LINGUA ET VITA

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

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

Ročník VIII/1 **Číslo 15/2019**

LINGUA ET VITA 15/2019

VEDECKÁ REDAKČNÁ RADA/SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Šéfredaktorka časopisu/Editor-in-chief: Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
Výkonný redaktor/Executive Editor: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Členovia vedeckej redakčnej rady/Scientific Editorial Board Members:

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.
University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria
Dipl. Slaw. Heike Kuban
University Erfurt, Germany
Jelena Jurjevna Strigankova, PhD.
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saratov
Svetlana Michaelovna Minasijan, PhD.
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia
Dr. Farida Djaileb, Associate Prof.
University of Science and Technology, Oran, Algeria
Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.
Charles University in Prague, Czech Republic
Doc. Mgr. Tomáš Káňa, PhD.
Masaryk University, Brno, Czech Republic
Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
University of Economics in Bratislava, Slovak Republic
Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.
University of Economics in Bratislava, Slovak Republic
Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.
University of Economics in Bratislava, Slovak Republic
Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
University of Economics in Bratislava, Slovak Republic
Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD.
Comenius University in Bratislava, Slovac Republic
Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
University of Economics in Bratislava, Slovak Republic
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.
University of Economics in Bratislava, Slovak Republic
PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.
University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Recenzenti/Editorial Consultants:

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.
Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.
Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD.
Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, PhD.
Doc. PhDr. Mgr. Tatiana Grigorjanová, PhD.
Mgr. Martina Uličná, PhD.
Christian Ahlrep, MA

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

***Vydavateľ/Publisher*:** Vydavateľstvo EKONÓM, jún 2019

Náklad: 50 ks

Strán: 110

ISSN 1338-6743
Evidenčné číslo: EV 5817/19

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

Adresa redakcie/Editorial Office:

Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemská cesta 1
852 35 Bratislava, Slovenská republika
Email: casopis.faj@gmail.com
Web: linguaetvita.sk

RUBRIKY ČASOPISU/CATEGORIES OF THE JOURNAL

JAZYK, KOMUNIKÁCIA, KULTÚRA
LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION

The section deals particularly with:

- Linguistic phenomena from both synchronic and diachronic perspective,
- Comparative linguistics,
- Theory of communication and intercultural communication,
- History and culture of language areas.

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV
DIDACTICS AND METHODOLOGY OF TEACHING AND FOREIGN LANGUAGES

The section deals particularly with:

- Language didactics,
- Methodology of language education,
- Teaching styles and strategies in language education,
- Testology within the framework of CEFR for languages.

TRANSLATOLÓGIA
TRANSLATOLOGY

The section deals particularly with:

- Theory and practice of translation and interpretation,
- Translation and interpretation of general and literary texts from and into Slovak language,
- Translation and interpretation of texts for specific purposes from and into Slovak language.

RECENZIE
REVIEWS

The section deals with:

- Reviews of scientific treatises, scholarly papers, project publications and monographs written at the faculty or other universities in Slovakia or abroad.

SPRÁVY
REPORTS

The section deals with:

- News about scientific events and other supporting scientific and research activities of the Faculty of Applied Languages and the University of Economics in Bratislava.

5 OBSAH/CONTENTS

7 ÚVOD/INTRODUCTION

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA
LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION

9 LÍVIA ADAMCOVÁ
PROSODIEBEDINGTE FEHLER ALS MÖGLICHE MISSVERSTÄNDNISSE IM KOMMUNIKATIONSPROZESS / PROSODIC ERRORS AS POSSIBLE MISSUNDERSTANDINGS IN COMMUNICATION

18 JÁN KERESTY
K NIEKTORÝM ASPEKTOM ASIMILÁCIE PREVZATÝCH SLOV V SÚČASNEJ RUŠTINE / ON ASSIMILATION OF LOAN WORDS IN CONTEMPORARY RUSSIAN LANGUAGE

26 NINA MOCKOVÁ
VODA V ŠPANIELSKEJ A SLOVENSKEJ FRAZEOLÓGII: PROBLEMATIKA PREKLADU / THE PHENOMENON OF WATER IN SPANISH AND SLOVAK PHRASEOLOGY

40 VERONIKA DE AZEVEDO CAMACHO
LA FUNCIÓN SEMÁNTICA, COGNITIVA Y PRAGMÁTICA DE LAS METÁFORAS ECONÓMICAS EN EL CORPUS DE TEXTOS ESPECIALIZADOS, SEMIESPECIALIZADOS Y DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA / SEMANTIC, COGNITIVE AND PRAGMATIC FUNCTION OF ECONOMICS METAPHORS IN THE CORPUS OF SCIENTIFIC, SEMI-SPECIALIZED AND POPULAR SCIENCE TEXTS

50 MARTINA ULIČNÁ
PARALELY A ASYMETRIA VÝSKYTU CHROMATIZMU BIELY VO VIACSLOVNÝCH POMENOVANIACH A FRAZEOLOGIZMOCH V RUSKOM A SLOVENSKOM JAZYKU / PARALLELS AND ASYMMETRY OF OCCURRENCE OF CHROMATISM WHITE IN IDIOMS IN RUSSIAN AND SLOVAK LANGUAGES

DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV
DIDACTICS AND METHODOLOGY OF TEACHING AND FOREIGN LANGUAGES

67 ZUZANA HRDLIČKOVÁ
ACQUIRING THE KNOWLEDGE AND IMPORTANT VOCABULARY IN THE AREA OF MANAGEMENT IN A BUSINESS ENLGLISH COURSE / NADOBÚDANIE VEDOMOSTÍ A DÔLEŽITEJ SLOVNEJ ZÁSOBY V OBLASTI MANAŽMENTU V KURZE OBCHODNEJ ANGLIČTINY

77 EVA KAŠČÁKOVÁ
PREHODNOTENIE CIEĽOV VO VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA / REEVALUATING THE AIMS IN ESP COURSES

85 ANASTASIJA SOKOLOVA, MONIKA ŠEVEČKOVÁ
ELEKTRONICKÉ UČEBNICE: NOVÉ VÝZVY / ELECTRONIC TEXTBOOKS: NEW CHALLENGES

RECENZIE
REVIEWS

96 LÍVIA ADAMCOVÁ
BERGEROVÁ, H. et al. 2017. *Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISSN 1802-6419.

101 KATARÍNA DUDOVÁ
Moderné jazyky v súčasnej Európe. Zborník k 15. výročiu Európskeho konzorcia pre certifikáciu znalostí moderných jazykov na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre 2018. 179 s. ISBN 978-80-558-1359-2.

103 KATARÍNA SERESOVÁ
Emilia CHARFAOUI, E. 2014. *Odborné lexikálne minimum z manažérskej a ekonomickej praxe.* Bratislava: Univerzita Komenského. 116 s. ISBN 978-80-223-3713-7.

105 KATARÍNA ZAMBOROVÁ
LARSON, J. L. 2013. *Critical Thinking in Slovakia after Socialism.* NY: University of Rochester Press. 240p. ISBN 978-1-58046-437-6.

SPRÁVY
REPORTS

107 ZUZANA GAŠOVÁ
PREDNÁŠKA KOLEGÝŇ Z JAZYKOVEDNÉHO ÚSTAVU Ľ. ŠTÚRA SLOVENSKEJ AKADÉMIE VIED: *SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KORPUS. TVORBA – ŠTRUKTÚRA – VYUŽITIE*

109 ZUZANA HRDLIČKOVÁ
ERASMUS+, MOBILITA UČITEĽOV VYSOKÝCH ŠKÔL PREDNÁŠKOVÝ POBYT V DÁNSKU

ÚVOD

Vážení čitatelia,

vstupujeme do ôsmeho ročníka existencie nášho časopisu Lingua et vita. Naša fakulta má za sebou pomerne náročný akademický rok. Okrem zorganizovaných dvoch celofakultných konferencií *Cudzie jazyky v premenách času* a *Jazyk a politika* sa na pôde našej fakulty uskutočnilo viacero významných domácich i zahraničných podujatí. Nestrácajúc elán a nadšenie z tvorivej činnosti predkladáme aj 15. číslo časopisu Lingua et vita, ktorý bol zaradený od júna 2019 do systému európskej referenčnej indexácie pre humanitné a sociálne vedy – ERIH PLUS.

Aj v roku 2019 sa sústredíme v rámci nášho úvodu na vybrané významné výročia narodení osobností slovenskej (poprípade európskej a svetovej) kultúry. Z prvého polroku roku 2019 k takýmto vybraným osobnostiam patria: Pavol Országh Hviezdoslav, Juraj Palkovič, Zora Jesenská, Aurel Stodola, Ján Berky Mrenica, Ladislav Chudík a Boris Filan. Spojkou a (Boris Filan) nemáme na mysli definitívny koniec platného zoznamu. Je oveľa viac osobností, ktoré by si zaslúžili našu pozornosť, sme si toho vedomí, ale snáď nám bude odpustené, že sme z priestorových dôvodov k výberu pristúpili limitatívne.

- **2. 2. 1849 Vyšný Kubín –** básnik, dramatik, prekladateľ a právnik **PAVOL ORSZÁGH HVIEZDOSLAV.** Kto by ho nepoznal? Ako jeden zo zakladateľov slovenského literárneho realizmu vyčnieva nielen monumentálnosťou svojej tvorby, ale najmä jej umeleckou hodnotou. Bol básnik, prozaik, dramatik, prekladateľ a právnik. Pavol Országh Hviezdoslav by sa dožil v tomto roku 160 rokov. Celý tvorivý život prežil na Orave. Nadviazal na poéziu národného obrodenia. Silný vplyv na neho mala tvorba Andreja Sládkoviča. V rámci svojej tvorby sa postupne vyformoval na typ tvorcu vedome usilujúceho dosiahnuť vysokú mieru univerzálnosti svojho diela ako celku. Vynikal predovšetkým ako lyrik, ale bol tiež významným epikom, dramatikom a prekladateľom. Veľké básnické cykly: *Sonety* (1882), *Letorosty I* (1885-1896), *Letorosty II* (1885-1896), *Letorosty III* (1885-1896), *Žalmy a hymny* (1885-1896), *Prechádzky jarom* (1898), *Prechádzky letom* (1898), *Stesky* (1903), *Dozvuky* (1899-1915), *Krvavé sonety* (1914). Veľké epické a lyricko-epické skladby: *Hájnikova žena* (1884), *Ežo Vlkolinský* (1890), *Gábor Vlkolinský* (1899). Menšie epické skladby: *Agar* (1882), *Bútora a Čútora* (1888), *Ráchel* (1892), *Vianoce* (1897), *Sen Šalamúnov* (1900), *Kain* (1900), *U Kaplice* (1901), *Anča* (1901), *Jano Gorazda* (1901), *Zuzanka Hraškovie* (1901), *Ošetrovateľky* (1901), *Mlatba* (1901). Divadelné hry: *Vzhledanie* (1868), *Pomsta* (1869), *Otčim* (1871), *Oblaky* (1879), *Na Luciu* (1904), *Herodes a Herodias* (1909)
- **27. 2. 1769 Rimavská Baňa –** národný buditeľ, spisovateľ a vydavateľ **JURAJ PALKOVIČ.** A môžeme pokravať aj ďalej: novinár, jazykovedec, prekladateľ, organizátor literárneho života, profesor, spoluzakladateľ Katedry reči a literatúry česko-slovenskej, poslanec uhorského snemu za mesto Krupina (1832 – 1836). Juraj Palkovič bol iba o rok mladším rovesníkom Antona Bernoláka. Patril do toho pokolenia, ktoré bolo pri žriedle, pri kodifikácii slovenčiny, pri výzve na založenie učenej spoločnosti až po rozvinutie jej činnosti. Palkovičovo pôsobenie v bernolákovskom hnutí bolo osobité, lebo zo skupiny iniciátorov a zakladateľov tohto národného pohybu jedine on s Vojtechom Šimkom prežili zlomové roky 1811 – 1813, keď zomreli traja najvýznamnejší bernolákovci Juraj Fándli (1811), Ondrej Mésároš (1812) a Anton Bernolák (1813). Palkovičove aktivity v tomto slovenskom národnom kulúrno-spoločenskom úsilí boli trvalé a presahovali rok vzniku Slovenského učeného tovarišstva, ale aj jeho pozvoľný zánik. V trochu nadnesenom zmysle sa však dá povedať, že práve Juraj Palkovič v sebe zosobnil Tovarišstvo a nahradil jeho formálnu absenciu tým, že dotiahol dokonca ambiciózne veľké diela, ktoré pôvodné Tovarišstvo malo v pláne.

- **3. 5. 1909 Martin –** prekladateľka, spisovateľka, publicistka, literárna kritička, členka Živeny **ZORA JESENSKÁ.** *„Poblúdiť možno preto, že sme hľadali veľmi netrpezlivo, že už-už chceli sme byť pri cieli, možno ešte hodne vzdialenom.“* Narodená v národne uvedomelej rodine Fedora Jesenského st., brata J. Jesenského. Popredná slovenská prekladateľka, spolutvorkyňa slovenskej prekladateľskej školy, sa venovala najmä umeleckému prekladu. V oblasti umeleckého prekladu do slovenčiny dosiahla vynikajúce výsledky. Publikovala pod pseudonymami Neznáma čitateľka a E. Letričková. Vynikla v umeleckom preklade ruskej (E. I. Babeľ, A. P. Čechov, F. M. Dostojevskij, N. V. Gogoľ, I. A. Gončarov, M. Gorkij, M. J. Lermontov, N. S. Leskov, A. S. Puškin, M. A. Šolochov, L. N. Tolstoj, I. S. Turgenev), francúzskej (E. Romieu, Ch. Philippe, G. Flaubert, A. Dumas), anglickej (W. Shakespeare), bulharskej a nemeckej literatúry (F. Schiller, R. Hochhuth). Za preklady zo slovanských literatúr bola v roku 1948 ocenená Cenou Janka Jesenského, v roku 1950 národnou cenou za preklad diel Vojna a mier a Tichý Don.
- **11. 5. 1939 Očová –** huslista **JÁN BERKY MRENICA.** Excelentný muzikant preslávil svoju rodnú Očovú a celú krajinu v 52 krajinách sveta jedinečnou interpretáciou ľudových piesní. Ako koncertný majster pôsobil v Slovenskom ľudovom umeleckom kolektíve 32 rokov a 100 dní. Bol vždy za každý vtip, ale okamžite zvážnel, keď išlo o muziku. Na skúškach nepoznal žiaden humor, chcel dokonale pripraveného muzikanta, ktorý odvedie profesionálnu robotu a do hudby vloží aj svoje srdce. V každej krajine sa snažil navštíviť predovšetkým školy. Zaujímalo ho, aká pozornosť sa venuje výchove detí prostredníctvom kultúry, ktorá spája bez rozdielu národnosti a vyznania. Neobišiel ani žiadne kultúrne ustanovizne, všetky svoje peniaze obetoval na aktívnu účasť na kultúrnych podujatiach. Spoznávanie neznámych kultúr ho obohacovalo a z toho bohatstva pocitov a spomienok žil celý život. Na koncertnom turné v hocktorej krajine sa snažil poznať aj samotné mesto a ľudí, ktorým bude hrať, a tým načerpať silu z ich nálady, mesta, krajiny.
- **27. 5. 1924 Hronec –** divadelný a filmový herec, recitátor a pedagóg **LADISLAV CHUDÍK.** Vo filme sa začal Ladislav Chudík objavovať v druhej polovici 60. rokov. Medzi jeho prvé filmy patria najmä diela Paľa Bielika ako napríklad prvý slovenský celovečerný Váruj! (1946, réžia spoločne s Martinom Fričom a Jánom Jamnickým), Vlčie diery (1948), Priehrada (1950) či Lazy sa pohli (1952). Prvú hlavnú úlohu mu Bielik zveril vo filme Kapitán Dabač (1959). Spolu s doktorom Sovom z Nemocnice na kraji města (1977) ide o Chudíkove najznámejšie postavy. Ako kapitána Dabača ho pozvali v roku 1960 na filmový festival do írskeho Corku, kde ho nominovali na hereckú cenu. Veľmi bohatá je i Chudíkova televízna a rozhlasová tvorba. Bol neoddeliteľnou súčasťou tzv. bratislavských pondelkov a Nedeľných chvíľok poézie. V archívoch Slovenskej televízie existuje približne 600 záznamov, na ktorých sa Ladislav Chudík tvorivo podieľal. Z jeho televíznej tvorby možno spomenúť Bačovu ženu (1972), Buddenbrookovcov (1974), Straty a nálezy (1975), Demeterovcov (1976), Louisa Pasteura (1977), Rodinnú anamnézu (1983), Tiene v raji (1986) a mnohé ďalšie.
- **30. 6. 1949 Bratislava –** dramaturg, scenárista, textár (Prúdy, Elán), básnik, spisovateľ a cestovateľ **BORIS FILAN.** Jeho verše poznajú široké masy poslucháčov rádií v podobe textov piesní pop-music, ktoré písal najmä pre skupiny Prúdy, Elán a viacerých známych interpretov. Mnohé z nich sa stali hitmi (*ZRPŠ*, *Čas malín*, *Veľký sen mora*, *Nie sme zlí*, *Neviem byť sám* a ďalšie). Je známym moderátorom rôznych relácií humoristicko-zábavnej povahy, ktoré pripravoval na pokračovanie pre televíziu a rádiá. Autorsky sa ťažisko jeho tvorby posúva od ľahko zapamätateľných rýmovaných textov cez cestovateľské zážitky, črty a úvahy až k vážnym žánrom prozaickej povahy.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
výkonný redaktor

PROSODIEBEDINGTE FEHLER ALS MÖGLICHE MISSVERSTÄNDNISSE IM KOMMUNIKATIONSPROZESS

PROSODIC ERRORS AS POSSIBLE MISSUNDERSTANDINGS IN COMMUNICATION

LÍVIA ADAMCOVÁ

Abstract
One of the basic skills of foreign language students is phonetic-phonological skill, which besides the correct pronunciation also covers the prosodic area, i.e. intonation and accent. In the process of communication, larger units than sounds play an important role and are handled within sentences, dialogues and spoken texts of various kinds. The scientific paper examines the level of German language at Slovak universities – especially their prosodic phonological skills, and discusses the results of theory and practice in this field in a contrasting perspective.

Keywords*: foreign language learning, phonetics and phonology, prosody, communication and spoken language.*

Abstrakt
Jednou zo základných zručností študentov cudzích jazykov je foneticko-fonologická zručnosť, ktorá zastrešuje okrem správnej výslovnosti aj prozodickú oblasť, teda intonáciu a prízvuk (slovný aj vetný). V procese komunikácie zohrávajú dôležitú úlohu väčšie celky ako hláska a narába sa s vetami, dialógmi, hovorenými textami rôzneho druhu. Vedecká stať skúma úroveň ovládania nemeckého jazyka študentov germanistiky na slovenských vysokých školách – predovšetkým ich fonologické zručnosti v oblasti prozódie a diskutuje výsledky teórie a praxe v tejto oblasti z kontrastívneho hľadiska.

Kľúčové slová: *osvojovanie si cudzích jazykov, fonetika a fonológia, prozódia, komunikácia a hovorená reč.*

Problemstellung

Die Erlangung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz (einfach – der fremdsprachlichen Kompetenz) ist ein langer, komplizierter Prozess, der von verschiedenen Faktoren abhängt, z. B. vom Alter, dem Niveau des Studienprogramms, der Motivation der Lernenden und Lehrenden, vom Umfeld u.v.a.m. Kommunikative Sprachkompetenz verlangt eine Ausbildung der Grundfertigkeiten in den Kompetenzbereichen Linguistik, Soziolinguistik und Pragmatik. Die Aussprache wird als phonologische Kompetenz dem Bereich Linguistik zugeordnet, spielt aber auch in anderen Kompetenzbereichen eine wichtige Rolle (Hirschfeld, 2018, S. 13).

Im Beitrag wird der Versuch unternommen, eine spezifische Teilkompetenz der Deutschlernenden – die prosodische Seite des Deutschen zu untermauern, detaillierter zu erklären und sie im Prozess des Fremdsprachenlernens zu skizzieren. Viele Sprachenlernende wollen als erstes (was Lehrbücher nur mangelhaft in der Lage sind zu leisten) – Formen von mündlicher Kommunikation lernen, mit denen Kontakt geschaffen, erhalten und weiterentwickelt werden kann.

Ausgehend von Überlegungen zu dem, was es heißt, „in einer Sprache variabel zu sprechen, eine Sprache zu können“, werden im Beitrag die Lernziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts vor dem Hintergrund der Prosodie systematisch dargestellt und zu den realistischen Möglichkeiten des DaF-Unterrichts in der Auslandsgermanistik in Beziehung gesetzt.

Grundzüge der fremdsprachigen Kommunikation und mündlicher Kompetenz

Die Fremdsprachendidaktik hat schon früh den Nutzen der Phonetik und der Ausspracheschulung im Unterricht erkannt, – erst ab den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts sind die ersten linguodidaktischen Forschungen aus diesem Bereich bekannt. Hinzu kommen die verstärkte Hinwendung zur interkulturellen Kommunikation (interkulturelle Linguistik, Germanistik) seit ca. 1990 und das enorme Interesse der linguistischen Forschung an der Varietätenlinguistik in den letzten Jahren (in Österreich und in Deutschland). In diesem Forschungsanliegen- und Prozess spielt die Phonetik und Prosodie mit all ihren Komponenten eine zentrale Rolle. Die folgende Tabelle zeigt ihren Stellenwert und Ausrichtungen:

	PHONETIK	
mündliche Kompetenz = interkulturelle Kommunikation	prosodische Gestaltung der direkten Rede (Rezeptions – und Produktionsprozesse; Arbeit mit Texten)	Standard vs. Nonstandard (Sprachvarietätenforschung)

Abb. 1.: Die Hauptgebiete phonetischer Forschung im Bereich der mündlichen Kommunikation

Da sich sprachliche Kommunikation immer in Sätzen und Texten vollzieht, stellt das Basiswissen über Phonetik und Aussprache eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation unter Sprachteilhabern – und somit auch für Fremdsprachenlerner – dar. Der didaktische Umgang mit Texten wird nicht allein von ihrer alltagsüblichen, funktionalen Ausrichtung oder ihrer situativen Einbettung bestimmt, sondern ist auch durch sprechsprachlich-phonetischen Vorkenntnissen bedingt (vgl. Bose, 2016). Zu diesen Bedingungen zählen vor allem folgende Aspekte:

a) Die zielgerichteten Lehr- und Lernprozesse: phonetische Arbeit im Unterricht hat grundsätzlich das globale Lernziel, die Sprachkompetenz als kommunikative Kompetenz der Lernenden zu entwickeln und zu fördern. Die Arbeit mit phonetischen Regeln (Ausspracheschulung) im Unterricht unterliegt daher den spezifischen Bedingungen didaktisch–methodisch geprägter Kommunikationssituationen (= Fragestellungen der Phonostilistik), die die Fähigkeit entwickeln, die Fremdsprache in der Praxis variabel anzuwenden.
b) Die Instrumentalisierung der phonetischen Regeln: sie sind das Mittel, um die Kompetenzen der Lernenden auszubauen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen).
c) Die Ausrichtung auf Rezeptions- und Produktionsprozesse: für den Fremdsprachenunterricht sind theoretisch relevante Aspekte (z. B. Bestimmung der phonetischen Begriffe, Regeln, Ausnahmen, Normen) von nachgeordneter Bedeutung, denn im Unterricht geht es weniger um Theorie (Metasprache), um Regularitäten oder Begriffe vollständig zu beschreiben. Von Bedeutung ist vielmehr die Orientierung an spezifischen Anwendungsprozessen, wobei die Rezeptions- und Perzeptionsperspektiven im Vordergrund stehen. Als Multiplikatoren dienen auch die Strukturebenen und Regeln des Sprachsystems zur besseren Beherrschung der Sprachkompetenz im Sinne der linguistischen Kompetenz (vgl. Reinke, 2015).

In den linguistischen Kreisen wird in den letzten Jahren oft die Frage diskutiert, was es bedeutet, in einer Sprache kompetent zu sein, eine Sprache zu können? Kann man diese Behauptung eindeutig definieren und akzeptieren? Womit hängt die Behauptung – ich kann Deutsch – zusammen, was steckt dahinter? Das sind Fragestellungen, die mehrere linguodidaktische Disziplinen interessieren, in erhöhtem Maße auch die Phonetik. Ausgehend von den oben angeführten Überlegungen ist uns allen klar, welchen Stellenwert die mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht einnimmt und wie vielfältig sie sein kann. Nicht nur in der

Slowakei, sondern überall im Ausland findet sie wieder stärkere Beachtung im Bildungsbereich. Sprachenlernende wollen möglichst rasch komplexe Prozesse wie Gespräche und Reden gestalten können. Sie wollen andere verstehen und sie wollen selbst verstanden werden, wenn sie in diese Sprache wechseln. Wer sich mit Mündlichkeit im Sprachenlernen beschäftigt, weiß, wie kompliziert die Fertigkeit „**Sprechen“** ist und wie viele elementare Prozesse bewältigt werden müssen. Atmen gehört dazu, Klänge und Laute produzieren, Hören ausbauen, Artikulieren, Intonieren usw. „*Das Sprechen gilt im Deutschen als ausdrucksstark, als intensiv und lebendig. Bei Rednern etwa, die dies nicht beachten, hat das zur Folge, dass Zuhörende eine Unterscheidung von, wichtig` und, weniger wichtig` nicht nachvollziehen können; außerdem wird ein solcher Redner als langweilig erlebt. Weitere elementare Prozesse, die immer auch Tätigkeiten sind: Betonen (Wortakzent setzen), die Lautstärke der jeweiligen Kommunikationssituation anpassen, ein Sprechtempo wählen, das zu den Zuhörern und vor allem zu der eigenen Person passt, und: Pausen gestalten können“* (Forster, 1997, S. 47).

Bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz spielt auch die Argumentation eine wichtige Rolle, vor allem im universitären Bereich. Die Diskussions- und Redefähigkeit der Lerner ist mitunter mangelhaft, aber infolge der schnellen Entwicklung von Wissenschaft, Technik und Kommunikation (Medien, Internet) entstehen neue Argumentationsanlässe. Der Einfluss des Fernsehens ist in dieser Hinsicht besonders groß. In zahlreichen Talkshows, Quizsendungen, Diskussionen, Reality-Shows und Debatten werden verschiedene Formen der Argumentation präsentiert und verwendet, in denen die Aussagen begründet werden. Hinzu kommen die Fragen der Angewandten Linguistik, zu denen u. a. die Rhetorik und Prosodie gehören. Auch die Körpersprache spielt beim Sprechen eine nicht geringe Rolle, weil sie automatisch das verbale Sprechen untermauert und begleitet. Unsere slowakischen Lehrer (vor allem im Bereich des Fremdsprachenlernens) sind nicht daran gewöhnt, mit ihren Studenten über Probleme zu diskutieren und infolge der langen Tradition des enzyklopädischen Lernens sind die Lehrer zum Teil auch unfähig oder auch nicht bereit, sich mit diesem Problem auseinander zu setzen. Lejsková (2003, S. 242) ist folgender Meinung: *„Die mündliche Kommunikation scheint unterschätzt zu werden, denn sie kommt in den Studienprogrammen als eine selbstständige Disziplin kaum vor. Sie wird als Teil in den sog. Sprachpraktischen Übungen angeboten, wo vor allem grammatik- und lexikorientierter Unterricht verläuft und die mündliche Komponente unzureichend betont und geübt wird. Es gibt kaum spezielle, geschweige denn obligatorische Seminare oder Vorlesungen zur Problematik der mündlichen Kommunikation“.*

Was ist Prosodie? Gegenwärtige Aspekte der Prosodieforschung

„Lernende haben aus unterschiedlichen Gründen verschieden hohe Ansprüche an ihre eigenen Aussprachefertigkeiten, die mit prosodischer Kompetenz eng verbunden sind“ (Hirschfeld, 2018, S. 16). In der Verwirklichung und Durchführung der mündlichen Kommunikation in verschiedenen Situationen wird viel zu wenig als wichtiger Faktor berücksichtigt – und das ist die prosodische Gestaltung der deutschen Rede mit all ihren Nuancen und Schattierungen. Für die wichtigsten Bestandteile der intonatorischen Realisierung der Rede wird im Deutschen die Akzentuierung, Ryhthmisierung und Melodieführung der Sätze gehalten. Außer diesen Faktoren sind noch etliche relevante phonetische Erscheinungen wichtig zu erwähnen, weil sie die unmittelbare und echte Kommunikation erheblich beeinflussen können. Cohrs (2007, S. 97) schreibt dazu: *“Prosodie ist das klangprägende Merkmal der Sprache und umfasst auditiv wahrnehmbare Merkmale wie Melodie, Lautheit, Sprechgeschwindigkeit, Pausen sowie Akzent, Sprechrhythmus und Stimmklang. Die Funktionen, die durch prosodische Merkmale im Deutschen erfüllt werden können, sind vielschichtig: Sie sind entscheidend an der Strukturierung einer Äußerung beteiligt, gliedern den Informationsfluss, heben Sinnwichtiges hervor und markieren das Informationszentrum des Satzes; außerdem helfen sie dabei, Informationen zu disambiguieren, stellen Kohärenz her,*

steuern den Diskursverlauf, unterstützen die Redeanalyse, charakterisieren Satzarten und kennzeichnen den Erregungszustand des Sprechers.“

Grundsätzlich sind Gesprächsfähigkeit und Redefähigkeit der Lernenden und Lehrenden eine der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts im mündlichen Bereich. Dazu gehören folgende Basisfähigkeiten: Gespräche zu führen; Reden, Referate und Vorträge zu halten; Textpräsentation im Plenum; Diskussionen und Interviews zu leiten; mündliche Prüfungen erfolgreich zu bestehen; Teilnahme an Konferenzen u. v. m.

Viele Lehrer wissen aber nicht, wie man die Gesprächs- und Redefähigkeit der Lernenden motivieren und fördern kann, weil sie selbst diese Fertigkeit mangelhaft beherrschen. Die Kommunikationsrealität prüft aber jeden einzelnen – ob Fremdsprachenlerner oder -Lehrer – wie gut er spricht, denn für einen Muttersprachler sind die abweichenden Formen immer erkennbar im Sinn von – „klingt deutsch“ oder „klingt fremd“.

Es gibt eine Vielfalt von Sprachformen, die im Prozess des Fremdsprachenerwerbs richtig und sinnvoll sind. In diesem Zusammenhang besteht für die Lehrenden die zentrale Frage:

- Wie macht man diese Formen brauchbar?
- Wie bringt man sie den Fremdsprachlern bei?
- Was soll vermittelt werden ~ welche Teilkompetenzen?
- Wovor soll man die Lernenden schützen?

Aus diesem Grunde soll man sich didaktische Überlegungen, Schritte vorbereiten (z. B. Gespräche moderieren, Redetrainings anbieten), um den sehr komplizierten Prozess – die Gesprächsfähigkeit und authentische Kommunikation zu fördern. Forster (1997) spricht dabei über „Richtigkeitsbreite“ als zentralen Begriff der Sprechkunst, wobei man nicht nach „richtig“ und „falsch“ beurteilen, sondern die Möglichkeit zur Variation anbieten sollte.

Um die Wirkung der gesprochenen Sprache auf den Kommunikationspartner zu analysieren und zu objektivieren, sind genaue Analysen des Schallsignals notwendig. Diese Methoden und Vorgehensweisen sind Ende des 19. Jh. entwickelt worden (z. B. von E. Sievers, P. Passy, J. Rousselot, O. v. Essen, Panconcelli-Calzia u.a.). Man kann sagen, dass die Phonetik erst durch die Entwicklung der Experimentalphonetik zu einer selbstständigen und angesehenen Wissenschaftsdisziplin geworden ist.

Es gibt zahlreiche **phonetische Fachaspekte**, die auch in der Auslandsgermanistik ihren Widerhall finden. Neuber (2007, S. 9) nennt folgende:

- fachliche Korrektheit und Aktualität des Sprechausdrucks,
- Vermittlung von Regelwissen auf dem Gebiet der Standardaussprache,
- Kommunikativität in Lese- und Spontansprache,
- Verwendung der IPA – Transkription,
- Phonem-Graphem – Beziehung,
- angemessenes Hörtraining,
- Erfassung aller relevanten phonetischen Teilgebiete: Segmentalia und Suprasegmentalia (Prosodie).

Unser Beitrag versucht, den letzten phonetisch-phonologischen Fachaspekt zu beleuchten und zu beschreiben. Hingewiesen sei dabei auf die Tatsache, dass in der Forschung zum Fremdsprachenerwerb immer wieder Studien zum Prosodieerwerb und zur Wahrnehmung der Prosodie der Fremdsprachen auftauchen (Niebisch, 2014). Dies hat mehrere Gründe: Untersuchungen zur phonetischen Seite der interkulturellen Kommunikation haben gezeigt, dass es nicht in erster Linie Fehler im segmentalen Bereich sind, sondern vor allem Melodie-, Rhythmus- und Akzentfehler, die die Kommunikation erschweren bzw. sie unverständlich machen. Zahlreiche kommunikative Fehlschläge und Missverständnisse im Kommunikationsprozess entstehen gerade durch die Missachtung relevanter Regelungen der Standardaussprache. Prosodische Erscheinungen sind schwerer „greifbar“ als einzelne Laute oder Wörter in der Fremdsprache. Ausgehend von den Schwierigkeiten der Lernenden

verschiedener Ausgangssprachen mit der deutschen Prosodie und bereits bekannten Vermittlungsmethoden weisen wir auf einige wichtige Aspekte der Prosodie hin, die unseres Erachtens fokussiert werden sollten.

Um Lernende für prosodische Unterschiede zu sensibilisieren, gibt es zahlreiche visuelle und auditive Programme/Dateien, Selbstlernprogramme, die die Aneignung der deutschen Prosodie erleichtern. Dies finden wir wichtig, weil viele Fremdsprachenlernende sich ihrer abweichenden Prosodie in der Zielsprache gar nicht bewusst sind. „*Sendlmeier (1994) weist darauf hin, dass eine perzeptuelle Reorganisation von phonologischen Kategorien notwendig ist, wenn eine Fremdsprache im Erwachsenenalter gelernt wird. Die wenigsten erwachsenen Fremdsprachenlerner werden neue Kategorien innerhalb der Prosodie allein dadurch lernen, dass sie sich in der zielsprachlichen Umgebung aufhalten und Muttersprachler imitieren. Bevor die neuen Kategorien in der Zielsprache produziert werden können, müssen sie erst einmal perzeptiv gelernt bzw. bewusst gemacht werden"* (Mehlhorn, Trouvain, 2007, S. 6).

Suprasegmentalia (Intonation/Prosodie) gehören zu den zentralen Begriffen der Sprechwirkungsforschung. Sie haben sowohl für die Gestaltung des Gesprochenen als auch für die gezielte Führung und Lenkung der Aufmerksamkeit des Perzipienten eine große Bedeutung. Gerade deshalb aber ist es notwendig, dass die logischen Verhältnisse, in die sie einbezogen werden, genau bekannt und klar sind. Stock und Zacharias (1971, S. 25) charakterisieren die Intonation folgendermaßen: *„Unter dem Begriff Intonation fassen wir alle phonetischen Mittel zusammen, die neben den Lauten bzw. Lautketten beim Zustandekommen des Kommunikationseffektes, d.h. beim Erfassen des vom Sprecher beabsichtigten Sinnes einer Aussage, Funktionen zu erfüllen haben. Diese phonetischen Mittel – das wichtigste ist zweifellos die Sprechmelodie – werden vom Sprecher nicht wahllos oder willkürlich eingesetzt."* Diese Definition, die das Wesentliche der Intonation klar darstellt, sagt aus, dass phonetische Mittel durch den Begriff „Intonation" zusammengefasst werden.

Das aber bedeutet, dass der Begriff der Intonation, einheitlich in seinem Gebrauch in der kommunikativen Praxis und in der Lehre, seinem Wesen nach komplexer Art ist. Wenn man daher vom praktischen Gebrauch zur wissenschaftlichen Analyse übergeht, ist es möglich, den einheitlichen Begriff in Komponenten zu zerlegen.

Als die Komponenten des Begriffs Intonation können genannt werden: Grundfrequenzverlauf (vielfach auch als Sprechmelodie bezeichnet), Dynamikverlauf, Tempovariation, die Veränderung der der Lautkette übergeordneten Klangstruktur sowie die unterschiedliche Gestaltung der artikulatorischen Präzision. Alle diese Komponenten, die mit verschiedenen experimentellen Mitteln untersucht, objektiviert und dargestellt werden können, sind in der „Intonation" enthalten. Daher kann man mit Recht sagen, dass es sich bei der Intonation um einen komplexen Begriff handelt (vgl. Fischer, 2007).

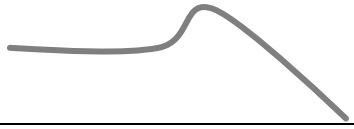
Unter dem Begriff **Intonation** (Prosodie) verstehen wir also kein Objekt der wissenschaftlichen Betrachtung, sondern eher einen Vorgang, der in der praktischen Kommunikation ausgeübt wird, indem der Mensch sprechend tätig wird. Somit gehört sie zu den Untersuchungsobjekten mehrerer linguistischer, handlungsorientierter und soziokultureller Disziplinen, wie z. B. der Rhetorik, Pragmatik, Diplomatie, Wirtschaftslinguistik, Psychologie u.a. Jeder kommunikative Akt wird in einer bestimmten Form der Intention mit dem Ziel produziert, intentionserfüllend zu wirken. Das heißt also, dass wir in einer Fremdsprache nicht nur verständlich, sondern auch wirkungsvoll sprechen wollen. Wenn wir also die Intonation als Ergebnis eines realen Sprechvorgangs vorfinden, ist sie eine äußerst verschiedenartige und komplexe Erscheinung, die von mehreren Faktoren abhängig ist.

Bedingungen der korrekten Intonation:

- Inhalt der Äußerung,
- Kommunikationsbedingungen der Sprechenden,
- Einstellung gegenüber dem Kommunikationspartner,
- augenblickliche Intentionen des Sprechers.

- Kenntnisse über die Sprache und deren kommunikative Wirksamkeit
- psycho–physische Bedingungen des Sprechers

Wie wir gesehen haben, ist die Intonation ein komplexer Begriff, der aus mehreren Komponenten besteht, die sich experimentell untersuchen und darstellen lassen. Ein konkretes Beispiel bestätigt diese Behauptung:

Kontrastive Analyse prosodischer Merkmale (Melodie)	
Slowakisch	**Deutsch**
a) To je dôležitá udalosť.	*Das ist ein bedeutendes Ereignis.*
b) Prečo nečítaš?	*Warum liest du nicht?*
c) Prosím pozor! 	*Bitte Vorsicht!*

Tab.1: Beispiele für die slowakische und deutsche Satzmelodie

Aus dem Bild geht hervor, dass die prosodischen Merkmale des Deutschen und Slowakischen zahlreiche Unterschiede aufweisen. Die Komparation bestätigt gleichzeitig die Annahme, dass die slowakischen Lernenden mit Melodie und Akzent Interferenzfehler verursachen können, weil sie ihre muttersprachlichen Intonationsgewohnheiten oft auf die Fremdsprache übertragen. Hier wird viel Arbeit in der Gesprächs- und Aussprachekompetenz der Lernenden verlangt.

Der fremdländische Akzent als Problem der mündlichen Kommunikation

Ein nächstes Phänomen, das in den letzten Jahren in den Vordergrund tritt, ist die Problematik des „fremdsprachigen Akzents“. Es werden seine Ursachen, Konsequenzen und Korrektrumöglichkeiten diskutiert. Wängler (1983, S. 174) charakterisiert dieses Phänomen folgendermaßen`: *„Spricht ein Ausländer unsere Muttersprache, so fällt uns seine Sprechweise durch mancherlei Eigenarten auf, die wir zuerst nicht näher bestimmen können. Hören wir genauer hin, so bemerken wir vor allem Fehler in der sprachgerechten Artikulation von Lauten, Unzulänglichkeiten in der Betonung mancher Wörter und Auffälliges in der Satzintonation. Ausländer sprechen so, als ob die linguistischen Elemente der Fremdsprache nur anders anzuordnen seien als in ihrer Muttersprache, prinzipiell aber gleich oder doch mindestens sehr ähnlich wären. [.....] Diese Art von Akzent beruht demnach darauf, dass die Summe phonetischer Unterschiede von Sprache zu Sprache nicht oder doch nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt wird.“*

Ein wichtiger Bestandteil des Phänomens Sprache kann die Andersartigkeit der Muttersprache und der Fremdsprache sein, z. B. auf dem phonetischen Gebiet. Wenn die Studenten schon in der ersten Unterrichtswoche lernen, dass Deutsch mit deutschen Lauten

gesprochen werden muss und wenn sich damit die Denkweise einprägt, dass in der neuen Sprache alles anders ist, hat der Unterrichtende eine wichtige Grundlage geschaffen für die weitere Aufrollung der grammatischen und kommunikativen Komponenten der Sprache.

Im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts steht heute in der Slowakei die aktive mündliche Sprachtätigkeit, darum sollen die Erkenntnisse der Phonetik in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden. Sie spielen nämlich eine große Rolle und auf diese Tatsache weisen bereits seit zwei Jahrzehnten deutsche und ausländische Phonetiker in zahlreichen Publikationen hin, aber auch Personen mit sprechintensiven Berufen wie Lehrer, Politiker, Juristen, Theologen, Schauspieler.

Nach der kommunikativen Wende in der Linguistik in den 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts und nach der Euphorie um die kommunikative Kompetenz zeigte sich bei einer Durchsicht der gängigen Lehrwerke, dass der Ausspracheschulung ein äußerst geringer Platz eingeräumt wurde, was bei vielen zu dem falschen Eindruck führte, die Phonetik sei weniger wichtig als andere linguistische Disziplinen. Deutschlerner und Auslandsgermanisten haben darauf verwiesen, dass diese Ansicht schwerwiegende Folgen hatte. Da das Sprechen einer Fremdsprache in erster Linie der Kommunikation dienen soll, ist eine verständliche Aussprache vonnöten, ein Unterrichtsgebiet, auf dem noch vieles nachzuholen ist. Aus diesem Grunde wird dem phonematischen bzw. intonematischen Hören im Phonetikunterricht große Aufmerksamkeit gewidmet.

Auch andere Erscheinungen spielen im Sprechprozess eine große Rolle, wie z. B. lautübergreifende und positionsbestimmte Erscheinungen, Akzentuierung, Intonation usw. Die Verständlichkeit gesprochener Mitteilungen hängt weitgehend davon ab, inwieweit der Sprecher die prosodischen Eigenschaften der Sprache beherrscht. Zudem erhöht die korrekte Aussprache sowohl die Vertrauenswürdigkeit als auch das Selbstvertrauen des Sprechers. Aus diesem Grunde plädieren wir für die Wichtigkeit der Einsetzung der Phonetik in den Germanistikunterricht. Phonetik und Phonologie weisen auf die Unterschiede der Muttersprache und der Fremdsprache hin, beseitigen den sog. fremden Akzent usw., haben also für alle Sprecher eine enorme Bedeutung. Eng damit verbunden sind die Fragestellungen der Pragmatik, die u. a. auch das Glücken und Missglücken der Kommunikation untersucht, die Intentionserfüllung des Sprechers realisiert, die zum Erfolg mittels Sprache führt.

Der „fremde Akzent“, der hemmend auf die Kommunikation wirkt, ist noch immer nicht systematisch untersucht worden, obwohl er eine erhebliche und oft unterschätzte Rolle in der interkulturellen mündlichen Kommunikation spielt. Der Klang jeder Sprache – die spezifische Verbindung phonetischer Strukturen und Besonderheiten wie Melodie, Rhythmus, Stimme, Lautstärke sowie Laute und Lautverbindungen mit ihren spezifischen Merkmalen – hat im Alltag eine große Bedeutung. Er übermittelt uns nicht nur sprachliche Inhalte, sondern gibt uns Informationen über den Zustand des Sprechers, er unterstützt die Verständigung durch wichtige zusätzliche Informationen, er weckt im Hörer verschiedene Gefühle (wirkt verschiedenartig auf den Sprechpartner). Zusammenfassend kann man den Begriff – „**der fremde Akzent**“ – forgendermaßen charakterisieren (vgl. Hirschfeld, 2001):

a) Er ist in Gesprächen zwischen Menschen verschiedener Muttersprachen eine ganz wesentliche Erscheinung, denn der Akzent ist auffällig und verrät die Herkunft des Sprechenden. Das ist vielen Lernern unangenehm und peinlich, die gern unauffällig und unerkannt bleiben wollen.
b) Der fremde Akzent ist ungewollt und meist unvermeidbar und er kann trotz großer Anstrengung nicht ohne weiteres beseitigt werden. Lernende einer Fremdsprache sind in dieser Hinsicht auf fachliche und methodische Hilfe ihrer Lehrer angewiesen.
c) Die Ausspracheabweichungen sind als eine Unfähigkeit zu beobachten, neue, ungewohnte lautliche Erscheinungen zu hören und zu produzieren. Man spricht aus diesem Grunde von einem Prozess des „Sich Hineinhörens“ in eine fremde Sprache. Die Ursachen dafür sind z. B., dass sich in der Muttersprache bereits automatisierte Hör- und Sprechgewohnheiten

ausgebildet haben, die nur sehr schwer verändert bzw. der fremden Sprache angepasst werden können.

Schlussbemerkungen

Im Deutschunterricht sollten prosodische Erscheinungen bewusstgemacht und phonetische Kenntnisse eindeutig vermittelt werden. Dabei sollen die Ausgangs- und Fremdsprache kontrastiert werden bzw. man muss von den strukturellen Besonderheiten beider Sprachen ausgehen. Aus den skizzierten Problemfeldern der deutschen Prosodie geht hervor, dass im Prozess des Erwerbs einer fremden Sprache unbedingt großer Wert auf prosodische Kompetenz gelegt werden muss. Die Lernenden kommen tagtäglich mit Textsorten verschiedener Art in Kontakt – deswegen sollen sie für verschiedene Kommunikationssituationen gut gewappnet sein und genügend theoretisch-praktisches Wissen beweisen. Denn: Prosodische Merkmale des Deutschen prägen eindeutig das Sprechen und mündliche Kommunikation und tragen zur erfolgreichen Intention des Sprechenden bei (Hirschfeld, Reinke, 2018).

Literatur:

ADAMCOVÁ, L. 2011. Intonation und Prosodie im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: *LACHOUT, M. (Hrsg.) Quo vadis Fremdsprachendidaktik?* Hamburg: Dr. Kovač, S. 163 – 174.

BOSE, I. et al. 2016. *Einführung in die Sprechwissenschaft, Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Gunter Narr.

FISCHER, A. 2007. *Deutsch lernen mit Rhythmus*. Leipzig: Schubert Verlag.

FORSTER, R. 1997. *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache*: *Gespräch und Rede.* St. Ingbert: Röhrig Verlag.

GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA, B., RAUCH, Ch. 2012. Phonetik im Lehrwerk – eine Bestandsaufnahme. In: *DaF 1, S. 3 – 10.*

HIRSCHFELD, U. 1998. Ausspracheabweichungen als elementares Problem interkultureller Kommunikation. In: *JONACH, I. (Hrsg.) Interkulturelle Kommunikation*. München/Basel, Reinhardt.

HIRSCHFELD, U. 2001. Der „fremde Akzent“ in der interkulturellen Kommunikation. In: *BRÄUNLICH, M.* und Koll. *Gesprochene Sprache – transdisziplinär*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

HIRSCHFELD, U., NEUBER, B. 2010. Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen. In: *DaF 1, S. 10 – 16.*

HIRSCHFELD, U., STOCK, E. 2013. Phonologische Grundlagen des Deutschen. In: BOSE, I. et al.: *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Gunter Narr, S. 27 – 47.

HIRSCHFELD, U., REINKE, K. 2018. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

LEJSKOVÁ, A. 2003. Mündliche Kommunikation im DaF Unterrricht. In: *Königgrätzer Beiträge zur Auslandsgermanistik*. Hradec Králové: Königgrätzer Universität.

NEUBER, B. 2002. *Prosodische Formen in Funktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

NIEBISCH, D. 2014. *Praxisbuch Phonetik: Aussprachetraining für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Auer Verlag.

REINKE, K. 2015. Gesprächs- und Aussprachekompetenz im DaF- Unterricht – Grundlagen, Problem, Perspektiven. In: *NIIKURA, M. et al. (Hrsg.) Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht: Phonetik, Gespräch und Rhetorik*. München: Iudicium, S. 37 – 64.

WÄNGLER, H. H. 1983. *Grundriß einer Phonetik des Deutschen*. Marburg: N. G. Elwert.

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

K NIEKTORÝM ASPEKTOM ASIMILÁCIE PREVZATÝCH SLOV V SÚČASNEJ RUŠTINE

ON ASSIMILATION OF LOAN WORDS IN CONTEMPORARY RUSSIAN LANGUAGE

JÁN KERESTY

Abstract
The paper deals with the adaptation processes in the borrowing of new words in contemporary Russian, which take place at different levels. The first part presents an overview of the graphical, phonological and orthographic assimilation, comparing different degrees of adaptation and pointing out different variants arising in the assimilation process. The second part discusses the morphological and semantic assimilation of loan words and points out the shifts arising in the process of such adaptations as compared to the form and meaning of the words in the original language.

Keywords*: anglicism, loan word, borrowing, adaptation, assimilation, Russian language.*

Abstrakt
Článok sa zaoberá adaptačnými procesmi pri preberaní nových slov v súčasnej ruštine, ktoré prebiehajú na rôznych úrovniach. Prvá časť sa venuje pohľadu na grafickú, fonologickú a ortografickú asimiláciu, pričom porovnáva rôzne stupne adaptácie a poukazuje na rôzne varianty vznikajúce v asimilačnom procese. Druhá časť rozoberá morfologickú a sémantickú asimiláciu preberaných slov a poukazuje na posuny vznikajúce v procese týchto adaptácií v porovnaní s tvarom a významom slov v pôvodnom jazyku.

