem v ekonómii, premietnuté zo zdrojovej domény do cieľovej domény, pochádzajú z významov ako kvalita alebo stav telesa v tekutom stave; tekutosť.

V ekonómii tieto aspekty „plynulosti” a „okamžitosti” odhaľujú dostupnosť meny, platobných prostriedkov alebo držby cenných papierov alebo cenných papierov, ktoré sú ľahko zameniteľné za hotovosť (Sandroni, 2005). V uvedenom prípade metafora *activos de alta liquidez* (vysoko likvidné aktíva) z nášho korpusu vyjadruje situáciu, keď investor môže rýchlo zmeniť peniaze na hotovosť. Uvádzame nasledujúce príklady: *activos de alta liquidez* (vysoko likvidné aktíva), *activos líquidos* (likvidné aktíva), *ahorros líquidos* (likvidné úspory), *beneficio líquido* (peňažný zisk), *capital líquido* (likvidný kapitál), *ciclo de liquidez* (cyklus/kolobeh likvidity), *colchón de liquidez* (vankúš likvidity), *cuota líquida* (čistý podiel), *fondo de liquidez* (fond likvidity), *ganancia líquida* (čistý zisk), *liquidez a corto plazo* (krátkodobá likvidita), *liquidez corriente* (bežná likvidita), *liquidez de las acciones* (likvidita akcií), *liquidez financiera* (finančná likvidita), *liquidez monetaria* (peňažná/menová likvidita),

mercado líquido (likvidný trh), *patrimonio líquido* (vlastné imanie), *riesgo de liquidez* (riziko likvidity), *tasa de liquidez* (miera likvidity).

Elasticita

Štvrtým konceptom je EKONÓMIA JE ELASTICITA. V tejto zdrojovej oblasti sa používal napríklad typ referenta, ktorý slúžil na konceptualizáciu tohto typu projekcie schopnej vytvoriť pojmy ako *elasticidad del precio* (cenová elasticita) alebo *elasticidad de la demanda* (elasticita dopytu). Ekonomika sa potom v tejto oblasti chápe v zmysle „flexibility”, keďže v tejto vede prevláda „*neoklasická mechanistická hypotéza, ktorá vidí ekonomiku ako stroj s cenovými mechanizmami, rovnovahami a elasticitami*”³ (Ajzentel, 2015, s. 22).

Pojem „elasticita” definuje Sandroni (2005, s. 285) ako vzťah medzi rôznymi množstvami dopytu a ponuky tovarov v závislosti od zmien ich cien. Dopytovo „elastické” tovary sú tie, ktoré sú nevyhnutné pre existenciu obyvateľstva a ktorých zvýšenie ceny spôsobuje okamžitý pokles dopytu. Z matematického hľadiska funguje elasticita ako miera sily ekonomickej veličiny považovanej za premennú.

Podľa Macedo (1981, s. 111) je „pružnosť” pojem z mechaniky (časť fyziky, ktorá skúma pohyb a jeho príčiny), ktorý znamená vlastnosť telesa, ktorého tvar sa mení pôsobením vonkajších síl, ale ktoré sa po skončení pôsobenia týchto síl vráti do svojho pôvodného tvaru, na rozdiel od tuhosti. Táto zdrojová oblasť je analogická s objektívnou oblasťou ekonómie v tom zmysle, že sa vzťahuje na ceny výrobkov, ktoré sa menia v závislosti od vzťahov ponuky a dopytu, pričom tieto zmeny sa chápu v zmysle cenovej „flexibility” alebo ako miera sily ekonomickej veličiny chápanej ako premenná. Pojem „elasticity” v ekonómii vysvetľuje, že musí byť pružný, aby sa mohol prispôbiť novým požiadavkám spotreby. V našom korpuse sa s pojmami flexibilita a elasticita spájajú termíny: *demanda elástica* (elastický/pružný dopyt), *demanda flexible* (flexibilný dopyt), *demanda inelástica* (nepružný/neelastický dopyt), *elasticidad cruzada de la demanda* (krížová elasticita dopytu), *elasticidad del precio* (elasticita ceny), *elasticidad de la demanda* (elasticita dopytu), *elasticidad de la oferta* (elasticita ponuky), *elasticidad ingreso de la demanda* (príjmová elasticity dopytu), *elasticidad precio de la demanda* (cenová elasticita dopytu), *elasticidad precio de la oferta* (cenová elasticita ponuky), *flexibilidad cambiaria* (flexibilita výmenného trhu), *flexibilidad de mercado* (flexibilita trhu), *flexibilidad salarial* (mzdová flexibilita), *flexibilidad laboral* (pracovná flexibilita), *oferta elástica* (elastická ponuka), *oferta inelástica* (nepružný/neelastický dopyt), *tarifa flexible* (pružná/flexibilná sadzba).

Teplota

Projekcia vyjadrená v zdrojovej doméne EKONÓMIA JE TEPLOTA sa objavuje minimálne v 17 terminologických metaforách. Vo vzťahu k nášmu korpuse nachádzame využitie jednotiek, ktorých pojmy sú chápané ako forma „teploty” na riešenie pozitívneho vývoja ekonomických aktivít. Terminologické jednotky *calentamiento económico* (ekonomické otepľovanie) alebo *enfriamiento económico* (ekonomické ochladzovanie) sú typom prípadu, ktorý možno klasifikovať ako metaforu, keďže „otepľovanie” pripisuje ekonomike pozitívny koncept, zatiaľ čo „ochladzovanie” jej pripisuje negatívnu hodnotu.

Tieto metaforické mapovania interpretujeme ako projekcie zdrojovej oblasti fyziky, pretože „teplota” sa vzťahuje na veličinu, ktorá charakterizuje tepelnú rovnováhu jedného systému s druhým; kde v prípade rovnovážneho stavu je teplota vo všetkých bodoch systému konštantná, takže teplo môže prechádzať. V ekonómii sa z tejto zdrojovej oblasti metaforicky mapujú sémantické aspekty súvisiace s „teplom”, „otepľovaním” alebo, naopak, „ochladzovaním” či dokonca so „zmrazovaním”. V prípade použitia zmrazenia v medzinárodnom obchode sa tento jav vyskytuje vtedy, keď vo všeobecnosti ide o nedostatok

³ Preklad autorky

devíz, čo je okolnosť, ktorá sa vzťahuje na situáciu, keď dlžník nemôže po určitú dobu inkasovať alebo veriteľ prijať neuhradený dlh (Houaiss, 2001, s. 799). Z nášho korpusu uvádzame tieto príklady: *activo congelado* (zmrazené aktíva/majetok), *calentamiento del mercado* (oteplňovanie trhu), *calentamiento de la economía* (ekonomické otepľovanie/oživenie ekonomiky), *congelación de activos financieros* (zmrazenie finančných aktív), *congelación salarial* (zmrazenie plátov), *congelamiento de crédito* (zmrazenie úveru), *congelamiento de cuentas bancarias* (zmrazenie bankových účtov), *congelamiento de deudas* (zmrazenie dlhov), *congelamiento de precios* (zmrazenie cien), *cuenta congelada* (zmrazený/zablokovaný účet), *dinero caliente* (horúce peniaze), *divisa congelada* (zmrazená mena), *enfriamiento económico* (ekonomické ochladzovanie), *enfriar la economía* (ochladzovanie hospodárstva), *fondos congelados* (zmrazené finančné prostriedky), *recalentamiento de la economía* (prehrievanie ekonomiky), *salarios congelados* (zmrazené platy).

Plyn

Ďalší koncept v ekonómii súvisiaci s oblasťou neživého objektu je EKONÓMIA JE PLYN. Volatilita vyjadruje mieru cenových pohybov aktíva (okrem iných druhov investícií aj akcií, dlhopisov). Investor môže pomocou tohto štatistického ukazovateľa odhadnúť v budúcnosti zmenu ceny cenného papiera. Toto „volatilné“ aktívum môže byť pre investora rizikovým faktorom, pretože existuje riziko, že nedosiahne požadované výnosy. Z fyzikálneho hľadiska prchavosť znamená „*spôsobíť prechod alebo prejsť do stavu plynu alebo pary; redukovať na plyn alebo paru, vyparovať sa*“⁴. Volatilita sa v slovenčine častejšie nahrádza pojmi ako nestálosť, nestabilita poprípade kolísanie.

V „bublíne“ sa s ekonomikou zaoberá, akoby bola súčasťou prírody, fyzickou vecou, ktorá podlieha abnormálnemu napučeniu, a keď praskne, spôsobí škody na úveroch vo všeobecnosti. Podľa Marco a Colato⁵, v chemickej fyzike vznikajú „bublíny“, keď sa berie do úvahy medzimolekulová vodíková sila, ktorej väzby vznikajú vo vode priťahovaním kladného pólu jednej molekuly (vodíka) k zápornému pólu druhej (kyslíka). Vznikajú v dôsledku intenzity povrchového napätia, ktoré existuje medzi molekulami na povrchu bubliny a vytvára vodíkové väzby len s molekulami v jej blízkosti, čím sa zvyšuje pevnosť tejto väzby. Aby sa táto plocha zmenšila na minimum, bublina má tvar s najmenším pomerom povrchu k objemu, čo je guľový tvar. Molekuly pracieho prostriedku napríklad prekážajú molekulám vody. Ich pružnosť je teda výsledkom interakcie medzi zvyšnými molekulami vody; keď sa však tieto molekuly vyparia, bublina praskne, t. j. rozptýli sa. V ekonómii tak dochádza k analógii medzi bublinou a rozplynutím, keď je hodnota aktíva vyššia ako jeho reálna hodnota, čo spôsobí, že si ľudia v určitom okamihu uvedomia, že jeho hodnota už nie je udržateľná, čo vedie k bodu jeho rozplynutia alebo, ako sa častejšie hovorí, prasknutia – spôsobuje rýchle znehodnotenie, ktoré núti investorov opustiť podnikanie. Príklady: *burbuja bursátil* (burzová bublina), *burbuja de precio de los activos* (cenová bublina aktív), *burbuja económica* (ekonomická bublina), *burbuja especulativa* (špekulatívna bublina), *burbuja de mercado* (trhová bublina), *burbuja financiera* (finančná bublina), *burbuja inmobiliaria* (realitná bublina), *volatilidad cambiaria* (nestálosť výmenného kurzu), *volatilidad de ventas* (nestálosť predaja /na burze/), *volatilidad de mercado* (nestálosť trhu), *volatilidad de precios* (nestálosť/kolísanie cien), *volatilidad monetaria* (menová nestabilita).

Záver

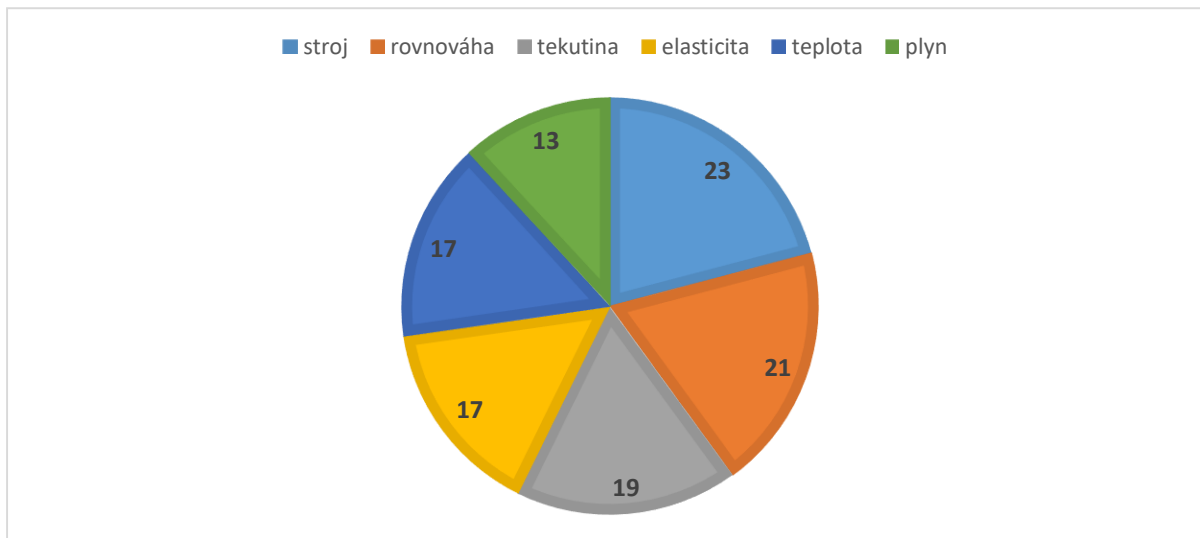
V oblasti fyziky alebo neživých predmetov prevládajú v našom korpuse metafory súvisiace so strojom, rovnováhou, tekutinou, elasticitou, teplotou a plynom. Tieto údaje nám

⁴ Definícia z *Diccionario de la Real Academia Española*, preklad autorky

⁵ Dostupné na: <https://www.muyinteresante.es/ciencia/preguntas-respuestas/por-que-duran-tanto-las-pompas-de-jabon-151445505688>, preklad autorky

umožňujú konštatovať, že ekonomika funguje na základe koncepcie prirodzeného poriadku. Pri pohľade na analyzované termíny získané z nášho korpusu tiež môžeme konštatovať, že jedna z hlavných kognitívnych oblastí ekonomických termínov súvisí práve s oblasťou fyziky.

Pokiaľ ide o metafory analyzované v našom korpuse, v grafe uvádzame ich zaradenie a počty v jednotlivých skupinách podľa zdrojovej domény.



Graf 1: Metafory podľa zdrojovej domény

Toto grafické usporiadanie nám umožňuje z celkového počtu 110 analyzovaných metaforických konštrukcií vyvodit' záver, že najfrekvencovanejšími metaforami sú na prvom mieste tie, ktoré súvisia so „strojom“ a používajú sa s výrazmi ako „motor“ alebo „páka“; na druhom mieste sú tie, ktoré súvisia s „rovnováhou“; na treťom mieste sú výrazy spojené s „tekutinou“ a „likviditou“; na štvrtom mieste je „elastická“ s niektorými príkladmi „pružnosti“ a „flexibility“; na piatom mieste je „teplota“ s pojmi „ohrevovanie“ alebo „ochladzovanie“; najmenej používané metafory v našom korpuse patrili do kategórie „plyn“ s niektorými pojmi, ktoré súviseli s „nestálosťou“ a „bublinou“.

Literatúra

- AHIJADO, M., AGUER, M., 1996, Diccionario de Economía y Empresa. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- AJZENTAL, A., 2015. *Complexidade aplicada à economia*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- ARISTOTELES, 1964. *Poetika*. Praha: Orbis.
- ARISTOTELES, 1996. *Poetika*. Preložil Milan MRÁZ. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-02955.
- BACHILLER MARTÍNEZ, J. M., FRAILE VICENTE E., 2016. Caricatura y metáfora sobre la crisis del euro en la prensa económica europea. In: *Estudios de economía aplicada* [online], vol. 34, núm. 2, pp. 441-468.
- BROWN, T. L., 2003. *Making truth: metaphor in science*. University of Illinois Press, 7 (4), pp. 610-614.
- CIAPUSCIO, G., KUGUEL, I., 2002. Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. In: *Entre la terminología del texto y la traducción*. Salamanca: García, Fuentes (eds.), pp. 37-73.
- GOMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J., 2009. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros S.L. ISBN 978-84-7635-740-8.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MACEDO, H., 1976. *Dicionário de Física*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- MATEO MARTÍNEZ, J. 2007. *El lenguaje de las ciencias económicas*. In: *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, pp. 191-203.
- RAMACCIOTTI GIORGIO, S., 2012. La metáfora en el discurso macroeconómico – sentido y expresividad. In: *Debate Terminológico*. [online]. No. 08, Junio 2012, pp. 65-79. Dostupné na: <https://docplayer.es/18204302-La-metaphora-en-el-discurso-macroeconomico-sentido-y-expresividad.html>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2015. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [online]. © Real Academia Española 2019. Dostupné na: <http://dle.rae.es/>
- SANTOS LÓPEZ, J., 2009. El lenguaje económico. In: *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci Editore. pp. 123-130.
- SEARLE, J., 1979. Intentionality and the use of language. In: *Meaning and Use*. Dordrecht: Springer, pp. 181-197.
- SPIŠIAKOVÁ, M., MOCKOVÁ, N., 2022. Colours in Politics in Spanish Speaking Countries. In: *Folia Linguistica et Litteraria : Časopis za nauku o jeziku i književnosti = Folia linguistica et litteraria: Journal of Language and Literary Studies*. - Nikšić : Institute for Language and Literature. No. 39, pp. 273-294 [online] DOI: 10.31902/fl.39.2022.14
- SPIŠIAKOVÁ, M., MOCKOVÁ, N., 2022. *Chromatizmy v slovensko-španielskom kontexte*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2018. Súčasný španielsky ekonomický jazyk. In: *Lingua et vita: vedecký časopis pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie*, roč. 7, č. 13, Bratislava: EKONÓM, s. 42-54.
- SOLOW, R., 1988. Comments from inside economics. In: *The consequences of economic rhetoric*. Cambridge: CUP, pp. 31-37.

Kontaktné údaje:

Mgr. Želmíra Pavliková
Ekonomická Univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: zelmira.pavlikova@euba.sk

VEREJNÁ DIPLOMACIA AKO JEDEN ZO SPÔSOBOV KOMUNIKÁCIE V INTERKULTÚRNYM PROSTREDÍ

PUBLIC DIPLOMACY AS A WAY OF COMMUNICATION IN INTERCULTURAL SETTING

Jarmila Rusiňáková

Abstrakt

Článok je venovaný problematike verejnej diplomacie ako jednej z novo definovaných dimenzií diplomacie, zvyrazňujúcich význam komunikácie v medzinárodnom prostredí. Charakterizuje ciele verejnej diplomacie, pričom ju vníma v širšom kontexte, nielen vo vzťahu ku kultúrnej diplomacii, ale aj vo vzťahu k podnikateľskej diplomacii. Analyzujú sa efektívne nástroje komunikácie v interkultúrnom prostredí, nasmerované na snahu vzbudzovať v cieľovej skupine pozitívne asociácie spájané s dotknutým subjektom.

Kľúčové slová

diplomacia, interkultúrne prostredie, komunikácia, kultúrna diplomacia, podnikateľská diplomacia, verejná diplomacia

Abstract

The article deals with the issues of public diplomacy as one of newly defined dimensions of diplomacy, focusing on the role of communication in intercultural setting. It describes aims of public diplomacy in the broad sense, i.e. not only with regards to cultural diplomacy, but also to the entrepreneurial diplomacy. The effective tools of communication in intercultural environments are analysed. They are used to create a positive image of a presented subject in the target group.

Key words

diplomacy, intercultural setting, communication, cultural diplomacy, entrepreneurial diplomacy, public diplomacy

Úvod

Plnohodnotné členstvo štátu a osobitne malého štátu, akým je aj Slovenská republika, v rozhodujúcich celosvetových i regionálnych zoskupeniach a plnenie záväzkov z neho vyplývajúcich modifikuje aj niektoré funkcie klasickej diplomacie. Je oprávnené domnievať sa, že nové priority zahraničnej politiky štátu a iné postavenie krajín v systéme medzinárodných vzťahov spôsobujú, že niektoré funkcie klasickej diplomacie nie sú požadované v predchádzajúcej miere a intenzite. Klasická (politická) dimenzia diplomacie sa presúva čoraz viac na multilaterálnu úroveň a ostatné priority do takých komunikačných oblastí, ktoré zvyraznia osobitosť štátu a jeho jedinečnosť. Posilnenie multilaterálnej diplomacie v politickej a bezpečnostnej oblasti modifikuje činnosť inštitúcií zahraničnej služby, mení potreby koordinácie a riadenia jednotlivých oblastí diplomatickej služby s posilnením jej hospodárskej, ľudsko-právnej, kultúrnej a reprezentačnej dimenzie. Ide o nevyhnutný proces, ktorým prechádza v zásade zahraničná služba všetkých štátov usilujúcich sa o posilňovanie integračných zväzkov

ale aj o stabilizáciu bilaterálnych vzťahov k novým partnerom pri vymedzení ich novej kvality a zamerania.

Jednou z nových, respektíve novo definovaných dimenzií diplomacie, zvyrazňujúcich význam komunikácie v medzinárodnom prostredí, a tým aj v diplomatickej praxi, je verejná diplomacia ponímaná v širšom kontexte, a to spolu s kultúrnou a podnikateľskou diplomaciou.