Kľúčové slová: *anglicizmus, výpožička, preberanie slov, adaptácia, asimilácia ruský jazyk.*

Úvod

Preberané slová podliehajú v cieľovom jazyku adaptačnému procesu čiže asimilácii a diferencujú sa podľa stupňa adaptovanosti. Minimálnym stupňom adaptovanosti sa podľa Dolníka (2003, s. 167) vyznačujú citátové slová, ktorých asimilovanosť spočíva len v ich fónickom prispôsobení domácemu štandardu. Všetky ostatné prevzaté výrazy sa do systému prijímajúceho jazyka postupne včleňujú tak, že sa podrobujú rôznym stupňom adaptácie: fonologickej, ortografickej, morfologickej, sémantickej, slovotvornej a štylistickej [ibid.]. V jazykoch, ktoré pre zápis používajú odlišný grafický systém, nastáva pri preberaní slov aj adaptácia grafická. Proces adaptácie na rôznych úrovniach je pri rôznych lexikálnych jednotkách individuálny a jeho trvanie väčšinou nie je možné vopred odhadnúť.

Grafická, fonologická a ortografická asimilácia

V jazykoch, ktoré pre zápis používajú grafický systém totožný s jazykom, z ktorého preberajú, si väčšinou prevzaté slovo v prvom období zachováva pôvodnú grafickú podobu. Neskôr sa môže grafická podoba zmeniť (väčšinou na základe výslovnosti) – dochádza k ortografickej adaptácii[1].

[1] Týka sa to prípadov, v ktorých sa pôvodný pravopis od výslovnosti z pohľadu slovenčiny líši. V opačnom prípade nie je ortografická adaptácia potrebná. Porov. napr. *star*, *pop*, *surfing*, kde rozdiel medzi pôvodným pravopisom a výslovnosťou nie je z pohľadu slovenčiny veľký, takže slovenčina je schopná prispôsobiť si (slovakizovať) anglickú výslovnosť pri zachovaní pravopisu.

V prípade jazykov, ktoré používajú iný grafický systém, nastáva väčšinou grafická adaptácia okamžite pri prevzatí a prináša so sebou aj adaptáciu fonologickú a ortografickú. Prepis prevzatého slova je motivovaný buď fonologicky alebo graficky (porov. ďalej). V mnohých prípadoch sú možnosti obidve, čo má vplyv na kolísanie pravopisnej normy, teda na ustálenie ortografickej adaptácie.

Jelenevskaja tvrdí, že prevzaté slovo sa v ruštine najprv adaptuje foneticky (Yelenevskaya, 2008, s. 112). Podľa Thomasonovej je to prirodzené, lebo fonologická adaptácia je typická dokonca v bežných komunikačných situáciách (Thomason, 2001, s. 72). Javy, ktoré nastávajú pri adaptácii prevzatého slova, sú vo väčšine prípadov podobné výslovnostným chybám Rusov hovoriacich po anglicky (Yelenevskaya, ibid.).

Aj Orgoňová a Bakošová vravia, že pravopis nových cudzích slov sa spravidla prispôsobuje výslovnosti, od ktorej často závisí (Orgoňová, Bakošová, 2005, s. 76). Rovnaký názor zastáva Štulajterová, podľa ktorej (v slovenčine) *„prevzatý anglicizmus možno považovať za ortograficky adaptovaný, ak sa jeho pravopisná podoba zhoduje s výslovnosťou“*, čo je podmienené tým, že slovenský pravopis je z prevažnej časti založený na fonetickom princípe[2] (Štulajterová, 2005, s. 91). Aj podľa Ološtiaka *„zvuková rovina ako elementárny podsystém jazyka ovplyvňuje javy z ostatných jazykových rovín (...)“* (Ološtiak et al., 2006, s. 15).

E. Malá (2003, s. 28) uvádza, že zvuková stavba prevzatých slov sa tvorí s prihliadnutím na elementy zvukovej alebo grafickej stavby slova v pôvodnom jazyku a prevzaté slová delí na 1. foneticky motivované (*football* [ˈfʊtˌbɔːl] → *футбол*), 2. graficky motivované (*bunker* [ˈbʌŋkə(r)] → *бункер*), 3. foneticko-graficky motivované (*microfile* [ˈmaɪkrə(ʊ)ˌfaɪl] → *микрофайл*)[3].

Fonetická stavba graficky motivovaných slov podľa Malej „svedčí o tom, že pri ich transferácii slúžil ako základ grafický tvar anglického slova“ (Malá, 2003, s. 28). Rovnakého názoru je Krysin, keď o výpožičkách hovorí, že *„одни из этих слов оформляются в русском в соответствии с их произностиельно-фонетическим обликом в языке-источнике (...), форма других свидетельствует о том, что в качестве образца была взята письменно-графическая форма иноязычного слова (...)“* (Krysin, 2004, s. 57). Nazdávame sa však, že motiváciu prepisu druhej skupiny slov môžeme pri preberaní hľadať skôr v nesprávnej výslovnosti pôvodného slova z dôvodu neznalosti angličtiny. V takom prípade teda nejde o grafickú, ale znova o fonetickú motiváciu (aj keď sa motivuje nesprávnou výslovnostnou podobou slova, ide teda o neortofonickú fonetickú motiváciu). Podobne by potom namiesto o foneticko-grafickej motivácii bolo lepšie hovoriť o ortofonicko-neortofonickej fonetickej motivácii.

Malej delenie prevzatých slov podľa motivácie prepisu v ruštine sa do istej miery prelína s delením Orgoňovej a Bakošovej podľa spôsobu vyslovovania anglických slov v slovenčine: 1. zachovanie pôvodnej výslovnosti, 2. výslovnosť podľa slovenských pravidiel, resp. tak, ako sa píše, 3. viacero výslovnostných variantov (Orgoňová, Bakošová, 2005, s. 76 – 77). Prelína sa tiež s delením Ološtiaka, ktorý podľa Kučeru (1998) rozlišuje tri typy výslovnosti v medzijazykovom vzťahu angličtiny a slovenčiny. 1. anglickú, 2. slovakizovanú, 3. slovenskú (Ološtiak, 2006, s. 15).

S prihliadnutím na to, že bežní používatelia slovenčiny neovládajú správnu anglickú výslovnosť, a ak aj áno, tak ju pri komunikácii v slovenčine prispôsobia pravidlám slovenskej

[2] Štulajterová má zrejme na mysli fonematický princíp (porov. PSP, 2000, s. 22), kde sa uvádza: *„Pravopis súčasnej spisovnej slovenčiny je vybudovaný na viacerých pravopisných princípoch s dominantným postavením fonematického princípu.“* Fonetický pravopisný princíp je podľa Ondruša – Sabola (1984, s. 154) v spisovnej slovenčine vyťažený približne na 7%.

[3] Príklady sú prevzaté (Malá, 2003, s. 28), anglické slovníky však slovo *microfile* neregistrujú (Oxford, 1989; Oxford, 1993; Chambers, 2008, macmillandictionary.com).

výslovnosti, sa nazdávame, že *pôvodná výslovnosť* v chápaní Orgoňovej a Bakošovej sa zhoduje *so slovakizovanou výslovnosťou* v chápaní Ološtiaka.

Prienik uvedených troch delení motivácie prepisu slov prevzatých z angličtiny do ruštiny resp. slovenčiny môžeme názorne zobraziť nasledovne:

Malá (2003)	**Orgoňová, Bakošová (2005)**	**Ološtiak (2006)**
fonetická motivácia pravopisu	pôvodná výslovnosť	slovakizovaná výslovnosť
grafická motivácia pravopisu[4]	výslovnosť podľa slovenských pravidiel	slovenská výslovnosť
foneticko-grafická motivácia pravopisu		
	variantná výslovnosť	
		anglická výslovnosť

Jelenevskaja uvádza, že v pravopise prevzatých kompozít (*sic!*)[5] chýba v ruštine jednotnosť, čo sa prejavuje koexistenciou jednoslovných foriem a tvarov písaných so spojovníkom: *бойфренд* i *бой-френд, фитнесцентр* i *фитнес-центр,* či *бизнесвумен* i *бизнес-леди* (porov. Yelenevskaya, 2008, s. 111).

Popri tvaroch rešpektujúcich pôvodnú štruktúru zloženého slova alebo viacslovného pomenovania sa v ruštine často vyskytujú aj iné pravopisné varianty, napr.:

a) pôvodný výraz so spojovníkom sa mení na jednoslovné pomenovanie: e-mail → *имейл* (popri *е-мейл* a *и-мейл*),
b) spojovník(y) sa oproti pôvodnému výrazu vytráca(jú): plug-and-play → *плаг энд плей* (popri *плаг-энд-плей*),
c) jednoslovné pomenovanie získava spojovník: nickname → *ник-нейм* / *ник-нэйм*, PlayStation → *плей-стейшн* (popri *плейстейшн*), webcam → *веб-кам*, webmaster → *веб-мастер* (popri *вебкам, вебмастер*), iPod → *ай-под*, iPhone → *ай-фон*;
d) jednoslovné pomenovanie sa mení na viacslovné: PlayStation → *плей стейшн*[6].

V niektorých prípadoch sa prevzaté slovo vyskytuje dokonca len v takej pravopisnej podobe, ktorá vo východiskovom jazyku neexistovala: *web surfing* → *вебсёрфинг* alebo *веб-сёрфинг*,

[4] Resp. motivácia v nesprávnej výslovnosti.

[5] Podľa nášho názoru nie je správne považovať takéto slová za kompozitá, lebo v ruštine nevznikli kompozíciou, ale prevzatím. Navyše viaceré z nich neboli ani v angličtine kompozitami, ale viacslovnými pomenovaniami. Okrem toho sú niektoré z príkladov Jelenevskej (*бойфренд*, *бизнесвумен*) akoby zložené z jednotiek, ktoré sa v ruštine samostatne nevyskytujú (*бой*, *вумен*), alebo sú neproduktívne (*френд*), nemôže teda ísť o kompozitá. Tento názor posilníme aj odvolaním sa na princíp analógie, na základe ktorého by sme v tomto prípade museli hodnotiť ako kompozitá v ruštine aj slová ako *лаптоп*, *ноутбук* či *хотдог*/*хот-дог*.

[6] Správna verzia prepisu obchodnej značky *PlayStation* do ruštiny by mala byť *ПлейСтейшн*, je však otázne, či treba obchodné značky transliterovať. Podobne ako v ruštine, aj v slovenčine sa okrem tvaru *PlayStation* stretávame s rôznymi variantmi grafickej podoby tohto pomenovania (*play station, play-station, playstation*), vo význame „hra značky PlayStation“. V tomto prípade ide o zmenu vlastného podstatného mena na všeobecné.

nie však *веб сёрфинг*. Pritom je zaujímavé, že v ruštine dochádza k vyrovnávaniu systému, to znamená, že anglické kompozitá i viacslovné pomenovania sa po prevzatí do ruštiny zaraďujú do rovnakej kategórie (obe nadobúdajú podobu kompozít), porov.: *webmaster* (v angl. kompozitum) → *вебмастер* (kompozitum, písané i *веб-мастер*), *web surfing* (v angl. viacslovné pomenovanie) → *вебсёрфинг* (kompozitum, písané i *веб-сёрфинг*).

Prevzaté slová sa v mnohých prípadoch vyznačujú aj hláskovou variabilnosťou, ktorá zrejme súvisí s dvoma možnosťami motivácie prepisu slova: grafickou a fonetickou. Takto vznikajú dubletné tvary ako *ремейк – римейк, шоппинг – шопинг, оффлайн – офлайн, дистрибютер – дистрибутор, супервизор – супервайзор* a pod. (Yelenevskaya, 2008, s. 111; Timofeeva, 1995, s. 52 – 61; Shaposhnikov, 1998, s. 38; Shagalova, 2009).

Morfologická asimilácia

Rod nových prevzatých slov je podľa Jelenevskej na rozdiel od pravopisu ustálený (Yelenevskaya, 2008, s. 112). Rod prevzatých neživotných substantív je zvyčajne založený na analógii poslednej slabiky slova s koncovkami typickými pre jednotlivé rody domácich podstatných mien. V niektorých prípadoch nové slová získavajú rod tých ruských substantív, ktoré nahrádzajú, porov. *case study* (dosl. *prípadová štúdia*) → *некое кейс-стади* – podľa *некое исследование* [ibid.]. Životné podstatné mená väčšinou formálne patria k mužskému rodu, no používajú sa spoločne pre obe pohlavia. Ich skutočný rod je určený kontextuálne, vyjadruje sa analyticky prostredníctvom syntagmatickej zhody[7] (Kopeckij hovorí o všeobecnom, rode porov. Kopeckij, 1976, s. 67 – 68).

Naopak pri čísle môže v mnohých prípadoch nastať nestabilita. Napr. slová ako *секьюрити*[8], *паблисити*[9], *ноу-хау*[10], *копирайт*[11] sa môžu podľa Jelenevskej [2008] vyskytovať tak v jednotnom, ako v množnom čísle. Množné číslo pir slove *секьюрити* uvádza aj Skľarevskaja, porov. *секьюрити банка обнаружил гранат* oproti *начальник заводских секьюрити* (Skljarevskaja, 2001, resp. (Skljarevskaja, 2006). Pri ďalších uvedených príkladoch však iní autori množné číslo neuvádzajú (porov. poznámky pod čiarou pri jednotlivých slovách). Táto rôznorodosť tiež svedčí o spomínanej nestabilite.

Ďalším znakom nestability v čísle je to, že slová, prevzaté z angličtiny vo forme plurálu, niekedy získavajú ruskú koncovku množného čísla, inokedy nie. Výsledkom toho je kategória plurálu v niektorých nových slovách označená redundantne, porov. *ле́гинсы*[12] ← *leggins* , *фьючерсы*[13] ← *futures* ← *future contracts, макросы* ← *macros*[14] a pod. Tento jav je v ruštine známy už dávno, porov. zdomácnené slová *кекс* (*bábovka*), pl. *кексы* z anglického *cakes,* pl. [keɪks] ← *cake,* sg. [keɪk] (*koláč*). Podobne *джинсы* z anglického *jeans* [dʒiːnz].

Anglické substantíva, ktoré ešte nie sú úplne integrované a zdomácnené sa vyskytujú len v nominatíve a nezhodujú sa s adjektívami v rode, čísle a páde, resp. so slovesami v čísle. Keď sa nové slovo včlení do skloňovacieho a časovacieho systému, začne sa pociťovať ako

[7] V slovenčine je tu situácia odlišná. Štulajterová (2005, s. 94) uvádza, že hoci neexistuje pravidlo zaradenia prevzatých substantív ku gramatickým rodom, v slovenčine sa prevažná časť priraďuje k mužskému rodu, no životné substantíva používané pre osoby ženského pohlavia sa v porovnaní s ruštinou v slovenčine pretvárajú pomocou slovotvornej prípony -k(a).

[8] Podľa Skljarevskaja, 2006 neskl., m. rod, sg. i pl.

[9] Podľa Efremova, 2006 neskl. str. rod.

[10] Podľa Efremova, 2006 i Shagalova, 2009 neskl. str. rod.

[11] Shagalova, 2009 uvádza *копирайт* ako tvar nominatívu sg. m.rodu.

[12] Podľa Shagalova, 2009 *леггинсы*, *легинсы* i *леггинзы*, *pl*.

[13] Tvar sg. je v tomto prípade *фьючерс* (m. rod), porov. Skljarevskaja, 2006.

[14] Popri neologizme *макрос* existuje v ruštine aj novotvar *макро* v rovnakom IT význame, ktorý vznikol prevzatím anglického prototypu *makro* v jednotnom čísle (porov. Keresty, 2011).

zdomácnené. Podľa Jelenevskej hojnosť afixov a flexií zjednodušuje proces asimilácie prevzatých slov (Yelenevskaya, 2008, s. 113).

Zaujímavá je však v tomto ohľade skutočnosť, že častokrát nastáva pri prechode do ruštiny zmena lexikálno-gramatických vlastností. Napríklad niektoré anglické viacslovné pomenovania sa v ruštine z formálneho hľadiska stávajú kompozitami (*multimedia file → мультимедиа-файл*) alebo navonok nečleniteľnými jednoslovnými pomenovaniami (*мультимедиафайл*). Iné sa nemenia (*virtual reality → виртуал реалити*), ostávajú však z pohľadu ruštiny cudzorodými jednotkami[15], alebo sa asimilujú pridaním domácich sufixov, resp. sa kalkujú[16] (*virtual reality → виртуальная реальность*).

Sémantická asimilácia

Po významovej stránke sa niektoré z prevzatých slov nie vždy zhodujú s významom v pôvodnom jazyku. Pri polysémantických slovách sa zvyčajne preberá iba jeden z významov, kým ostatné významy slova-prototypu sa v cieľovom jazyku naďalej vyjadrujú domácimi jednotkami (alebo staršími výpožičkami). Napríklad slovo *organiser* má v angličtine podľa Jelenevskej 6 významov, kým *органайзер* má v ruštine len 1 význam (*osobný organizér*). Podobne *фентези* sa v ruštine používa v jednom význame (literárny žáner), no jeho motivant *fantasy* ich má v angličtine 13 (Yelenevskaya, 2008, s. 107). Nastáva teda zúženie významu prebratého slova.

Niektoré výpožičky v cieľovom jazyku získavajú konotáciu, ktorú ich prototypy nemali, porov. *шоп* predáva len kvalitné výrobky (oproti *магазину*, ktorý predáva všetko). Podobne *риелтор, дилер* a *дистрибутер* majú v porovnaní s „domácimi“ výrazmi *квартирный маклер, торговец с валютами, агент по продаже*, podľa Jelenevskej odtieň prestíže, ktorý anglickým slovám *realtor, dealer, distributor* nie je vlastný. Ide tiež o zúženie významu, v tomto prípade z dôvodu zúženia konotácie. Takáto zmena konotácie môže vyústiť do oxymoronických spojení ako v Jelenevskej príklade *Элитный секонд хэнд: качественная одежда из Европы* (Yelenevskaya, 2008, s. 107 – 108).

Popri zúžení významu slova oproti východiskovému jazyku môže po prevzatí dôjsť aj k jeho rozšíreniu. Nový význam sa pritom buď môže naďalej spájať so sémantikou pôvodného slova alebo sa od nej vzdialiť. K odchýleniu často dochádza na základe nesprávneho chápania významu prevzatého slova. Jelenevskaja uvádza, že napr. slovo *спонсор* pôvodne označovalo osobu alebo spoločnosť, ktorá financuje stavebný projekt, filmovú či divadelnú produkciu alebo vydanie knihy. Dnes označuje kohokoľvek, kto je ochotný dať peniaze inej osobe alebo organizácii na akýkoľvek účel, vrátane muža, ktorý si vydržiava milenku [porov. Yelenevskaya 2008: 108]. Podobne slovo *кастинг* sa najprv používalo iba v oblasti šoubiznisu. *Casting* v angličtine znamená „obsadenie hercov do úloh“ (porov. OALD, 2000), no neskôr nadobudlo v ruštine aj ďalší význam: „výber modeliek na konkurzoch“ (porov. tiež Efremova, 2006; Skljarevskaja, 2006). Slovník Šagalovovej už tieto dva významy uvádza spoločne a heslo rozširuje o ďalší význam – „výber kandidáta spomedzi uchádzačov o akékoľvek povolanie“ (2009). Okrem toho bolo slovo *кастинг* prevzaté aj v inom význame – „druh športu, v ktorom

[15] V prípade *виртуал реалити* ide napr. o neúplnú morfologickú asimiláciu, porov. *виртуал реалити* získava v ruštine ženský rod, no je nesklonné.

[16] Pri asimilácii viacslovných pomenovaní dochádza často buď k vzniku adaptačných hybridov (teda v našom ponímaní slov, v ktorých je afix znakom adaptácie a prostriedkom zaradenia slova k príslušnému slovnému druhu podľa vzoru východiskového jazyka): *виртуал´ + н + ая реальность → виртуальная реальность*; alebo ku kalkovaniu, pričom je nemožné určiť, ktorý z týchto dvoch procesov prebehol.

ide o presnosť a diaľku pri vrhaní udicou“[17] (z angl. *to cast* – hodiť), ktorý je uvedený v slovníkoch [Efremova 2006] a [Shagalova 2009] ako osobitné homonymné heslo[18].

S nárastom obohacovania slovnej zásoby prostredníctvom výpožičiek však zaznamenávame aj preberanie slova vo viacerých významoch v približne rovnakom období (porov. ***супервизор*** – 1. *supervízor – človek*, 2. *supervízor – počítačový program*; ***трэш*** – 1. *hudobný štýl*, 2. *štýl obliekania*, 3. *brakový film al. literatúra* (obe slová porov. v [Shagalova 2009]). Slovo *трэш* sme pri našom výskume našli aj v ďalšom význame, ktorý slovník Šagalovovej neuvádza: *názov priečinka „kôš“ v účte elektronickej pošty*.

Ďalším javom je preberanie nových významov starších výpožičiek (porov. *буфер* – 1. nárazník (Ozhegov, 1988), 2. *pren*. mediátor [Ozhegov, Shvedova, 1997], 3. dočasné úložisko, vyrovnávacia pamäť počítača (Skljarevskaja 2006[19]). Podobne napr. slovo *порт* (prístav) nadobudlo nový význam *порт* – vstup na počítači, televízore, príp. inom zariadení pre zapojenie káblovej koncovky. Niekedy sa pri preberaní rôznych slov použije rovnaký prepis[20], čím vznikajú v ruštine homonymá, napr.: 1. ***кэш/кеш*** – *peniaze v hotovosti* ← angl. *cash* [kæʃ], 2. ***кэш/кеш*** – *dočasná pamäť počítača* ← angl. *cache* [kæʃ] (porov. tiež [Shagalova 2009]).

Homonymá vznikajú tiež vo vzťahu k domácim slovám, napr.: ***спид***[21] – 1. *aids* (← *СПИД* ← *синдром приобретенного иммунодефицита*), 2. *droga „speed“* (← angl. *speed* [spi:d] – *„rýchlosť“*) (porov. Val'ter, 2004) alebo vo vzťahu k starším výpožičkám, napr.: ***пакет*** – 1. balík, 2. blok prenášaných dát v počítačovej sieti, paket (← angl. *packet*)[22].

Z uvedeného je zrejmé, že sémantické posuny pri preberaní slov sú rôznorodé. Irina Condreová porovnávajúc francúzske výpožičky v rumunčine a v ruštine konštatuje, že hoci sú prípady úplnej straty významovej spojitosti s pôvodným slovom zriedkavé, sémantických posunov je pri preberaní viacero. Sama pritom vydeľuje štyri skupiny týchto posunov: 1. redukcia počtu významov v cieľovom jazyku, 2. rozšírenie počtu významov vznikom štylistických alebo terminologických konotácií 3. preberanie viacerých vybraných významov slova, ku ktorým v cieľovom jazyku metaforizáciou pribudne nový význam (ten sa niekedy môže stať v cieľovom jazyku jediným), 4. preberanie druhotného, zvyčajne špecifického významu slova, ktorý sa v cieľovom jazyku stane prvotným (Condrea, 1999, s. 31 – 34).

Záver

Slovná zásoba živých jazykov podlieha neustálej regenerácii. Jedným zo spôsobov obohacovania slovnej zásoby je preberanie z iných jazykov. Nie je tomu inak ani v prípade

---

[17] Def. podľa Shagalovej (2009): „1. *КАСТИНГ*, а, *м.* Вид спортивного рыболовства, включающий соревнования по технике владения спиннингом и нахлыстовой снастью – броски на дальность и точность.“

[18] S týmto názorom opäť nesúhlasíme. Hoci ide o významovo vzdialené sémy, nie je dôvod chápať ich ako homonymá, ak ich prototypom vo východiskovom jazyku bolo to isté polysémantické slovo (porov. Chambers, 2008).

[19] Ďalšie významy sa pri slove *буфер* vyvinuli v ruštine bez vplyvu angličtiny (porov. Kuznecov, 2001 oproti Chambers, 2008). V slovníku Efremovovej (2006) je IT význam slova *буфер* zaradený pod osobitným heslom oddelene od starších významov. Autorka ho teda považuje za homonymnú výpožičku, nie za sémantický kalk. S týmto názorom nesúhlasíme.

[20] Dôvodom môže byť napr. preberanie homofónnych slov s rôznym pravopisom, použitie grafickej motivácie prepisu v jednom prípade a fonologickej v druhom, resp. neznalosť správnej výslovnosti pri prepise.

[21] Skljarevskaja (2006) uvádza *СПИД* ako skratku viacslovného výrazu a *спид* ako substantívum pre označenie choroby vzniknuté lexikalizáciou tejto skratky.

[22] Pri slove *пакет* vzniká homonymia aj s ďalším neologizmom z oblasti IT, ktorý vznikol eliminačnou univerbizáciou výrazu *программный пакет* (kalk angl. *program package*) vo význame *balík programov*, porov. prílohy 1 a 9.

súčasnej ruštiny. Prevzaté slová väčšinou podliehajú pri transfere do ruštiny adaptácii na rôznych úrovniach, od grafickej, fonologickej, a ortografickej cez morfologickú a slovotvornú až po sémantickú a štylistickú. Stupeň adaptácie sa na jednotlivých úrovniach môže od slova k slovu líšiť, existujú však isté typologické tendencie, ktoré sa vyznačujú spoločnými črtami. Uvedomiť si tieto tendencie a vnímať ich je užitočné a potrebné, pretože sa dajú aplikovať na ďalšie nové výpožičky, ktoré sa v jazyku objavujú neustále.

Zoznam použitej literatúry

CONDREA I. 1999. Asimetria semantică a cuvintelor împrumutate. In: *Studia universitatis Babeş-Bolyai, Philologia, XLIV, 3 – 4*. Cluj-Napoca, s. 31 – 34.

DOLNÍK, J. 2003. *Lexikológia.* Bratislava: Univerzita Komenského.

KERESTY, J. 2011. *Ruské neologizmy v informatike s príznakom cudzosti* : Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského.

KOPECKIJ, L. V. 1976. *Morfologija sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka*. Praha: SPN.

KRYSIN, L. P. 20044. *Russkoe slovo, svojo i chuzhoe : Issledovanija po sovremennomu russkomu jazyku i sociolingvistike*. Moskva: Jazyki slavjanskoj kuľtury.

MALÁ, E. 2003. *Substantívne anglicizmy : (a ich analýza v ruskom jazyku)*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

OLOŠTIAK, M., BILÁ, M., TIMKOVÁ, R. 2006. *Slovník anglických vlastných mien v slovenčine*. Bratislava: Kniha-spoločník.

ONDRUŠ, Š., SABOL, J. 1984. *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava: SPN.

ORGOŇOVÁ, O., BAKOŠOVÁ, J. 2005. Adaptácia neologizmov ako jeden z aspektov ich včleňovania do systému slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca, 34*. Ed. J. Mlacek, M. Vojtech. Bratislava: Stimul, s. 65 – 102.

SHAPOSHNIKOV, V. N. 1998. *Russkaja rech' 1990-h : sovremennaja Rossija v jazykovom otobrazhenii*. Moskva: MALP.

ŠTULAJTEROVÁ, A. 2005. K problematike adaptácie nových anglicizmov v systéme slovenského jazyka. In: *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 3 : Zborník Katedry anglistiky a amerikanistiky FHV UMB*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

THOMASON, S. G. 2001. *Language Contact*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

TIMOFEEVA, G. G. 1995. *Novye anglijskie zaimstvovanija v russkom jazyke*. Sankt-Peterburg: Juna.

YELENEVSKAYA, M. 2008. Russian: From Socialist Realism to Reality Show. In: ROSENHOUSE, J., KOWNER, R. (eds.). 2008. *Globally Speaking : Motives for Adopting English Vocabulary in Other Languages*. Clevedon, U. K.; Buffalo, N. Y.: Multilingual Matters, chapter 6, pp. 98 – 120.

Slovníky a encyklopédie

The Chambers Dictionary. 2008. 11th ed. Editor-in-chief Ian Brookes. Edinburgh: Chambers Harap Publishers Ltd, 2008.

EFREMOVA, T. F. 2006. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo jazyka : v 3 tomah : okolo 160 000 slov*. Moskva: AST, Astreľ.

KUZNECOV, S. A. 2001. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka*. Gl. red. Kuznecov S. A. Sankt-Peterburg: Norint.

Oxford Advanced Learner's Dictionary. 2000. Edited by A. S. Hornby. Sixth edition, edited by S. Wehmeier. Oxford: Oxford University Press.

The Oxford English Dictionary. 1989. Vol. I – XX. Second Edition. Prepared by J. A. Simpson and E. S. C. Weiner. Oxford: Clarendon Press.

The New Shorter Oxford English Dictionary : On Historical Principles. 1993. Vol. 1-2. Edited by Lesley Brown. Oxford: Clarendon Press.

OZHEGOV, S. I. 1988. *Slovar' russkogo jazyka : okolo 57 000 slov*. Pod. red N. Ju. Shvedovoj Moskva: Russkij jazyk.

OZHEGOV, S. I., SHVEDOVA, N. Ju. 1997. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka : 80000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Mosvka: Azbukovnik.

Pravidlá slovenského pravopisu. 2000. Bratislava: Veda.

SKLJAREVSKAJA, G, N. (Eds.) 2001. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka : jazykovye izmenenija konca XX stoletija*. Moskva: Astreľ.

SKLJAREVSKAJA, G, N. (Eds,) 2006. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka nachala XXI veka : aktual'naja leksika : okolo 8500 slov i ustojchivyh slovosochetanij*. Moskva: Eksmo, 2006.

SHAGALOVA, E. N. 2009. *Slovar' novejshih inostrannyh slov (konec XX – nachalo XXI v.v.) : bolee 3000 slov i slovosochetanij*. Moskva: AST, Astreľ.

VAL'TER, H. et al. 2004. *Slovar' : Zaimstvovanija v russkom substandarte : Anglicizmy*. Moskva: ITI Tehnologii.

Elektronické odkazy:

macmillandictionary.com // Macmillan Dictionary and Thesaurus: Free English Dictionary Online. [Elektronická verzia slovníka]. URL:http://www.macmillandictionary.com/ Dostupné: Nadčasový charakter.

Kontakt
PaedDr. Ján Keresty, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: jan.keresty@euba.sk

VODA V ŠPANIELSKEJ A SLOVENSKEJ FRAZEOLÓGII: PROBLEMATIKA PREKLADU

THE PHENOMENON OF WATER IN SPANISH AND SLOVAK PHRASEOLOGY

NINA MOCKOVÁ

Abstrakt
Cieľom príspevku je analyzovať a následne kontrastne porovnať frazeologické jednotky s prvkom vody v španielskom a slovenskom jazyku. Príspevok skúma dané frazeologizmy predovšetkým z hľadiska ich štruktúry a významu s cieľom vyvodiť zistenia týkajúce sa ekvivalentnosti prekladu excerpovaných frazeologických jednotiek zo španielčiny do slovenčiny. Všíma si úrovne možnej prekladovej ekvivalentnosti medzi španielčinou a slovenčinou, následné typy zistených prekladových ekvivalentov a nadobudnuté zistenia a výsledky popisuje kvalitatívne i kvantitatívne.

Kľúčové slová: *frazeológia, voda, preklad, ekvivalent, slovenčina, španielčina.*

Abstract
The aim of the present article is to analyse and therefore compare and contrast the idioms with the phenomenon of water in Spanish and Slovak language. The article focuses on the given idioms from the structural and semantic aspect in order to make conclusions related to the translation equivalence of the given idioms from Spanish into Slovak. The article focuses on the levels of the possible translation equivalence between Spanish and Slovak, as well as on the therefore found translation equivalents. All observations and results are described qualitatively and also quantitatively.

Keywords: *phraseology, water, translation, equivalent, Slovak, Spanish.*

Úvod

Voda bola už od nepamäti jedným z najdôležitejších faktorov, ktorý zohrával mimoriadne dôležitú úlohu pri prežití nielen ľudstva, ale aj akejkoľvek živočíšnej či rastlinnej formy života. Nie náhodou aj prvé osídlenia vznikali práve v blízkosti vodných tokov či plôch. Čistá voda slúžila predovšetkým ako pitný zdroj, ale poskytovala aj zdroj zavlažovania potrebného pre pestovanie poľnohospodárskych plodín či chovu domácich zvierat a v neposlednom rade slúžila aj ako zdroj pre vykonávanie najrôznejších druhov hygieny (od osobnej až po domáce práce). Vzhľadom na dôležitosť a vzácnosť tohto prírodného zdroja niet divu, že sa v jazyku (ako slovenskom tak i španielskom) ustálilo množstvo slovných spojení (aj obrazných), v ktorých figuruje práve slovo *voda*, a ktoré (mnohé z nich) i naďalej tvoria súčasť živej lexiky oboch národov.

Frazeologické jednotky tvoria pevnú súčasť každého jazyka. Odzrkadľujú spôsob života, práce, myslenia, postoj k životu, sociálno-kultúrne pomery vo vývine národa. Odrážajú rozmanitosť vyjadrovacích možností, najmä hovorového štýlu, vytvárajú určité špecifikum, národný kolorit (Trup, Bakytová, 2017, s. 7). Aj preto môžeme súhlasiť s názorom viacerých jazykovedcov, keď tvrdia, že ovládať cudzí jazyk (ale tak isto aj materinský) znamená ovládať (tj. rozumieť a zároveň aj vedieť používať) frazémy (Trup, Bakytová, 2017, s. 7). V histórii boli po stáročia najbežnejšie jednoduché vidiecke spoločenstvá, ktoré tvorili najpočetnejšiu skupinu obyvateľstva. Toto je fenomén, ktorý možno aplikovať takmer celoplošne, minimálne vrámci európskeho kontextu. To znamená, rovnako pre slovenský ako aj pre španielsky ľud. Preto aj

jadro slovenskej (aj španielskej) frazeológia tvoria práve také frazeologické spojenia, ktoré odzrkadľujú vidiecky roľnícky a poľnohospodársky spôsob života predkov oboch národov. Až v neskorších obdobiach začali do jazyka jedného národa prenikať frazeologizmy prevzaté prostredníctvom vzdelania a užšieho styku s inými národmi.

V našom príspevku sme sa zamerali na ekvivalenciu prekladu frazeologických jednotiek s prvkom vody zo španielčiny do slovenčiny. Skúmame predovšetkým konštrukčné hľadisko daných typov frazém – teda, či v oboch jazykoch figuruje kľúčové slovo *voda*, resp. ak nie, aké iné kľúčové slovo mu zodpovedá v slovenskom preklade, a zároveň, aké ďalšie lexikálne (t. j. plnovýznamové) slová sa podieľajú na výstavbe danej frazémy v španielskom aj slovenskom jazyku. Skúmame rovnako aj sémantické hľadisko, v ktorom si všímame, nakoľko španielskym frazeologizmom zodpovedajú slovenské frazeologizmy s rovnakým významom, teda či je ich motivácia rovnaká alebo iná a skúmame tak úrovne prekladovej ekvivalentnosti excerpovaných frazeologických jednotiek medzi danými jazykmi. Z tohto istého hľadiska zároveň overujeme, aké významy je pomocou frazeologizmov s prvkom vody možné vyjadriť v španielskom jazyku.

Hlavným cieľom nášho príspevku je teda určiť mieru prekladovej ekvivalentnosti frazeologických jednotiek s prvkom vody zo španielskeho do slovenského jazyka, štruktúru skúmaných jednotiek a ich ekvivalentov a významy, ktoré pomocou výrazov s prvkom vody možno vyjadriť (v španielčine). Keďže ide o výskum prekladových ekvivalentov zo španielčiny do slovenčiny, uvádzame, že posledný zo stanovených aspektov nie je celkom možno určiť aj pre slovenčinu, a to z dvoch dôvodov: po prvé, nakoľko počítame s vysokou pravdepodobnosťou s výskytom ekvivalentov, ktoré síce vyjadrujú ten istý význam, avšak inou formou, konkrétne bez kľúčového slova voda, nebola by táto klasifikácia v slovenčine objektívna. Po druhé, pre vyššie uvedený argument by nebolo relevantné skúmať daný aspekt v slovenčine, keďže v tomto jazyku disponujeme len frazeologizmami, ktoré tvoria ekvivalenty ku španielskym, čo znamená, že ich reálny počet je výrazne nižší (hoci v slovenčine môžu existovať aj iné frazémy s prvkom vody, ale netvorili by ekvivalenty k španielskym).

Španielska a slovenská frazeológia

Frazeológia bola celé desaťročia chápaná ako súčasť iných jazykovedných disciplín, najčastejšie lexikológie, a preto, ak hovoríme o frazeológii v modernom zmysle slova, máme na mysli frazeológiu ako pomerne mladú, relatívne autonómnu jazykovednú disciplínu. Lingvisti vo viacerých jazykoch viedli vedecké polemiky o tom, aký štatút tejto disciplíne prisúdiť. To spôsobilo, že zhruba od druhej polovice 20. storočia sa začali diferencovať názory na jej postavenie medzi ostatnými jazykovými disciplínami. Táto diferenciácia spôsobila, že sa dnes stretneme s rozdielnym chápaním frazeológie vrámci jednotlivých jazykov.

Čo sa týka španielčiny, viacerí poprední lingvisti sa zhodujú v tom, že ide o relatívne autonómnu jazykovú disciplínu, ktorá nie je len súčasťou lexikológie, avšak nemožno ju od nej striktne oddeliť, rovnako ako ju nemožno jednoznačne oddeliť od niektorých iných disciplín, ako potvrdzuje aj španielska lingvistka L. Ruiz Gurillo: „no debería considerarse la fraseología como una disciplina opuesta o enfrentada al resto de las disciplinas, sino que deben ser tratadas las cuestiones de morfología, sintaxis, lexicología, semántica, pragmática, y también de sociolingüística y psicolingüística de una forma integrada dentro de una disciplina autónoma" (Ruiz Gurillo, 1997, s. 39). Frazeológia by sa mala považovať za disciplínu, ktorá stoji oproti všetkým ostatným disciplínam, ale musí brať do úvahy aj otázky týkajúce sa morfológie, syntaxe, lexikológie, sémantiky, pragmatiky a tiež sociolingvistiky a psycholingvistiky, a to integrovane vrámci autonómnej disciplíny (preklad autora). Aj *Španielska kráľovská akadémia* definuje v svojom slovníku frazeológiu ako *„časť lingvistiky, ktorá študuje frázy, príslovia, úslovia a ostatné jednotky s čiastočnou alebo úplnou syntaktickou stabilitou"* (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2014). Iní lingvisti označujú frazeológiu ako *„špecifickú jazykovú disciplínu, relatívne autonómnu časť lexikológie, ktorej predmetom štúdia sú lexikalizované*

slovné spojenia, predovšetkým s metaforickým významom" (Mlacek, In Kvetko, 1991, s. 11). Alebo tiež, ako definuje J. Škultéty: *„frazeológia sa nachádza na spoločnej osi niekoľkých jazykových disciplín: lexikológie, syntaxe, morfológie, štylistiky, etymológie a fonetiky"* (Škultéty, In: Kvetko, 1991, s. 11).

Treba uviesť, že existuje istá diskrepanciu vo vymedzení hraníc frazeológie voči ostatným jazykovedným disciplínam, ale rovnako aj pokiaľ ide o vymedzenie jej predmetu štúdia, ktorý spočíva v zadefinovaní základnej jednotky. Najčastejšie sa stretneme s nasledovnými definíciami základnej skúmanej jednotky: *„minimálne frazeologické jednotky (pozostávajúce z dvoch slov), jednotky so syntagmatickou štruktúrou (reprezentujúce všetky slovné druhy) a jednotky s vetnou štruktúrou (jednoduchá veta alebo súvetie"* (Mlacek, 1984, s. 56); alebo: *"Combinación fija de palabras que se caracteriza por el sentido metafórico y la no descomponibilidad tanto de su significado como también de su expresividad"* (Mlacek, 1976, In Ulašin, 2003, s. 110). Stabilná kombinácia slov, pre ktorú je charakteristický metaforický význam a nerozložiteľnosť tak jej významu ako aj jej expresívnosti (preklad autora). Pre zjednodušenie daného problému pre naše účely môžeme vychádzať z týchto takzvaných „globálnych" definícií základnej jednotky výskumu frazeológie, avšak, ako správne poukazuje český lingvista F. Čermák, vzhľadom na formálnu a funkčnú komplexnosť frazeologických jednotiek neexistuje len jedna definícia, ktorá by bola aplikovateľná na všetky typy týchto jednotiek (Čermák, 2007, s. 83).

Ďalšou polemickou a diskutabilnou otázkou je, čo zaradiť a čo nie medzi frazeologizmy. To opäť úzko súvisí so zadefinovaním základnej jednotky, podľa čoho lingvisti vymedzili určité kritériá. Keď však vezmeme do úvahy túto diverzitu nielen medzi jednotlivými jazykmi, ale aj medzi samotnými lingvistami v rámci jedného jazyka, rozhodli sme sa v našom príspevku zoskupiť skúmané frazeologizmy podľa taxonómie, ktorú navrhuje G. Corpas Pastor, pre španielske výrazy; a podľa taxonómie J. Mlaceka pre slovenské. Vybrali sme si týchto autorov, nakoľko sa ich klasifikácie do väčšej miery zhodujú pre oba jazyky. G. Corpas Pastor delí frazeologické jednotky do troch veľkých skupín: *colocaciones* (kolokácie), *locuciones* (slovné väzby) a *enunciados fraseológicos* (frazeologické výpovede) (Corpas Pastor, 1996, s. 51). J. Mlacek rozdeľuje frazeologizmy podľa rôznych kritérií, my uvádzame jeho triedenie z konštrukčného hľadiska na: *frázy* – jednotky s vetnou a súvetnou stavbou, *frazeologické zvraty* – jednotky so slovesnou syntagmatickou stavbou, *frazeologické výrazy* alebo *úslovia* – syntagmatické konštrukcie bez slovesa. Poslednou skupinou tejto taxonómie sú *minimálne frazeologické jednotky* – pozostávajúce z kombinácie neplnovýznamového a plnovýznamového slova, najčastejšie predložky + podstatného mena (1984, s. 75 – 77). Vzhľadom na nami skúmanú problematiku si môžeme dovoliť tento posledný typ frazém vypustiť, keďže sa v našom korpuse nenachádzala žiadna frazeologická jednotka, ktorá by pozostávala zo schémy „neplnovýznamové slovo + plnovýznamové slovo – podstatné meno VODA". Taxonómiu podľa J. Mlaceka uvádza aj L. Trup a J. Bakytová, avšak pridávajú ešte jeden typ, a tým sú ustálené prirovnania (komparatívne frazeologické jednotky), teda také, ktoré pomocou porovnávacieho výrazu kladú proti sebe dve reality (napr. *correr <u>como</u> un galgo – bežať <u>ako</u> o život*) (Trup, Bakytová, 2017, s. 7).

Problematika prekladu frazeologizmov

Správna interpretácia výrazov s preneseným významom môže byť náročná aj vrámci jedného a toho istého jazyka, pretože pochopenie tohto figuratívneho významu si vyžaduje hlbšie vedomosti nielen lingvistického charakteru, ale často aj o spoločensko-kultúrno-historicko-náboženských súvislostiach krajiny daného jazyka. A práve o to náročnejšia sa javí interpretácia frazeologických zvratov medzi dvoma rozdielnymi jazykmi, ako je v našom prípade španielčina a slovenčina. Prekladateľ musí vždy dbať na to, aby prekladaný výraz nestratil svoj význam v cieľovom jazyku. Preto je dôležité, aby prekladateľ, v prvom rade, ovládal čo možno najlepšie východiskový aj cieľový jazyk, a zároveň sa musí vedieť orientovať

v kultúrno-historických pomeroch krajín daných jazykov. V prípade slovenčiny to nie je až také komplikované, keďže slovenčina je oficiálnym jazykom iba na území Slovenskej republiky. Neznamená to však v žiadnom prípade, že historicko-kultúrny vývoj krajiny, ktorý ovplyvnil aj jazyk, nie je (resp. nebol) zložitý. Čo sa týka španielčiny, situácia je komplikovanejšia tým, že nejde len o európsku španielčine, teda o jazyk, ktorý sa používa na území dnešného Španielska, ale aj o španielčinu v hispanofónnej Amerike, kde je rovnako oficiálnym jazykom. Historicko-kultúrne udalosti boli v určitom smere rovnaké alebo aspoň príbuzné ako v Španielsku tak v Hispánskej Amerike na jednej strane, no na druhej strane každú hispanoamerickú krajinu ovplyvňovali aj iné, svojrázne fenomény, ktoré mali vplyv na španielčinu v jednotlivých krajinách, a teda, v niektorých prípadoch aj na ustálené slovné spojenia, medzi ktoré patria aj frazeologizmy. Uvádzame kritéria podľa V. Komissarova (1973, In: Pechař, 1986, s. 9), ktoré možno považovať za všeobecne platné normy pre akýkoľvek preklad:

1. *Norma sémantickej ekvivalencie:* prekladateľ musí dešifrovať a zachovať celkový význam výrazu.
2. *Norma štylistickej a žánrovej ekvivalencie:* musí zostať zachovaný typ textu.
3. *Jazyková norma cieľového jazyka:* nesmú byť porušené jazykové normy, napr. gramatické pravidlá.
4. *Pragmatická norma:* preložený výraz musí mať na čitateľa ten istý komunikačný efekt ako v pôvodnom jazyku.
5. *Konvenčná norma:* súvisí s prekladateľskými štandardmi konkrétnej krajiny v danom období.

Čo sa týka prekladu čisto frazeologických výrazov, ktoré tvoria jadro nášho súčasného výskumu, opierame sa o taxonómiu, ktorú navrhuje E. Sekaninová (1993, s. 104 – 109). Toto delenie budeme mať na zreteli aj pri praktickom rozbore skúmaných frazeologických jednotiek:

I. Absolútne ekvivalenty:
1. *Symetrické:* sú identické vo význame, forme, motivácii atď.
2. *Symetricko-asymetrické:* líšia sa v použití iného lexikálneho prvku alebo motivácii.
3. *Asymetrické:* ten istý význam je vyjadrený inou formou.

II. Relatívne ekvivalenty:
1. *Približné:* význam výrazu v cieľovom jazyku nezodpovedá presne významu frazeologizmu v pôvodnom jazyku.
2. *Opisné:* význam frazeologizmu z pôvodného jazyka je vyjadrený v cieľovom jazyku opisom (frazéma s rovnakým obsahom v cieľovom jazyku chýba).

Pre potreby nášho výskumu a pre prehľadnejšiu orientáciu sme rozdelili dané frazeologizmy s prvkom vody do piatich skupín, ktoré sme označili písmenami A – E. V súlade s taxonómiou podľa E. Sekaninovej, sme do skupiny A zaradili výrazy typu I.1 (absolútne ekvivalenty – symetrické). Výrazy typu I.2 (absolútne ekvivalenty – symetricko-asymetrické) sme rozdelili do skupín B a C, v závislosti od toho, či ide o zmenu v kľúčovom lexikálnom prvku – *voda* (špan. *agua*), alebo v akomkoľvek inom lexikálnom prvku. Výrazy typu I.3 (absolútne ekvivalenty asymetrické) sme zatriedili do skupiny D. Napokon, skupinu E tvoria všetky ostatné typy frazeologických výrazov spadajúce do kategórií II.1 a II.2. Takáto kontrastná komparácia frazeologických jednotiek podľa ekvivalenčných typov má význam nielen pre ich ekvivalentáciu v slovníkoch, ale najmä pre ich substitúciu v konkrétnom použití, čiže pri preklade z jedného jazyka do druhého (Sekaninová, 1993, s. 109).

Charakteristika korpusu

Korpus nášho výskumu tvorí 36 španielskych frazeologických výrazov s prvkom vody, ktoré pochádzajú z troch akademických slovníkov: *Tesoro de la lengua castellana*, *Diccionario de uso del español* a *Diccionario de la Real Academia Española*. K týmto 36 španielskym frazeologizmom sme hľadali ich slovenské ekvivalenty v ďalších troch lexikografických zdrojoch: *Malý frazeologický slovník*, *Krátky slovník slovenského jazyka* a *Slovník slovenského jazyka*. Takýmto spôsobom sme získali ďalších 24 frazeologických jednotiek v slovenčine, ktoré dopĺňajú španielske.

Je nutné poznamenať, že pri excerpcii španielskych výrazov sme sa zamerali iba na frazeologizmy používané v európskom variante španielčiny, nakoľko porovnávať aj obdobné výrazy v španielčine iných krajín Hispánskej Ameriky by vyžadovalo osobitý výskum. Okrem toho, mohlo by sa stať, že stupeň ekvivalentnosti medzi vybranou frazeologickou jednotkou v európskej španielčine a napr. v mexickej alebo čílskej španielčine by sa medzi sebou líšil, a preto by bola oveľa ťažšia aj následná komparácia takejto jednotky so slovenčinou.