Cieľom daného príspevku je definovať a charakterizovať nové dimenzie verejnej diplomacie a analyzovať efektívne nástroje komunikácie využívané v interkultúrnom prostredí na dosiahnutie cieľov verejnej diplomacie – nasmerovať aktivity na snahu vzbudzovať v zahraničnej verejnosti ako cieľovej skupine pozitívne asociácie spájané s dotknutým subjektom.

Definovanie pojmu verejná diplomacia

Termín *verejná diplomacia* sa objavil v teórii i diplomatickej praxi v polovici 60. rokov minulého storočia. Zaviedol ho Edmund Gullion v roku 1965. Verejnú diplomáciu definuje ako „*schopnosť vlád, firiem a súkromných osôb vplyvať na vzťahy k nim a rovnako aj stanoviská iných národov a štátov s cieľom vplyvať na ich zahraničnú politiku*. Pod verejnú diplomáciu subsumuje „*programy, financované vládou, nasmerované na informovanie a ovplyvňovanie mienky v iných štátoch*“ (Gullion, cit. podľa Wolf-Rosen, 2004).

Verejná diplomacia predstavuje novú dimenziu klasickej diplomacie, ktorej vývoj urýchlila aplikácia informačných technológií v rámci procesu globalizácie. Verejná diplomacia je koncept, ktorý bol v tradičnej diplomacii vždy prítomný, avšak jej význam dynamicky rastie a ministerstvá zahraničných vecí na ňu kladú čoraz väčší dôraz. Je súčasťou tzv. mäkkej sily (soft power) chápanej ako schopnosť presvedčať ľudí prostredníctvom kultúry, hodnôt a myšlienok ako protiklad k tzv. hard power presadzujúcej sa prostredníctvom vojenskej sily. Aj keď jej jednotná definícia neexistuje, vnímame ju ako priamu komunikáciu so zahraničnou i domácou verejnosťou s cieľom ovplyvniť jej zmýšľanie a v konečnom dôsledku myslenie a rozhodovanie relevantných orgánov štátov v medzinárodných vzťahoch.

Tuch vníma verejnú diplomáciu v tej najvšeobecnejšej rovine ako „*vzťah vlády k obyvateľstvu iného štátu*“ (Tuch, 1990). Leonard približuje verejnú diplomáciu tematickým vymedzením ako „*činnosti v oblasti politiky, armády, hospodárstva, kultúry a podľa časového kritéria na zverejňovanie aktuálnych správ k aktuálnym témam, strategickú komunikáciu a dlhodobé vytváranie stabilných vzťahov voči jednotlivým relevantným aktérom*“ (Leonard et al, 2002). Melissen zvyrazňuje obojstranný, dialogický charakter verejnej diplomacie ako „*proces, ktorý je užitočný pre obe strany*“ (Melissen, 2005).

Peterkovej prístup k definícii verejnej diplomacie inklinuje výrazne k definícii reprezentácie štátu ako ku konceptu a v jej prípade ide pri verejnej diplomacii, o „*činnosť zameranú na utváranie a ovplyvňovanie pozitívnych predstáv o danom štáte, hodnotách a činnostiach, ktoré reprezentuje medzi zahraničnou verejnosťou. Prostriedkom na dosiahnutie žiaduceho cieľa je pravdivá komunikácia so zahraničnou verejnosťou vykonávaná v súčinnosti štátneho aparátu i súkromných subjektov*“ (Peterková, 2008, s. 13).

Pajtinkova definícia inklinuje k anglickému pojmu *public diplomacy* a je ním vnímaná skôr ako nástroj, ako „*špecifická súčasť diplomacie štátu, ktorá sa na rozdiel od tradičnej diplomacie neorientuje na politické elity alebo diplomatických zástupcov cudzieho štátu, ale pôsobí primárne na širokú verejnosť v zahraničí s cieľom ovplyvňovať verejnú mienku, v súlade so zahraničnopolitickými záujmami štátu, ktorý*

ju realizuje.“ (Pajtinka, 2009, s. 563). Pajtinka, na rozdiel od iných autorov nekriticky preceňujúcich účasť mimovládnych štruktúr na verejnej diplomacii, odvíja jej existenciu primárne od činnosti štátu a jeho zahraničnej politiky, vníma ju v rámci výkonu diplomacie ako „tú časť vonkajšieho pôsobenia štátu, ktoré je ovplyvňované štátom, resp. jeho orgánmi a cieľavedome prispieva k vytváraniu takého jeho obrazu v zahraničí, ktorý mu umožňuje efektívnejšie presadzovanie jeho zahraničnopolitických záujmov“ a „súbor štátnych a štátom podporovaných aktivít, ktoré sú zamerané primárne na ovplyvňovanie verejnej mienky v zahraničí, a to v súlade so zahraničnopolitickými záujmami štátu“ (Pajtinka, 2009, s. 31-32). Navrhuje v tejto súvislosti, aby zo strany štátu boli podporované racionálne a efektívne iba tie aktivity mimovládnych organizácií vo vzťahu k zahraničiu, ktoré sú v súlade so zahraničnopolitickými záujmami štátu.

Šajgalíková vníma verejnú diplomaciu v širšom kontexte, a to nielen k jej vzťahu ku kultúrnej diplomacii, ale predovšetkým aj k podnikateľskej diplomacii, v rámci ktorej je „úloha, resp. rola manažéra-diplomata v medzinárodnom kontexte nezastupiteľná, či si to uvedomuje alebo nie, jeho rola zahŕňa aj reprezentáciu štátu, skupiny či siete, do ktorej patrí. Toto zaradenie vyplýva z identifikácie cieľov a úloh, ktoré verejná diplomacia plní, a síce, ide predovšetkým o šírenie dobrého mena štátu, ktorý zástupca reprezentuje, a vytváranie dôveryhodného vzťahu s ním (Šajgalíková, 2011, s. 7-8). Podľa Šajgalíkovej si už „globálne spoločnosti nemôžu držať odstup od zahraničných vlád hostiteľských štátov, keďže čoraz výraznejšia prítomnosť v cieľovom štáte ich vystavuje významnejšie miestnym podmienkam. Podnikateľská diplomacia vytvára nové podnikateľské príležitosti prostredníctvom kvalifikovaného využitia medzinárodných dohôd. Globálne spoločnosti potrebujú proaktívne ovplyvňovať vládnych predstaviteľov a medzinárodné inštitúcie, aby mohli zhodnotiť podnikateľské príležitosti po celom svete. Manažment podnikateľskej diplomacie preto zahŕňa ovplyvňovanie aktérov v ekonomike i sociálnej sfére, aby dokázali využiť všetky možnosti: spoluprácu s medzinárodnými orgánmi, ktoré stanovujú podmienky pre podnikanie, schopnosť zabrániť prípadným konfliktom so stakeholdermi a minimalizovať potenciálne riziká, využívať mnohonásobné medzinárodné fóra a mediálne kanály na ochranu vlastného podnikového imidžu a reputácie“ (Šajgalíková, 2011, s. 44-45).

Verejná diplomacia bola vždy súčasťou agendy diplomatických zástupiteľstiev v zahraničí a predstavovala súčasť reprezentačnej funkcie diplomatickej misie štátu v zahraničí. Bola a je prítomná v práci diplomatického zástupcu, intenzita jej aplikácie je závislá od viacerých faktorov, napr. je determinovaná početnosťou personálneho obsadenia diplomatickej misie, teritoriálnym zameraním, úrovňou vzájomných vzťahov medzi štátmi, dĺžkou a intenzitou diplomatických stykov, disponibilnými finančnými zdrojmi, kvalifikáciou diplomatického personálu. Možno v tejto súvislosti plne súhlasiť a podporiť stanovisko skúseného slovenského diplomata, doc. P. Vršanského, ktorý v diskusiách o charaktere verejnej diplomacie a najmä so snahou antagonistického postavenia tzv. klasickej a tzv. verejnej diplomacie zo strany niektorých autorov a reprezentantov tretieho sektora vníma verejnú diplomaciu ako „súčasť odborného know-how moderného diplomata, ako priesečník medzi vertikálnou líniou, ktorá predstavuje zahraničnú službu, kde platí princíp subordinácie, a horizontálnou líniou, ktorá predstavuje úsilie občianskeho sektora a NGO o podporu demokracie“ (Vršanský, 2009, s. 114).

Kultúrna diplomacia

Mimoriadne významnou súčasťou verejnej diplomacie je *kultúrna dimenzia* diplomacie. O prítomnosti kultúry v medzinárodných vzťahoch niet pochyb. „Výmena kultúrnych hodnôt, a to tak materiálnych, ako aj duchovných je súčasťou rozvoja stykov medzi národmi, štátmi a regiónmi a jej šírka a intenzita v značnej miere závisí aj od vytvárania príslušných komunikačných kanálov pre také kontakty“ (Kurucz, 2007, s. 63-64). Aj keď existuje veľké množstvo definícií kultúry a v bežnom používaní sa pojem kultúra najčastejšie spája s umením, pre potreby realizácie kultúrnej dimenzie diplomacie spravidla vychádzame z definície obsiahnutej v deklarácii UNESCO o kultúrnej diverzite z roku 2001 vymedzujúcej kultúru ako „súbor rozličných duchovných, materiálnych, intelektuálnych a emocionálnych znakov spoločnosti alebo sociálnych skupín, ktorá zahŕňa okrem umenia a literatúry, životný štýl, spôsob života, systém hodnôt, tradícií a presvedčení“ (Unesco, Universal Declaration on Cultural diversity).

V širšom význame môžeme definovať kultúrnu diplomáciu ako samostatnú (osobitnú) sféru (dimenziu) zahraničnej politiky štátu, funkciou ktorej je prostredníctvom špecializovaných orgánov a prostriedkov podporovať a rozvíjať kultúrny vplyv tohto štátu v medzinárodných vzťahoch. Cieľom štátov je pritom prostredníctvom kultúry, umenia, vedy a športu, teda oblastí, ktoré sú súčasťou tzv. soft power prezentovať najmä hodnoty vysielajúceho štátu, jeho tradície, jazyk, idey a iné informácie, ktoré pomáhajú vzájomnému porozumeniu medzi obyvateľmi i medzi štátmi.

Podstatou kultúrnej diplomacie je preto prezentácia ideí, informácií, hodnotových systémov, tradícií, viery alebo presvedčenia a iných aspektov kultúry prostredníctvom jazyka, umenia, športu, vedy, literatúry či hudby. Jej funkciou je podporovať a rozvíjať kultúrny a iný vplyv štátu na medzinárodnej scéne prostredníctvom difúzie, propagácie a inštitucionalizácie jeho kultúrnych noriem v zahraničí.

Z obsahového hľadiska sa kultúrna dimenzia diplomacie realizuje širokým spektrom nástrojov, od klasických prezentácií najkvalitnejších prejavov národnej kultúry samostatne, príp. na významných medzinárodných prehliadkach, festivaloch, veľtrhoch a pod. cez budovanie špecializovaných databáz v oblasti kultúry, propagačné materiály a tlačoviny až po výučbu jazykov. Inštitucionálne sú uvedené aktivity zastrešované buď samotnými diplomatickými misiami, alebo špecializovanými agentúrami, tvoriacimi súčasť diplomatického zastúpenia alebo vystupujúcimi samostatne. Známe sú v tejto súvislosti také inštitúcie, ako napr. British Council, Goetheho inštitút, Alliance française, Konfuciov inštitút, Inštitút L. Camoesa, Cervantesov inštitút či slovenské inštitúty zodpovedajúce za realizáciu kultúrnej dimenzie slovenskej diplomacie vo vybraných štátoch.

Vo svete sú aplikované rôzne modely riadenia kultúrnej dimenzie diplomacie, v závislosti od ingerencie štátu na jej výkone a bezprostrednom riadení. V takých krajinách, ako napr. vo Francúzsku, v Rakúsku, Slovenskej republike, Českej republike a Maďarsku zodpovedajú za výkon kultúrnej diplomacie orgány štátu spoločne riadené ministerstvom kultúry a ministerstvom zahraničných vecí (napr. vo Francúzsku), resp. iba ministerstvom zahraničných vecí (napr. v SR, Rakúsku, Českej republike). Česká republika napr. realizuje kultúrnu diplomáciu prostredníctvom Českých centier, ktoré sú príspevkovou organizáciou Ministerstva zahraničných vecí Českej republiky na čele s ústredím, ktoré ich bezprostredne riadi. V Maďarsku riadi kultúrne inštitúty ministerstvo školstva a kultúry, pričom bezprostredným riadením maďarských kultúrnych centier je poverená jeho inštitúcia - Balassiho inštitút. Iný model riadenia –

prostredníctvom neziskovej organizácie, pôsobiacej mimo štátnej správy a tým aj mimo diplomatických misií, ale financovanej z rozpočtu ministerstva zahraničných vecí aplikuje napr. Veľká Británia. Výkon kultúrnej dimenzie diplomacie realizuje Britská rada (British Council). Podobný status má aj Goetheho inštitút, ktorý taktiež pôsobí ako neziskové združenie mimo štruktúr ministerstva zahraničných vecí SR, ktoré však má istý vplyv na túto inštitúciu. Napr. správna rada Goetheho inštitútu môže byť vymenovaná len so súhlasom MZV NSR a ministerstvo má právo na základe politických dôvodov požiadať inštitút o realizáciu alebo zrušenie určitých podujatí.

Jednotná prezentácia štátu v zahraničí, branding

Pod pojmom *jednotná prezentácia štátu* rozumieme jeho dlhodobú a kontinuálnu komunikačnú koncepciu (stratégiu) zameranú na cieľové skupiny v zahraničí s cieľom vytvoriť o sebe pozitívny (realistický) obraz. Ide teda o cieľnú profiláciu štátu, obsahom ktorej sú základné posolstvá a témy, ktoré chce štát o sebe v zahraničí oznamovať (komunikovať), a to nielen prostredníctvom orgánov štátnej správy, ale aj mimovládnych subjektov i samotných občanov a zároveň schému koordinácie činností jeho jednotlivých súčastí (tzv. organizačný rámec). Spracovanie takejto koncepcie po celospoločenskej diskusii a koordinácia jej realizácie sú spravidla doménou orgánov štátu, osobitne tých, ktorým sú právnymi predpismi vymedzené kompetencie pre výkon štátnej správy s medzinárodným prvkom (spravidla ide o ministerstvá zahraničných vecí). Prezentácia štátu sa opiera spravidla o koncepciu zahraničnej politiky štátu (t. j. prioritne reflektuje záujmy štátu a jeho občanov v zahraničí) a zo svojich základných politických, ekonomických, právnych, kultúrnych, mentálnych a historických charakteristík. Predpokladá sa, že z obsahového hľadiska ide vždy o konsenzuálny (jednotný) prístup. Inštitucionálny aspekt problému, t. j. heterogénnosť inštitúcií, ktoré sa chcú, môžu, príp. vedú zúčastňovať na príprave, ale predovšetkým procese realizácie prezentácie štátu a konečný efekt prezentácie oprávnene vyvolávajú potrebu vnímať tento pojem skôr ako koordinovaný proces. Úspech jednotnej prezentácie štátu je podmienený najmä kredibilitou a atraktivitou štátu, prezentovanou navonok správaním sa všetkých jej aktérov, tak orgánov štátnej správy, ako aj mimovládnych inštitúcií i samotných občanov. Jednotná prezentácia štátu je teda vnímaná (vo vzťahu k jej nástrojom) ako makrostratégia, koncipovaná na základe spoločných hodnôt charakteristických pre daný štát. Za optimálny sa považuje stav, keď je tento koncept výsledkom celospoločenskej diskusie, vo väčšine prípadov je však skôr určovaná a vnímaná iba cez prizmu aktivít politických elít. Diskusia o zahraničnopolitických otázkach a najmä prioritách zahraničnej politiky štátu, však nie je, až na svetlé výnimky, témou celospoločenských diskusií.

V prípade samotného pojmu jednotná prezentácia štátu v zahraničí nás zaujímajú, popri definícii samotného pojmu, predovšetkým prívlastky, ktoré tvoria, či aspoň naznačujú jeho obsah. Z tohto pohľadu je vhodné sústrediť sa najmä na posolstvá, ktoré chce štát o sebe zverejniť vo vzťahu k zahraničným cieľovým skupinám a z toho vyplývajúcu potrebu definovať základné charakteristiky štátu z pohľadu tvorcov konceptu jednotnej prezentácie štátu, ale aj z pohľadu prijímateľa takejto informácie, teda zahraničnej verejnosti. Limitované možnosti tzv. malých krajín, ako napr. SR, orientujú cieľové zameranie nielen na vybraný okruh cieľových skupín, ale aj tém a posolstiev, ktoré daný štát výstižne charakterizujú a ktoré môže takýto štát, najmä prostredníctvom diplomacie, vrátane verejnej diplomacie, dosiahnuť. *„Témy by mali zároveň zohľadňovať tradície a súčasné kapacity krajiny alebo byť predmetom „národného konsenzu“, t. j. odrážať spoločenský záujem krajiny do takej miery, že sa stali súčasťou základných hodnôt krajiny („národnej/štátnej*

identity“), napr. ako „ochrana životného prostredia“ v prípade škandinávskych krajín. Témy verejnej diplomacie by mali byť zvolené tak, aby vychádzali zo základných hodnôt krajiny, boli súčasťou celospoločenského konsenzu, bolo možné doložiť konzistenciu postojov predstaviteľov krajiny, boli založené na silných argumentoch“ (Sláviková et al, 2009, s. 14). Za úspešný sa považuje štát, ktorého politika a aktivity smerom dovnútra i navonok sú hodnotené napr. prívlastkami kredibilná, profesionálna, kontinuálna, autentická, prítiažlivá, presvedčivá, dôveryhodná, jasná, transparentná, čitateľná, stabilná, dlhodobá, sebavedomá, konštruktívna, kompetentná, kreatívna, moderná, zodpovedná, konzistentná.

Za cieľové skupiny (identifikácia prijímateľov) prezentácie sa považujú napr. zahraničná verejnosť všeobecne, investori, obchodníci, vplyvné osobnosti, krajanská komunita, médiá, politické elity, regióny (tzv. referenčné regióny, resp. krajiny ako celok).

Ako komunikačné nástroje sa vnímajú verejná diplomacia, rozvojová pomoc, tvorba partnerstiev, napr. vytváranie akademických sietí (napr. výmenné pobyty študentov a pedagógov), médiá, vrátane zahraničného vysielania domácich médií, sociálne siete, mediálne informácie, propagačné materiály, vystúpenia významných osobností, marketingové akcie (veľtrhy, výstavy, komerčné prezentácie), internet, kultúrne podujatia, športové podujatia, celospoločenská diskusia, činnosť zastupiteľských úradov, činnosť mimovládnych organizácií, multiplikátori uľahčujúci prezentáciu, napr. významné osobnosti prezentovaného štátu, komerčné značky a firmy, reprezentanti vedeckej, výskumnej a akademickej sféry, vrátane študentov zúčastňujúcich sa na výmenných pobytach, významní umelci, športovci a krajanovia žijúci v prijímajúcom štáte, študenti, zúčastňujúci sa na výmenných pobytach, úspešné projekty mimovládnych subjektov, pôsobiace v prijímajúcom štáte.

Obsahovo je pojmu jednotná prezentácia štátu najbližšie pojem *branding* ako snaha o vytvorenie značky (imidžu) štátu. Peterková v tejto súvislosti naznačuje viaceré prístupy k vnímaniu tohto pojmu – „od jednoduchého, tzv. ľudového vnímajúceho branding ako značkovanie, cez značku s vizuálnou hodnotou firmy, výrobku či služby, až po spôsob komunikácie, ktorý má vzbudzovať v cieľovej skupine pozitívne asociácie spájané s dotknutým subjektom. Toto vnímanie absorbuje aj pojmy, ako hodnoty, ideály, povest' a pod.“ (Peterková, 2008, s. 18). Konštrukcia konceptu jednotnej prezentácie štátu je vnímaná predovšetkým optikou cieľových skupín v zahraničí. Vytváranie značky štátu obsahuje prvky medzinárodného marketingu, na strane druhej je súčasťou tvorby identity štátu a jej následnej prezentácie štátu ako „výnimočnej individuality, ako nezamietiteľného spoločenstva“ (Peterková, 2008, s. 19), ktorá tvorí obsahovú prioritu konceptu jednotnej prezentácie štátu. Identita v sebe nesie prvok uznania a akceptovania zo strany zahraničných cieľových skupín. Podstatou identity je predovšetkým hodnotový rámec, ktorý daný štát formuluje a v praxi realizuje pre svojich občanov, jeho povest' v medzinárodnom prostredí a zároveň demonštrácia jeho osobitostí v prostredí (spoločenstve), ktorého sa chce stať členom.

Záver

Kultivácia dobrého mena a obrazu v zahraničí bola prítomná už v starovekej diplomacii a komunikácia štátu s verejnosťou bývala vždy agendou diplomatov. Realizovala sa však často formou propagandy ako jednosmernej komunikácie, príp. v prípade diplomacie skôr ako aktivita elity za zatvorenými dverami. V druhej polovici minulého storočia je tejto činnosti pridaný systémový a koncepčný charakter s tým, že jej výkon zveruje štát aj neštátnym subjektom, popri tradičných formách jej realizácie

sa aktívne využívajú moderné informačné technológie. Rozdielna je aj forma realizácie, kvantitu informácií nahrádza ich kvalita, preferovaná je spätná väzba k prezentovaným informáciám a šírenie dialógu, mení sa jej intenzita, ktorá vyúsťuje do vzniku samostatnej agendy diplomacie a potreby vytvárania nových strategických nástrojov.

V prípade verejnej diplomacie ide teda o činnosť zameranú predovšetkým na utváranie a ovplyvňovanie pozitívnych predstáv o danom štáte, jeho hodnotách a činnostiach, ktoré reprezentuje medzi zahraničnou verejnosťou. Cieľom verejnej diplomacie je vytvorenie štandardne nových vzťahov pôsobením na rozhodovacie procesy a preferencie cudzích štátov takým spôsobom, aby sme vyvolali dynamiku dobrovoľnej spolupráce v súlade s vlastnými politickými a ekonomickými záujmami. Úroveň verejnej diplomacie je potrebné vnímať ako priesečník jej troch základných charakteristík, t. j. cieľového zamerania, nástrojov na jej realizáciu a obdobia realizácie (časový horizont). Intenzita ich aplikácie závisí primárne od postavenia štátu v medzinárodnom spoločenstve. Kým pre malé štáty je skôr cieľom budovanie imidžu v zahraničí a poskytovanie základných informácií, pre silnejších hráčov je typická istá komplexnosť cieľov zahŕňajúca aj presvedčovanie. Z hľadiska nástrojov (lobing, public relations a národný branding) a časového horizontu (krátkodobý, strednodobý a dlhodobý) sú možnosti v zásade vyrovnané a dostupné pre všetky štáty, aj keď s rozdielnou intenzitou. Cieľom verejnej diplomacie je teda vytváranie reputácie, pričom každá krajina má s ohľadom na svoju históriu, veľkosť či diplomatický potenciál inú potrebu sa prezentovať a volí odlišné stratégie. Čo by však malo byť rovnaké, je nadradený cieľ a jasný profil vlastnej krajiny, ktorý bude tradovaný a vo svojich obrysoch zostane rovnaký, nech už sa prispôbuje kontextu akejkoľvek cieľovej krajine.

Literatúra

- KURUCZ, M. 2007. Kultúrna dimenzia diplomacie. In *Zahraničná politika a diplomacia Slovenskej republiky v kontexte európskej integrácie : zborník z vedeckej konferencie* : Bratislava 5. 11. 2007. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM.
- LEONARD, M. – SMEWING, K. – STEAD, C. 2002. *Public Diplomacy*. London: The Foreign Policy Center.
- MELISSEN, J. 2005. *Wielding Soft Power. The New Public Diplomacy*. Clingendael Diplomacy Papers No 2. Den Haag: Netherlands Institute of International Relations Clingendael.
- PAJTINKA, E. 2009. Teoretické východiská formovania verejnej diplomacie Slovenskej diplomacie. In *Medzinárodné vzťahy 2009 [elektronický zdroj] : aktuálne otázky svetovej ekonomiky a politiky : zborník príspevkov z 10. medzinárodnej vedeckej konferencie* : Zámok Smolenice, 03.-04. december 2009. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, s. 563 – 568.
- PAJTINKA, E. 2009. In BÁTORA, J., HOZLÁROVÁ, Z. (eds). 2009. *Verejná diplomacia: Nový strategický nástroj MZV SR? Panelové a diskusné príspevky z konferencie Verejná diplomacia: Nový strategický nástroj MZV SR, Bratislava 4.12.2009*. Bratislava: Ústav európskych štúdií a medzinárodných vzťahov FSEV UK, 2010, s. 31 – 32.
- PETERKOVÁ, J. 2008. *Veřejná diplomacie*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o.
- SLÁVIKOVÁ, E. – BILČÍK, V. – DULEBA, A. 2009. Strednodobá koncepcia rozvoja verejnej diplomacie v podmienkach MZV SR. Analýzy skúseností a návrh odporúčaní. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku, január 2009, s. 14. Dostupné na www.sfpa.sk.

- ŠAJGALÍKOVÁ, H. 2011. *Verejná diplomacia. Manažér-diplomat a interkultúrna komunikácia*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.
- TUCH, H. N. 1990. *Communicating with the World. US Public Diplomacy Overseas*. New York: St. Martin's Press.
- UNESCO. Universal Declaration on Cultural diversity. Dostupné na internete <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>.
- VRŠANSKÝ, P. 2009. In BÁTORA, J., HOZLÁROVÁ, Z. (eds): *Verejná diplomacia: Nový strategický nástroj MZV SR? Panelové a diskusné príspevky z konferencie „Verejná diplomacia: Nový strategický nástroj MZV SR, Bratislava, 4.12.2009*. Bratislava: Ústav európskych štúdií a medzinárodných vzťahov FSEV UK, 2010, s. 114.
- WOLF, CH. Jr. – ROSEN, B. 2004. *Public Diplomacy: How to Think about and Improve It*. URL. ISBN 0-8330-3685-8. Dostupné na internete: https://www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP134.html [cit. 2022-09-07]

Kontaktné údaje:

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

SYNTAKTICKÁ KOMPLEXNOSŤ PÍSMENNÉHO PREJAVU A CLIL INTERVENCIA

SYNTACTIC COMPLEXITY OF WRITTEN DISCOURSE AND CLIL INTERVENTION

Michaela Sepešiová

Abstrakt

Akademický jazyk zvyčajne predstavuje pre žiakov neznáme jazykové pojmy, a to aj v ich materinskom jazyku. Článok prezentuje výsledky parciálneho výskumu vychádzajúceho z kvantitatívnych údajov zameraných na to, či obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) pozitívne ovplyvňuje rozvoj kompetencie písania, t.j. syntaktickú komplexnosť akademického jazyka. Táto sa chápe ako schopnosť konštruovať zložené súvetia, tj. syntakticky zložitejšie vety. Výskum vychádzal z analýzy dvoch korpusov skupín žiakov stredných škôl z Prešova s CLILom a bez CLILu. Korpusy boli tvorené takmer rovnakým počtom písomných prác v anglickom jazyku. Výsledky signalizujú, že obe skupiny výrazne rozvinuli komplexnosť písomného prejavu v anglickom jazyku. Prekvapivo, vystavenie CLIL-u nemalo významný vplyv na rozvoj syntaktickej komplexnosti písomnej formy jazyka.

Kľúčové slová: anglický jazyk, akademický jazyk, syntaktická komplexnosť, obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie

Abstract

Academic language usually introduces unfamiliar linguistic concepts to learners, even in their mother tongue. This article presents research based on quantitative data that shows whether content and language-integrated learning (CLIL) positively influences the development of writing competence, i.e., syntactic complexity, in academic language. It is understood as the ability to construct syntactically more complex sentences. The research was based on analyzing two corpora of groups of secondary school students from Prešov with and without CLIL. The corpora comprised almost equal numbers of written works in English. The results of the research signal that both groups significantly developed the complexity of written expression in the English language. Surprisingly, exposure to CLIL had no significant effect on the development of syntactic complexity of written language.

Keywords: English language. Academic language. Syntactic complexity. Content and Language Integrated Learning.

Úvod

Vzdelávanie neustále čelí výzvam na všetkých úrovniach ako odraz vonkajšieho sveta a permanentných spoločenských zmien. Potreba nových metód sa dostala do popredia, pretože potreba učiť sa cudzie jazyky v priebehu ostaných rokov akcelerovala. Zavedenie obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL) pokrylo potrebu metód, ktoré nie sú také konvenčné a sú považované za motivačné.

Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie je prístup, pri ktorom sa cudzí jazyk používa ako prostriedok na vyučovanie predmetov z rôznych oblastí. Hoci sa môže zdať inovatívny, nie je to nový prístup k vyučovaniu; výskumníci odhalili, že jeho pôvod možno vystopovať už pred desiatkami rokov. Charakteristickým príkladom je používanie latinčiny na európskych univerzitách, ktorá sa používala ako médium na výučbu medicíny alebo práva. CLIL je zameraný na dve oblasti, pričom jeho cieľom je vyučovať cudzí jazyk a nový predmet súčasne. CLIL vychádza z učebných osnov iného predmetu; cudzím jazykom, ktorý sa používa ako vyučovacie médium, je zvyčajne v slovenskom edukačnom prostredí angličtina. Vďaka aktívnej účasti žiakov sa tento prístup považuje za skutočne motivujúci a nápomocný pri zvyšovaní sebadôvery učiacich sa. Zameriava sa hlavne na plynulosť a nie až tak na presnosť, čo žiakov povzbudzuje, pretože sa môžu aktívne zúčastňovať na procese učenia bez toho, aby sa báli, že urobia zásadné gramatické alebo chyby na úrovni slovnej zásoby. CLIL je v školskom prostredí nevyhnutný, pretože podporuje nielen plynulosť, ale aj presnosť v cudzom jazyku, a kým žijeme v ére globalizácie, je nevyhnutné, aby sme boli zdatnými používateľmi cudzieho jazyka.

Význam a komplexnosť jazyka

Hoci sa inštitúcie poskytujúce vzdelávanie v oblasti cudzích jazykov snažia zlepšiť výučbu cudzích jazykov, zdá sa, že to neprináša očakávané výsledky. Naopak, prístup CLIL sa zdá byť produktívnejší pri rozvíjaní cudzojazyčných zručností. Keďže Európska komisia zaviedla skratku CLIL (Eurydice, 2006) ako prístup, ktorý integruje obsah a jazyk, je potrebné ho odlišiť od imerzie. Nesprávne chápanie týchto dvoch pojmov môže viesť k nedorozumeniam, napríklad k nerealistickým cieľom stanoveným v programoch CLIL; od žiakov sa môže vyžadovať, aby dosiahli ciele presahujúce ich súčasné poznanie, alebo učitelia môžu byť pod príliš veľkým tlakom. Zatiaľ čo v imerzných programoch sa inštrukcie uskutočňujú v jazyku, ktorým sa hovorí a žiaci ho poznajú; v programoch CLIL sa žiaci stretávajú s cudzím jazykom. Okrem toho je pri vyučovaní rozhodujúci aj jazyk, pretože v imerzných programoch je prevažná väčšina učiteľov rodenými hovoriacimi, ktorí inštruujú žiakov v materinskom jazyku, ale pokiaľ ide o programy CLIL, učitelia používajú cieľový cudzí jazyk a tiež materinský jazyk.

Jazyk v CLIL má dva aspekty. Je to komunikačný nástroj a zároveň sa tento jazyk učia žiaci. Jazyk učenia predstavuje jazyk, ktorý učiaci sa potrebujú na pochopenie, nové vedomosti vybraný obsah. Učitelia musia analyzovať potrebnú slovnú zásobu, súvisiace frázy a gramatické požiadavky témy a určiť najefektívnejší spôsob vyučovania. Jazyk obsahu a učenia je jazykom, ktorý učiaci sa potrebujú na komunikáciu v triede, napr. kladenie otázok a odpovedanie, argumentácia, projektová práca alebo písanie výskumnej správy. Úloha učiteľov je tu kľúčová, pretože by mali poskytnúť potrebné stratégie, aby hodina CLIL splnila stanovené obsahové a jazykové ciele. Jazyk prostredníctvom učenia a učenie sa je jazykom, ktorý vzniká počas procesu učenia a učenia sa, vrátane používania spätnej väzby a rozširovania prezentačných zručností alebo diskusných zručností. Výzvou pre učiteľov je tu uplatniť tento jazyk na ďalší rozvoj.

Ball a kol. (2015) rozlišujú periférny jazyk, ktorý nadobúda úroveň základných medziľudských komunikačných zručností (BISC). Ďalej je to predmetovo špecifický jazyk, ktorý zahŕňa nové termíny a štruktúry. Posledným je všeobecný akademický jazyk, ktorý zahŕňa úzko špecifické termíny a kladie dôraz na kognitívne akademické jazykové znalosti (CALP). Nejde teda len o porozumenie slovnej zásoby obsahovej oblasti (Cummins, 1984) a zahŕňa zručnosti ako porovnávanie, klasifikácia, syntéza a hodnotenie. Ball a kol. (2015) tiež uvádzajú, že pojem obsah zahŕňa pojmy, postupy a jazyk, ktoré by sa mali identifikovať a zachovať pri implementácii CLIL.

Rozvoj cudzieho jazyka, najmä rozvoj komplexnosti, sa považuje za dynamický proces, ktorý niekedy prebieha postupne a môže sa vyznačovať aj etapami stagnácie alebo dokonca regresie. Mnohí vedci (napr. Larsen-Freeman, 2009; Larsen-Freeman a Lynne, 2008; Verspoor a kol., 2008; Yang a Sun, 2015; Ortega, 2009) skúmali jazykovú komplexnosť z rôznych hľadísk. Syntaktická komplexnosť sa merala ako závislá premenná v cieľových skupinách kde sa používala ako ukazovateľ výkonnosti a ovládania alebo rozvoja cudzieho jazyka. Pokiaľ ide o syntaktickú komplexnosť, analyzovala sa veta alebo jednotka so štruktúrnym vymedzením, tzv. t-jednotka. T-jednotky sa v tejto oblasti najčastejšie používali pri písaných aj hovorených údajoch (napr. Norris a Ortega, 2009), hoci vznikli na analýzu syntaktickej komplexnosti písaných textov. T-jednotka sa pôvodne chápala ako samostatná veta so všetkými podradovacými vetami (Hunt, 1965), ale bola príliš vágna a revidovaná a chápala sa ako jedna samostatná veta nadradená akejkoľvek podradenej vete alebo nevetnej štruktúre, ktorá je k nej pripojená alebo do nej vložená (Hunt, 1970). Syntaktická komplexnosť založená na dĺžke (slová na t-jednotku) sa bežne používa vo výskume písania na všetkých úrovniach, od základnej školy až po univerzitu, pričom sa väčšinou zistilo, že priemerná dĺžka t-jednotky koreluje s hodnotením kvality písania.

Pri skúmaní faktorov ovplyvňujúcich písomný prejav žiakov je nevyhnutné zohľadniť skutočnosť, že tradičné vyučovacie metódy, ktoré sa orientujú na učebnice a sú zamerané na pravidlá používania jazyka, sú v našom vzdelávacom kontexte stále prítomné a neumožňujú žiakom vytvoriť vhodné prostredie na prirodzené, vnútorne motivované používanie jazyka. Zavedenie obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania do slovenských škôl môže ako určitá inovácia zvýšiť autentickosť a efektívnosť jazykového vzdelávania. Rozsah tohto vplyvu vo vyššom sekundárnom vzdelávaní je však pomerne nízky a skôr sporadický ako systematický. Preto je potrebné zvážiť aj iné možnosti vedúce k zlepšeniu a stimulácii písomnej jazykovej produkcie.

Metodológia

Predpoklad, že CLIL môže podporiť jazykové zručnosti, je podložený mnohými výskumami. Niektorí výskumníci uvádzajú efektívnosť jazykového vzdelávania medzi CLIL a ne-CLIL skupinami z hľadiska morfo-syntaxe v písaní (Lasagabaster a Sierra, 2010; Llinares a Whittaker, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010). Výsledky ukázali, že CLIL vytvoril efektívnejšie prostredie pre učenie sa jazyka ako prostredia bez CLIL intervencie.

Cieľom parciálnej časti výskumu je skúmať rozvoj písania v rámci intervencie CLIL na vyššom sekundárnom stupni prostredníctvom skúmania hustoty jednotlivých syntaktických vetných skladieb, slovných druhov a frázových typov. Charakter výskumu je kvantitatívny a analýza údajov sa uskutočnila pomocou online nástrojov Coh-Metrix verzia 3.0 a TextInspector. Výskumom analyzujem, či intervencia CLIL pozitívne ovplyvňuje rozvoj písomného akademického jazyka. Ako už bolo spomenuté, bežne sa predpokladá, že vystavenie CLIL-u rozvíja všetky jazykové kompetencie. V súlade s tým sa očakávalo, že skupina používajúca CLIL dosiahne vyššiu úroveň písania. Analyzovali sa dva korpusy študentov vyšších ročníkov stredných škôl s CLIL (eCLIL) a bez CLIL (kCLIL). Korpusy boli vytvorené z takmer rovnakého počtu písomných prác v anglickom jazyku, keď osem študentov navštevovalo hodiny CLIL a EFL (neCLIL=1 650 slov) a deväť študentov navštevovalo bežné hodiny a EFL (nkCLIL=1 406 slov). Študenti mali napísať krátku argumentačnú esej týkajúcu sa oblasti vzdelávania a ich miesta v nej.

Prieskumná výskumná otázka bola formulovaná nasledovne:

Zlepšuje CLIL intervencia syntaktickú komplexnosť písomného prejavu žiakov vyššieho sekundárneho stupňa meranú celkovým počtom slov/odsekov a viet, počtom fráz a syntaktickými vetnými skladbami?

Interpretácia a diskusia výskumných zistení

Pre výskum bolo podstatné zistiť, do akej miery sa líšia výsledky kontrolnej a experimentálnej skupiny. Vety s komplexnou syntaktickou vetnou skladbou sú štruktúrne husté, sú syntakticky nejednoznačné, majú veľa vložených komponentov alebo sú neutrálne (Graesser et al., 2004). Na porovnanie písomných prác kontrolnej a experimentálnej skupiny a na zistenie, či je rozdiel v ich priebehu štatisticky významný, boli vybrané tri indexy z Coh-Metrix 3.0, a to opisnosť, syntaktická komplexnosť a skladba vety.

V tabuľke 1 sa uvádza prehľad slovnej zásoby a zložitosti korpusov kontrolnej aj experimentálnej skupiny, aby sa vytvoril celkový dojem o ich lexikálnej rozmanitosti, zložitosti a čitateľnosti. Najviditeľnejšie rozdiely medzi korpusmi boli v rámci skóre používania jedinečných tokenov, ktorých bolo v eCLIL o 42 viac. Pokiaľ ide o pomer počtu rôznych slov (typov) k celkovému počtu slov (tokenov), je vidieť, že bol takmer rovnaký. Táto miera sa považovala za potrebnú pri hodnotení náročnosti textu. Pri analýze zložitosti textov v oboch korpusoch bol rozdiel v hodnotení slov s viac ako dvoma slabikami 0,95 %. Z tejto tabuľky je zrejmé, že medzi ostatnými oblasťami zameranými na zložitosť a čitateľnosť sa nezistili takmer žiadne rozdiely, a to priemer slabík na vetu 1,08; na slovo 0,04 a slabík na 100 slov bolo 4,51.

Tabuľka 1 Štatistiky a skóre čitateľnosti oboch korpusov

scores	kCLIL	eCLIL
<i>Počet viet</i>	102	117
<i>Počet tokenov (okrem čísel)</i>	1406	1650
<i>Počet typov (jedinečné tokeny)</i>	413	455
<i>Priemerná dĺžka vety</i>	13,78	14,10
<i>Pomer typ/token</i>	0.29	0.28
<i>Počet slabík</i>	1939	2350
<i>Slová s viac ako 2 slabikami</i>	117	153
<i>Slová s viac ako 2 slabikami - %</i>	8.32	9.27
<i>Priemerný počet slabík vo vete</i>	19.01	20.09
<i>Priemerný počet slabík na slovo</i>	1.38	1.42
<i>Počet slabík na 100 slov</i>	137.91	142.42

Z údajov v tabuľke 1 vyplýva, že v korpuse eCLIL bolo zaznamenaných viac slov, odsekov a viet. Pokiaľ ide o ostatné údaje, v priemernej dĺžke slov, odsekov a viet v textoch sa nezistili žiadne významné rozdiely.