Z formálneho hľadiska sa v španielskej časti nášho korpusu nachádzajú iba tri frazeologické spojenia, ktoré neobsahujú sloveso a iba dve, ktoré majú štruktúru vety s dvomi slovesnými jadrami. Všetky ostatné frazeologizmy tvoria slovesné konštrukcie s nevetnou skladbou a vzhľadom na ich vysokú frekvenciu tvoria jadro nášho výskumu. Pri excerpcii lexikálnych jednotiek v oboch jazykoch sme sa stretli s niekoľkými, ktoré majú síce ten istý význam (vrámci jedného výrazu), avšak tento bol vyjadrený pomocou variantov s rozdielnymi stupňami ekvivalencie z hľadiska prekladu medzi španielčinou a slovenčinou. Vzhľadom na túto skutočnosť sme sa rozhodli analyzovať takéto typy výrazov separátne, v súlade s vyššie popísanými kategóriami. To je dôvod, prečo je výsledný reálny počet analyzovaných frazeologických jednotiek o niečo vyšší než pôvodný počet vyexcerpovaných jednotiek. Takýmto spôsobom sa stáva, že určitý španielsky či slovenský frazeologizmus môže figurovať aj vo viac ako len jednej zadefinovanej kategórii. Keď teda počítame každú frazeologickú jednotku s variantom ako dve a viac samostatných frazeologických jednotiek a zároveň tieto posudzujeme ako samostatné vzhľadom na ich ekvivalenciu v slovenskom preklade, počet pôvodne vyexcerpovaných jednotiek sa nám zvyšuje z 36 na 45. To isté sa vyskytuje aj pri slovenských frazeologizmoch, ktoré považujeme za prekladové ekvivalenty k španielskym: ak berieme do úvahy iba frazeologizmy spádajúce pod rovnaké heslo v slovníku, je ich 24, ak však berieme do úvahy opäť aj varianty, ich počet vzrastá na 33 jednotiek.

Napokon je dôležité podotknúť, že 24 (resp. 33) slovenských frazém je len počet nájdených prekladových ekvivalentov, ktoré korešpondujú (v rôznej miere ekvivalentnosti) so španielskymi, no stále ide o frazeologické jednotky. Neradíme sem ďalších 11 výrazov, ktoré z hľadiska ekvivalentnosti prekladu nezodpovedajú frazeologickým jednotkám, ale ide iba o približný či opisný preklad.

Analýza korpusu – ekvivalencia prekladu

Aby sme mohli analyzovať spomínané frazeologické jednotky, operujeme s piatimi vopred zadefinovanými kategóriami podľa stupňa ekvivalencie prekladu španielskych frazeologických výrazov do slovenčiny.

Prvú kategóriu, čiže skupinu A tvoria frazeologizmy, ktoré sú ekvivalentmi absolútnymi symetrickými, čo znamená, že sa zhodujú vo význame, forme (len s minimálnymi odchýlkami, ktoré však vzhľadom na typologickú rozdielnosť španielčiny a slovenčiny môžeme považovať za zanedbateľné – napr. použitie členov vs. časovanie, použitie slovesa so všeobecnejším významom v jednom jazyku a slovesa so špecifickejším významom v druhom jazyku a pod.) a v použití slov, ktoré sú nositeľmi významu (napr. *llevar/echar (toda) el agua al/a su molino* vs. *hnať (niekomu) vodu na mlyn*). Druhú kategóriu, čiže ekvivalenty absolútne symetrico-asymetrické sme rozdelili do dvoch skupín: skupinu B tvoria frazeologizmy, ktoré majú rovnaký význam, rovnaké lexikálne, tj. plnovýznamové slová, ale odlišujú sa v použití

kľúčového slova – v našom prípade slova *voda* (napr. *estar (algo) más claro que el agua* vs. *byť nad slnko jasnejší*). V tomto prípade sa v španielskom a slovenskom výraze zhoduje všetko okrem kľúčového komponentu, ktorý je v španielčine vyjadrený slovom *voda*, avšak v slovenčine je vyjadrený slovom *slnko*. Do skupiny C sme zaradili tie frazeologizmy, ktoré majú ten istý význam, obsahujú rovnaké kľúčové slovo – *voda*, ale ostatné plnovýznamové slová sa líšia (napr. *sacar agua de las piedras* vs. *loviť v mútnych vodách*). Kategóriu ekvivalentov absolútnych asymetrických predstavuje skupina D, do ktorej sme zaradili frazeologizmy, ktoré majú síce rovnaký význam v oboch jazykoch, ale španielskemu kľúčovému slovu *agua* nezodpovedá slovenský ekvivalent *voda* a nezhodujú sa ani v použití ostaných plnovýznamových slov (napr. *estar hecho un agua* vs. *byť mokrý ako myš/do nitky*). Môžeme si všimnúť, že španielske frazeologické výrazy zo skupín A – D korešpondujú v slovenskom preklade s výrazmi, ktoré sú tak isto frazeologické. Rovina prenesenia významu ostala teda zachovaná. Napokon sme zostavili aj skupinu E, do ktorej sme zaradili všetky ostatné španielske frazeologické jednotky, ku ktorým v slovenčine neexistujú frazeologické ekvivalenty, a teda by sa v slovenskom preklade riešili iným spôsobom. Ide o skupinu, do ktorej patria kategórie ekvivalentov relatívnych, ktoré sa dajú preložiť buď jednoslovne, alebo opisne, alebo pomocou úplne iného ale podobného frazeologizmu.

Kompletné porovnanie všetkých analyzovaných frazeologických jednotiek môžeme vidieť nižšie, pričom dodržiavame ich zobrazenie do piatich spomenutých skupín. Pre ľahšie vizuálne orientovanie sa, rozbor každej skupiny je zobrazený v schémach, ktoré sú uvedené krátkou legendou, kde znak „+“ znamená zhodu a znak „–“ rozdiel (vo význame, v kľúčovom slove, v ostatných plnovýznamových slovách). Frazeologickým jednotkám, ktoré preukazovali rôzny stupeň prekladovej ekvivalentnosti v španielčine alebo slovenčine sme sa venovali osobitne, a preto niektoré z nich môžeme nájsť vo viacerých kategóriách.

SKUPINA A (Absolútne ekvivalenty – symetrické)

význam	+ +
plnovýznamové slová	+ +
kľúčové slová	+ +
no le alcanza la sal al agua; no alcanzar para agua	*nezarobiť (si) ani na slanú vodu; slanú vodu chlípať*
irse (algo) al agua	*ide to (s ním) dolu vodou; (niečo) ide dolu vodou*
llevar/echar (toda) el agua al/a su molino	*hnať (niekomu) vodu na mlyn*
coger agua en cesto	*vodu košom naberať*
echar agua en el mar	*liať vodu do mora*
estar tan seguro como el agua en un cesto	*(niečo)/láska/šťastie je ako v koši voda*

Tab. 1. Španielsko-slovenské ekvivalenty absolútne symetrické

SKUPINA B (Absolútne ekvivalenty – symetricko-asymetrické)

význam	+ +
plnovýznamové slová	+ +
kľúčové slová	– –
haber más que agua	*byť (niečoho) ako maku*
no vale sus orejas llenas de agua	*nestojí za fajku dymu*

estar más claro que el agua; estar tan claro como el agua	*(niečo) je nad slnko jasnejšie; jasné ako slnko*
quedar (algo) en agua de borrajas /cerrajas	*ostať/uviaznuť na mŕtvom bode*
como agua	*ako maku*

Tab. 2. Španielsko-slovenské ekvivalenty symetricko-asymetrické s rozdielnym kľúčovým slovom

SKUPINA C (Absolútne ekvivalenty – symetricko-asymetrické)

význam	+ +
plnovýznamové slová	– –
kľúčové slová	+ +
darle (a uno) el agua a la boca; estar con el agua a/hasta la boca/el cuello/la garganta; tener el agua a la boca	*držať sa nad vodou*
hacer agua (1)	*ide to (s ním) dolu vodou; (niečo) ide dolu vodou*
sacar agua de las piedras	*loviť v mútnych vodách*
escribir en el agua	*liať vodu do mora/koša/Dunaja*
estar tan seguro como el agua en un cesto	*agent s teplou vodou*
coger agua en harnero	*vodu košom naberať*
echar agua en el mar	*liať vodu do koša/Dunaja*

Tab. 3. Španielsko-slovenské ekvivalenty symetricko-asymetrické s rozdielnymi plnovýznamovými slovami

SKUPINA D (Absolútne ekvivalenty – asymetrické)

význam	+ +
plnovýznamové slová	– –
kľúčové slová	– –
no le dio un jarro de agua	*ani máčik/ani za mak*
ni agua	*ani máčik/ani za mak*
bañarse en agua de rosas/rosada	*pýšiť sa cudzím perím*
estar/nadar entre dos aguas	*sedieť na dvoch stoličkách*
volver las aguas a su cauce/por donde solían ir	*vrátiť sa (niečo) do starých koľají*
estar hecho un agua	*byť mokrý ako myš/do nitky*
bailar(le) el agua (a alguien)	*lízať (niekomu) päty*
echar agua en el mar	*nosiť drevo do hory/sovy do Atén*
agua pasada no mueve molino	*neplač nad rozliatym mliekom*
como agua de mayo	*ako blesk z jasného neba*
ahogarse en poca agua/un vaso de agua	*robiť z komára somára*
hacer aguas	*tiecť (niekomu) do čižiem/topánok*

Tab. 4. Španielsko-slovenské ekvivalenty asymetrické

SKUPINA E (Relatívne ekvivalenty)

Ako sme už spomenuli v predchádzajúcich kapitolách, do tejto kategórie radíme tie španielske frazeologické jednotky, ku ktorým neexistujú v slovenčine zodpovedajúce frazeologické ekvivalenty. Pri ich preklade do slovenčiny by teda prekladateľ musel voliť buď preklad pomocou opisu daného fenoménu, ktorý konkrétna španielska frazeologická jednotka vyjadruje, alebo preklad pomocou približného výrazu. Do tejto poslednej skupiny sme teda zaradili všetky ostatné španielske frazeologizmy, ktoré nebolo možné (z hľadiska ekvivalencie prekladu do slovenčiny) zaradiť do žiadnej z predchádzajúcich skupín. Sú to nasledovné výrazy: ***a éste faltarle ha el agua; echarse al agua; al enfermo que es de vida, el agua le es medicina; meterse en agua (el tiempo/el día); tomar las aguas; (sin decir) agua va; echar el agua; no hallar agua en la mar; al agua, patos; de esta agua no beberé; hacer agua (2).*** Slovenské prekladové ekvivalenty týchto výrazov môžeme vidieť v nasledujúcej tabuľke:

španielsky frazeologizmus	**slovenský preklad**
meterse en agua (el tiempo/el día)	*byť daždivo*
(sin decir) agua va	*bez varovania/pozor!*
echar el agua	*(po)krstiť*
de esta agua no beberé	*nikdy nehovor nikdy*
al agua, patos	*tri-štyri/štart!*

Tab. 5. Španielsko-slovenské ekvivalenty relatívne – približný preklad

španielsky frazeologizmus	**slovenský preklad**
A éste faltarle ha el agua	*človek, ktorému sa v živote nedarí, nemá úspechy*
hacer agua (2)	*nebezpečná vec/situácia, ak sa hneď nerieši*
echarse al agua	*vrhnúť sa do nejakého nebezpečenstva v nádeji, že tým unikneme pred iným nebezpečenstvom*
Al enfermo que es de vida, el agua le es medicina	*človek, ktorý je zdravý, má aj dobrý predpoklad, že sa mu bude dariť*
tomar las aguas	*liečiť sa v kúpeľoch*
no hallar agua en la mar	*nemať úspech ani v tom najjednoduchšom, čo sa dá dosiahnuť*

Tab. 6. Španielsko-slovenské ekvivalenty relatívne – opisný preklad

V nasledovnej tabuľke môžeme vidieť najčastejšie konotácie frazeologických jednotiek s prvkom vody v španielskom jazyku. Zodpovedajú im sémanticko-lexikálne kategórie, do ktorých bolo možné dané vyexcerpované frazeologizmy klasifikovať a určiť ich štylistický náboj, ktorému v uvedenej tabuľke zodpovedajú značky: + (pozitívny), – (negatívny) a 0 (neutrálny).

B. Gómez-Pablos rozlišuje medzi sémantickým a lexikálnym poľom. Za sémantické pole (*campo semántico*) považuje skupinu slov rovnakého slovného druhu, ktoré majú spoločnú aspoň jednu sémantickú črtu. Za lexikálne pole (*campo léxico*) považuje skupinu slov, ktoré nemusia byť rovnakého slovného druhu, ale tak isto majú spoločný minimálne jeden sémantický znak (B. Gómez-Pablos, 2016, s. 118 – 119). Zároveň však dodáva, že autori viacerých odborných publikácií častokrát zvyknú narábať s oboma termínmi bez rozdielu. V našom prípade však nejde o jednoduché lexémy, ale o zložené výrazy, ktoré by sa nemali

posudzovať homogénne, hoci všetky by sa dali interpretovať ako konštrukcie so slovesom (aj keď pri niektorých len v explicitnej forme). V tom prípade by sme mohli uvažovať o pojme sémantické pole. Ak však vezmeme do úvahy komplexnosť klasifikácie frazeologických jednotiek, narazíme na rôzne kategórie. V takom prípade by bolo vhodnejšie uvažovať v termínoch lexikálne pole. Pokiaľ teda berieme kategórie klasifikácie frazeologických jednotiek ako kritérium porovnateľné s kritériom slovných druhov (v prípade jednoduchých lexém), považujeme vzhľadom na definíciu termínov B. Gómez-Pablos vhodnejšie narábať v našom prípade s pojmom lexikálne pole, resp. lexikálna kategória.

lexikálna kategória	**štylist. náboj**	**počet frazém**	**príklady frazém**
ZBYTOČNOSŤ/ BEZCENNOSŤ	–	7	*coger agua en cesto, echar agua en el mar, sacar agua de las piedras, escribir en el agua, coger agua en harnero, agua pasada no mueve molino, no vale sus orejas llenas de agua*
NEÚSPECH/ BIEDA	–	7	*no le alcanza la sal al agua, no alcanzar para agua, irse (algo) al agua, quedar (algo) en agua de borrajas/cerrajas, hacer agua (1), a éste faltarle ha el agua, hacer aguas, no hallar agua en la mar*
BYŤ V ZLEJ SITUÁCIE	–	5	*darle (a uno) el agua a la boca; estar con el agua a/hasta la boca/el cuello/la garganta; tener el agua a la boca, echarse al agua, hacer agua (2)*
FALOŠNOSŤ	–	3	*bailar(le) el agua (a alguien), bañarse en agua de rosas/rosada, estar/nadar entre dos aguas*
MOKRO/VLHKO	–	2	*estar hecho un agua, meterse en agua (el día/el tiempo)*
JASNOSŤ	+	2	*estar más claro que el agua, estar tan claro como el agua*
ÚSPECH	+	2	*llevar/echar (toda) el agua al/a su molino; al enfermo que es de vida, el agu ale es medicina*
VELKÉ MNOŽSTVO	0	2	*como agua, haber más que agua*

Tab. 7. Sémantické kategórie španielskych frazém a ich štylistické hodnoty

Interpretácia výsledkov

Prekladové ekvivalenty

V rámci analyzovaných skupín v predošlej kapitole si zasluhujú pozornosť zistenia, ku ktorým sme dospeli najmä pri pároch niektorých frazeologických jednotiek, ako španielskych tak i slovenských. Ide o také jednotky, ktorých varianty preukazujú rozdielny stupeň ekvivalentnosti prekladu v jednom alebo druhom jazyku.

V tejto súvislosti slovník *Dicccionario de la Real Academia Española* registruje výraz *hacer agua* s tým istým významom, aký má aj výraz *irse (algo) al agua*, pričom oba sa používajú predovšetkým v kontexte s obchodmi, projektmi, atď. Ide o dva varianty v španielskej frazeológii, ktorým v slovenskej frazeológii zodpovedá jediný výraz s variantmi: *ide to (s ním) dolu vodou/(niečo) ide dolu vodou*. Zatiaľ čo druhý španielsky variant tvorí

absolútny ekvivalent skupiny A, teda symetrický so slovenským, prvý španielsky variant patrí už do skupiny C, čiže je symetricko-asymetrický so slovenským prekladom, pretože okrem významu majú spoločné len kľúčové slovo *voda*. V tomto prípade vzbudzuje pozornosť aj pragmatický aspekt významu daných frazeologizmov, nakoľko v slovenskej frazeológii ide o rozšírenie významu tohto výrazu, keďže sa nepoužíva len na zhodnotenie zlého stavu, resp. vývinu nehmotného fenoménu ako projekt, plán, obchod a i., ale vzťahuje sa aj na stav či situáciu človeka. Tento pridaný význam sa v španielčine nevyskytuje. Španielska frazéma *hacer agua* je zaujímavá ešte z iného dôvodu: v tabuľkách 3, 6 a 7 si môžeme všimnúť, že figuruje v dvoch sémantických kategóriách súčasne; prvou je kategória BIEDA/NEÚSPECH, v ktorej ide o význam podopretý aj spomínaným slovenským ekvivalentom (označená ako *hacer agua (1)*). Nájdeme ju však aj v sémantickej kategórii ÚNIK ZO ZLEJ SITUÁCIE, pretože táto frazéma znamená aj niečo nebezpečné, pokiaľ sa to ihneď nerieši (označená ako *hacer agua (2)*). Tento rozšírený význam však dokumentuje len slovník *Tesoro de la lengua castellana o española*. Obdobným spôsobom funguje aj španielska jednotka *coger agua en cesto*, ktorej dokonale zodpovedá slovenské *vodu košom naberať*. Španielsky frazeologizmus má však aj variant *coger agua en harnero*, kde došlo k zmene lexikálneho (plnovýznamového) slova, a preto, na rozdiel od prvého variantu (skupina A), patrí do skupiny C. Je však zaujímavé, že sa pritom nejedná o úplnú významovú zmenu slova, ale iba o synonymum so zúženým významom: *cesto = kôš* (všeobecne, širší význam) vs. *harnero = sito na múku* (konkrétnejšie, užší význam).

Podobným spôsobom sme zaznamenali rovnakú črtu aj pri niektorých slovenských frazeologizmoch s variantmi, aj keď v španielčine by im zodpovedal iba jediný výraz. Tak napríklad, k španielskej jednotke *echar agua en el mar* existujú dva varianty v slovenčine: *liať vodu do mora*, čo je absolútny symetrický ekvivalent a *liať vodu do koša/Dunaja*, kde došlo k zmene niektorého plnovýznamového slova, a tak ide o absolútny symetricko-asymetrický ekvivalent. Vo variante s použitím slova *Dunaj* sa odráža národná identita Slovákov, keďže ide o vari najvýznamnejšiu rieku krajiny, ktorá mala svoje prvenstvo v histórii už skoro od nepamäti a napokon, na tejto rieke leží aj hlavné mesto štátu. Ďalej nájdeme v slovenských slovníkoch ďalšie dva ekvivalenty: *nosiť drevo do hory* alebo *nosiť sovy do Atén*, ktoré s korešpondujúcim španielskym ekvivalentom *echar agua en el mar* zdieľajú len spoločný význam, nakoľko sa líšia v použití plnovýznamových slov a neobsahujú ani kľúčové slovo *voda*. Preto tvoria absolútne asymetrické ekvivalenty. Španielsky frazeologizmus *estar tan seguro como el agua en un cesto* nachádza svoj absolútne symetrický ekvivalent v slovenskom *(niečo/šťastie/láska) je ako v koši voda*. Okrem toho sa stretávame s rovnakým významom nestálosti či neistoty aj pri výraze *agent s teplou vodou* (v Slovníku slovenského jazyka), ktorý navyše zahŕňa aj pragmatickú črtu, keďže sa používa výhradne len v spojení s osobou, a teda popisuje človeka, od ktorého nemožno očakávať nič stabilné a isté. Nakoľko sa tento výraz zhoduje so španielskym iba vo význame a v kľúčovom slove voda, ide opäť o absolútny symetricko-asymetrický ekvivalent skupiny C.

V ďalšom rade si zasluhujú našu pozornosť aj tie frazeologické jednotky, pri ktorých sme sa stretli s odlišnosťami v závislosti od geografického variantu. Toto sa týka iba španielskych frazeologizmov, ktoré preukazovali rozdiely medzi európskou a hispanoamerickou španielčinou. Lexikografickú značku krajiny však spomedzi vybraných akademických slovníkov uvádza len *Dicccionario de la Real Academia Española* a hoci sme na začiatku našej témy podotkli, že sa pre komplexnosť problematiky primárne nebudeme venovať rozdielom medzi frazeologizmami s prvkom vody v európskej a hispanoamerickej španielčine, nemožno nechať úplne stranou niektoré zaujímavé zistenia, ktoré sme si počas výskumu všimli, a preto uvádzame aspoň niektoré. Tak napríklad stojí za zmienku, že na Kube a v Paname sa hovorí *descubrir el agua tibia/fría* (doslova *„objaviť vlažnú/studenú vodu“*), zatiaľ čo v európskej španielčine by sa povedalo *descubrir América/la pólvora*. Prvý uvedený variant európskej španielčiny by bol teda absolútnym symetrickým ekvivalentom slovenského výrazu *objaviť Ameriku*, avšak takéto spojenie sme do korpusu našej štúdie nezaradili, nakoľko

absentuje prítomnosť kľúčového slova *voda*. Keby sme však brali do úvahy v našom výskume aj geografické varianty, výraz z kubánskej a panamskej španielčiny by sme brali do úvahy, pričom by mu korešpondoval slovenský ekvivalent skupiny B. Alebo napríklad v Hondurase a Ekvádore sa používa *hacer del agua lodo* (doslova *„robiť z vody bahno“*), ktorý by sa zhodoval so slovenským ekvivalentom zo skupiny C mútiť/kaliť vodu. Avšak opäť ako v predošlom prípade, ani tento výraz sme nemohli zaradiť do jadra nášho výskumu, nakoľko európsky variant neobsahuje spomínané kľúčové slovo, ale rovnaký význam je vyjadrený spojením *sembrar cizañas* (doslova *„siať plevy“*). Posledným z podobných prípadov je väzba *estar como agua para chocolate* (doslova *„byť ako voda na čokoládu“*), ktorá sa používa v Mexiku, Kolumbii, v Costa Rica, na Kube, v El Salvadore a Uruguaji na vyjadrenie cholerického správania sa, maximálneho hnevu niekoho. Z uvedených dôvodov sme taktiež tento výraz nemohli zaradiť do priameho výskumu, nakoľko v európskej španielčine síce nájdeme niekoľko frazeologických zvratov na vyjadrenie tej iste negatívnej emócie, avšak ani jedna z nich neobsahuje slovo *voda*.

Motivácia a štylistická hodnota frazém

Na základe našich predchádzajúcich analýz sme mohli dané španielske frazeologizmy klasifikovať podľa lexikálnych polí, čiže podľa významu, okolo ktorého sa najčastejšie zoskupujú konkrétne frazémy. Ako môžeme vidieť v hore uvedenej tabuľke, štylistický náboj, aký nesú definované lexikálne kategórie skúmaných frazeologizmov, je prevažne negatívny, okrem jednej kategórie s kladným (JASNOSŤ) a jednej s neutrálnym (VEĽKÉ MNOŽSTVO) nábojom. Zároveň môžeme vidieť, že kategórie s negatívnym nábojom sú početnejšie, čo sa týka produkcie jednotlivých frazeologických jednotiek. Toto zistenie prevažne negatívnych konotácií španielskych frazeologizmov s prvkom vody je pomerne prekvapujúce, pokiaľ máme na zreteli odvekú dôležitosť v kladnom zmysle slova vody ako takej. Analogicky by sme teda predpokladali, že vzhľadom na jej veľký význam sa do frazeológie dostanú predovšetkým spojenia odzrkadľujúce kladnú potrebu, využitie, a pod. tohto cenného prírodného zdroja. Napokon sa však ukázalo, že iba 2 z nami definovaných lexikálnych polí mali štylisticky pozitívny náboj: kategórie JASNOSŤ a ÚSPECH. Pokiaľ ide o frazémy v kategórii JASNOSŤ, musíme podotknúť, že nejde o úplne samostatné frazémy, ale skôr o varianty. Líšia sa v použití porovnávacieho výrazu *como* (ako) a *más que* (viac než). V kategórii ÚSPECH je aj v súčasnom jazyku stále pomerne frekventovaný výraz *llevar/echar (toda) el agua al/a su molino* (*hnať niekomu vodu na mlyn/to je voda na môj mlyn*), no fráza *Al enfermo que es de vida, el agu ale es medicina* (voľne preložiteľné ako: keď je niekto v dobrom zdravotnom stave, má aj predpoklad, že sa mu bude dobre dariť) sa už prakticky v súčasnom jazyku nepoužíva. Z uvedeného teda môžeme konštatovať, že pôvodne predpokladané kladné významy frazeologizmov s prvkom vody sú výrazne menej početné než zistené negatívne.