Syntaktická komplexnosť pozitívne koreluje s úrovňou formality jazyka, keďže formálne, akademické texty sa zvyčajne vyznačujú rôznorodým jazykom (Biber a Gray, 2016). V menej formálnych textoch sú vety krátke, majú jednoduchú syntax, ktorá sa riadi syntaktickou skladbou vety podmet – prísudok - predmet, majú málo súvetí a majú skôr aktívny než pasívny rod. Zložené súvetia majú komplexnejšiu syntax, ktorá potenciálne kladie väčšie nároky na pracovnú pamäť. Z údajov v tabuľke 2 môžeme pozorovať rozdiel 0,3 v priemernom počte slov pred plnovýznamovým slovesom v hlavnej vete.

	<i>kCLIL</i>	<i>eCLIL</i>
<i>SYNLE</i>	0,490	0,456
<i>SYNNP</i>	0,869	0,803
<i>SYNMEDpos</i>	3,067	2,767
<i>SYNMEDwrd</i>	0,518	0,548
<i>SYNMEDlem</i>	0,702	0,713
<i>SYNSTRUTa</i>	0,915	0,915
<i>SYNSTRUTt</i>	0,893	0,885

Tabuľka 2 Syntaktická komplexnosť

Pokiaľ ide o variabilitu vetnej skladby, slovných druhov a typov fráz, porovnávali sa údaje frekvencie výskytu podstatných mien, slovesných fráz, príslovkových výrazov a predložiek (pozri tabuľku 3). Možno očakávať, že relatívna koncentrácia uvedených fráz ovplyvní náročnosť textu. Zaujímavé je, že v porovnaní s ostatnými predchádzajúcimi ukazovateľmi boli väčšie rozdiely v pomeroch hustoty syntaktických vzorov. Jedným z neočakávaných zistení bolo, že *kCLIL* mali vyšší počet predložiek a príslovkových výrazov a pasívneho zámena bez agenta. Na druhej strane najvýraznejším zistením, ktoré vyplynulo z porovnania údajov *eCLIL*, bolo vyššia frekvencia použitia negácie a infinitívu. Najvýraznejším výsledkom vyplývajúcim z údajov je, že *kCLIL* mal o niečo vyššiu frekvenciu použitia podstatných mien a slovesných fráz, pričom sa predpokladá, že ak má text vyšší výskyt podstatných mien a slovesných fráz, je pravdepodobnejšie, že je informačne komplexnejší aj s hľadiska syntaxe.

<i>label</i>	<i>kCLIL</i>	<i>eCLIL</i>
<i>DRNP</i>	0,108	0,096
<i>DRVP</i>	0,102	0,083
<i>DRAP</i>	354,60	350,904
<i>DRPP</i>	267,58	253,747
<i>DRPVAL</i>	39,159	31,525
<i>DRNEG</i>	80,493	84,238
<i>DRGERUN</i>	4,351	4,134
<i>DRINF</i>	15,954	18,088

Tabuľka 3 Variability a frekvencia výskytu vetnej skladby

Výsledky parciálneho výskumu signalizujú, že obe skupiny rozvíjajú komplexnosť spisovného jazyka. Celkovo tieto výsledky naznačujú, že vystavenie *CLIL*-u, ako ukázali údaje, nemalo významný vplyv na rozvoj akademického jazyka v skupine *eCLIL*. Vzhľadom na to, že naše zistenia sú založené na obmedzenom počte slov v korpusoch, výsledky analýzy je potrebné chápať v uvedenom kontexte a nie je možné ich generalizovať. Hoci výsledky neboli optimálne, stále sa domnievam, že obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie je prístup, ktorý by mal učiteľ uplatňovať vo vyučovacom i mimo vyučovacom prostredí.

Záver

Keďže žijeme v ére globalizácie, potreba jedinca ovládať viaceré cudzie jazyky je veľmi dôležitá. Prístup *CLIL* pomáha žiakovi vnímať jazyk ako celok. Zahŕňa aj rozvoj písania tým, že sa venuje nie implicitne aj oblasti lingvistiky, ako je lexikológia, morfológia, syntaxa a štylistika, pretože písanie nemožno oddeliť od ostatných kompetencií. Žiaci sa pri písaní automaticky zaoberajú slovami a výrazmi, gramatikou, skladbou vety a pravidlami.

Na záver možno konštatovať, že tieto zistenia dopĺňajú mnohohrstevný výskum o CLILe a prispievajú k pochopeniu, či má CLIL vplyv na rozvoj akademického jazyka. Vzhľadom na nereprezentatívnu veľkosť vzorky však treba brať do úvahy možné obmedzenia. Zistenia nemusia reflektovať iné sociálno-vzdelávacie prostredie, pretože sa v jednotlivých krajinách líšia. Tento parciálny výskum nastolil mnoho otázok, ktoré je potrebné ďalej skúmať v rámci jazykového rozvoja, predovšetkým písomným prejavom v súvislosti s obsahovo a jazykovo integrovaným vyučovaním.

Štúdia je súčasťou výskumného projektu financovaného Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR VEGA 1/0768/21, projekt: Facilitácia transferu rozvoja kritického myslenia do cudzojazyčného vzdelávania.

Literatúra

- BALL, P., KELLY, K., a CLEGG, J. 2015. *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BIBER, D a GRAY, B. 2010 Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. In: *Journal of English for Academic Purposes*, Roč. 9, s. 2-20.
- BIBER, D., CONRAD, S. a LEECH, G.N. 2011. *Longman student grammar of spoken and written English*. Harlow, Essex: Longman.
- CUMMINS, J. 1984. *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- GRAESSER, A.C., MCNAMARA, D., LOUWERSE, M.M. a CAI, Y. 2004. Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. In: *Behavior research methods, instruments, & computers: a journal of the Psychonomic Society*. Roč. 36, č.2, s. 193-202. DOI: 10.3758/BF03195564
- HUNT, M. 2011. UK teachers' and learners' experiences with of CLIL resulting in from the EU funded project ECLILT. In: *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, Roč. 4, č.1, s. 27-39.
- HUNT, K. W. 1965. *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. Champaign: NCTE.
- HUNT, K. W. 1970. *Syntactic maturity in school children and adults*. Monographs of the Society for Research in Child Development.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. In: *Applied Linguistics*. Roč. 27, s. 590–619.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2009). Adjusting expectations: The study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. In: *Applied Linguistics*, Roč. 30, č. 4, s. 579–589.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2015). Complexity theory: The lessons continue. In: *ORTEGA, L and ZHAOHONG HAN (eds.), Complexity theory and language development. In celebration of Diane Larsen-Freeman*, s. 11–50. NY and Amsterdam: Benjamins.
- LARSEN-FREEMAN, D. a C. LYNNE. C. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: OUP.
- LASAGABASTER, D. a SIERRA, J. M. 2010. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. In: *ELT Journal*, Roč. 64, s. 367–75.
- LLINARES, A. a R. WHITTAKER, R. 2010. Writing and speaking in the history class: A comparative analysis of CLIL and first language contexts. In: *DALTON-PUFFER, C., NIKULA,*

- T. and SMIT, U. (eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, s. 125-144. Amsterdam: John Benjamins.
- NORRIS, J. M., and L. ORTEGA, L. 2009. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. In: *Applied Linguistics*, Roč. 30, č. 4, s. 555-578.
- ORTEGA, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- ORTEGA, L. (2014). Trying out theories on interlanguage: Description and explanation over 40 years of L2 negation research. In: *ZhaoHong Han & Elaine Tarone (eds.), Interlanguage: Forty years later*, s. 173–202. Amsterdam: John Benjamins.
- PAPAJA, K. 2014. *Focus on CLIL: a qualitative evaluation of content and language integrated learning (CLIL) in Polish secondary education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- PAQUOT, M. 2010. *Academic vocabulary in learner writing*. London and New York: Continuum.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. a LASAGABASTER, D. 2010. 'The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. In: *LASAGABASTER, D. and RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (eds): CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing, s. ix–xvii.
- YANG, W., and Y. SUN, Y. 2015. Dynamic development of CAF in multilingual learners' L1, L2 and L3 writing. In: *Theory and Practice in Language Studies*, Roč. 5, č. 2, s. 298-308.
- VÁRKUTI, A. (2010). Linguistic benefits of the CLIL approach: measuring linguistic competencies. In: *International CLIL Research Journal* Roč. 1, s. 67–79.

Kontakt:

Mgr. Michaela Sepešiová, PhD.
 Prešovská univerzita v Prešove
 Filozofická fakulta
 Inštitút anglistiky a amerikanistiky
 ul. 17. Novembra 1, 080 01 Prešov
 Slovensko
 michaela.sepesiova@unipo.sk

PREKLADATEĽSKÉ METÓDY V PREKLADE TALIANskej POÉZIE DO SLOVENČINY

TRANSLATION METHODS IN THE TRANSLATION OF ITALIAN POETRY INTO SLOVAK

Monika Šavelová

Abstrakt

Cieľom príspevku je synteticky predstaviť a na vybraných konkrétnych príkladoch priblížiť translatologické metódy využívané v preklade talianskej poézie do slovenčiny, pričom ťažiskovým obdobím je predovšetkým druhá polovica 20. storočia a súčasné preklady talianskej poézie, vychádzajúc prevažne z prekladov staršej talianskej literatúry, ktorá je v našom kultúrnom priestore ukotvená nielen prakticky, ale aj teoreticky, najmä prostredníctvom prác (štúdií, predslovov, doslovov) samotných prekladateľov, ktorí objasňujú svoje metódy, koncepcie a konkrétne prekladateľské riešenia.

Kľúčové slová

preklad, poézia, prekladateľská metóda, talianska poézia, slovenská poézia, koncepcia prekladu

Abstract

The aim of the paper is to present synthetically and, on selected specific examples, bring closer the translational methods used in the translation of Italian poetry into Slovak, while the focal period is primarily the second half of the 20th century and contemporary translations of Italian poetry, based mainly on translations of Medieval Italian literature, which is in our cultural space anchored not only practically, but also theoretically, especially through the works (studies, prefaces, afterwords) of the translators themselves, who clarify their methods, concepts and specific translation solutions.

Keywords: translation, poetry, translation method, Italian poetry, Slovak poetry, concept of translation

Úvod

Korene moderného básnického prekladu na Slovensku siahajú do medzivojnového obdobia (počnúc J. Jesenským, I. Kraskom či V. Royom, na ktorých plynule nadviazala Z. Jesenská, J. Smrek, J. Kostra a i.) (Valcerová, 2006, s. 157-161), pričom teória umeleckého prekladu sa začala rozvíjať najmä na prekladoch ruskej tvorby, ale taktiež aj na materiáloch románskych literatúr vďaka teoreticko-kritickej práci Jozefa Felixa, ktorý kládol dôraz na sémantickú a štylistickú interpretáciu prekladu ako podmienku jeho estetického pôsobenia.¹ Prevažnú zložku záujmu predstavoval práve preklad poézie, ktorý bol u nás žánrovo dominantný až do cca polovice 20. storočia a „nadväzoval na pohyby svetovej poézie rýchlejšie a intenzívnejšie než prozaický preklad na pohyby prózy. Dopredu ho posúvala aj literárna a prekladová kritika, ktorá sa zaoberala metódami a koncepciami básnického prekladu vo väčšej miere než koncepciami prekladu prózy“ (Bednárová, 2014, s. 49). V tomto príspevku na vybraných ukážkach predstavíme hlavné prekladateľské metódy a koncepcie, ktoré sa u nás

¹ Okrem Popovičových a Felixových prác možno spomenúť zásadné verzologické analýzy Viliama Turčányho, ktorý prekladové špecifiká interpretuje v súvislostiach s domácou poetickou tvorbou, napr. v dielach *K poetike Hviezdoslavových prekladov* (1960, 1961), *Petrarcov vavrín* (1974), *Rým v slovenskej poézii* (1975).

jasnejšie črtajú na preklade rozsiahlejších diel pôvodom staršieho dáta, najmä stredovekých básnických cyklov či poém, ako ich možno badať v prekladoch od druhej polovice minulého storočia a na súčasných prekladoch talianskych klasikov. Tieto metódy vychádzajú z praxe samotných prekladateľov, ktorí ich sami dokladujú a bohato explikujú v ďalších štúdiách, doslovoch či predslovoch. Okrajovo si na talianskej vzorke ukážeme aj príklady aktualizčných tendencií minulého storočia a rôznorodosť prekladateľských prístupov v ich vzájomnej konfrontácii.

Prekladové tendencie v 20. storočí

V širšom historickom rámci možno u nás hovoriť o striedaní základných vývinových tendencií: v medzivojnovom období prevládalo úsilie vnášať cudzie prvky do domáceho kontextu a vplývať pomocou prekladu na vývin domácej poézie, počas druhej svetovej vojny a po nej (cca do roku 1957) sa zdôrazňoval uchovávací princíp voči predlohe a naturalizácia (M. Rázusová-Martáková, Z. Jesenská, J. Ferenčík). Po roku 1957, najmä v 60. rokoch, dominoval v (pôvodnej i prekladovej) básnickej tvorbe experiment so zdôrazňovaním cudzieho, nového, iného (ako reakcia na prechádzajúce obdobie). Vo všeobecnosti „[v] básnickom preklade na Slovensku po roku 1957, v aktualizčných prekladoch až do roku 1989, nebol optimálnym ideálom filologický stred, teda presný filologický či realistický preklad so všetkými nevyhnutnými jazykovými a kultúrnymi posunmi, ale preklad smerom k aktualizácii niektorých významov, reagujúci na vtedajšiu kultúrnu situáciu čitateľa. Špičkoví prekladatelia vnášali do prekladového textu súčasné reálie, frazeológiu, ale aj pocity a názory súčasníka. Inštrukcie pre takýto postup museli byť obsiahnuté v predlohe, nemohli byť motivované svojvoľne, inak bola modernizácia transparentná a nepôsobila umelecky. Išlo najmä o príklon k živej, hovorovej reči.“ (Valcerová, 2006, s. 169). Po roku 1989 aktualizčné tendencie ustúpili, pretože prekladateľ už nemusel substituovať (najmä spoločenskokritické) funkcie domácej literatúry a plnil funkcie, ktoré mu prináležia, predovšetkým snahu priblížiť sa autorovi pôvodného diela v maximálnej možnej miere na všetkých rovinách básnického textu (eufonickej, rytmickej, rýmovej, významovej).

Po roku 1945 u nás v básnickom preklade Valcerová (tamže, s. 161) diferencuje päť základných typov (metód): modernizujúce, resp. aktualizujúce preklady (výrazne ovplyvnili vývin domácej slovenskej lyriky, zmenili ju na modernú mestskú poéziu bez folklórneho akcentu, posilnili experimenty na viacerých rovinách básnického textu), historizujúce preklady (zámerne využívali prvky predchádzajúcich vývinových etáp), štandardné až subštandardné preklady (charakteristické mechanickou prácou s textom, zanedbaním estetických kvalít), realistické preklady (dodržiavali normu z *Kontextov prekladu*, využívali osvedčené postupy bez experimentátorstva či snahy posúvať vývin domáceho prekladateľstva) a špičkové umelecké preklady (virtuózne texty, uplatňovali výdobytky aktualizujúcich experimentátorov a modernistov v umiernennej podobe, nenarúšali estetickú mieru výrazu, usilovali sa čo najviac priblížiť umeleckým kvalitám pôvodiny).

Viacnásobný preklad

Jedným z faktorov úzko súvisiacich s prekladom poézie je tzv. viacnásobný preklad, teda (ko)existencia viacerých prekladov toho istého diela, ktorý sa objavuje aj v kontexte prekladu z talianskeho jazyka. Dôvodov takéhoto sériového prekladu môže byť vo všeobecnosti viacero, napríklad zastarávanie jazyka (najmä po lexikálnej a syntaktickej stránke – použitie archaizmov, historizmov, či inverzného slovosledu, ktorý sa dnes už pociťuje ako historizujúci), ale taktiež vývin domáceho stavu translatológie ako vedy a uplatňovanie noriem či pravidiel prekladu v jednotlivých obdobiach, či výmena generácie (tzv. otázka potreby generačnej výpovede, ktorá sa týka skôr starších diel a v rámci žánrov skôr poézie než prózy či drámy), pričom nemožno opomenúť ani faktor spoločensko-politickej či náboženskej situácie

prítomný najmä v minulom storočí, ktorý do značnej miery ovplyvňoval praxeológiu prekladu (máme tu na mysli čiastkové či úplne reštrikcie a cenzorské zásahy, zákazy vydávania či prekladania diel určitých autorov, zákaz prekladateľskej činnosti a i.).² Ďalším z faktorov, ktoré sa podieľajú na vzniku viacnásobných prekladov, je nepochybne vývin poznania o (prekla)danom diele a s ním súvisiaca meniac sa interpretácia diela, prekladateľská koncepcia a intencia, čitateľské prostredie, ergo prijímateľ, recipient, ktorému je preklad určený.

V otázke zastarávania prekladu z jazykových či interpretačných príčin je nevyhnutné uviesť, že tieto dva aspekty spolu nemusia bytostne súvisieť: môže existovať vynikajúci, prepracovaný preklad využívajúci archaizujúci slovník, ktorý budeme vnímať ako poéziu s istou historizujúcou patinou, no nebudeme ho považovať za zastaraný (jazykovo, ani interpretačne). Veľmi generalizujúco k takémuto typu prekladu možno zaradiť prvé dve kantiky Danteho *Božskej komédie* v preklade Felixa a Turčányho, vyznačujúce sa vycizelovanou formou a bohato interpretačne podloženou bázou. Takisto môže existovať poeticky i jazykovo vynikajúci preklad, ktorý je však interpretačne skôr informatívny, intuitívny, nepodložený hlbším výskumom autorovej poetiky, života a tvorby, širšieho kontextu, ako aj preklad, ktorý má presnú prekladateľskú koncepciu, vychádza z istého (napr. aktuálneho, moderného, vedecky podloženého, pokiaľ možno komplexného) výskumu, no jazykovo je náročný, lexikálne ho možno pociťovať ako ťažkopádny či zastaralý, prípadne básnicky nevyvážený, rušivý a pod. Proces starnutia, ako sa dočítame aj v publikácii *Originál/Preklad* (1983, 257), totiž nezasahuje všetky roviny výstavby prekladu rovnako. Bednárová (1999, 164) dopĺňa, že „[k]aždý predchádzajúci preklad v sérii kvalitatívne posúva interpretáciu a koncepciu prekladu na iné miesto“, pričom nemusí ísť o zvýšenie kvality, skôr o možnosť rozkrývať nové interpretačné možnosti daného diela. Každý ďalší preklad potom môže na prvý preklad nadväzovať integračne alebo diferenciacne, pričom vznikajú viaceré interpretačné a koncepčné hľadiská a literárny systém sa tak môže obohacovať o nové hodnoty.

V prípade viacnásobného prekladu možno hovoriť o prekladoch rôznych prekladateľov (synchronne či diachronne), o ďalšom preklade toho istého prekladateľa (buď ide o nový, autonómny variant originálu, teda novú prekladateľskú koncepciu, napr. *Spevník* F. Petrarca v prekladoch P. Koprdu z roku 2007 a 2022, alebo o revidovanú verziu už publikovaného prekladu, akou je druhé vydanie Danteho *Pekla* z r. 2005 v Turčányho prebásnení na základe doslovného prekladu a komentára J. Felixa), alebo o viacerých v podstate synchronných verziách originálu, ktoré prekladateľ môže vytvoriť v krátkom aj v dlhšom časovom odstupe, hoci zvyčajne sa oficiálne vydá len jeden z nich (výnimkou sú napr. Turčányho dve verzie prekladu Shakespearovho 18. sonetu vydané v *Slovenských pohľadoch*).

Základné zásady básnického prekladu

V súčasnosti u nás jednoznačne prevláda názor, že básnické dielo treba prekladať ako báseň, netransponovať ho do prózy (čo je bežná prax v iných krajinách, spomeňme ruské či chorvátske prozaické preklady Danteho *Komédie*). Cieľom prekladateľa je preniesť z východiskového do cieľového jazyka celistvosť umeleckého, poznávacieho, ideového a estetického posolstva, jedinečnosť štruktúry, akou je každá báseň, a všetky jej relevantné aspekty, spoluvytvárajúce jej neopakovateľnosť a význam. Proces prekladu zahŕňa dôkladnú

² Tieto skutočnosti ovplyvnili charakter a orientáciu prekladu na našom území a mohli modifikovať prekladateľské rozhodnutia, počnúc samotným výberom textov na preklad, cez koncepciu prekladu, až po jednotlivé konkrétne prekladateľské riešenia či nuansy. Bednárová (1999, 166) tieto determinanty označuje ako „fenomén recepcnej situácie“ a chápe ho ako „špecifický druh kultúrnej a literárnej situácie určitého obdobia a jej pôsobenie na výber textov a spôsob jeho prekladu“, teda ako rôzne mimoliterárne faktory spoločenskej, ideologickej a politickej proveniencie, ktoré ovplyvňujú myslenie o literatúre a výberovosť interpretácie prekladaného diela. Pozri aj Bednárová, Katarína: *Teória prekladovej série*, s. 163 – 166.

analýzu a interpretáciu básne, jej rozličných rovín a voľbu primeraných transformačných postupov, vrátane uvedomenia si miesta predmetnej básne v kontexte autorovej tvorby v národnej literatúre a zároveň jej anticipačného začlenenia do nového básnického a spoločenského kontextu, do ktorého preklad diela vstúpi.

Sumárne možno povedať, že v minulom storočí najviac ovplyvnili preklad poézie a uvažovanie o ňom predovšetkým dve udalosti (vznik časopisov *Mladá tvorba* v roku 1956 a *Revue svetovej literatúry* v roku 1964) a dve generácie (mihálikovsko-váľkovsko-rúfusovsko-turčányovská a feldekovská), ktoré vytvorili model a zásady aktualizujúcej poetiky básnického prekladu, z ktorých čerpáme dodnes: nepripúšťanie deformovanej syntaxe, výplnkov a vypchávkov (tzv. „vaty“) typu bárs, ktos', kys' či anakolútov (zmien pôvodnej vetnej schémy na inú, keď ďalšia časť vety nenadväzuje správne na predchádzajúcu časť, tzv. vybočenie z väzby, vrátane genitívnych metafor, napr. *rany sudby* ako reziduá hviezdoslavovskej poetiky, ktoré však vyznievajú krkolomne, kostrbato) z rytmických, rýmových či kompozičných dôvodov, odmietanie zámerných poetizmov, folklorizujúcej írečitosti a iných prvkov, zámerne odlišujúcich poéziu od prózy.

Okrem kritiky pseudopoetizovania textu sa nepripúšťa ani vkladanie hodnotiacich či iných prívlastkov, ktoré sa v pôvodnom texte nenachádzajú, čím sa dielo zexpresívňuje a vnášajú sa doň významy, ktoré v pôvodine neboli explicitne obsiahnuté (tzv. dointerpretovanie textu, presah konotačného poľa básnického pomenovania). V tomto zmysle možno spomenúť Turčányho pridanie prívlastku „zlý“ v rámci 19. spevu *Pekla*, ktoré nenachádza oporu v predlohe. Adícia zdôrazňuje hodnotiaci zreteľ prebásňovateľa, zvyšuje síce významovú priehľadnosť, no ako explicitný prívlastok nenachádzajúci sa v origináli pôsobí sporne.³ Obdobné je nenáležité a neadekvátne použitie hodnotiacej partikuly „vraj“ v preklade Andreja Žarnova z roku 1978, ktorá nenachádza oporu v pôvodine a oslabuje kritiku lakomcov z rádov cirkevných hodnostárov a súvisí s prekladateľskou koncepciou inklinujúcou k religiozности: verše prekladateľ interpretuje v teologickom kľúči, o čom svedčí jeho príklon k teologicky morálnym riešeniam viacvýznamových obrazov a oslabovanie Danteho kritiky do cirkevných radov:

Questi fuor cherchi, che non han coperchio piloso al capo, e papi e cardinali, in cui usa avarizia il suo soperchio”. <i>Inf.</i> VII, 46 – 48	Tí na temene s plešinou sú kňazi, aj pápeži aj mnohí kardináli, ktorých vraj skúpost' mimoriadne kazí. Preklad A. Žarnov (1978)
---	---

Najmä predstavitelia aktualizacej a realistickej tendencie sa usilovali o maximálnu významovú presnosť (aktualizujúce preklady navyše overujú presnosť pomenovania súčasným kontextom). Najzásadnejším znakom aktualizacej tendencie bolo maximálne zbližovanie poézie s hovorovou rečou, uplatňované skôr v ostatnej, než klasickej poézii (či umeleckej tvorbe vo všeobecnosti). Ako príklad možno uviesť Turčányho preklad rečňovaniek a básničiek pre deti rozprávkaru Gianniho Rodariho *Filastrocche in cielo e in terra* (vyšlo ako výber rečňovaniek *Poklad na dne kalamára*, 1983).

<i>A Pisa</i> A Pisa c'è una torre pendente. Sul prato c'è sempre un sacco di gente ad aspettare che venga giù. - Allora, caschi?	<i>Veža v Pise</i> Tá naklonená veža v Pise div nepadá. A z trávniku sa na ňu díva vždy pekná hromada. „Hroma ti! Kedy sa k nám celkom skloníš? Skoč k nám! Ty pri skoku k nám skorej dopadneš.“ „Radšej ty k skoku do výšky sa poníž: skáč pekne po schodoch a tréningu sa teš!“
--	---

³ Pozri bližšie Zambor, Ján: O troch slovenských prekladoch Danteho *Pekla*. In *Tvarovanie básne, tvarovanie zmyslu*. Bratislava: VEDA, 2012, s. 181 – 193.

Aktualizačnú hovorovosť zachovávajú rozkazovacie, resp. zvolacie vety, ako aj zvolanie v piatom verši a príslovka *skorej* (ktorú individuálne pociťujeme ako príznakovú v porovnaní k neutrálnemu *skôr*). Špecifikom vyššie uvedeného prekladu je detský recipient, ktorému prekladateľ dovysvetľáva kultúrne reálie prítomné v tematicky zameraných rečnovankách, sprevádzajúcich čitateľa po najznámejších talianskych miestach a mestách (tematicky je Rodari podobný *Veselým potulkám po Slovensku* a *Veselým potulkám po svete* Štefana Moravčíka, ktorý stavia básne na toponymách slovenských a neslovenských miest). Pôvodný text je detský hravý, kratší a „úderný“, no príznačne rytmický – slovenský preklad sa musel vyrovnáť s potrebou preniesť význam so zachovaním zrozumiteľnosti a pochopiteľnosti pre detského recipienta (s najväčšou pravdepodobnosťou neznaleho talianskych geografických reálií) a zároveň rýmovej formy (rýmy sú v literatúre pre deti jedným z prostriedkov, ako rozvíjať foneticko-fonologickú rovinu reči a uľahčiť zapamätávanie si textu), čo sa tu dosahuje dlhšími veršovými celkami, vytvorenými vnútrotextovou explikáciou rozšírením priamej reči, ale aj individuálne kreatívnym, no funkčným doplnením postrehu v druhom verši (div nepadá, nad čím sa zaiste pozastavia návštevníci padajúcej veže v Pise, i obdivovatelia jej fotografií).⁵

Prekladateľská koncepcia a metóda – 20. storočie a 21. storočie

Možno konštatovať v súlade s Ďuršinom, Slobodníkom (1990, 99), ale aj inými, že tlak cieľovej poetiky a jazyka núti prekladateľa, aby prispôboval všetky poetologické konkretizácie novej situácii v prijímajúcej kultúre, teda v inom spoločenskom a literárnom kontexte. S konkretizáciou transponovania obraznosti taktiež úzko súvisí aj prekladateľská koncepcia, ktorej cieľom je vytvorenie jednotného a konzistentného prekladu. Tá sa realizuje na úrovni jazyka (preklad reálií, funkčných mien, miera explikácie, pri jej nevhodnosti môžu nastať významové posuny) a formy (písanie čísloviek, členenie priamej reči a i., pri jej nevhodnosti zväčša nedochádza k významovým posunom) (Kabát 2018, 44). Najmä na rozsiahlejších básnických textoch či útvaroch možno vnímať určité prekladateľské koncepcie či tendencie, ktoré sa realizujú taktiež v istej myšlienkovvej či názorovej optike, ktorá okrem vyššie zmienených konkretizácií na úrovni jazyka a formy ovplyvňuje konkrétnu voľbu jazykových prostriedkov zvolených pri preklade (teda voľbu jedného slova zo synonymického radu, ktoré daný prekladateľ aplikuje ako funkčný ekvivalent pre svoj translát), prípadné adície či omisie voči textu predlohy a i.

Rôznorodosť prekladateľských koncepcií z lexikálno-sémantického hľadiska je markantná v slovenských prekladoch Danteho *Pekla*, o ktorých už v 90. rokoch D. Sabolová-Princic (2004) konštatovala u Strmeňa romantizujúce, aktivizujúce približovanie sa čitateľovi prekladu pod vplyvom čítania De Sanctisových komentárov, u Žarnova individualizáciu a inklináciu k religióznym interpretáciám pôvodiny s príklonom k morálnym riešeniam viacvýznamových obrazov, ako sme už naznačili vyššie, a u Turčányho a Felixa vedecký prístup vychádzajúci zo snahy spoznať široký dobový kontext a kriticky naň nahliadať. Na troch variantoch *Pekla* vidieť, akým spôsobom sa prekladateľská koncepcia premietla do konkrétneho výberu funkčného ekvivalentu zo synonymického radu slov, napr.:

⁴ Cit. podľa https://www.scaffalebasso.it/wp-content/uploads/2020/02/Gianni-Rodari-Viaggio-in-Italia-Einaudi-3_modificato-693x520.jpg [cit.09.08.2022].

⁵ Aspoň spomeňme, že preklady modernej talianskej poézie vyšli aj v antológii *Rozhovor s časom* (1989). Antológiu zostavili a preložili F. Hruška, P. Koprda a S. Vallo. V jazykovej spolupráci s nimi prebásňovali J. Čertík, L. Feldek, J. Kantorová, T. Križka, J. Mihalkovič, Š. Moravčík a V. Prokešová. V rámci antológie vyšli vybrané texty autorov ako E. Montale, V. Sereni, G. Giudici, G. Caproni, S. Penna, E. Sanguineti, M. Luzi, A. Zanzotto, C. Fornaro, D. Maffia, V. Lamarquová, R. Ombresová, A. Rosselliová, M. L. Spazianiová, M. Bucchichová a i. Súčasnej poetickej tvorbe venuje priestor platforma Ars Poetica, ktorá každoročne vydáva antológiu rôznorodých básnických textov a prekladov, tieto materiály sa nám však nepodarilo získať.

tal mi fece la bestia sanza pace, che, venendomi 'ncontro, a poco a poco mi ripigne va là dove 'l sol tace . <i>Inf. I, 58 – 60</i>		
tisol ma spiatky ta, kde slnko čuší Žarnov (Pažitka – Zvonický)	cúval som do tieňa, kde slnko čuší Strmeň	a zatláča až tam, kde slnko mlčí Felix – Turčány

U Žarnova a Strmeňa vidíme, že neutrálny výraz mlčí (*tacere*) je zosilnený na príznakové *čuší*. Zároveň Strmeň mení agensa obrazu: v pôvodine je Dante zatlačený, zahnaný zverom na miesto bez slnka, no v preklade je Dante aktívny, sám cúva, akoby v dôsledku vlastného rozhodnutia. Z troch prekladových riešení je najbližší pôvodine práve preklad Felix a Turčányho, ktorý je funkčným ekvivalentom pôvodiny. Na prekladoch taktiež jasne vidno, že prvé dva (oba exilové) preklady sa zásadne neopierajú o literárnovedné výskumy a sú skôr intuitívnym transponovaním básnického textu sledujúc vlastnú prekladateľskú intenciu, čo je markantné najmä pri kľúčových výrazoch typických pre obdobie 13. a 14. storočia a poetiku stilnovizmu. Už na inom mieste sme uviedli, že erudovaný prekladateľ by si mal byť – platí to najmä, ale nielen pri textoch starších období – vedomý prítomných intertextových presahov a odkazovania či nadväzovania na literárnu tradíciu.

Io era tra color che son sospesi, e donna mi chiamò beata e bella , tal che di comandare io la richiesi. <i>Inf. II, 53</i>		
Z miesta, kde v márných túžbach znášam slotu, ma taká krásna žena vyvolala, že nemusela prosiť o ochotu. Žarnov (Pažitka)	Tam som bol medzi polozúfalýma a naraz sa zjaví Pani milá. Ledva som čakal, o čo poprosí ma. Strmeň	Vstúpila tam, kde my sme v rozocnení, blažená pani, krásna tak, že ja som hneď o rozkaz ju prosil očarený. Felix – Turčány

Žarnovov výraz „taká krásna žena“ indikuje ženskú krásu, avšak eliminuje jej oblažujúci účinok obsiahnutý v pôvodine v slove *beata* (s ktorým je usúvzťažnené aj meno Beatrice, oblažujúca, v niektorých slovenských prekladoch Blažena), čím prekladateľ reflektuje len jej fyzický vzhľad. U Strmeňa je to takisto bez oblažujúceho účinku len „Pani milá“, hoci adjektívum milý označuje aj oslovenie blízkej osoby, citovú náklonnosť (tu akoby v nadväznosti na Danteho predošlé dielo prekladateľ vychádza z predpokladu, že čitateľ pozná autorov príbeh lásky k Beatrice, hoci vyslovene v tejto časti pôvodiny takáto informácia explicitne nie je vyjadrená), možno ho považovať za synonymum adjektíva krásny. Pôvodine najbližší je preklad Felix a Turčányho, ktorý zachováva oba výrazy a oba rozmery Beatrice ako protagonistky Danteho diel.

Druhým kľúčovým aspektom uvažovania o adekvátnosti prekladu je zohľadnenie literárnej tradície, ktorá počnúc provensálskou lyrikou prenikla na Sicíliu a odtiaľ až na sever, do Toskánska, a rozvíjala sa najmä vďaka stilnovizmu: jej základnou koncepciou je krásna žena, moja pani (z okcitánskeho *mi dons*, doslova *môj pán*), ktorá má schopnosť vzbudiť v (šľachetnom, ušľachtilom, vychádzajú z talianskeho polysémantického „*nobile*“) básnikovi lásku len vďaka pozdravu či pohľadu do očí a doviest' ho k blaženosti, dokonalosti, Bohu. V tejto optike sú obe adjektíva závažné, pretože poukazujú na básnickú tvorbu talianskeho Due- a Trecenta a usúvzťažňujú dielo s ostatnou dobovou tvorbou. Tento fakt je relevantný aj preto, lebo dobová tvorba na seba nadväzovala a básnici svojimi dielami komunikovali, súťažili, riešili spory v otázkach zavedenej poetiky, filozofie a pod., čím sa u Strmeňa aj Žarnova vytráca tento rozmer, možno teda hovoriť o strate rozmeru stredovekosti, či klasickosti, ale aj intertextovosti, nadväznosti literárnej tradície.

Obdobne je to v prípade Danteho intertextového odkazovania na manifest stilnovizmu Guida Guinizelliho *Al cor gentil rempaira sempre amore* (vyšlo napr. v Turčányho preklade

ako *V šľachetnom srdci láska vždy sa skrýva*)⁶, ktorý autor spomína v piatom speve *Pekla* a ktorý by bolo dobre názvom aspoň náznakom priblížiť k prípadne existujúcemu prekladu Guinizelliho kancóny:

Amor, ch'al cor gentil ratto s'apprende, prese costui de la bella persona che mi fu tolta; e 'l modo ancor m'offende. <i>Inf. V, 100 – 102</i>		
tá láska, ktorou ľahko srdce vzplanie Žarnov (Pažitka)	láska, čo v jemnom srdci koreň pustí Strmeň	Láska, čo srdce šľachetné hneď zmámi, Felix – Turčány

Kľúčovým momentom originálu je agens predmetných veršov, teda Láska, ktorá sa anaforicke v tercínach opakuje celkovo trikrát. Francesca z Rimín spolu so svojím milencom Paolom sa nachádzajú v intenzívnej búrke, ktorá v zmysle *contrapassa*, teda trestu podľa princípu oko za oko (analogicky alebo opozične), trestá duše smilníkov (tal. *lussuriosi*) v druhom pekelnom kruhu. Francesca Dantemu objasňuje príčinu ich zatratenia, no odmieta vlastnú aktívnu participáciu (podviedla manžela s jeho bratom Paolom) a vinu zvaľuje na Lásku, čo sa adekvátne transponovalo len v preklade Felixa a Turčányho. U Žarnova Láska nie je agensom, čím sa mení význam tercíny a podmetom, agensom sa stáva srdce, ktoré vzplanie láskou, u Strmeňa ostáva Láska agensom, avšak zapúšťa v jemnom srdci korene – prívlastok je oslabením výrazu „gentile“, zovšeobecnením a zároveň aj v tomto prípade ide o kľúčový termín stilnovistickej poetiky, pretože len muž, ktorý má „cuore gentile“ (ušľachtilé srdce, *gentile* je synonymom *nobile*, interpretačne je v ňom konštantne obsiahnutá viacvýznamovosť termínov ušľachtilý, šľachtic a šľachetný) je schopný zamilovať sa do milej skrz oči a pohľad. Výrazové zoslabenie, resp. významový posun u Strmeňa opäť indikuje stratu stredovekosti, nezohľadnenie dobovej literárnej poetiky a tradície. Práve na týchto príkladoch vidno, že v rámci istého sémantického poľa nie sú všetky synonymá rovnocenné a s ohľadom na snahu, aby bol preklad čo najbližší originálu a exponoval pokiaľ možno všetky jeho kvality – požiadavka, ktorá sa začína uplatňovať práve v období 70. rokov v súvislosti s vycizelovanými prekladmi Felixa v spolupráci s básnikmi ako J. Smrek či J. Kostra, či Turčányho samostatne – je nevyhnutné poznať širší kontext pôvodného diela a zohľadniť ho v preklade.⁷

Po roku 1989 možno identifikovať pri preklade talianskej poézie starších období dve základné prekladateľské metódy súvisiace s výskumnou prácou jednotlivých prekladateľov: prvú možno označiť Truhlárovej (2008, s. 32 a 2014, s. 32 – 50) termínom „historická“ prekladateľská metóda, v prevažnej miere sa vzťahuje na preklady J. Felixa, ale možno ju sledovať aj v prvom (staršom) preklade Petrarcovho *Spevníka* P. Koprdu z roku 2007, druhá najmä po roku 2010 vychádza z hermeneutickej interpretácie.

Historická metóda

Historická prekladateľská metóda sa vyvíjala od 40. rokov 20. storočia a dodnes je významným medzníkom v slovenskom uvažovaní o preklade, ale aj v prekladateľskej praxi. Felix pri preklade diel, ktoré sú súčasnému čitateľovi historicky vzdialené (najmä stredoveká, humanistická a renesančná tvorba), vychádzal zo snahy priblížiť autora a jeho svet v celistvosti cez rekonštrukciu pokiaľ možno všetkých kvalít pôvodiny na základe odbornej filologickej a zároveň historicky vernej literárnej a kultúrno-estetickéj analýzy textu a kontextu. Kládol na interpretátora vysoké nároky a s cieľom vytvoriť plynulé básnické dielo, navyše s ambíciou,

⁶ Pozri v antológii talianskej ľubostnej poézie *Vy jasné sladké vlny* (1978). Doslovný preklad textu v súlade s hermeneutickým výkladom sme vydali v *Dalle origini a Petrarca: commento e traduzione dei testi scelti*, 2021, s. 221 – 229.

⁷ Pozri bližšie Šavelová, Monika: Eterogeneità delle traduzioni slovacche della letteratura italiana delle origini: vecchie traduzioni e nuove prospettive, In *Romanistica comeniana*, 2021, 2, s. 119 – 129.

aby mal preložený text aspoň podobné poetologické vlastnosti ako originál, začal významnú etapu prekladateľských dvojíc (preklady F. Villona, D. Alighieriho).

Medzi základné charakteristiky historického prístupu k textu patrí⁸: komplexná transpozícia kvalít originálu, teda nielen prenos jazykových či štylistických vlastností pôvodiny, ale celková rekonštrukcia všetkých kvalít pôvodného diela, vychádzajúca z minucióznej filologickej, poet(olog)ickej, literárnej a historickej analýzy a exegézy, s cieľom preložiť dielo po významovej a formálnej, ale aj literárnej, estetickej, historickej, filozofickej až metafyzickej rovine tak, aby sa opäť čítalo ako poézia (snaha zachovať podstatné významotvorné kvality originálu, napr. formálne, rytmické, vizuálne, napr. villonovské akrostichony); objasnenie minulosti cez súčasnosť zdôrazňujúc modernosť autora, hoci je niekoľko storočí vzdialený, čoho výsledkom je dojem, že aj dávny autor sa vďaka komentárom, predhovorom a doslovom, poznámkam, prekladu stáva naším súčasníkom a zároveň si zachováva dobovú autenticitu (rovnováha medzi aktualizáciou a historizáciou, starým a novým, cudzím a domácim, snaha vysvetliť dobový kontext a zároveň mať stále na zreteli autorovu modernosť a skúsenosti aktuálnej doby, čo sa deje vyzdvihnutím univerzálnych momentov v tvorbe autora); nejde o dokonale vernú, prísne vedeckú či filologickú rekonštrukciu epochy, ale interpretátor má stále na pamäti súčasného čitateľa s jeho vnímaním a modernou subjektivitou (tzv. regresívna metóda, t.j. forma objasňovania literárnych fenoménov pomocou vývinovo neskorších fenoménov, napr. objasňovanie chápania Satana v 34. speve *Pekla* cez Camusovho *Cudzinca* či Kafku); stála aktuálnosť prekladu (prekladateľovej interpretácie) vedúca k neustálemu čitateľskému záujmu o dielo (základným predpokladom je nepísať a neprekladať primárne pre akademickú obec či odborníkov, ale pre široké spektrum čitateľov, avšak so zachovaním zrozumiteľnosti aj erudovanosti – tzv. antropologický prístup).