Spomedzi negatívnych lexikálnych polí sú asi najzaujímavejšie kategórie ZBYTOČNOSŤ/ BEZCENNOSŤ a BIEDA/NEÚSPECH, ktoré zahŕňajú najviac frazeologických jednotiek s prvkom vody. Keď sa zameriame na motiváciu týchto frazeologizmov, môžeme konštatovať, že ich spojenie s danou sémantickou kategóriou vychádza z prirodzenej vlastnosti vody, ktorou je jej neustála pohyblivosť, premenlivosť atď, a že keď sa ju človek pokúša naberať nevhodným nástrojom (*cesto* – kôš, *harnero* – sito na múku), nech sa snaží akokoľvek, stále je to zbytočné. Rovnaká motivácia je aj v spojení *escribir en el agua* (doslova *„písať do vody“*). Veľmi podobne je to aj vo výraze *echar agua en el mar* (*liať vodu do mora*) alebo *sacar agua de las piedras* (doslova *„vytlačiť vodu z kameňov“*) – teda význam väčšiny frazém tohto lexikálneho poľa vychádza z prirodzených vlastností vody a odrážajú márnu snahu človeka o niečo, resp. aj keď sa snaží, nedosahuje úspech.

Ďalej si všimnime, že prirodzené vlastnosti vody ostali najviac zachované v lexikálnom poli MOKRO/VLHKO, v ktorej frazeologizmy predstavujú najvyššiu mieru priehľadnosti,

keďže slovo *agua* v nich obsahovo zahŕňa význam dažďa a pod., čiže došlo len k malému sémantickému posunu. Tak isto aj ďalšie komponenty týchto frazeologizmov predstavujú len menší sémantický posun. V spojení *estar hecho un agua* ide o posun významu *estar hecho* – doslova *„byť urobený“*, kde sa rozšíril význam slovesa *hacer – robiť*. V spojení *meterse en agua (el tiempo/el día)* sa rozšíril význam slovesa *meterse – vsunúť sa, vojsť* atď. v spojení s podstatnými menami *el tiempo* (počasie) a *el día* (deň). Ako celok tak obe spojenia možno radiť medzi frazeologické, pretože aj napriek ich pomerne vysokej miere priehľadnosti v nich badať určitú odchýlku od pôvodného významu jednotlivých komponentov.

Záver

V závere nášho výskumu môžeme potvrdiť skutočnosť, že voda bola odjakživa dôležitým fenoménom v živote človeka, čo napokon dokazuje aj jej prítomnosť v mnohých lexikalizovaných spojeniach. Dokazuje to nemalý počet frazeologických zvratov, ktoré sme mali možnosť preskúmať rovnako v španielčine ako aj v slovenčine. Toto spojenie vody sa odráža aj na pomerne vysokom počte slovenských frazeologizmov (spolu 24), ktoré môžeme považovať za prekladové ekvivalenty španielskych frazeologizmov s prvkom vody (spolu 36). Náš výskum bol zameraný na slovenské prekladové ekvivalenty daných španielskych frazeologických jednotiek, preto počet slovenských spojení zďaleka nemožno považovať za hornú hranicu výrazov, ktoré vo svojej štruktúre obsahujú slovo *voda*. V skutočnosti by ich bolo pravdepodobne viac, avšak nezodpovedali by už španielskym ekvivalentom.

Z hľadiska všeobecného prekladu je zaujímavé, že nie pre všetky fenomény každodenného života existujú aj spojenia s figuratívnym významom. To je napríklad prípad španielskej frazeologickej väzby *echar el agua* (doslovne *„hodiť vodu“*), ktorá znamená *krstiť*. Slovenská frazeológia však nedisponuje obdobným figuratívnym výrazom s rovnakým významom. Rovnako nenájdeme v slovenskej frazeológii výraz, ktorý by zodpovedal španielskemu sin *decir agua va*, čiže *Pozor!*, resp. *bez varovania*. V takýchto prípadoch sa ako najvhodnejšie riešenie pri preklade javí byť voľný preklad – možnosť, ktorá nám vyšla pri 11 frazeologických jednotkách v španielčine (skupina E). Niektoré španielske frazeologizmy z tejto skupiny síce nachádzajú svoje prekladové ekvivalenty aj v slovenčine, avšak ide o ustálené spojenia iného druhu, nie frazeologické, a preto sme tieto slovenské ekvivalenty nemohli započítať medzi spomenutých 24 frazeologických jednotiek. Tvoria však jednu z najpočetnejších skupín podľa ekvivalentnosti prekladu. Rovnako početnou kategóriou je aj skupina D, kde je ten istý význam španielskeho frazeologizmu vyjadrený v slovenskom preklade frazeologizmom s inou formou aj motiváciou. Ostatné kategórie podľa ekvivalentnosti prekladu sa v počte španielsko-slovenských ekvivalentov líšia len veľmi málo. Z uvedených 24 slovenských frazeologických ekvivalentov je len 9 (bez variant), ktoré tak isto obsahujú vo svojej štruktúre kľúčové slovo *voda*. Ostatných 15 jednotiek má buď úplne inú štruktúru (iné plnovýznamové slová) alebo tieto má rovnaké ako v španielčine, ale kľúčové slovo *voda* nahradila iným pojmom.

Pozoruhodné je tiež zistenie, že španielske frazeologizmy s variantmi majú rôznu mieru preložiteľnosti do slovenčiny. To sa týka napríklad väzby *irse (algo) al agua* alebo *hacer agua*. Zatiaľ čo prvý variant by dokonale korešpondoval so slovenským *ísť (niečo) dolu vodou* (skupina A), druhý variant radíme už do skupiny C, pretože sa líšia v použití lexikálnych plnovýznamových slov. Spomenutý výraz *hacer agua* navyše predstavuje dva rôzne významy: okrem prvého už uvedeného (ktorý má aj variant) má ešte význam, ktorý nebolo možné preložiť do slovenčiny pomocou ekvivalentu, ale iba opisom – nebezpečná vec/situácia, ak sa hneď nerieši. Výraz *hacer agua* tak môžeme zaradiť do dvoch lexikálnych polí, čo sa týka jeho motivácie: BIEDA/NEÚSPECH (zodpovedá mu slovenský ekvivalent skupiny C) a ÚNIK ZO ZLEJ SITUÁCIE (zodpovedá mu len relatívny opisný ekvivalent). Analogicky sa stretávame s rovnakým fenoménom aj pri slovenských frazeologizmoch s variantmi. Tak napríklad, zatiaľ čo k španielskemu výrazu *estar tan seguro como el agua en un cesto* existujú dva absolútne

symetrické ekvivalenty – *(niečo) je ako v koši voda* a *láska/šťastie je ako v koši voda* (skupina A), vyskytuje sa okrem týchto aj väzba *agent s teplou vodou*, ktorá sa s pôvodným španielskym výrazom zhoduje okrem významu len v kľúčovom slove *voda*, a teda ju radíme znovu až do skupiny C. Na uvedených príkladoch z oboch jazykov vidno, že v podobných prípadoch išlo väčšinou o alteráciu kategórie prekladovej ekvivalencie medzi skupinami A a C.

Pri analýze lexikálnych polí španielskych frazeologických jednotiek sa nám ako najzaujímavejší javí fakt, že prevažná väčšina týchto polí má negatívnu štylistickú hodnotu, pričom najpočetnejšie frazeologizmy sa zoskupujú okolo lexikálneho poľa BIEDA/NÚDZA a ZBYTOČNOSŤ/BEZCENNOSŤ (spolu 14 frazeologizmov). Vo väčšine prípadov je význam daného lexikálneho poľa daný motiváciou z reálnych obrazov sveta človeka a vody, ktoré sa preniesli do konkrétnych frazeologických jednotiek.

Nakoniec sme dospeli k zisteniu, že v španielskej frazeológii sa vyskytujú aj ďalšie spojenia, ktoré vo svojej štruktúre obsahujú kľúčové slovo *voda*, ale len v hispanoamerických variantoch, ktoré, hoci majú významové ekvivalenty v európskej španielčine, dané kľúčové slovo neobsahujú, a to je dôvod, prečo sme takéto jednotky nemohli zaradiť do jadra nášho primárneho výskumu. Otvárame tým však priestor pre prípadnú budúcu štúdiu v tomto smere, ktorá by rozšírila našu súčasnú štúdiu o komparáciu prekladu aj tohto typu frazém do slovenčiny.

Bibliografia

CORPAS PASTOR, G. 1996. *Manual de fraseología teórica española*. Valencia: Gredos. 337 pp.

ČERMÁK, F. 2007. *Frazeologie a idiomatika česká a obecná. Czech and general phraseology*. Praha: Karolinum. 718 s.

DE COVARRUBIAS OROZCO, S. 1994. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Castalia. 1093 pp.

Diccionario de uso del español María Moliner (3ª edición). 2007. [Edición en DVD]. 2007. Madrid: Gredos.

GÓMEZ-PABLOS, B. 2016. *Lexicología actual*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag. 149 pp.

KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M., POVAŽAJ, M. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda. 985 s.

KVETKO, P. 1999. *Anglická frazeológia v teórii a praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. 153 s.

MLACEK, J. 1984. *Slovenská frazeológia* (2. vyd.). Bratislava: SPN. 159 s.

PECHAR, J. 1986. *Otázky literárního překladu*. Praha: Československý spisovateľ. 87 s.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2014. *Diccionario de la lengua española*. [En línea]. 23.ª ed. Madrid: Espasa Calpe, S. A. Disponible en: <http://www.rae.es>

RUIZ GURILLO, L. 1997. *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia. 140 pp.

SEKANINOVÁ, E. 1993. *Dvojjazyčná lexikológia v teórii a praxi*. Bratislava: Veda. 251 s.

SMIEŠKOVÁ, E. 1989. *Malý frazeologický slovník* (5. vyd.). Bratislava: SPN. 270 s.

TRUP, L., BAKYTOVÁ, J. 2017. *Španielsko-slovenský a slovensko-španielsky frazeologický slovník*. Bratislava: Mikula. 832 s.

ULAŠIN, B. 2004. Comparaciones y refranes en el español coloquial. In: *Actas del VIII Encuentro de Profesores de español en Eslovaquia*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 109 – 140.

Slovník slovenského jazyka. 1959. Bratislava: SAV. 848 s.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0107/18 *Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov*.

Kontakt
Mgr. Nina Mocková, PhD
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1/b, 852 35, Bratislava
Slovenská republika
Email: nina.mockova@euba.sk

LA FUNCIÓN SEMÁNTICA, COGNITIVA Y PRAGMÁTICA DE LAS METÁFORAS ECONÓMICAS EN EL CORPUS DE TEXTOS ESPECIALIZADOS, SEMIESPECIALIZADOS Y DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

SEMANTIC, COGNITIVE AND PRAGMATIC FUNCTION OF ECONOMICS METAPHORS IN THE CORPUS OF SCIENTIFIC, SEMI-SPECIALIZED AND POPULAR SCIENCE TEXTS

VERONIKA DE AZEVEDO CAMACHO

Abstract
The interest in the scientific specialized texts, its definition and mainly the delimitation of the specialized as opposed to the general, common, has led to a proliferation of works dealing with this topic. In this paper we will study the correlation between the number of metaphors and the level of the specialized in the texts and we will analyze the different function of the economics metaphor in the context of the highly specialized, semi-specialized and popular science texts and its impact on the reader.

Keywords: *metaphor, scientific text, semi-specialized, popular science, semantic. cognitive, pragmatic function.*

Abstracto
El interés por los textos de especialidad, su definición y sobre todo la delimitación de lo especial frente a lo general o común ha llevado en los últimos años a una proliferación de obras de todo tipo. En este trabajo estudiaremos la correlación entre el número de las metáforas y el grado de especialidad del texto y analizaremos la función diferente y distintiva de la metáfora económica en relación al texto especializado, semiespecializado y divulgativo, y su resonancia y proyección variada en el receptor.

Palabras clave: *metáfora, texto especializado, semiespecializado, divulgación científica, función semántica, cognitiva, pragmática*.

Introducción

El interés por los textos de especialidad, su definición y sobre todo la delimitación de lo *especial* frente a lo general o común ha llevado en los últimos años a una proliferación de obras de todo tipo. Se suelen citar tres condiciones que deben tomarse en cuenta al caracterizar el texto especializado: la condición cognitiva (la conceptualización de los contenidos en relación a los esquemas científicos dados), la gramatical (el uso de la terminología y el empleo de estructuras textuales sistemáticas idóneas para la presentación de la información especializada), y la pragmática (la relación entre emisor y receptor) (Cabré, 1999, pp. 190 – 191). No obstante, para clasificar los textos especializados en su conjunto hay que tomar en consideración también los rasgos diferenciadores del grado de especialización y el valor atribuido a cada uno de los criterios textuales. Como señala Cabré (2002, pp. 21 – 22), por una parte las *"tipologías textuales [...] son sistemas de organización que permiten hacer generalizaciones y establecer predicciones orientativas"* y, por otra, *"una tipología textual no puede reducirse a una jerarquía binaria"* porque existe una *"amplia gama de realizaciones que se ubica en un eje gradual."* Esto nos lleva a la postura del *continuum* (Balboni, 1986), concepto cuyo parámetro más importante a la hora de establecer sus límites es el marco comunicativo. Por consiguiente, al determinar los diferentes grados de especialidad de los textos recurrimos al análisis textual cualitativo de Rodríguez-Tapia (2016) y al modelo de multiniveles de Ciapuscio y Kuguel

(2002) que engloban todos los aspectos relevantes, es decir, el funcional, el situacional, el semántico y el formal. Así pues, integrando el concepto de *continuum* en nuestra clasificación de textos, adoptamos la división de los textos en especializados, semiespecializados y de divulgación científica para poder movernos a lo largo de todo el eje de los niveles de especialidad.

Habitualmente, se le atribuye al lenguaje especializado la función representativa del lenguaje cuya misión fundamental es la de informar. No obstante, en línea del trabajo de Gutiérrez Rodilla sobre los estilos científicos (2005, p. 19 – 49), presenciamos otras funciones muy alejadas de la mera transmisión de conocimientos: la conativa, la expresiva o la persuasiva, que tienen como fin la interacción social. Por lo tanto, es nuestro objetivo demostrar que tanto un científico como un divulgador de ciencia (de conocimiento especializado) tienen a su alcance una amplia gama de posibilidades de cómo acercarcarse al público (especializado, semiespecializado o de bajo nivel de especialización) y despertar su interés por los avances científicos, al igual que generar una opinión e influir en la formación de una actitud. Para ello nos dedicaremos al uso de las metáforas en todos los niveles de especialización de los textos económicos. Además, observaremos como el concepto del *continuum* del discurso especializado, semiespecializado, divulgativo y el general, encaja con la noción de *continuum* entre la metáfora *básica* o la metáfora *constitutiva* en sus grados de generalidad y especificación (las metáforas genéricas y las específicas).

Conviene recordar que en 1982, Henderson abrió la discusión sobre la metáfora en la economía, señalando la escasez de los análisis de los recursos figurados en dicho campo, a pesar de su uso tan amplio y premeditado en los textos económicos. Un año más tarde, McCloskey (1983, p. 481 – 517) en su obra fundamental "The Rhetoric of Economics" afirma que ningún ecónomo es capaz de hablar sin una sola metáfora y que cada paso en el razonamiento económico, incluso el de la retórica oficial, es metafórico. En otro trabajo pionero e innovador, "So what´s an economic metaphor" de Klamer y Leonard (1994: 20-51), se postula que el lenguaje figurado, especialmente la metáfora, nos permite entender la economía de una manera que la representación literal no lo puede hacer. En el año 1994, Henderson afirma que la metáfora es actualmente reconocida, por lo menos entre los psicoanalistas cognitivos, como un aspecto dominante y extendido de la lengua común, incluyendo los discursos técnico o el académico (apud Herrera y White, 2000, p. 55). Los lingüistas que se adhieren a esta corriente de investigación ya no cuestionan tanto la existencia de la metáfora "científica", sino más bien su papel y función en el discurso especializado, puesto que su uso y función responden a numerosos objetivos, lo cual iremos demostrando en nuestro análisis. Son dos los aspectos que intentaremos desarrollar en más detalle:1) el volumen metafórico de cada subcategoría de los textos especializados y la correlación entre el número de las metáforas y el grado de especialidad del texto, y 2) la función diferente y distintiva de la metáfora en relación al texto especializado, semiespecializado y divulgativo, y de ahí su resonancia y proyección variada en el receptor.

Contextualización del corpus

Dado que nuestro interés radica en mostrar que la representación de las metáforas difiere tanto en su número como en su función según se empleen en los diversos grados de especialización, hemos recogido muestras de textos de cada grado anteriormente especificado. El corpus se compone de tres partes, cada una conteniendo aproximadamente 52 000 palabras. El material de partida escogido para los fines de nuestro estudio cubre la turbulente época del estallido de una de las peores crisis financieras globales de las últimas décadas, la crisis del año 2008, devastadora tanto para las empresas como para los ciudadanos españoles. Se trata, pues, de textos que, aparte de ser delimitados temáticamente, cumplen bien con el papel persuasivo e ideológico pragmático, puesto que se encuentran a caballo entre la economía, política, y en

cierto modo, también la ideología, y representan temas de interés general en todos los niveles de la sociedad.

Primeramente, estudiamos los textos altamente especializados elegidos a base de las recomendaciones publicadas sobre las valoraciones de las revistas científicas económicas indexadas y de impacto (Román A., Giménez, E., 2000). Llegamos a elegir cinco ejemplares de dos revistas impactadas; en concreto, se trata de la *Revista de Economía Mundial* y la *Revista de Economía Aplicada*. En segundo lugar, reunimos 11 textos que cumplen con los criterios anteriormente establecidos para los textos semiespecializados. En este sentido, contamos con 3 entrevistas a los ecónomos especialistas – académicos, 1 artículo publicado en la revista de las Cámaras de comercio, 5 artículos publicados por catedráticos de Economía en revistas universitarias no impactadas de tema económico para amplio público universitario y general, 1 texto económico destinado para la Asociación de Profesores/educadores Amigos de la Ciencia, y, por último, un ensayo sobre la crisis, publicado como texto de portada en una revista universitaria (de temas generales) en línea. El mérito del estudio de los textos seleccionados consiste precisamente en ofrecer una amplia gama de tipología textual analizada.

Finalmente, como punto de partida para el análisis del tercer grupo de textos, elegimos dos periódicos españoles que se especializan en economía y finanzas y suelen ser considerados como los de la cobertura más profunda del tema para el público sobre todo general, pero sin excluir al semiespecializado y/o al especializado. Son *El Economista* y el suplemento dominical *Negocios* de *El País*. Sin lugar a dudas, se trata de artículos actuales y dinámicos que, aparte de abordar temas económicos, en su mayoría apelan a las sensaciones y a veces conllevan un mensaje ideológico escondido entre sus líneas.

Metodología

Procedamos ahora a la descripción de las cinco etapas de la investigación llevada a cabo con el fin de analizar y ejemplificar la función de la metáfora en el corpus de los textos arriba indicados. Acabada la primera fase de la selección minuciosa de los textos según los criterios establecidos y del cálculo de las palabras, sometimos el corpus completo de aproximadamente 156 000 palabras a una revisión detallada en búsqueda de las metáforas lingüísticas. El criterio más válido en la distinción de la metáfora que adoptamos es el expuesto por Goatly (1997, p. 86), quien sostiene que la metáfora se restringe a casos de un acto de referencia no convencional o un enlazamiento entendido a base de una similitud, adecuación, ajuste o analogía que involucran a un referente convencional o un enlace de la unidad y el referente mismo no convencional. La tercera fase del análisis cualitativo abarca la distinción entre la metáfora genérica – *"el instrumento central de organización del discurso"* (Henderson, 1986, p. 110), perteneciente al "stock" convencional de cada lengua – y las metáforas económicas propias del discurso profesional, incluyendo las innovativas (que no se suelen considerar genéricas dado que no forman parte de los recursos convencionales de la lengua), al igual que las terminológicas. Para definir y clasificar los tipos concretos, se ha recurrido a los diccionarios del uso de la lengua española, principalmente al *DRAE* (Edición Tricentenaria, Actualización 2018) y el *WordReference.com* (de aquí en adelante los diccionarios generales). Además, nos valimos de los diccionarios especializados, en concreto del extenso *Diccionario de Economía y Negocios* (Andersen, 1999), que es considerado como uno de los que más en detalle desarrolla la terminología económica, y – como obra de referencia – igualmente recurrimos al *Business Dictionary in 11 languages* (Svojtka, 2000).

Para cumplir con nuestro objetivo, consultamos cada realización lingüística de la metáfora encontrada en los diccionarios mencionados atendiéndonos a su contexto, conscientes de las dificultades que encierra la tarea de establecer una clasificación objetiva de todos los tipos. En lo que se refiere a las metáforas genéricas, son aquellas que solo se encuentran en los diccionarios generales. Al aparecer en un diccionario especializado o general con la acepción de ser una metáfora económica, la incluimos en el corpus de las metáforas económicas.

Evidentemente, no podemos negar la validez de las acepciones en los diccionarios, sin embargo, ha sido inevitable consultar en unos pocos casos a los especialistas para categorizar bien la expresión metafórica (sobre todo cuando se trata de metáforas nuevas creadas por la crisis). De este modo, dividimos cada uno de los tres corpus en dos partes, una que contiene solamente las metáforas genéricas y la otra que recoge las metáforas restantes.

A diferencia de las metáforas genéricas, no sometidas ya a otro análisis funcional (al no ser de nuestro interés terminológico), las sobrantes expresiones metafóricas merecen una atención especial, porque, según indica el propio título, el análisis funcional de la metáfora económica supone el objetivo clave de este trabajo. De ahí que la cuarta fase englobe una clasificación detallada y minuciosa de cada muestra de la metáfora económica que no sea genérica. Centramos nuestra atención en la metáfora ilustrativa (la innovativa, que suele tener finalidad únicamente decorativa), la modélica (propia de las explicaciones teóricas económicas, mayormente a base de una analogía) y, finalmente, en la metáfora terminológica, que cubre un hueco terminológico dado que no existe otro término que denomine dicha realidad.

Al tratarse, además, de un estudio contrastivo, su objetivo consiste también en la comparación de los mecanismos metafóricos en los tres grupos de corpus, así que exploramos igualmente el metaforicismo intentado, o sea, la correlación entre el significado de la oración y el significado que le otorga el hablante. Tras el análisis realizado sobre el uso y la función positiva, negativa o neutral de cada expresión metafórica estudiada, podemos evidenciar la intención del autor y observar cómo influye en el texto y qué efecto crea en el receptor.

Dados los objetivos de nuestro estudio, el análisis del corpus fue realizado en líneas de la búsqueda manual, ya que, según coinciden también otros autores (Deignan, 2005; Herrera Soler y White, 2007), se trata de establecer dónde se encuentra el significado figurado dentro del contexto concreto, con el énfasis en la ocurrencia natural del uso del lenguaje, algo que no sería fácil de hacer si preestableciéramos las palabras clave preseleccionadas y las aplicaríamos en la búsqueda automática sin considerar el contexto en el que se encuentra la metáfora. Además, de esta forma automatizada, solo difícilmente podríamos diferenciar las metáforas convencionales y las conceptuales y llevar a cabo nuestro análisis funcional.

Análisis comparativo de la función semántica, cognitiva y pragmática de las metáforas

Para adentrarnos en la búsqueda de una estructura metafórica de los textos estudiados, debemos remontarnos al concepto funcional que cuenta con los tres papeles básicos desempeñados por la metáfora (Charteris-Black, 2004), es decir, 1) la función semántica (la creación de nuevos significados), 2) la cognitiva (que desarrolla nueva percepción a base de una analogía), y 3) la pragmática (que sirve para ofrecer evaluaciones tanto explícitas como las implícitas). Para empezar, conviene resumir los resultados numéricos en la siguiente tabla.