Prekladateľský postup zahŕňa minucióznu exegézu (snaha zhromaždiť čo najpodrobnejšie informácie o texte, skúmanie autorovej osobnosti, kultúrneho profilu, politicko-filozofického náhľadu, dobového kontextu v najrozmanitejších vzťahoch, štúdium tradičných i nových výkladov v rôznych dostupných svetových jazykoch, vrátane dôslednej lingvistickej analýzy, skúmania lexikálnych významov a ďalších konotácií, nuáns, alúzií, dvojzmyslov, intertextovosti; vytváranie paralel s historickými, kultúrnymi, biografickými či literárnymi súvislosťami konkrétnych veršov i celého textu vrátane uvádzania vlastných hypotéz konfrontujúc ich s názormi svetových odborníkov), komentáre a poznámky ako zásadný kľúč kritickej interpretácie, ale následne aj správneho pochopenia prebásňovateľa.

Nevýhodou historickej prekladateľskej metódy môže byť interpretačná neistota či vágnosť (otázka, ktorú interpretáciu, resp. interpretačnú paralelu vybrať), čo sa ukazuje najmä na interpretačne komplikovaných a rozsiahlych dielach, k akým patrí Petrarcovo *Spevník* či Danteho *Komédia*, v ktorej niektoré pasusy dodnes nie sú uspokojivo vysvetlené, prípadne na niektorých výklade sa komentári dodnes nezhodnú. V tejto optike sa zdajú byť príslušné výskumy (danteologické, petrarcovské výskumy) paradoxným zdrojom: na jednej strane interpretátorovi, a teda aj prekladateľovi poskytnú dostatok materiálov, výskumov, z ktorých možno vychádzať, avšak jednako môžu pôsobiť zmätočne, komplikovane, prekladateľ sa s nimi môže „strácať“, nemusí sa v nich vedieť kvalifikovane zorientovať a navyše môžu poskytovať niekoľko významových riešení, z ktorých si musí napokon prekladateľ jedno zvoliť, pričom musí dbať na to, aby jeho voľba a prekladateľská koncepcia bola koherentná, jednotná, ale nie náhodná.

⁸ Vychádzame z výskumu J. Truhlárovej, pozri bližšie Jozef Felix a jeho historická prekladateľská metóda, In *Myslenie o preklade na Slovensku*, 2014, s. 32 – 54, ktorá metódu rozpracovala primárne vychádzajúc z francúzskych prekladov a k nim vypracovaných Felixových materiálov.

Hermeneutická metóda

Druhým typom prekladateľskej metódy, ktorá sa u nás začala v preklade staršej literatúry z taliančiny uplatňovať najmä po roku 2010, je tzv. hermeneutická interpretačná metóda. Vo všeobecnosti ide o disciplínu, ktorá sa venuje interpretácii a porozumeniu textov a pôvodne sa rozvíjala v oblastiach, pre ktoré je nevyhnutný presný a jasný výklad textov (v práve pri výklade zákonov, v teológii pri exegéze biblických textov), no zároveň presiahla tieto oblasti a ujala sa aj v literárnej vede a filozofii. Niet sa čomu čudovať, keďže náboženstvo bolo s literatúrou a filozofiou najmä v stredoveku úzko spojené, a, na druhej strane, ak vychádzame len zo základného predpokladu, že každý text je nositeľom istého významu, ktorý doň vložil jeho autor, prichádzame k potrebe porozumieť takémuto textu, a teda aj autorskému zámeru.⁹

Z tohto predpokladu vychádza pri uplatňovaní hermeneutickej metódy aj Pavol Koprda, u ktorého sú preklady v tejto optike vyústením mnohoročného výskumu talianskych literárnych textov. Koprda ako romanista vychádzal pri preklade Danteho *Raja*, *Hostiny*, Petrarcovho *Spevníka* (v novej edícii) či Tassovho *Oslobodeného Jeruzalema* z výskumu literatúry a filozofie 13. a 14. storočia, ktoré sa javia byť kľúčové práve pre vzájomné prenikanie a sprítomňovanie filozofických doktrín v literárnych textoch počnúc sicílskou školou. Hermeneutika u Koprdu spočíva v spoznaní a interpretovaní intelektuálnej biografie tohto ktorého autora a v hľadaní takej interpretácie textu, ktorá nebude ponúkať viacero variantov výkladu, ale podľa možnosti len jeden, reflektujúci reálnu autorskú intenciu. Interpretátor v prvom rade preukazuje, že autor nemohol vec myslieť inak (interpretačné paralely a, b, c atď.), ale práve takto (jediná interpretačná verzia), pretože takáto interpretácia je v zhode s jeho intelektuálnym presvedčením, teda s jeho intelektuálnou biografiou. Zároveň dáva prednosť alegórii a jej transponovaniu do cieľového textu pred krásou textu a poetickosťou jazyka ako takých.

Koprda pri interpretovaní nejednoznačných miest využíval podobný princíp ako svojho času komentátor Petrocchi: princíp *lectio difficilior*, teda vybral ten význam, ktorý sa v optike autorského zámeru javil ako najrelevantnejší, „nezľahčujúci“. Zásadnou oporou mu bolo o. i. rozsiahle komentované vydanie *Komédie* uznávanej danteologičky Anny Marie Chiavacciovej Leonardiovej a Butiho výklady. Preklady *Raja* i *Hostiny* vedome dopĺňa rozsiahlym komentárom a text prekladu vedome zjednocuje, aby ich sprístupnil v pôvodnom autorskom zámere dnešnému čitateľovi a aby Danteho odkaz nebol prekrytý nánosmi irelevantných interpretácií („interpretácií interpretácií“), skrátka, aby sa po siedmich storočiach uchoval pokiaľ možno v pôvodnom znení a intencii.

Záver

Na rozsiahlejších básnických textoch staršej talianskej poézie evidujeme v 20. a v 21. storočí v zásade dve kľúčové metódy: historickú (napr. Felixove a Turčányho preklady Danteho,

⁹ Podľa Malíka ([s.a.]) hermeneutika prešla tromi vývinovými štádiami: prvé sa konštituovalo ako spôsob prekladu a šlo o tzv. filologickú hermeneutiku, ďalšie dve už radíme k filozofii a šlo o teóriu chápania a neskôr o teóriu porozumenia. Špecifikom filologickej hermeneutiky je interpretácia textov, teda „postihnutie skrytého zmyslu určitého písaného textu a jeho prevedenie do zrozumiteľnejšieho jazyka“ (tamže). Piaček a Kravčík (1999) konštatujú, že „zahrnuje vedľa procesu interpretácie, ktorý sleduje správne pochopenie textu v zmysle priradenia správnych významov lexikálnym jednotkám cudzojazyčného textu, aj proces exegézy, ktorá sa zase snaží zhromaždiť všetky dostupné historické údaje, ktoré by text osvetľovali aj z hľadiska vonkajších súvislostí“. V takomto ponímaní sa hermeneutika prelína s exegézou, resp. sa vzájomne dopĺňajú. Podľa talianskeho portálu *Treccani* bol termín v minulosti považovaný za synonymum exegézy, avšak moderné výklady takýto názor považujú za prekonaný a prikláňajú sa k diferenciácii pojmov: cieľom exegézy by malo byť vysvetlenie autorského zámeru voči jeho súčasníkom a cieľom hermeneutiky by mala byť snaha porozumieť významu, ktorý má daný text pre čitateľa žijúceho v odlišnom historickom kontexte od toho autorovho. Neskoršia filozofická hermeneutika by už mala predstavovať skôr univerzálny prístup k všetkým kultúrnym fenoménom, nielen k textom, a zahŕňať tradíciu ako celok, vrátane interpretácie historických udalostí.

Petrarcu, Koprdoz preklad Petrarcu z r. 2009) a po r. 2010 aj hermeneutickú (Koprdoz preklady Danteho, Petrarcu, Tassa). Na príkladoch modernej poézie a poézie pre deti možno sledovať skôr aktualizácie a modernizujúce tendencie. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že tendencie vedeckých prekladov podložených literárnovedným výskumom, ktoré sa pôvodne konštituovali v polovici 20. storočia, sú u nás stále aktuálnym a uplatňovaným prístupom v preklade poézie, a že a priori predstavujú zásadný aspekt v prístupe k textu, ku ktorému prekladateľ nemôže pristupovať úplne intuitívne, ako tomu bolo v predošlých obdobiach.

Literatúra

- ALIGHIERI, D. *Božská komédia. Peklo*. Preložili Viliam Turčány a Jozef Felix. Komentár napísal Jozef Felix. Bratislava: Tatran, 2005.
- ALIGHIERI, D. *Božská komédia 1 (Peklo)*. Preložil Andrej Žarnov a Mikuláš Pažitka. Kanada: Dobrá kniha, 1978.
- ALIGHIERI, D. *Božská komédia: Raj*. Preložil a poznámky napísal Pavol Koprda. Bratislava: Perfekt, 2021.
- ALIGHIERI, D. *Peklo*. Preložil Karol Strmeň. Cleveland; Roma; München: Slovanský ústav, 1965.
- ALIGHIERI, D. *Raj*. Preložil Viliam Turčány. Komentár a štúdiu napísal Viliam Turčány. Bratislava: Tatran, 1986.
- ANDRIČÍK, M. *Preklad pod lupou*. Levoča: Modrý Peter, 2013.
- BEDNÁROVÁ, K. *Dejiny umeleckého prekladu na Slovensku I*. Bratislava: Veda, 2014.
- BEDNÁROVÁ, K. *Rukoväť dejín prekladu na Slovensku I. 18. a 19. storočie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015a.
- BEDNÁROVÁ, K. *Rukoväť dejín prekladu na Slovensku II. Situácia slovenského umeleckého prekladu v 20. storočí*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015b.
- BEDNÁROVÁ, K. Teória prekladovej série. In *Chiméra prekladania*. Bratislava: SAV, 1999, s. 163 – 166.
- Ermeneutica*. In Treccani. Dostupné na internete: <https://www.treccani.it/vocabolario/ermeneutica/> [cit.06-09-2022]
- KABÁT, M. Koncepcia v preklade. In *Prekladateľské listy* 7, 2018, 7, s. 44 – 54.
- KOPRDA, P. Danteho Raj: stopy štruktúry v originále a v preklade. In FLEMROVÁ, A. – ŠUMAN, Z. (eds.): *Růže je rosa e rose est růže: překlad, převod, interpretace*. Praha: FF UK v Praze, 2020, s. 22 – 39.
- KOPRDA, P. Slovo na úvod. In ALIGHIERI, Dante. *Božská komédia: Raj*. Preložil a poznámky napísal Pavol Koprda. Bratislava: Perfekt, 2021.
- MALÍK, B. *Hermeneutika* (Metodický list k výučbe vybraných filozofických tém cez problémy). Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicky-podnety/hermeneutika-metodicky-list-filozofia.pdf> [cit.06-09-2020]
- PIAČEK, J. – KRAVČÍK, M. *FILIT* – otvorená filozofická encyklopédia. 2019. Dostupné na internete: <http://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fil/fil.html>
- RODARI, G. *Poklad na dne kalamára*. Preložil Viliam Turčány. Bratislava: Mladé letá, 1983.
- ROZHOVOR s časom. *Antológia modernej talianskej poézie*. Bratislava: Kruh milovníkov poézie, 1989.
- SABOLOVÁ, D. Viacnásobný preklad a jeho funkcie v národnej kultúre. In *Chiméra prekladania*. Bratislava: SAV, 1999, s. 158 – 162.
- SABOLOVÁ PRINCIC, D. *Talianski klasici v slovenských prekladoch. Dante, Manzoni, Leopardi*. Bratislava: Veda, 2004.
- TURČÁNY, V. (ed.). *Vy jasné sladké vlny*. Antológia talianskej ľúbostnej poézie. Bratislava: Smena, 1978.
- VALCEROVÁ, A. *Hľadanie súvislostí v básnickom preklade*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006.
- ZAMBOR, J. O troch slovenských prekladoch Danteho Pekla. In *Tvarovanie básne, tvarovanie zmyslu*. Bratislava: VEDA, 2012, s. 181 – 193.

Kontaktné údaje:

Mgr. Monika Šavelová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta

Katedra translatológie

Štefánikova 67, Nitra

Slovensko

monika.savelova@gmail.com, msavelova@ukf.sk

INTERKULTÚRNA KOMPETENCIA V TEÓRII A V PRAXI PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA PREKLADATEĽSKÉHO PROJEKTU V NEDERLANDISTIKE

INTERCULTURAL COMPETENCE IN THEORY AND PRACTICE A CASE STUDY OF A TRANSLATION PROJECT IN NETHERLANDISTICS

*Marketa Štefková
Benjamin Bossaert*

Abstrakt

Globalizácia a multikultúrna spolupráca viedli k tomu, že inter- a transkultúrna komunikácia a interkultúrny manažment sa stali súčasťou mnohých profesií, v ktorých sa uplatňujú aj absolventi Nederlandistiky. Oddelenie Nederlandistiky na Univerzite Komenského v Bratislave v rámci reakreditačného procesu zaradilo do študijného programu predmety interkultúrna komunikácia a interkultúrny manažment. V tomto príspevku argumentujeme, prečo sú tieto kurzy relevantné pre štúdium holandského jazyka a kultúry. Zároveň prezentujeme príklad interkultúrneho prekladateľského projektu, ktorý sme realizovali so študentmi magisterského stupňa v rámci jedného z uvedených predmetov.

Kľúčové slová

Interkultúrna kompetencia, transkultúrna komunikácia, interkultúrny manažment, habitus, kultúrne dimenzie, prekladateľský projekt

Abstract

Globalisation and multicultural cooperation has led to inter- and transcultural communication and intercultural management becoming a part of many professions in which graduates of the Dutch studies are also employed. As part of the reaccreditation process, the Department of Dutch Studies at Comenius University in Bratislava included intercultural communication and intercultural management in the study programme. In this paper we argue why these courses are relevant for the study of Dutch language and culture. We also present an example of an intercultural translation project that we carried out with Master's level students in one of the above-mentioned courses.

Key words

Intercultural competence, transcultural communication, intercultural management, habitus, cultural dimensions, translation project

Úvod

Medzinárodné firmy reflektujú globalizačné a lokalizačné trendy, ktoré sa prejavujú v každodennom obchodnom, politickom a kultúrnom živote prostredníctvom stratégií interkultúrnej komunikácie a interkultúrneho manažmentu. Široká pozornosť venovaná interkultúrnej a transkultúrnej komunikácii, ako aj interkultúrnemu manažmentu v interdisciplinárnom výskume, ich implementácia do širokého spektra študijných programov a zručností, ktoré nimi študenti nadobúdajú, majú pozitívny vplyv nielen na úspešnú komunikáciu v multikultúrnom kontexte, ale aj na riešenie problémov súvisiacich so stereotypmi, vzdialenosťou kultúr a pri riadení multikultúrnych tímov.

Táto štúdia reaguje na uvedený vývoj a opisuje prístup k interkultúrnej komunikácii a interkultúrnemu manažmentu v študijnom programe Holandský jazyk a kultúra na Univerzite Komenského v Bratislave. V rámci reakreditácie študijného programu boli do učebných osnov zaradené dva predmety, ktoré sú špecificky zamerané na rozvoj kompetencií dôležitých pre úspešnú interkultúrnú komunikáciu študentov a ich pôsobenie v multikultúrnych tímoch medzinárodných spoločností. Dôraz na rozvoj interkultúrnych kompetencií súvisí so zameraním programu na preklad a tlmočenie. Zaradenie interkultúrneho manažmentu do kurikula je reakciou na vyhodnotenie štatistik o profesijnom profile absolventov za posledné desaťročie, ktoré ukazujú, že väčšina absolventov si po ukončení bakalárskeho štúdia nájde prácu v nadnárodných spoločnostiach.

Vychádzajúc z teoretického vymedzenia pojmov kultúra, inter- a transkulturalita sa v štúdiu zameriame na didaktický prístup k rozvoju interkultúrnej kompetencie. Z metodologického hľadiska je vymedzenie základných pojmov založené na habite (Bordieu 1977), transkultúrnom transfere (Espagne a Werner 1988) a kultúrnej identite (Hofstede a Hofstede 2005). Kurz interkultúrnej komunikácie vychádza z definície interkultúrnej komunikácie a kompetencie podľa Kristine van Baalen, Alice van Kalsbeek (2010) a Luda Beheydta (2013). Kurz interkultúrneho manažmentu je postavený na modely interkultúrneho manažmentu podľa Welge, Holtbrugge (2010), pričom vychádza z dimenzií kultúry podľa Hofstedeho a Hofstede (2015).

Po vymedzení základných pojmov špecifikujeme akým spôsobom v kurikule reagujeme na rozvoj kompetencií, ktoré sú potrebné v profesiách a pracovných pozíciách s kultúrnym profilom, ktoré naši absolventi vykonávajú, ako napr. prekladateľ a tlmočník, pracovník veľvyslanectva, zahraničný korešpondent alebo manažér v nadnárodnej spoločnosti. Na príklade prípadovej štúdie prekladu kultúrnej eseje v tíme študentov demonštrujeme implementáciu interkultúrnej kompetencie aj do praktických prekladových seminárov.

Vymedzenie základných pojmov

Východiskom pre uvažovanie o interkultúrnej a transkultúrnej komunikácii je *pojmem kultúry*. Van Baalen, Beheydt a Kalsbeek (2013) vo svojom komplexnom popise interkultúrnej komunikácie opísali dva možné pohľady na kultúru, a to idealistický a antropologický. Idealistický prístup chápe kultúru ako súbor intelektuálnych a umeleckých prejavov v spoločnosti. Antropologické vymedzenie definuje kultúru ako životný štýl. Patria sem normy, hodnoty, konvencie a rituály kultúrneho spoločenstva. (Van Baalen, Beheydt a Kalsbeek 2013, s. 17) Toto poňatie kultúry je širšie a dotýka sa aj aspektov reálneho života, v ktorom sa kultúra formuje.

Kultúrna identita, habitus a kultúrny transfer

Antropocentrický prístup ku kultúre úzko súvisí s pojmom *kultúrnej identity*. Podľa Pinta (2000, 2007) je kultúrna identita výsledkom procesu rozpoznávania. Je to skupinová identita, ktorú členovia skupiny reprezentujú na základe spoločných charakteristík, ako sú jazyk, spoločné tradície, preferované hodnoty a pravidlá, ktoré majú členovia skupiny rešpektovať. Často citovaní teoretici interkultúrnej komunikácie Hofstede a Hofstede (2005) tvrdia, že pre všetky kultúry je kultúrna identita do značnej miery determinovaná prenosom vedomostí a myšlienok, vzorcov myslenia, cítenia a konania, ktoré sa odovzdávajú v ranom detstve. Hofstede nazýva tento špecifický kultúrny prenos *mentálnym programovaním*. Podľa Beheydta (2005) sa toto mentálne programovanie prejavuje v niektorých aspektoch kultúry, ako tradície, používanie jazyka a vychádza zo spoločnej minulosti, v ktorej kultúrna identita nachádza svoje pevné korene. Medzi dôležité impulzy pre vznik kultúrnej identity patrí aj spoločné náboženstvo, rovnaká forma štátu a vlády, ako aj umenie. (Beheydt 2005, s. 37-40)

Zavedenie pojmu *habitus* sociológom Pierom Bourdieuom (1977) položilo dôležitý základ pre rozpracovanie tohto konceptu vo viacerých interdisciplinárnych štúdiách, ktoré sa zaoberajú komunikáciou medzi kultúrami a opisom typických vzorcov správania a konania v kultúrach. Habitus je systém pravidiel a hodnôt, ktorými sa spoločnosť riadi bez toho, aby si to jej členovia uvedomovali, a na základe tejto skúsenosti spoločnosť prijíma alebo sa bráni inakosti a interpretuje realitu. Pierre Bourdieu tvrdí, že vonkajšie pravidlá alebo impulzy sa postupne importujú do spoločnosti a to, čo sa predtým považovalo za nové alebo exotické, sa neskôr interpretuje ako samozrejmé. (Bourdieu 1977, s. 70-75)

Habitus sa stal aj východiskom pre uvažovanie o prenose kultúrnych javov medzi kultúrami. *Kultúrny transfer alebo kultúrny prenos* je kulturologický pojem, ktorý od polovice 80. rokov 20. storočia rozvíjali Espagne a Werner (1988). Kultúrne transfery predstavujú početné "mosty" kultúrneho prenosu, ktoré zabezpečujú cirkuláciu poznatkov. V procese prenosu a migrácie z jednej kultúry do druhej sa každý prvok kultúry dostáva do nového kontextu a nadobúda nový význam. Espagne sa vo svojom výskume zameriava predovšetkým na dejiny prekladu a cirkuláciu vedomostí. Tým preniká pojem kultúrneho transferu aj do *translatológie, literárnej komparatistiky a kontrastívnej jazykovedy*. Všetky tri uvedené disciplíny sme preto implementovali do teoretickej prípravy budúcich nederlandistov na FIF UK.

Inter-, multi- a transkulturalita

Interkulturalita sa vzťahuje na kultúrny transfer medzi rôznymi kultúrami. Podľa Pinta (2000) by si mal každý, kto sa zúčastňuje na interkultúrnej komunikácii, rozvíjať tzv. *interkultúrne povedomie*. Interkultúrne povedomie by sa malo oddeliť od kultúrnej identity, ktorá je podľa Pinta založená na národných a iných stereotypoch. (Pinto 2000, s. 15-18) V kontexte interkultúrnej komunikácie sa však popri *interkulturalite*, používajú aj pojmy *multikulturalita* a *transkulturalita*. Pre účely tejto štúdie a vzdelávania Nederlandistov na FIF UK sme uvedené pojmy vymedzili takto: multikulturalita sa vzťahuje na spoločnosť, ktorá pozostáva z predstaviteľov rôznych kultúr. Komunikácia v multikultúrnom prostredí je každodennou realitou mnohých krajín a medzinárodných firiem (nazývaných aj nadnárodné spoločnosti), a preto jej venujeme pozornosť aj v rámci predmetu interkultúrny manažment. Interkultúrna komunikácia sa týka interakcií medzi ľuďmi z rovnakej kultúry a ľuďmi z inej kultúry. V interkultúrnych spoločnostiach sa jedna kultúra často považuje za normatívnu a všetky ostatné kultúry sa porovnávajú alebo dávajú do kontrastu s dominantnou kultúrou. Tento prístup ku komunikácii v multikultúrnej spoločnosti zohráva dôležitú úlohu v komunitnom a úradnom tlmočení a preklade, kde normy a konvencie dominantnej kultúry sčasti presadzujeme prostredníctvom právnych noriem v ostatných kultúrach, ktoré v danej spoločnosti fungujú. Tieto súvislosti poukazujú na mocenské rozdiely medzi komunikačnými partnermi a z nich vyplývajúce komunikačné problémy, ktoré sa riešia napríklad v rámci odbornej prípravy súdnych prekladateľov a komunitných tlmočníkov. Transkultúrna komunikácia je nadstavbovou realizáciou interkultúrnej komunikácie. Tento pojem označuje formu komunikácie medzi kultúrami, pri ktorej prostredníctvom výmeny kultúrne odlišných skúseností prispieva interkultúrna výmena k formovaniu nových konceptov. To vytvára tzv. tretiu kultúru. (Kramsch, 1993). Transkulturalitu ako pojem a didaktický prístup v nederlandistike zaviedli Van Kalsbeek a Huzinga (1997) a neskôr ju rozpracovali Gelderbloem, Bessamusca a Ten Tije (2010). Autori sa zasadzujú za transformáciu tradičného prístupu k vzdelávaniu v nederlandistike. Študenti by mali byť vedení k uplatneniu holandského jazyka a kultúry v ich vlastnom areále a kontexte. Podľa autorov by sa rozvoj kompetencií relevantných pre miestny trh práce mal podporiť transkultúrnym výskumom, napríklad recepcie holandskej kultúry a jazyka za hranicami jazykovej oblasti, alebo porovnávacími kulturologickými analýzami. (Gelderbloem, Bessamusca a Ten Tije 2010, s. 5-7)

Interkultúrne komponenty v kurikule študijného programu Holandský jazyk a kultúra

V nadväznosti na koncepciu transkultúrnej nederlandistiky máme v študijnom programe Holandský jazyk a kultúra za cieľ formovať interkultúrnych mediátorov medzi vlastnou kultúrou a kultúrami holandsky hovoriacich krajín. Cieľom implementácie interkultúrnej komunikácie a interkultúrneho manažmentu nie je posilňovať stereotypy a predsudky voči kultúram, ale skôr pomôcť študentom uvedomiť si kultúru, v ktorej vyrastali a žijú, a kultúru cieľového jazyka, ktorú si chcú osvojiť.

Interkulturalita v jazykovej príprave

Kontakt medzi kultúrami prebieha najmä prostredníctvom komunikácie. Interkultúrna komunikácia nie je komunikácia kultúr, ale komunikácia osôb, ktoré reprezentujú kultúry. Prenos kultúry sa uskutočňuje predovšetkým prostredníctvom komunikácie a jazyka, ako uvádza Beheydt (2005, s. 37, 38) Preto sa rozvíjanie interkultúrnej kompetencie v rámci klasických lingvistických disciplín, ako morfológia, syntax, lexikológia, frazeológia a štylistika opiera predovšetkým o výsledky kontrastívnych sociolingvistických a pragmalingvistických výskumov zameraných na definovanie konvencií v používaní jazyka a konkrétnych slov, pojmov, syntaktických konštrukcií a typov textov v konkrétnych komunikačných situáciách. Vedomosti z teoretických disciplín si študenti v praxi osvojujú počas jazykových cvičení.

Interkultúrny manažment

Ako už bolo spomenuté v úvode, mnohí absolventi programu Holandský jazyk a kultúra nachádzajú uplatnenie v nadnárodných spoločnostiach. Hoci absolventi bakalárskeho štúdia zväčša pokračujú v magisterskom štúdiu, väčšina z nich pracuje na čiastočný úväzok v multikultúrnom prostredí medzinárodnej spoločnosti už počas magisterského stupňa. Z tohto dôvodu sa katedra počas poslednej reakreditácie predmetu holandský jazyk a kultúra rozhodla posilniť interkultúrnu zložku bakalárskeho programu zavedením nového predmetu interkultúrny manažment - projekt.

Predmet je zameraný na terénny výskum a vychádza z *kultúrnych dimenzií* podľa Hofstedeho a Hofstedeho (2005) a z tézy tzv. *kultúrnej viazanosti riadenia* podľa Holtbrüggeho a Welgeho (2010). Autori analyzovali riadenie ľudských zdrojov v medzinárodne pôsobiacich firmách. Definujú *interkultúrny manažment* ako riadenie firmy zamerané na odlišné kultúrne podmienky, ktoré ovplyvňujú stratégiu riadenia firmy. Kultúra je ústredným prvkom tejto stratégie riadenia. Optimalizácia riadenia zahŕňa porovnanie rozdielov a podobností riadenia v bikultúrnom prostredí, zhodnotenie toho, či sú stratégie riadenia z jednej kultúry prenosné do druhej, a vypracovanie odporúčaní na rozhodovanie v konkrétnej bikultúrnej situácii. Vychádzajú z presvedčenia, že rôzne kultúrne podmienky by mali viesť k rôznym štýlom riadenia. Strategický spôsob komunikácie a riadenia, ktorý zohľadňuje rozmanitosť noriem, hodnôt, spôsobov myslenia a správania pracovníkov s rôznym kultúrnym pozadím, podľa autorov zvyšuje efektivitu a zabraňuje napätiu v medziľudských vzťahoch. (Milošovičová 2019, s. 7-9)

Cieľom predmetu Interkultúrny manažment - projekt je viesť študentov k terénnemu výskumu interkultúrnych aspektov medzi Slovenskom a holandsky hovoriacim areálom. Študenti pracujú v tímoch, rozdelia si úlohy, určia si fázy realizácie projektu, spôsob hodnotenia a prezentácie výsledkov pod vedením vyučujúceho. Okrem tém zameraných na prostredie nadnárodných spoločností sa v rámci tohto kurzu realizovali aj kultúrne projekty, napríklad výskum recepcie holandskej literatúry v slovenskom kontexte, alebo etymologický výskum stôp holandského jazyka v slovenčine a importu holandských slov do slovenčiny cez iné jazyky.

Okrem praktickej stránky týchto projektov, tento didaktický prístup podporuje aj myšlienku prístupu zameraného na študenta a pripravuje študentov krok za krokom na samostatný výskum, ktorý majú realizovať o rok neskôr v rámci svojej bakalárskej práce.

Interkulturalita a rozvoj prekladateľskej kompetencie

Pojem kultúrny transfer je dobre známy a ukotvený i v translatológii. Aby prekladateľ mohol adekvátne rozhodnúť o kultúrnom prenose medzi východiskovou a cieľovou kultúrou, musí sa dôkladne oboznámiť aj s habitusom druhej kultúry. Počas praktických hodín prekladu si študenti rozvíjajú zručnosť rozpoznáť a správne interpretovať signály východiskovej kultúry, aby umožnili adekvátny kultúrny transfer.

Na prekladových cvičeniach si študenti osvojujú trojstupňovú metódu kultúrneho transferu v procese prekladu podľa Rakšányiovej (2005). V rámci trojstupňovej metódy si prekladateľ musí uvedomiť svoje vlastné kultúrne normy a hodnoty a pravidlá, ktorými sa riadi jeho myslenie, konanie a komunikácia. V druhom kroku si musí osvojiť kultúrne normy, odkazy a konvencie cudzej alebo cieľovej kultúry a jasne oddeliť ideológie, predsudky a stereotypy od reality. V treťom kroku musí prekladateľ určiť, ako sa vysporiadať so zistenými rozdielmi. Text sa musí preložiť do novej kultúry a nového kontextu, pre nové publikum s iným habitusom. Preklad je teda formou metakomunikácie. Prekladateľ je sprostredkovateľ, ktorý v kontexte kultúrneho prenosu sprostredkúva východiskový a cieľový text. Prekladateľ môže plniť svoju úlohu v tomto prenose len vtedy, ak vystupuje ako nezávislý interkultúrny expert. (Rakšányiová 2005, s. 12-14)

Prípadová štúdia

V rámci rozvoja interkultúrnej prekladateľskej kompetencie absolvujú študenti nederlandistiky, popri interkultúrne zameraných predmetoch a klasických prekladateľských cvičeniach aj predmet Prekladateľský projekt, ktorý je podobne, ako v prípade interkultúrneho manažmentu zameraný na tímovú spolupráciu študentov a preklad kultúrne orientovanej publikácie. Tá je následne vydaná a prejde tradičnou jazykovou korektúrou, editorskou a technickou úpravou. V nasledujúcom výklade sa venujeme jednému z takýchto prekladateľských projektov, ktorý bol realizovaný pod vedením spoluautora štúdie Benjamina Bossaerta v roku 2021. Išlo o preklad kultúrnej eseje DNA Holanďanov, autora Jana Renkemu. V publikácii autor uvažuje o kultúrnych normách a hodnotách Holandska. Renkema uvádza, že esej, ktorú by sme mohli nazvať aj krátkym kultúrnym dialógom, je: „určená každému, kto si myslí, že vie, prečo je Holanďanom, resp. každému, koho občas rozčuľujú Holanďania, každému, kto by chcel žiť v Holandsku, každému, kto má chuť nesúhlasiť s autorovým vykreslením holandskej DNA.“ (Renkema 2017, s.3) Text je písaný formou dialógu, v ktorom sa nemenovaný hlavný hrdina dostáva do kontaktu s niekým, kto ho požiada, aby vysvetlil základné princípy holandskej spoločnosti. Preto je vhodný na rozvoj interkultúrnej prekladateľskej kompetencie študentov.

Projekt bol v kurikule zaradený v poslednom ročníku bakalárskeho štúdia. Študenti tak okrem jazykového základu už poznali didaktický prístup prekladateľských seminárov, v ktorých pracovali na textoch a mohli diskutovať o svojich prekladateľských riešeniach. Cieľom bolo pripraviť publikáciu v preklade do tlače za jeden semester. Na začiatku vyučujúci kontaktoval autora eseje Jana Renkemu so žiadosťou o dovysvetlenie kultúrne špecifických pojmov a konzultácie pre študentov. Študenti sa rozdelili do skupín a v receptívnej fáze prekladu identifikovali kultúrne špecifické prvky v texte, ktoré predstavovali prekladateľský problém. Do prekladu neboli implementované CAT-nástroje ani iné prekladateľské technológie. Na seminároch každá skupina mohla navrhnúť vlastné prekladateľské riešenia ku každej kapitole, argumentovať a diskutovať. Dôkladná rešeršná práca študentov dokonca odhalila vecnú chybu v texte originálu, kedy autor nesprávne používal v danom kontexte pojem

Západoindická spoločnosť, pričom malo ísť o Východoindickú. So súhlasom autora bola táto chyba v slovenskom preklade opravená. Po odsúhlasení konečnej verzie prekladu celej publikácie nasledovala dôkladná revízia textu prekladu jazykovou redaktorkou.

Publikáciu vydala Holandská obchodná komora na Slovensku ako prílohu k štvrťročne vychádzajúcemu bulletinu, ktorého aktuálne číslo bolo zamerané na interkulturalitu a kultúrne rozdiely medzi Holandskom a Slovenskom. Na publikovanie prekladu bolo potrebné získať súhlas od majiteľa autorských a vydavateľských práv k publikácii, holandského vydavateľstva Boom, ktoré súhlasilo s publikovaním prekladu na nekomerčné účely. Za tlač a grafickú úpravu prevzala zodpovednosť Holandská obchodná komora.

Metodický prístup

V procese prekladu študenti prešli tromi dimenziami prekladateľského procesu, ktoré popisuje Waterlot (2016: 268-269) v nadväznosti na projekt PICT (Promoting Intercultural Competence in Translation): 1) teoretickou; 2) textovou a 3) interpersonálnou. Teoretická dimenzia predpokladá, že študenti by mali mať vedomosti o aspektoch interkultúrnej komunikácie, o kontexte prekladu v rámci danej kultúry a mali by disponovať pojmovým aparátom na analýzu textu v interkultúrnom kontexte. Textová dimenzia znamená, že študenti dokážu plne interpretovať význam textu, porozumieť mu a nájsť adekvátne ekvivalenty v cieľovom jazyku. Interpersonálna dimenzia predpokladá, že študenti prekladateľstva sú otvorení novým a neznámym prvkom v texte, sú zvedaví a spochybňujú v tímovej diskusii svoje riešenia.

Didaktický model prekladu podľa Waterlot kladie dôraz na prípravnú fázu prekladu, v ktorej si študenti pred začatím prekladu kladú relevantné otázky, aby dospeli k optimálnemu prekladu, ktorý reflektuje cieľovú i východiskovú kultúru. Prekladateľ si musí nevyhnutne osvojiť dvojakú perspektívu pri interpretácii východiskového textu. Na jednej strane by sa mal otvoriť perspektíve, z ktorej bol (východiskový) text napísaný, na druhej strane by mal čítať text z pohľadu svojej vlastnej (cieľovej) kultúry. Ak si prekladateľ položí otázky týkajúce sa funkcie textu a komunikačného cieľa, resp. skoposu, dokáže zvoliť prekladateľskú stratégiu na základe objektívnych kritérií. Waterlot odporúča, aby študenti v receptívnej fáze dôkladne identifikovali prvky, ktoré sú typické pre východiskový text. V diskusii sa majú snažiť nájsť informácie o téme, obsahu, usporiadaní, štruktúre, použití slov, štýle, ktoré si pri preklade vyžadujú osobitnú pozornosť. Potom vyhládajú paralelné texty v cieľovej kultúre a urobia analýzu hlavných rozdielov, aby mohli neskôr zvoliť vhodnú prekladateľskú stratégiu. Vyučujúci na seminároch podporuje dialóg a diskusiu študentov tým, že spočiatku diskutujú o svojich prekladateľských riešeniach vo dvojiciach alebo v menších skupinách a učia sa vzájomne hodnotiť svoje preklady (Waterlot 2016: 275-277).

Tento prístup umožňuje kombinovať rozvoj interkultúrnej kompetencie, jazykových zručností a prekladateľskej kompetencie v jednom projekte. Práca na projekte pomohla študentom uvedomiť si tri vyššie uvedené dimenzie prekladateľského procesu (teoretickú, textovú a interpersonálnu). Zároveň boli konfrontovaní s niektorými dôležitými princípmi prekladateľskej práce, a to s dôkladnou analýzou východiskového textu, s fázou interkultúrneho oboznamovania sa s východiskovým textom, aby sa následne mohli orientovať na cieľovú kultúru a adresáta. Uvedomili si tiež potrebu dôkladnej záverečnej úpravy textu prostredníctvom vzájomného hodnotenia a prostredníctvom spolupráce s jazykovou redaktorkou. Dostali zároveň príležitosť na kritiku prekladu a mohli sa oboznámiť aj s mimotextovými aspektmi prekladu, ako je grafický dizajn a grafická úprava.

Záver

Skúsenosti zo zavedených predmetov interkultúrna komunikácia, interkultúrny manažment - projekt a prekladateľský projekt v študijnom programe Holandský jazyk a kultúra na FIF UK v Bratislave ukazujú, že pre rozvoj interkultúrnej kompetencie je dôležité konfrontovať poznanie základných pojmov interkultúrnej komunikácie v rámci jednotlivých predmetov s riešením konkrétnych problémov kultúrneho transferu, a to tak v rámci lingvistiky a literárnej vedy, ako aj pri preklade a tlmočení. Budovanie relevantných kultúrnych vedomostí o vlastnej a cieľovej kultúre by sa malo obohatiť o učenie sa identifikovať interkultúrne javy v konkrétnych komunikačných situáciách a v jednotlivých typoch textov a textových žánroch.

V rámci práve prebiehajúceho projektu KEGA č. 034UK-4/2022 - Inovatívna Nederlandistika v sociolingvistických súvislostiach (2022 - 2025) pripravuje riešiteľský kolektív vyučujúcich na oddelení Nederlandistiky FIF UK tri učebnice s interaktívnymi e-learningovými kurzami, v ktorých reflektuje skúsenosti z popisovaných predmetov a výsledky výskumu interkultúrnej komunikácie a interkultúrneho manažmentu, na ktoré bola zameraná prvá fáza uvedeného projektu.