Tabla 1 Los tipos de metáforas en los tres subcorpus

METÁFORAS	**m. en total**	**m. genéricas**	**m. económicas**
Textos especializados	3 075 (6%)	1 370 (40%)	1 705 (60%)
T. semiespecializados	3 250 (6,4%)	1 563 (48%)	1 687 (52%)
T. divulgativos	3 655 (7,1%)	1 930 (53%)	1 725 (47%)
M. ECONÓMICAS	**m. modélicas**	**m. ilustrativas**	**m. términos**
Textos especializados	150 (9%)	61 (3,5%)	1 494 (87,5%)
T. semiespecializados	23 (1,4%)	180 (10,6%)	1 484 (88%)
T. divulgativos	14 (0,8%)	527 (31%)	1 184 (68,2%)

Del total de las 52 000 palabras analizadas del subcorpus de los textos especializados, localizamos 3 075 metáforas lingüísticas, lo que supone el 6% de este subcorpus. De las 3 075 metáforas, un 60% lo forman las metáforas económicas terminológicas (incluendo las ilustrativas), ascendiendo su número exacto a 1705 representaciones. Las metáforas económicas se subdividen en las terminológicas (cuyo papel es cubrir el hueco terminológico), que forman el 87,5% del corpus, en las modélicas (del 9%) y en las ilustrativas, que suponen el 3,5 %. De los siguientes datos se desprende que la mayoría de las metáforas económicas está compuesta por expresiones que cumplen con la función semántica cuyo objetivo es denominar una realidad económica nueva. Se trata de las metáforas que aparecen definidas en el diccionario especializado sin ser mencionada ninguna expresión sinonímica. Por otro lado, no estamos del todo convencidos de que las metáforas modélicas jueguen un papel tan significativo en el corpus de los textos especializados como se suele demostrar sobre todo en los textos económicos escritos en inglés. Actuando a base de una analogía, las metáforas modélicas se emplean para facilitar el entendimiento de los conceptos altamente específicos y teóricos del texto especializado. Al parecer, en el campo de la economía española, la analogía no es el recurso más frecuente en la comunicación del contenido especializado, y los conocimientos están presentados de manera más directa, en forma de la terminología, sea esta metafórica o no. Podemos citar por lo menos algunas muestras más significativas de las metáforas modélicas encontradas en nuestro corpus, siendo la comparación de la economía con un juego la más frecuente: *ciclo económico como un juego de casino; esto requiere encajar muchas piezas, como si de un puzzle se tratara; juego adverso de los estabilizadores automáticos.*

Por otro lado, no es de sorprender que el número de las metáforas ilustrativas – llamadas también las decorativas, cuya finalidad es "adornar" el texto, es más bien bajo, pues los textos altamente especializados deben cumplir con ciertas reglas de publicación y estilo respetadas por los círculos científicos. He aquí algunos ejemplos: *soga fiscal; pozo de la recesión; pinchazo de la burbuja; necrosis de la crisis.* Sin embargo, llama la atención el alto número de las expresiones metafóricas genéricas (el 40%) en el corpus de textos especializados, ya que éstas no son un fenómeno lingüístico ampliamente reconocido en el ámbito de la ciencia. Opinamos que se puede adscribir este número elevado primero a la temática analizada (la crisis económica), que es de interés general y que genera polémica e involucra al autor en todos los niveles de especialidad; y segundo, nos permite constatar, de acuerdo con lo expuesto por Lakoff y Johnson (1980), que nuestro lenguaje es altamente metafórico en todas sus dimensiones y forma parte inherente de los discursos. En efecto, la productividad de las metáforas económicas terminológicas deriva en la creación de las denominadas *metáforas de la crisis del 2008*, algunas de las cuales ni siquiera figuraron en el diccionario terminológico. A modo de ejemplo, citemos algunas de las metáforas del 2008 contenidas en nuestro corpus: *activos tóxicos, hipotecas subprime, los bonos basura, el lunes negro, burbuja inmobiliaria*, *la sequía de crédito, morosidad encubierta/oculta,* y otros.

Tras un estudio minucioso de las características de los textos semiespecializados podemos suponer que la correlación y la proporción de las metáforas serán próximas al corpus de los textos especializados, pero que igualmente se observarán tendencias propias de los textos de divulgación científica. Dichas premisas no son nada sorprendentes si se toma en cuenta que a los niveles funcional, situacional, semántico y el formal, los textos semiespecializados llevan rasgos comunes con ambos grupos (con los textos especializados igual que con los de divulgación científica), pues lo que difiere son los grados de las características propias de cada nivel. Esta observación se puede extender a los datos obtenidos de nuestro corpus de textos semiespecializados. Extraímos en total 3250 expresiones metafóricas, de las cuales 1687 son metáforas económicas y 1563 metáforas genéricas. En términos parecidos, las metáforas específicas del ámbito económico se subdividen en las menos representadas, es decir, las modélicas (tan solo 23 ejemplos), seguidas por las ilustrativas (con 180 casos) y, finalmente, las terminológicas, que cuentan con 1484 expresiones individuales. Cabe contemplar que la

proporción de las metáforas específicas económicas es más baja y se acerca al número de las genéricas. Adscribimos este fenómeno al hecho de que disminuye el grado de alta especialidad. Por otra parte, el punto que merece nuestra atención es la correspondencia de las metáforas específicas dentro del presente subcorpus, ya que a diferencia de los porcentajes adquiridos en los textos especializados, aquí las menos numerosas son las metáforas modélicas (solamente 23 casos) y, en cambio, las ilustrativas cobran mayor peso (180 ejemplos). Sin lugar a dudas, esto se debe al hecho de que los textos con finalidad didáctica, explicativa y divulgativa suelen contener más metáforas decorativas e ilustrativas en detrimento de la explicación modélica de las teorías especializadas. A pesar de estas variaciones y modificaciones, es de sumo interés observar que el número de las metáforas terminológicas dentro de las específicas económicas no es menos alto. Al contrario, llegan a formar el 88% del total de las metáforas económicas. Hemos de advertir que, a nuestro modo de ver, esta cifra muestra la base especializada de los textos seleccionados pese a su menor grado de especialidad.

En lo que refiere al subcorpus de textos divulgativos, con 3 655 expresiones metafóricas, representan el 7,1% del total de las 52 000 palabras del corpus, lo cual supone 405 metáforas más en comparación con los textos semiespecializados y 580 más en cuanto a los textos especializados. Sin embargo, en lo que se refiere a la proporción de las metáforas genéricas y las económicas, aunque era de esperar que las genéricas formarían la mayoría de todas las metáforas, la diferencia es más bien modesta, conformando las genéricas el 53% y las económicas el 47% del corpus. Y es precisamente el alto porcentaje de las metáforas económicas en los textos de divulgación económica el que corroba su carácter especializado a pesar de tratarse de textos destinados en su mayoría a los legos. Para encontrar algunos puntos convergentes con los textos semiespecializados, podemos observar que las metáforas modélicas casi no consiguen tener una presencia relevante en los textos de divulgación científica, contando con solo 14 ejemplos en todo el subcorpus. Curiosamente, después de constatar el carácter figurativo y divulgativo más perceptible de los textos de divulgación científica, observamos, que la mayoría de las metáforas económicas las constituyen, al igual que en los textos semiespecializados y los especializados, las terminológicas (el 68,2%). Si tomamos en cuenta el hecho de que éstas forman el 32,5% de todas las metáforas del subcorpus (3 655), nos encontramos ante un factor muy significativo para nuestro análisis funcional: en aproximadamente un tercio de los casos se acudió a la metáfora para introducir un término en un texto divulgativo, para cubrir un hueco léxico, incluso en los textos con una presencia de léxico general mayoritario.

Por otro lado, la aparición más frecuente de las metáforas ilustrativas (527) no es de sorprender, dadas las características de los textos de divulgación científica. De modo similar, los resultados del estudio de las metáforas ilustrativas demuestran que la variación expresiva y conceptual de este subcorpus es sumamente alta. De los aproximadamente 30 dominios temáticos, los más recurrentes son: las catástrofes (*la economía pone al mundo al borde del abismo; los sueldos bajo tormenta);* la enfermedad o muerte (*la banca acuciada por el estrangulamiento);* las armas (*la crisis como arma de disuasión);* las artes (*el thriller financiero acabará convirtiéndose en drama*); la mecánica (*amortiguador ante la crisis).* En lo que atañe a las metáforas desarrolladas (las conceptuales), este subcorpus ofrece un sinnúmero de muestras y sobresale, a este respecto, entre los otros subcorpus, como lo ilustran los siguientes ejemplos: *Es como canción del verano....algo que se oye, pero que al final queda en nada...España cambia su melodía cuando otros países empiezan a tararearla...es pronto para cantar victoria.* Creemos que son precisamente estos recursos estilísticos (la subjetivización, la comparación metafórica, la paráfrasis metafórica y las analogías) los que atenúan el grado de especialidad de los textos especializados y al mismo tiempo delimitan el uso sistémico de la metáfora en los discursos especializados.

Queda por determinar en qué niveles de la pirámide de los niveles de especialización de los textos se puede observar la mayor presencia (y fuerza) de la retórica metafórica, o sea, qué

importancia tiene la función pragmática de las metáforas y si persigue algunos fines persuasivos e ideológicos. Antes de todo, al plantearnos la cuestión de si nuestro tema elegido, el de la crisis económica de 2008, ha sido presentado, por medio de las metáforas, de manera similar o diferente al lector especializado, semiespecializado o a un lego, hemos sometido las metáforas encontradas a otro análisis, observando si fueron utilizadas positiva, negativa o neutralmente. Nuestro afán de clasificar las metáforas según este criterio nos llevó al estudio aún más minucioso del contexto, ya que la interpretación de la metáfora utilizada depende del mensaje tanto explícito como implícito de cada uso individual. Además, cabe recalcar que una misma metáfora puede adquirir un significado positivo o negativo según el contexto dado y según se utilice en combinación con otras figuras retóricas, como la sátira o ironía, entre otras. Pese a la diversidad de los tipos de las metáforas, y a la vez considerando tanto las metáforas lingüísticas como las conceptuales, conseguimos analizarlas y clasificarlas como se ve en el siguiente recuadro.

Tabla 2 Metáforas negativas, positivas y neutras

METÁFORAS	**t. especializados**		**t. semiespecializados**		**t. de divulgación c.**	
m. negativas	1292	**41,9%**	1398	**43%**	2 058	**56,4%**
m. positivas	557	**18%**	502	**15,5%**	400	**10,9%**
m. neutras	1226	**40,1%**	1 350	**41,5%**	1 197	**32,7%**
m. en total	*3 075*		*3 250*		*3 655*	

Es interesante ver qué tendencias se pueden deducir de los datos arriba presentados. Mientras que en los textos especializados el porcentaje de las metáforas utilizadas de manera negativa y la neutra fluctúa entre el 41,9% y el 40,1%, respectivamente, y en los textos semiespecializados, entre el 43% y el 41,5%, es en los textos de divulgación científica donde se da la mayor diferencia, a saber, el 56,4% frente al 32,7%. Curiosamente, el número más bajo de las metáforas utilizadas de manera positiva se observa en todos los subcorpora (el 18%, el 15,5% y el 10,9%). Un dato aún más sorprendente es que las metáforas que prevalecen en todos los grados de especialización son las negativas. En cambio, los porcentajes que varían dentro de cada tipo de texto son solamente (aunque no significativamente) los de las metáforas positivas y las neutras. En resumen, podemos decir que son pocas las metáforas que presenten los hechos de forma positiva, y da igual si el público al que se dirigen es especializado, semiespecializado o no especializado. Así pues, la conceptualización metafórica negativa de la crisis de 2008 no se ve atenuada ni en los niveles más abstractos y formales. Evidentemente, las metáforas neutras, que no desempeñan ningún papel en la persuasión, pueden actuar como un suavizante del alto número de las metáforas negativas, sobre todo en los textos especializados, pues si se suman las neutras y las positivas, sobrepasan el número de las metáforas negativas. No obstante, opinamos que los datos más reveladores son los que muestran una ideología que se esconde detrás de las metáforas, sea esta positiva o negativa. En todo caso, por lo que se refiere a los grados establecidos de los textos de especialidad, la tendencia de presentar los hechos de forma negativa o positiva se hace aún más patente al bajar el nivel de especialización, hasta llegar el uso negativo al 56,3% en los textos de divulgación científica, de lo cual podemos deducir que la intención persuasiva aumenta en relación con el tipo del lector y el número de los interlocutores, y es obvio que las dos funciones, la persuasiva y la expresiva, propia de los textos de divulgación, se complementan mutuamente de manera regular. Asimismo, se observa una tendencia ascendente en el empleo de la persuasión en función del grado de especialización, con los textos semiespecializados hallándose entre los especializados y los divulgativos como un paso intermedio lógico y bien equilibrado, ya que a nuestro modo de ver, es importante comprender las metáforas como una parte de la estructura enrevesada de cierto modelo mental e

igualmente tener presente que el mensaje persuasivo de un texto es también un factor importante en la selección de la metáfora.

Veamos, pues, a modo de ejemplo, las siguientes muestras de las metáforas lingüísticas elegidas de los tres subcorpus para demostrar el efecto negativo, positivo y neutro que consiguen crear en el lector.

Tabla 3 Ejemplos del uso positivo, negativo y neutro de las metáforas del corpus

M.	**negativas**	**positivas**	**neutras**
TE	*economía de burbuja, enfriamiento del crédito, erosión del valor de la moneda, infección de los derivados*	*aliviar su déficit,pilares estables de la economía nacional*	*arquitectura de la gobernanza, construcción monetaria,*
TS	*adelgazamiento de los activos, esterilizada política monetaria,marea embravecida de fluctuaciones de valores, mercados y bolsas*	*buena salud de las entidades, congelar las deudas, inyectar capital*	*comportamiento del consumo, movilidad de los recursos, el perímetro de la sociedad (activos)*
TDC	*activos tóxicos, cóctel peligroso de medidas,calibrar las consecuencias del coletazo más duro de la crisis,contracción brusca del consumo, ahorros evaporan en medio del caos*	*acortar la crisis, el paquete de ayudas echa a andar, el consumo frena su caída*	*costuras del acuerdo, despliegue de actuaciones preventivas*

Conclusiones

La conclusión más importante que puede ser extraída de lo dicho en los párrafos anteriores es que tanto los números como el análisis de las funciones de las metáforas analizadas en los tres subcorpus confirman la premisa de que las funciones semántica, cognitiva y pragmática difieren de acuerdo con los distintos grados de especialidad de los textos estudiados. En primer lugar, opinamos que estos datos desmontan la teoría de que el texto de especialidad, por su carácter objetivo y preciso, carece del lenguaje figurado; al contrario, creemos haber demostrado que la metáfora no solo que contribuye a la organización interna del texto, sino que también ayuda a alcanzar una mayor concisión porque se trata de una figura retórica que establece, en la mayoría de los casos, una correspondencia clara entre una imagen y un concepto.

En segundo lugar, queda patente que la metáfora funciona asimismo como un instrumento de diferenciación de los tipos de textos económicos desde el punto de vista estilístico. Lo que es más, esta función puede acentuar el desarrollo de la relación paralela entre el *continuum* de los textos generales y los especializados y los grados de la densidad metafórica en los textos especializados, semiespecializados y los de divulgación científica. Por otro lado, el criterio distintivo – y ampliamente citado – de la economía léxica como uno de los aspectos propios de los textos altamente especializados no se ha confirmado en relación a las metáforas, ya que el número absoluto de ellas difiere en tan solo 175 ejemplos en comparación con los textos semiespecializados y en 580 casos con respecto a los textos de divulgación científica. Al contrario, se han observado numerosos casos de metáforas que contribuyen a la economía semántica precisamente por establecer una analogía o similitud muy explícita (*apalancamiento financiero, los derivados contaminados, descuelgue salarial, desplome bursátil, paraíso fiscal, ralentización económica, recuperación económica, cuentas saneadas*).

Al mismo tiempo hemos comprobado que el análisis de los efectos del uso de las metáforas empleadas supone una valiosa aportación al estudio de la función persuasiva de las

metáforas en un contexto concreto. Obviamente, esto es solo uno de los aspectos persuasivos que pueda conllevar un texto. Para completar el panorama, consideramos importante e interesante estudiar también otros recursos del lenguaje figurado que apoyan la potencial implicación metafórica y manipulativa en el corpus textos, sobre todo la personificación, la hipérbole, la ironía, el sarcasmo y el eufemismo.

Lista de bibliografía citada

CABRÉ M. T. 2002. Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización. In: *GARCÍA PALACIOS, J., FUENTES, M. T. (eds). Texto, terminología y traducción.* Salamanca: Ediciones Almar, pp.15 – 36.

HENDERSON, W. 1986. Metaphor in economics. In: *COULTHARD, M. (eds.) Talking about text.* Birmingham, UK: University of Birmingham, pp. 109 – 127.

Lista de bibliografía utilizada

ANDERSEN, A. 1999. *Diccionario de economía y negocios*. Madrid: Espasa Calpe.

BALBONI, P. 1986. LGP versus LSP: Which Way to The Razor's Edge? In: *Unesco Alsed-LSP Newsletter, Vol. 9, No 1 (22).*

CABRÉ, M. T. 1999. *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos.* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

CIAPUSCIO, G. E., KUGUEL, I. 2002. Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. In: *GARCÍA PALACIOS, J., FUENTES, M. T. (eds.) Entre la terminología, el texto y la traducción*. Salamanca: Almar, p. 38.

DEIGNAN, A. 2005. *Metaphor and Corpus Linguistics.* Leeds: John Benjamins Publishing Company.

GOATLY, A. 1997. *The Language of Metaphors.* London: Routledge, p. 86.

GUTIERREZ RODILLA, B. 2005. Cómo definir y caracterizar el lenguaje científico. In: *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos, 2005, pp. 19 – 41.

HERRERA, H., WHITE, M. 2000. Cognitive linguistics and the language learning process: a case from economics. In: *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense 8, pp. 55 – 78.*

HERRERA SOLER, H., WHITE, M. 2007. A contrastive view of British and Spanish business press headlines. In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata 1 – 2, 2007.*

CHARTERIS-BLACK, J. 2004. *Corpus approaches to critical metaphor analysis.* Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.

KLAMER, A., LEONARD T. C. 1994. So what´s an economic metaphor? In: *MIROWSKI, P. (eds.) Natural Images in* Economic *Thought.* New York: Cambridge University Press.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago and London University of Chicago Press.

McCLOSKEY, D. N. 1986. *The rhetoric of economics*. Brighton, UK: Heatsheaf Books and Harvester Press.

RODRÍGUEZ TAPIA, S. 2016. Los textos especializados, semiespecializados y divulgativos:una propuesta de análisis cualitativo y de clasificación cuantitativa. In: *UNED Revista Signa 25.* Universidad de Córdoba, pp. 987 – 1006.

ROMÁN, A., GIMENEZ, E. 2000. Las revistas españolas de economía: una propuesta de evaluación científica. In: *Información Comercial Española, enero y febrero 2000, nº 783, pp. 133 – 159.*

SVOJTKA, V. (eds.) 2000. *Ekonomický slovník v 11 jazycích*. Praha: Svojtka &Co.

Kontakt
Mgr. Veronika De Azevedo Camacho
Masaryk university in Brno
Faculty of Economics and Administration
Language Center
Lipová 41a, 602 00 Brno
Czech Republic
Email: camacho@econ.muni.cz

PARALELY A ASYMETRIA VÝSKYTU CHROMATIZMU BIELY VO VIACSLOVNÝCH POMENOVANIACH A FRAZEOLOGIZMOCH V RUSKOM A SLOVENSKOM JAZYKU

PARALLELS AND ASYMMETRY OF OCCURRENCE OF CHROMATISM WHITE IN IDIOMS IN RUSSIAN AND SLOVAK LANGUAGES

MARTINA ULIČNÁ

Abstrakt
Chromatizmus biely pomenúva jeden z dvoch základných pólov farebnej škály, odtieň podobný farbe snehu a mlieka. Biela ako jedna zo základných farieb je v ruskom i v slovenskom jazyku súčasťou mnohých viacslovných pomenovaní i frazeologizmov. Predmetom štúdie je predstavenie paralelných alebo čiastočne paralelných pomenovaní v ruskom a v slovenskom jazyku obsahujúcich tento chromatizmus a hľadanie znakov, ktorými sa použitie chromatizmu biely v týchto jazykoch odlišuje.

Kľúčové slová: *chromatizmus biely, viacslovné pomenovanie, frazeologizmus, prirovnanie, rusko-slovenské ekvivalenty, úplná a čiastočná ekvivalencia významu.*

Abstract
Chromatism white names one of the two basic poles of the colour scale, the colour resembling snow or milk. White, as one of the most frequent colour names in Russian and Slovak languages, becomes a part of many multiword names and idioms. The study is focused on equivalence or partial equivalence of language units containing that chromatism in Russian and Slovak languages and the features that distinguish use of chromatism white in these languages.

Keywords: *chromatism white, idioms, phraseology, comparison, Russian-Slovak equivalents, complete and partial equivalence in meaning.*

Úvod

Svet súčasného mestského človeka je plný intenzívnych a pestrých farieb. Farby ho sprevádzajú od narodenia, vidí ich vo svojom najbližšom okolí na predmetoch každodennej potreby a nachádza ich aj v širšom kontexte ako farebnú kulisu pre svoje aktivity. To, že vnímanie a preferencia istých farieb úzko súvisí so stupňom individuálneho vývoja mozgu a vnímania okolitého sveta, sa odzrkadľuje napr. vo voľbe rôznej farebnosti prostredia určeného pre ľudí rôznych vekových kategórií – preferencie smerujú od tzv. jednoduchých farebných odtieňov v prostredí inštitúcií orientovaných na detských percipientov až po zložené farebné odtiene uprednostňované v prostredí určenom pre dospelých. Vplyv farieb na psychiku detí a dospelých je predmetom štúdia viacerých vedných disciplín a ich výsledky sú aplikovateľné v najrôznejších sférach nášho života – od medicíny až po módny priemysel.

Ak sa sústredíme nie na vývinové psychologické aspekty, ale na charakteristiky rôznych prostredí, v ktorých človek žije, môžeme ďalej konštatovať, že iné vlastnosti má farebnosť mestského prostredia a iné farebnosť vidieka, v ktorom sú v porovnaní s mestom viac zastúpené prírodné farby. Farebnosť prírody mimo obývaných oblastí má vo vnímaní človeka farebnú škálu veľmi odlišnú od tej civilizačnej. Keďže prvky s výraznou farebnosťou nie sú v prírodnom svete také frekventované ako v kultúrnom prostredí, sýtosť farieb a ich pestrosť priťahovala pozornosť človeka odnepamäti, mohla byť prirodzeným signálom nebezpečenstva

či orientačným prvkom v prostredí a aj prostriedkom vytvárania vlastných signálov, ktoré sa spracúvali i vo verbálnom komunikačnom kóde spoločenstva.

Vnímanie farebného spektra sa ako súčasť individuálneho ľudského vnímania v minulosti i v súčasnosti odzrkadľuje aj v kolektívnom videní sveta. Individuálne chápanie farieb v procese tvorenia kultúrneho prostredia a spolu s ním i nevyhnutne sa formujúceho kultúrneho jazyka vyústilo do zakomponovania farieb do povedomia členov konkrétnej kultúry a ich zafixovania v istej charakteristickej asociácii okolitého sveta pri vytváraní jeho kolektívneho obrazu a v konečnom dôsledku i do symbolizácie farieb. Oproti minulosti, keď jedno etnikum mohlo zotrvávať v relatívnej izolácii od ďalších etník a vytvárali sa tak kultúrne rozdiely na jednej strane a povedomie spolupatričnosti na strane druhej, je pre súčasnosť charakteristická otvorenosť kultúr a ich vzájomné ovplyvňovanie niekedy smerujúce až k zjednocovaniu a potláčaniu rôznorodosti kultúrnej identity národov. Preto s cieľom lepšie pochopiť kultúrne vzťahy a rozdiely medzi národmi na základe rozdielov a podobností, napríklad aj vo vnímaní farieb, je v súčasnosti porovnávanie reflexie farebného spektra v jednotlivých národných kultúrach a ich jazykoch veľmi populárne.

Vzhľadom na to, aký zásadný význam v ľudskej kultúre má vizuálne vnímanie okolitého sveta, je pochopiteľné, že chromatizmy ako pomenovania odtieňov farebného spektra sú v jazyku súčasťou jadra slovnej zásoby. V jazyku sa odráža charakter prostredia, v ktorom kontinuitne žijú nositelia jazyka aj symbolický význam jednotlivých farieb. Názvy farieb sa napr. vo funkcii prívlastkov v rámci ustálených slovných spojení vyskytujú v pomenovaniach (často tradičných) reálií istej krajiny či v názvoch historických udalostí a spôsob využitia názvov farieb v nefrazeologických viacslovných pomenovaniach i vo frazeologizmoch je pre každý jazyk špecifický. Na druhej strany je využitie názvov farieb aj súčasťou nadnárodného a medzinárodného kultúrneho dedičstva. Súvislosti tradičného spôsobu života a pohľadu naň sa odzrkadľujú v relatívne staršej vrstve slovnej zásoby a naopak, vplyv súčasnej globálnej kultúry, ekonomiky a politiky prináša do jazyka nové viacslovné pomenovania terminologického i neterminologického charakteru či frazeologizmy.

Podľa teórie jazykovej reflexie farebného spektra a pomenovaní farieb B. Berlina a P. Kaya (1969) existuje 11 univerzálnych kategórií základných farieb (basic color categories), pričom v slovanských jazykoch týmto základným kategóriám zodpovedá 12 základných farieb (s dvoma pomenovaniami pre modrú farbu, a to modrý a belasý; pozri tiež Hardin, 2007, s. 1). Farby, ktoré dostali v jazyku počas jeho vývinu pomenovanie, sú v prvom rade *biela* a *čierna*. Vyjadrujú základný protiklad prítomnosti a absencie svetla. Tma, ktorá človeka oberá o možnosť využitia zraku ako svojho najdôležitejšieho zmyslu, sa tak stala priamym protikladom možnosti vnímania farebnosti prostredia, čo sa do súčasnosti prenáša v jednej zo základných opozícií vyjadrovaných lexémami *čierny* a *biely*: čierna farba je interpretovaná ako tma, zlo, neistota oproti bielej ako svetlu, istote a dobru.