Použitá literatúra

- BAALEN, Ch. VAN 2000. *Van student tot intermediair. Zakelijk Nederlands in Midden- en oost-Europa*. In: Interculturaliteit. Interculturele aspecten van de Nederlandistiek in Midden- en oost-Europa. Paul van den heuvel (eds.), Bratislava: Stimul.
- BAALEN, CH. VAN, BEHEYDT, L. & ALICE VAN KALSBECK. 2003. *Cultuur in taal: interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen*. Nederlands Centrum Buitenlanders
- BEHEYDT, L. 2000. *Europa – een forse uitdaging voor de culturele identiteit*. In: Culturele identiteit in het nieuwe Europa. Zofia Klimaszewska (ed.). Wrszawa: Uniwersitet Warszawski.
- BESSAMUSCA, E., GELDERBLOEM, A. J. EN JAN D. TEN TIJE. 2010. *Transnationale Nederlandistiek: taal zonder natie, culturen zonder muren*. In: Internationale Neerlandistiek 48/2010. Amsterdam University Press, pp. 5-11.
- BORDIEU, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Trans. Richard Nice. New York: Cambridge University Press.
- BOSSAERT, B. 2016. *Het (on)vertaalde vertaald: Literair vertalen in Slowakije. Didactische implementatie van een component literair vertalen in een curriculum neerlandistiek: Case study Bratislava*. In: Roczniki Humanistyczne, 2016, nr. 5, pp. 315-327.
- ESPAGNE, M. EN WERNER, M. (eds.) 1988. *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe et XIXe siècle)*. Editions Recherche sur les civilisations, Parijs.
- HEUVEL, P. 2000. *Het specifieke karakter van de studie Nederlands extra muros. Pleedooi voor een interculturele neerlandistiek*. In: Interculturaliteit. Interculturele aspecten van de Nederlandistiek in Midden- en oost-Europa. Paul van den heuvel (ed.) Bratislava: Stimul.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. 2005. *Allemaal andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen, Uitgeverij Contact.
- HOLTBRÜGGE, D. EN WELGE, M. K. 2010. *Internationales Management – Theorien, Funktionen, Fallstudien*. Schaeffer-Poeschl.
- KALSBECK, A. VAN 2010. *Cultuur in het onderwijs Nederlands als tweede taal: auteurskwaliteiten of docentvaardigheden?* Amsterdam: VU Reprografie.
- KALSBECK, A. VAN EN HUZINGA, M.W.M. 1997. *Transcultureel Taalonderwijs Interculturele communicatie*. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 57. Amsterdam: John Benjamins publishing, pp. 135–146.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- MILOŠOVIČOVÁ, P. 201. *Zdroje synergických efektov v interkultúrnom managemente*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- PINTO, D. 2000. *Intercultural communication: A Three-Step Method for Dealing with Differences*. Leuven/ Appeldoorn, Garant.
- PINTO, D. 2007. *Interculturele communicatie. Een stap verder*, Houtem/Diegem, Bohn Stafleu Van Loghum
- RAKŠANYIOVÁ, J. 2005. Preklad ako interkultúrna komunikácia. In: *Preklad ako interkultúrna komunikácia*. Taida Nováková (ed.). Bratislava: AnaPress, pp. 5-48.
- RENKEMA, J. 2017. *Het DNA van Nederland*. Amsterdam: Boom.
- WATERLOT, M. 2016. Bevordering van de interculturele competentie in T2-Vertaalcolleges bij de Katholieke Universiteit Lublin Johannes Paulus II. In: *Roczniki Humanistyczne* 64/2016. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL & Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, pp. 263-280.
- WATERLOT, M. 2018. Welke didactische aanpak voor vt-vertaalcolleges in het universitaire vreemdetalenonderwijs? *Neerlandica Wratislaviensia* 28, 2018, pp. 91-102.
- SCOLLON, R. EN SCOLLON, S. W. 1995. *Intercultural Communication. A Discursive approach*. In: *Language and Society* 21. Oxford: Blackwell.

Contact information:

Doc. Mgr. Marketa Štefková, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky
Gondova 2
81101 Bratislava
Slovensko
marketa.stefkova@uniba.sk

Mgr. Benjamin Bossaert, Ph.D.
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky
Gondova 2
81101 Bratislava
Slovensko
benjamin.bossaert@uniba.sk

ANALISIS DE SENTIMIENTO APLICADO AL ANALISIS DE OPINIONES EN LAS REDES SICIALES (CASO DE ESTUDIO LGBTI) SENTIMENT ANALYSIS APPLIED TOL ANALYSIS OF OPINIONS IN SICILIAN NETWORKS (LGBTI CASE STUDY)

Allan Jose Sequeira Lopez

Abstract

Sentiment analysis is an area of study that analyses opinions, feelings, evaluations, attitudes, and emotions from written language. It is one of the most active research areas in natural language exploration and is also widely studied in the field of data mining, web mining and text mining. The main objective of this article is to use sentiment analysis techniques, for the analysis of comments and public opinions published on the social network (Facebook) on articles chosen from the LGBTI topic made in the last weeks of October 2022 in Slovakia.

Keywords: Sentiment analysis, conflict, Opinions, community, LGBTI, artificial intelligence.

Abstracto

El análisis de sentimientos es un área de estudio que analiza opiniones, sentimientos, evaluaciones, actitudes y emociones del lenguaje escrito. Es una de las áreas de investigación más activas en la exploración del lenguaje natural y también es ampliamente estudiada en el campo de la minería de datos, la minería web y la minería de textos. el objetivo principal de este artículo es usar técnicas del análisis de sentimiento, para el análisis de comentarios y opiniones públicas publicadas en la red social (Facebook) sobre artículos elegidos del tema LGBTI hechos las últimas semanas del mes de octubre 2022 en Eslovaquia.

Palabras clave: análisis de sentimiento, conflicto, opiniones, comunidad LGBTI, inteligencia artificial .

Introducción

La creciente importancia del análisis de sentimientos coincide con el crecimiento de las redes sociales, como reseñas, discusiones en foros, blogs, micro blogs, y Twitter. Por primera vez en la historia de la

humanidad, tenemos una gran cantidad de datos de formación de opinión registrados en forma digital para su análisis. En el pasado este tipo de análisis requería la utilización de algún algoritmo de aprendizaje supervisado. Si tenemos, por ejemplo 5000 declaraciones, tendríamos que pasar o analizar manualmente un número de 200 declaraciones, elegir las palabras y frases positivas y negativas. Básicamente, tendríamos que construir un diccionario de palabras positivas y negativas.

Recientemente ha habido un aumento de interés en la identificación y extracción automática de opiniones, emociones y sentimientos en el texto. La motivación para esta tarea proviene del deseo de proporcionar herramientas para los analistas de información en los dominios gubernamentales, comerciales y políticos, que desean rastrear automáticamente las actitudes y sentimientos en las noticias y los foros en línea. Opiniones, como por ejemplo *¿Cómo se siente la gente acerca de los eventos recientes en el Ucrania? ¿Se está intensificando la retórica de un grupo de oposición en particular? ¿Cuál es el rango de opiniones que se expresan en la prensa mundial sobre el mejor curso de acción en Siria?* Un sistema que pueda identificar automáticamente opiniones y emociones a partir de un texto sería de gran ayuda para alguien que intente responder este tipo de preguntas.

Investigadores de muchas subáreas de Inteligencia Artificial y Procesamiento del Lenguaje Natural o (NLP) por sus siglas en inglés, han estado trabajando en la identificación automática de opiniones y tareas relacionadas. Hasta la fecha, la mayoría de los trabajos que se han publicado se han centrado en la clasificación de sentimientos o subjetividades a nivel de documento u oración. Las tareas de clasificación de documentos incluyen, por ejemplo, distinguir editoriales de artículos de noticias y clasificar las reseñas como positivas o negativas (Shashank y Hong , 2009).

Una tarea común a nivel de oración es clasificar las oraciones como subjetivas u objetivas.

Sin embargo, para muchas aplicaciones, identificar solo documentos u oraciones con opiniones puede no ser suficiente. En las noticias, no es raro encontrar dos o más opiniones en una sola oración, o encontrar una oración que contiene opiniones además de información fáctica. Los sistemas de extracción de información (information extration) o simplemente (IE) por sus siglas en inglés, son sistemas de NLP que extraen del texto cualquier información relevante a un tema previamente especificado. Un sistema IE que trata de distinguir entre información fáctica que debe extraerse y la información no fáctica que debe descartarse o etiquetarse como incierta, se beneficiaría de la capacidad de identificar

las cláusulas particulares que contienen opiniones. Esta capacidad también sería importante para los sistemas de respuesta a preguntas de múltiples perspectivas, que tienen como objetivo presentar múltiples respuestas a preguntas no fácticas basadas en opiniones derivadas de diferentes fuentes; y para sistemas de resumen de múltiples documentos, que necesitan resumir diferentes opiniones y perspectivas.

Pero que es Machine learning?

Según la definición de Microsoft podríamos definirla como: Sistemas informáticos que mejoran con la experiencia. También se puede describir como un método para convertir datos en software. Cualquiera que sea el término utilizado, los resultados siguen siendo los mismos; Los científicos de datos han desarrollado con éxito métodos para crear modelos de software que se entrenan a partir de grandes volúmenes de datos y luego se utilizan para predecir ciertos patrones, tendencias y resultados. Las herramientas para el análisis de sensibilidad de textos y el análisis del lenguaje natural, son muchas, entre ellas encontramos la utilización de lenguajes de programación e implementación de algoritmos del machine learning y la inteligencia artificial.

Bajo los modelos de programación tradicionales, los programas y los datos son procesados por la computadora para producir una salida (Output) deseada, como el uso de programas para procesar datos y producir un informe.

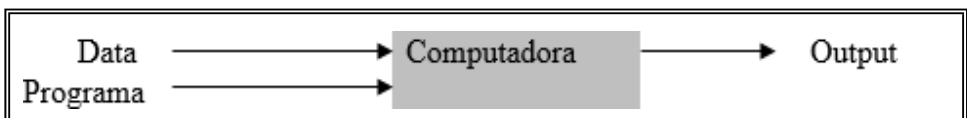


Ilustración 1 proceso básico de análisis de datos

El análisis del lenguaje natural nos da herramientas muy potentes para en este artículo usamos la herramienta de Machine learning disponible en la nueva versión de Office 365. En el programa de Excel es posible aplicar el análisis de sentimiento, actualmente este programa utiliza para ello la librería de tipo MPQA Léxico de subjetividad a cada palabra se le asigna una polaridad fuerte o débil en otras palabras positiva, negativa o neutra, dependiendo del valor que obtenga, los valores van de cero a uno, donde el más cercano a uno es positivo y el más cercano a cero negativo. Azure Machine learning es una herramienta de la empresa Microsoft que es accesible a cualquier persona que tenga una cuenta en Microsoft y el paquete del programa Office 365.

LGBTI y las últimas décadas

En el período de solo dos décadas, ha habido un surgimiento dramático de la conciencia pública y científica de las vidas y problemas de lesbianas, Homosexuales, bisexuales y transexuales (LGBTI). Esta conciencia puede atribuirse a cambios socioculturales más amplios en la comprensión de las identidades sexuales y de género, incluyendo el surgimiento del movimiento de "derechos de los homosexuales" en la década de 1970 y en el advenimiento del VIH / SIDA en la década de 1980. Sin embargo, la primera atención pública y de investigación a los jóvenes LGBTI se centró explícitamente en la salud mental: un pequeño número de estudios en la década de 1980 comenzó a identificar tasas preocupantes de comportamiento suicida reportado entre jóvenes "gay", y un informe federal de los Estados Unidos sobre el "*suicidio de jóvenes homosexuales*" (Gibson, 1989) se volvió controvertido tanto en política como en investigación (Wilson y Russell, 2003). Durante las últimas dos décadas no solo ha habido cambios dramáticos en las actitudes públicas hacia las personas y los problemas LGBTI, sino también un surgimiento de investigaciones de múltiples y diversos campos que han creado lo que ahora es una base sólida de conocimiento sobre la salud mental en jóvenes LGBTI.

LGBTI es un acrónimo utilizado para referirse a las personas que seleccionan esas etiquetas de identidad sexual o de género como personalmente significativas para ellos, y las identidades sexuales y de género son complejas (Horn, 2009).

En este artículo no pretendemos hablar de lo que es LGBTI en sí, pero nos enfocaremos en el análisis de comentarios hechos las últimas semanas de octubre de 2022 en las redes sociales en Eslovaquia, a raíz del asesinato de dos jóvenes de esa comunidad en un bar de la capital Eslovaquia (Bratislava).

Creemos que el análisis y el seguimiento continuo de las opiniones sobre el tema puede ser muy útil en la prevención de futuros incidentes.

Análisis de datos reales

En esta sección presentamos los resultados del análisis de algunas contribuciones en las redes sociales, se trata de mensajes públicos y publicados en algunos de los medios de comunicación eslovaca.

La noche del doce de octubre de 2022 aconteció en la capital de Eslovaquia (Bratislava) el asesinato de dos personas de la comunidad LGBTI, este acontecimiento ha generado una serie de acontecimientos y presentaciones sociales que han ocurrido y están planeados para los siguientes días. Para llegar al objetivo de nuestra investigación, analizaremos mensajes cortos

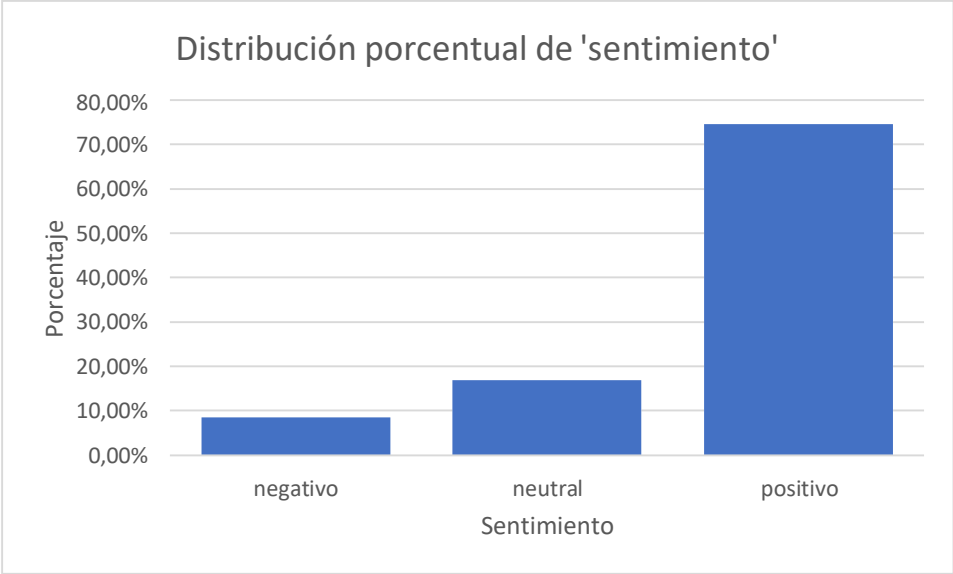
publicados en las redes sociales. Se trata de mensajes cortos publicados como comentarios de la actividad llamada “*nuestras vidas están en juego (ide nám o život)*” en las redes sociales, organizada por el movimiento llamado “Iniciativa Inakost’ ”¹.

Hemos elegido todos los comentarios que hemos podido encontrar hasta el momento los resultados son los siguientes.

Tabla 1. conteo de sentimiento

Sentimiento	Conteo de sentimiento
Positivo	44
Neutral	10
Negativo	5
Total	59

Tabla 2. Porcentaje de distribución del sentimiento



Por motivos de guardar la seguridad y la anonimidad de los autores de los comentarios exponemos solamente el resultado del procesamiento de los datos.

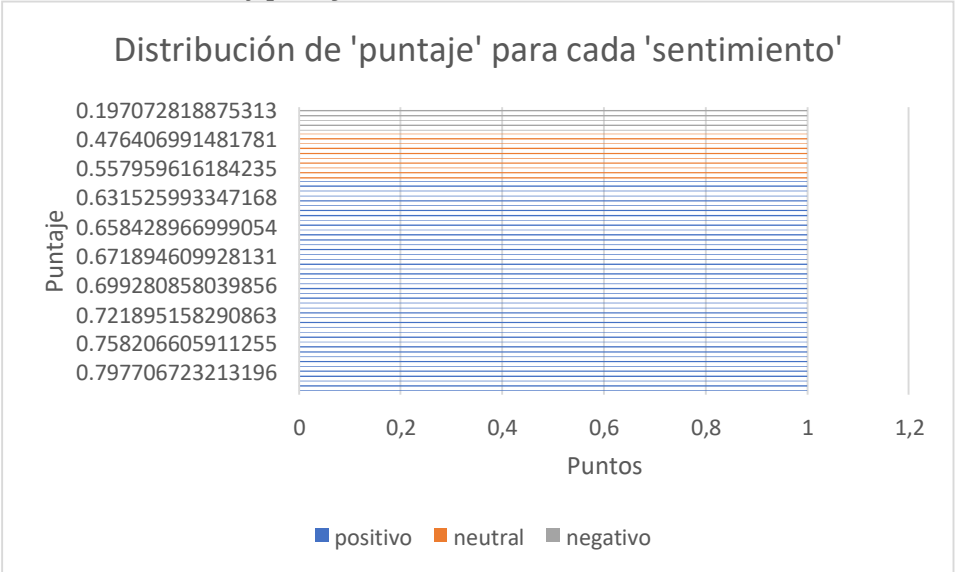
De los 59 comentarios que encontramos 44 son positivos que equivale a un 74,58% del total de comentarios encontrados en Facebook en una publicación o estatus. Un 16,19% de los comentarios fueron neutrales y un 8,47% del total fue negativo.

¹ Mas información sobre esta iniciativa se puede encontrar en su página oficial <https://idenamozivot.sk/>

La distribución de “Puntuación' para cada Sentimiento” la podemos ver en la siguiente tabla.

Este indicador nos dice en una escala de (0-1) cuanto es el puntaje exacto de cada comentario.

Tabla 3. distribución y puntaje de cada sentimiento



En la tabla anterior podemos ver que el programa toma como neutrales los valores que poseen una puntuación (“Score”) mayor a 0,40 pero menor a 0,50 y como positivo a los valores mayores a 0,57.

Tomando en cuenta los últimos acontecimientos como son el asesinato atroz de personas del grupo LGBTI, que este acontecimiento sucedió hace un par de días y además que mucho de los comentarios que podrían ser muy negativos, pudieron ser filtrados por los administradores de Facebook, creemos que un 8,47% de negatividad es un número suficiente para pensar que en Eslovaquia se debería de empezar a hablar abiertamente de temas como son la discriminación y el maltrato de una manera más adulta y civilizada.

Conclusión

Podemos ver que las herramientas de Machine learning puede ser una herramienta muy eficaz en la investigación de fenómenos sociales, aunque consideramos también que para este objetivo se debería de tomar en cuenta una cantidad más grande de ejemplos. Como futura investigación sería interesante observar un mayor número de comentarios, pero para el

objetivo del tema a tratar en este artículo esta herramienta es muy útil y fácil de usar.

El tema analizado en este artículo es un tema muy actual y por su carácter ha generado mucha polémica en diferentes países.

La actualidad del tema no nos permite profundizar a fondo en un análisis de un mayor ejemplo estadístico o una variedad diferente de datos. Los comentarios utilizados en este artículo fueron tomados directamente de las publicaciones de algunos miembros activistas de la comunidad LGBTI en las redes sociales en Eslovaquia.

La discusión abierta sobre este tema sobre los derechos humanos de la comunidad LGBTI ha llegado ya a niveles nacionales e internacionales, a tal nivel que la Unión Europea (UE) tiene una agenda abierta de discusión sobre este tema, así como un índice europeo (Rainbow index), este refleja la situación legal actual de los países europeos en el tema de los derechos humanos de la comunidad LGBTI. Según este Eslovaquia tiene un score total de 34% que lo ubica entre los más bajos de Europa (ILGA-Europe, 2023), Países que están en niveles similares son por ejemplo, Bosnia 38%, Kosovo 35%, Serbia 37%, Albania 32%. Podemos afirmar que el análisis de sentimiento de temas tan delicados como el tratado en este artículo se puede facilitar en gran manera usando las herramientas incluidas en el programa Office 365.

Como proyecto futuro me planteo dar seguimiento a la opinión pública sobre el tema tocado en este artículo.

Lista de literatura citada

1. AGARWAL S, Yu H. Automatically classifying sentences in full-text biomedical articles into Introduction, Methods, Results and Discussion. *Bioinformatics*. 2009 Dec 1;25(23):3174-80. doi: 10.1093/bioinformatics/btp548. Epub 2009 Sep 25. PMID: 19783830; PMCID: PMC2913661.
2. Horn, S.S., Kosciw, J.G. & Russell, S.T. Special Issue Introduction: New Research on Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: Studying Lives in Context. *J Youth Adolescence* 38, 863–866 (2009). <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9420-1>
3. ILGA-Europe. 2023. [ilga-europe.org](https://www.ilga-europe.org). ilga. [Online] UE, 2023. [Citace: 12. enero 2023.] <https://www.ilga-europe.org/report/rainbow-europe-2022/>.

4. Microsoft. 2022. microsoft.com. learn.microsoft. [Online] 10. 10 2022.<https://learn.microsoft.com/es-es/azure/machine-learning/overview-what-is-azure-machine-learning>.
5. Russell ST, Fish JN. Mental Health in Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBTI) Youth. *Annu Rev Clin Psychol.* 2016;12:465-87. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153. Epub 2016 Jan 14. PMID: 26772206; PMCID: PMC4887282.
6. Wilson, G. F., & Russell, C. A. (2003). Real-Time Assessment of Mental Workload Using Psychophysiological Measures and Artificial Neural Networks. *Human Factors*, 45(4), 635–644. <https://doi.org/10.1518/hfes.45.4.635.2708>

Contacto

Ing. Allan Jose Sequeira Lopez, PhD.
University of Economics in Bratislava
Faculty of applied languages
Department of Romance and Slavic Languages
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: allan.lopez@euba.sk