V ďalších šiestich etapách vývinu jazyka smerom k *bielej* a *čiernej* postupne pribudol názov pre *červenú* farbu, neskôr pribudli *zelená* a *modrá* farba, v ďalšej etape *belasá* a *žltá* a ako posledné sa objavili *ružová, hnedá, oranžová, fialová* a *sivá* (Vasilevič, 2005, s. 17). Názvy, ktoré sa dostali do jadra systému pomenovania farieb, musia podľa Kaya a Berlinga spĺňať niekoľko základných kritérií, napr. to nesmú byť odvodené a zložené slová, musia mať vysokú mieru kolokability, ich význam nesmie byť užší než význam pomenovania iného farebného odtienka (tamže, s. 16) atď. Pre ruský jazyk túto základnú množinu názvov farieb tvoria nasledovné pomenovania: *белый, чёрный, серый, красный, синий, голубой, зелёный, жёлтый, оранжевый, фиолетовый, розовый, коричневый*. V slovenčine zodpovedajú vymenovaným ruským názvom farieb chromatizmy *biely, čierny, sivý, červený, modrý, belasý, zelený, žltý, oranžový, fialový, ružový* a *hnedý*. Niektoré ruské chromatizmy sú zaradené medzi pomenovania základných farieb aj napriek tomu, že nespĺňajú požiadavku nemotivovanosti (ide o chromatizmy *коричневый* či *розовый*). Voľnejšie chápanie východísk pri selektovaní názvov základných farieb demonštruje i zaradenie názvov *голубой* a *синий* medzi základné

pomenovania farieb v slovanských jazykoch, napriek tomu, že v mnohých jazykoch sa *belasý* (*голубой*) chápe ako svetlý variant modrej farby, ktorá je pomenovaná názvom *modrý* (*синий*). S rozdielom *голубой – синий* v ruštine je v slovenčine paralelné pomenovanie farebných odtienkov *belasý – modrý*. Zatiaľ čo v ruskom jazyku je používanie oboch členov „modrej" opozície vyvážené (pozri Vasilevič, 2007, s 12 – 16; dokumentuje to i výskyt chromatizmov *голубой* a *синий* v textových databázach projektu ARANEA: *голубой* má celkovo 418597 výskytov, *синий* 516300 výskytov) v slovenčine je v súčasnosti rozlišovanie *belasej* a *modrej* farby na ústupe a odtieň *belasý* sa v jazykovej praxi často pomenúva ako *svetlomodrý*, napr. podľa materiálov databázy slovenských textov ARANEA sa použitie slova *belasý* v kolokáciách okrem slovného spojenia *belasé nebo* (ale i *modré nebo*) zvyčajne sústreďuje najmä na oblasť športu, predovšetkým futbalu – ako farba klubovej príslušnosti, dresu apod.; celkový výskyt chromatizmu *belasý* v databáze je 21637-krát, oproti *modrý*, ktoré je v nej 230844-krát).

Vzhľadom na to, že ide o základné názvy frakcií farebného spektra, na ktorých sa zhodli viaceré teórie pokúšajúce sa systematicky opísať lexikálny okruh pomenovaní farieb, vychádzame v porovnávacom štúdiu týkajúcom sa slovenských a ruských názvov farieb práve z tejto uzavretej skupiny názvov a ich použitia v ustálených slovných spojeniach a frazeologizmoch rôzneho stupňa frazeologizácie. Názvy ďalších farebných odtieňov sa vo viacslovných pomenovaniach nevyskytujú, napr. lexéma *бирюзовый* (*tyrkysový*); alebo je ich výskyt obmedzený, napr. v ruštine *малиновый пиджак – svetlofialové sako* len v jedinom metaforickom vyjadrení, ako charakteristický príznak oblečenia podnikateľov 90. rokov 20. storočia; alebo sa daná lexéma používa na pomenovanie materiálu i jeho charakteristickej farby, napr. *золотой – zlatý* (napr. *золотой парашут – zlatý padák*), pričom je ťažké striktne určiť, či ide o sémantický príznak pomenúvajúci farebný odtieň alebo samotný kov a jeho sémantické príznaky (napr. drahocennosť).

Za najstarší farebný protiklad sa podľa vyššie uvedenej teórie Kaya a Berlina považuje opozícia *biely – čierny*. V tomto príspevku sa budeme venovať viacslovným pomenovaniam nefrazeologického i frazeologického charakteru s explicitne vyjadrenou bielou farbou (najčastejšie pomocou prívlastku *белый*/*biely).* V ďalšom texte sa sústredíme na tie viacslovné pomenovania a frazeologizmy, ktoré sú v oboch jazykoch úplne alebo čiastočne paralelné.

Viacslovné pomenovania frazeologického i nefrazeologického charakteru, ktoré pre ruský a slovenský jazyk uvádzame, sú výsledkom rešerše výkladových i frazeologických slovníkov oboch jazykov a materiálov textových korpusov pre slovenský a ruský jazyk ARANEA, Slovenského národného korpusu a Národného korpusu ruského jazyka (Национальный *корпус русского языка*). V prípade, že sa vo výkladových slovníkoch českého a poľského jazyka uvádzajú paralelné viacslovné pomenovania alebo frazeologizmy, ktoré sú zaujímavé v kontexte rusko-slovenského porovnania, uvádzame v texte aj tieto české a poľské paralely.

Biela farba vo svojom symbolickom význame „ako jediná farba viditeľného spektra zahŕňa rovnomerný výskyt svetla, jas bez akéhokoľvek odtieňa. Je takpovediac bez poškvrny a stala sa silnou metaforou čistoty a dokonalosti. V náboženskom myslení sa táto predstava čistoty rozšírila na celý rad ďalších interpretácií, ktorým kraľuje téma dobroty: počestnosti, sexuálnej zdržanlivosti, nevinnosti, poslušnosti, pravdovravnosti, úprimnosti, úcty, čistototy a ľudskosti. (...) Biela je v skutočnosti achromatická, zbavená skutočnej farby rovnako ako čierna. V mnohých kultúrach je farbou smrti, nešťastia a trúchlenia, dokonca i na Západe je spájaná s duchmi, nezdravou bledosťou a neosobnou formálnosťou lekárskeho sveta." (Kenner, 2007, s. 17)

S bielou farbou ako symbolom sa v slovnom spojení *белый флаг,* v slovenčine *biela zástava,* spája tiež kapitulácia, mierové úmysly a pacifizmus, a preto „býva niekedy interpretovaná ako symbol zbabelosti" (tamtiež, s. 17). Relatívne novým medzinárodne

známym symbolom je (od r. 1930) *белая трость/biela palička* ako symbol postihnutia slabozrakých a nevidiacich ľudí. V ruštine je *белая трость* okrem slepeckej pomôcky aj názov sociálneho projektu pre slabozrakých a nevidiacich, 15. október je *Международный день белой трости* [Svetový deň bielej paličky]. Neznalosť, čistotu a nedotknutosť biela farba reprezentuje aj ako farba opasku v džude a v karate, v ruštine *белый пояс*, rovnako v slovenčine *biely pás*.

Pri porovnaní použitia chromatizmu *белый* v ruštine a jeho ekvivalentu *biely* v slovenčine treba v ruskom jazyku vychádzať z významov lexémy *белый* ako ich vymenúva výkladový slovník ruského jazyka (uvedené podľa Kuznecov, 1998):

1. farby snehu, mlieka, kriedy (op. *čierny*),
2. veľmi svetlý alebo svetlejší než zvyčajne, tiež svetlovlasý, plavovlasý, sivovlasý; ďalej blízky farbe mlieka odtieňom kože alebo pleti, bledý,
3. mdlý, neintenzívny, bez farby alebo neobyčajne ostrý, oslepujúci (svetlo, osvetlenie a pod.), v ľudovej tradícii tiež jasný, svetlý,
4. v tradičnej ľudovej kultúre čistý, tiež spätý s dobrom, mravne bezúhonný,
5. človek bielej rasy, beloch, belošský,
6. v prvých rokoch občianskej vojny po revolúcii r. 1918 v Rusku namierený proti sovietskej moci, kontrarevolučný (op. červený).

Samozrejme pri frazeologizovanom použití atribútu *белый* sa význam frazeologizmu nemusí odvíjať od uvedených lexikálnych významov, resp. vzťah frazeologizmu k významu chromatizmu môže byť len sprostredkovaný, nepriamy. V slovenčine sa definujú významy lexémy *biely* podľa Slovníka slovenského jazyka nasledovne:

biely[1]

1. farby snehu, mlieka,
2. svetlej, bledej farby,
3. bielosivej až sivej farby, šedivý;

biely[2] (substantivizované adjektívum)

1. kto má svetlú, bielu farbu pokožky; syn. beloch,
2. hist. príslušník tzv. bielej armády, bojujúci v občianskej vojne v Rusku proti Červenej armáde,
3. biela šachová figúrka,
4. publ. hráč v bielom drese.

Z porovnania charakteristiky významov ruskej lexémy *белый* a jej ekvivalentu *biely* v slovenčine vyplýva, že pri analýze jazykového materiálu výkladových i prekladových slovníkov a databáz textov môžeme očakávať existenciu paralelných viacslovných pomenovaní a frazeologizmov, ale i asymetriu v ekvivalentnosti: na rozdiel od slovenčiny *белый* v ruštine má i význam *čistý* alebo *dobrý, mravne bezúhonný*. Viacslovné pomenovania a frazeologizmy obsahujúce v ruskom jazyku atribút *белый* [biely] s týmito významami môžu byť v porovnaní so slovenčinou bez ekvivalencie, alebo môžu mať asymetrické slovenské ekvivalenty, ktoré neobsahujú chromatizmus *biely* ani iný chromatizmus. Pravda, ako vidno pri frazeologizme *robiť z bieleho čierne, z čierneho biele*, ktorého význam sa vo výkladovom slovníku vysvetľuje ako zámerne meniť zlé na dobré, dobré na zlé, sémantický príznak *dobrý* sa aj v slovenskom jazyku v rámci frazeologizmov prejavuje vo význame lexémy *biely*.

Chromatizmus *белый* v ruských viacslovných pomenovaniach, ktoré majú v slovenskom jazyku ekvivalent s chromatizmom *biely*

V nasledovnej tabuľke sa nachádzajú viacslovné pomenovania i frazeologizmy s chromatizmom *белый*, ktoré majú ekvivalent s chromatizmom *biely* v slovenčine. Ak sa ich význam v ruštine a v slovenčine podľa slovníkoch odlišuje, uvádzame vysvetlenie významu pri oboch jazykoch, ak je totožné, vysvetlenie je uvedené pri slovenskom ekvivalente.

ruské viacslovné pomenovanie alebo frazeologizmus	**slovenské viacslovné pomenovanie alebo frazeologizmus**
белая трость	*biela palička,* pomôcka, ktorú používajú nevidiaci pri chôdzi
белый флаг znak zastavenia vojenských akcií: prímeria alebo kapitulácie	*biela zástava,* znak kapitulácie
белый пояс	*biely pás* opasok v džude a karate pre začiatočníka
белый террор verejné popravy aktívnych účastníkov revolučného hnutia v Rusku, ktoré uskutočňovala Dobrovoľnícka armáda v období občianskej vojny po revolúcii 1918	*biely teror* vo Francúzsku na prelome 18. a 19. storočia obdobie a metóda vlády royalistov a náboženských fanatikov
белая раса	*biela rasa*, európska
белое вещество мозга	*biela hmota* mozgu a miechy
белые кровяные тельца	*biele krvinky*
белая книга	*biela kniha,* dokument zdôvodňujúci stanovisko štátu k závažným otázkam
белая техника	*biela technika*, elektrospotrebiče bielej farby
белый карлик	*biely trpaslík,* (astronom.) druh hviezdy
белая дыра	*biela diera,* (astronom.) hypotetické kozmické teleso žiariace do okolitého priestoru
белая тьма/мгла [biela tma/hmla] difúzne, rozptýlené svetlo	*biela tma* hustá hmla; vietor so snežením, metelica
белые ночи	*biele noci* (pl.) svetlé noci v severných oblastiach
белая магия podľa povier čarovanie s pomocou nebeských síl	*biela mágia,* využívanie nadprirodzených síl na dobré účely, liečenie, pomoc a ochranu
белая ворона človek, ktorý sa výrazne odlišuje od iných, nepodobný iným ľuďom	*biela vrana*, frazeol. zriedkavosť, zvláštnosť
белое каление	*biely žiar*, (metalurg.) bod najvyššieho tavenia
довести/дойти до белого каления [dostať (sa) do bieleho žiaru] frazeol. veľmi (sa) nahnevať, rozzúriť (sa)	*rozzúriť sa/vytočiť sa dobiela* veľmi sa nahnevať
белое мясо kuracie/morčacie prsia alebo teľacie mäso	*biele mäso,* z hydiny *obchod s bielym mäsom* (publ.)

	vyvážanie žien a detí do zahraničia na nútenú prostitúciu
белое золото zliatina zlata publ. bavlna	*biele zlato*, zliatina zlata s paládiom alebo inými kovmi, (publ.) cukor
белый порошок	*biely prášok*, heroín
белая чума	*biely mor*, pľúcna tuberkulóza
белый спорт	*biely šport* (publ.) tenis, lyžovanie
Белая олимпиада	*biela olympiáda*, zimné olympijské hry
Белый континент	*biely kontinent*, Antarktída
белый свет[1] denné širokospektrálne svetlo	*biele svetlo* (i tech.) širokospektrálne svetlo
белый свет[2]	*biely* (šíry) *svet*
белый день *средь бела дня* [uprostred bieleho dňa] cez deň, keď je svetlo; neskrývane, všetkým na očiach *грабеж среди бела дня,* [krádež uprostred bieleho dňa] (hovor.) krádež všetkým na očiach	*biely deň,* svetlá časť dňa *za bieleho dňa* cez deň, keď je svetlo
белый рыцарь investor naklonený firme	*biely rytier* (ekon.) investor naklonený firme
белая экономика	*biela ekonomika,* (ekon.) legálna
принц на белом коне (frazeol.) ideálny, vysnívaný ženích *ждать* принца на белом коне [čakať na princa na bielom koni] *мечтать/грезить о* принце на белом коне [snívať o princovi na bielom koni]	*princ na bielom koni,* (frazeol.) ideálny, vysnívaný ženích *čakať na/hľadať* princa na bielom koni *snívať o* princovi na bielom koni
выдавать чёрное за белое (белое за черное); [vydávať čierne za biele/biele za čierne] *называть/видеть чёрное белым* (и белое черным) [nazývať/vidieť čierne bielym/biele čiernym] *принимать/принять чёрное за белое* (и белое за черное) [pokladať čierne za biele/biele za čierne]	*robiť z bieleho čierne, z čierneho biele* (frazeol.) zámerne meniť zlé na dobré, dobré na zlé
чёрным по белому [čiernym po bielom] zreteľné a jasné (o texte i o slovnom vyjadrení)	*mať/dať čierne na bielom,* (frazeol.) jasne, zreteľne napísané
белые пятна i *белые места* [biele škvrny, biele miesta], (frazeol.) 1. nepreskúmané alebo málo preskúmané kraje 2. nepreskúmané otázky, na ktoré treba nájsť odpovede, nevyriešené problémy	*biele miesta,* (frazeol.) prázdne, nezaplnené (miesta), na ktorých chýbajú nejaké informácie; nevyriešený problém

Chromatizmus *белый/biely* sa najčastejšie používa na vyjadrenie svetlej farby objektu. Môže ísť o objektívnu belosť, teda farbu zodpovedajúcu snehu alebo mlieku, alebo o relatívne svetlý odtieň, pričom existujú objekty rovnakej triedy s odlišným sfarbením, napr. materiály, plody, jedlá, nápoje rôznych odtieňov a pod. Je veľmi málo objektov, pri ktorých sa jednoznačne dá označiť za motiváciu použitia prívlastku *белый/biely* sémantický príznak *farby snehu (mlieka, kriedy)* a odlíšiť ho od príznaku *(veľmi) svetlý*. Pri viacslovných pomenovaniach prevláda skôr charakteristika farby objektu vo význame *svetlý*, napr. svetlý variant plodov rastlín.

V odbornej terminológii sa prívlastok *biely* využíva v najrôznejších vedných oblastiach, napr. v prírodných vedách ako súčasť názvov chemických látok (*белый фосфор – biely fosfor*), fyzikálnych javov (*белый свет – biele svetlo*), astronomických objektov (*белый карлик – biely trpaslík, белая дыра* – biela diera), medicínskych pojmov (*белые кровяные тельца – biele krvinky, белое вещество мозга – biela hmota mozgu*), geografických názvov (napr. *Белое море – Biele more, Белая гора – Biela hora*), botanických a zoologických názvov (napr. *пихта белая – jedľa biela, ива белая – vŕba biela, омела белая – imelo biele; аист белый – bocian biely, медведь белый – medveď biely*), termínov v metalurgii (*белый чугун – biela liatina*), zo spoločenských vied napr. i v histórii (rus. *Белый террор* [Biely teror], etnografii (rus. *белая изба*, [biela chalupa]) a v mnohých iných vedách. Sémantické príznaky, na základe ktorých je chromatizmus *белый* využitý vo viacslovných pomenovaniach terminologického charakteru, sú rôzne a zodpovedajú jednotlivým významom tohto viacvýznamového slova:

- môže to byť sfarbenie podobné snehu či mlieku (*белый фосфор*),
- svetlá farba objektu (najčastejšie v porovnaní s ďalšími, tmavšími farebnými variantmi objektu; napr. *белый карлик, белые кровяные тельца*);
- prítomnosť svetla, napr. *белая дыра (biela diera)* ako hypotetický viditeľný objekt vo vesmíre v protiklade k pomenovaniu *черная дыра (čierna diera)*, ktorá je neviditeľná, keďže pohlcuje svetlo; i kvalitatívna charakteristika svetla, napr. *белый свет* (*biele svetlo*) je denné širokospektrálne svetlo;
- tiež analógia s realizáciami uvedených významov, napr. podľa *белый свет* (*biele svetlo*) analogicky utvorené pomenovanie *белый шум* (*biely šum*), čo je náhodný zvukový signál, ktorý obsahuje všetky frekvencie.

Mnohé odborné názvy **rastlín a zvierat** obsahujú prívlastok *белый/biely*, zvyčajne motivovaný farbou toho-ktorého rastlinného, resp. živočíšneho druhu, napr. *омела белая – imelo biele*; *аист белый – bocian biely*. V použití komponentu *белый/biely* sa ruský a slovenský jazyk môže i líšiť, napr. v slov. lekno biele a v ruštine водяная лилия [vodná ľalia], keďže každý z porovnávaných jazykov dal pri tvorbe národného názvoslovia prednosť inej charakteristickej vlastnosti pomenúvaného druhu. Preto napriek genetickej blízkosti oboch jazykov a častej zhode pri výbere atribútu pre pomenovanie jedného objektu, javu či materiálu je pri niektorých rastlinných či živočíšnych druhoch motivácia výberu pomenovania rozdielna. Príkladom sú napr. botanické názvy rus. белый гриб [biely hríb] – a slov. hríb smrekový, naopak slov. topoľ biely a rus. серебристый тополь [striebristý topoľ], ale nájdeme i rozdielne motivované názvy materiálov, napr. ruské белая жесть [biely plech] – slov. pocínovaný plech a pod. V niektorých prípadoch môže mať v porovnávaných jazykoch podobné viacslovné pomenovanie rôzny význam. *Príkladom je белая тьма/мгла* [biela tma/hmla] pomenúvajúca v ruskom jazyku atmosférický optický jav v polárnych oblastiach, pri ktorom sa pozorovateľovi zdá, že je pre nedostatočnú farebnú kontrastnosť obklopený bielym svetlom, a nevie odhadnúť, kde končí zem a začína sa nebo. Na rozdiel od ruštiny v slovenčine slovné spojenie *biela tma* pomenúva minimálnu viditeľnosť zapríčinenú hustou hmlou alebo silným vetrom so snehom.

Názvy rôznych druhov **poľnohospodárskych plodín** v rámci termínov i neterminologických pomenovaní tiež často obsahujú farbu, ktorá je najčastejšie odrazom sfarbenia plodu, a to hlavne v prípade, že existuje viacero farebných odtieňov. Prívlastok

белый/biely sa v tom prípade v oboch jazykoch vyskytuje v pomenovaniach odrôd s najsvetlejšou farbou plodu, svojím sfarbením najbližšou k bielej:

- *белая смородина* (biela ríbezľa tiež *красная, чёрная* – rovnako i v slovenčine)
- *белый виноград* (biele hrozno, tiež *розовый, красный, чёрный* – rovnako i v slovenčine)
- *белый редис* (biela reďkev, tiež *красный, чёрный* – rovnako i v slovenčine) atď.

V odbornej terminológii existuje druh *красная смородина/ríbezľa červená*, ktorého albínskym variantom je i odroda s bielou (svetlou) farbou bobúľ, a *чёрная смородина/ríbezľa čierna*. Pomenovania *белая смородина*/*biele ríbezle* v ruskom ani v slovenskom jazyku teda nemá terminologický charakter. Neterminologické pomenovanie tiež v tomto prípade v slovenčine preferuje plurálové formy (*biele, čierne, červené ríbezle*) na rozdiel od singulárového termínu *ríbezľa červená, ríbezľa čierna* s postponovaným prívlastkom ako ďalším príznakom terminologického združeného pomenovania. Podobne neterminologické je i pomenovanie *белый виноград/biele hrozno*.

Význam slova *белый*/*biely* vo význame farby mlieka (snehu) alebo svetlého odtieňa sa často uplatňuje i v pomenovaniach **potravín a jedál**. Ak ide o ustálené slovné spojenia, je s bielou farbou často spojená nielen istá kvalita potraviny, ale aj určitá technológia výroby, úpravy alebo prípravy potraviny:

- *белый сахар* (biely cukor, tiež *коричневый* – rovnako v slovenčine),
- *белая мука* (biela múka, rovnako v slovenčine),
- *белый хлеб* (biely chlieb, tiež *чёрный, серый* – rovnako v slovenčine),
- *белый соус* (biela omáčka, rovnako v slovenčine),
- *белое мясо* (biele mäso, tiež *красное* – v slovenčine *biele mäso*, na rozdiel od ruštiny však nezahŕňa hovädzinu, len hydinu),
- *белый шоколад* (biela čokoláda, rovnako v slovenčine),
- *белый рис* (biela ryža, tiež *коричневый* – rovnako i v slovenčine),
- *белая плесень; сыр с белой плесенью* (biela pleseň, tiež *синяя, зелёная* – syr s bielou plesňou, rovnako v slovenčine),
- *белый перец* (biela paprika, tiež *красный, зелёный* alebo *чёрный* – v slovenčine podľa kontextu *biela paprika* alebo *biele korenie*); v ruskom jazyku lexéma *перец* na rozdiel od slovenčiny označuje okrem papriky i ker, ktorého sušené bobule používame ako koreninu, preto slovenskému *biele korenie a čierne korenie* zodpovedá ruské *белый перец* a *чёрный перец*, pričom názov korenia rovnako v oboch jazykoch obsahuje atribút *čierny* a *biely* pre tmavé resp. svetlé bobule.

Vzhľadom na to, že prívlastok *biely* sa používa i vo význame *svetlý*, v databáze textov sa stretávame i s variantom názvu potraviny s prívlastkom *svetlý* konkurujúcom prívlastku *biely*. Zvyčajne je vo frekvenčnej štatistike veľký rozdiel medzi výskytom týchto variantov, napr. *светлый виноград* má 68 výskytov v databáze oproti *белый виноград* (1234 výskytov). V slovenčine je tento pomer podobný: *svetlé hrozno* (4 výskyty) oproti *biele hrozno* (140 výskytov v databáze), podobne *белый рис* (2822-krát) oproti *светлый рис* (17-krát), v slovenčine *biela ryža* (1348-krát) a *svetlá ryža* (4-krát); *белый хлеб* (17064-krát) a *светлый хлеб* (17-krát), v slovenčine *biely chlieb* (2409-krát) a *svetlý chlieb* (52-krát). Možno teda i na základe štatistiky konštatovať, že v tomto prípade sú ustálené slovné spojenia *белый виноград/biele hrozno, белый рис/biela ryža, белый хлеб/biely chlieb.*

Popri paralelných viacslovných pomenovaniach môžu medzi takýmito pomenovaniami v ruštine a slovenčine existovať i rozdiely alebo neúplnosť významovej ekvivalencie. V slovenčine je ako *biele mäso* chápané mäso z hydiny, v iných slovanských jazykoch môže byť význam paralelného viacslovného pomenovania širší než v slovenčine: v ruštine je *белое мясо* hydinové, králičie či teľacie mäso alebo tiež mäso niektorých druhov rýb, podobne v poľštine je *białe mięso* svetlé, chudé a ľahko stráviteľné teľacie alebo hydinové mäso, a v češtine je *bílé maso* definované ako mäso nedospelých zvierat (teľacie, kozľacie), ale tiež i

niektoré druhy hydiny a rýb. Frazeologizmus *obchod s bielym mäsom*, ktorý sa vyskytuje v slovenčine a češtine, sa v ruskom jazyku ani v poľštine nevyskytuje.

Keďže mlieko je biele a také sú najčastejšie i výrobky z neho, práve mlieko (popri snehu) sa najčastejšie vyskytuje v porovnaniach s významom bielej (veľmi svetlej) farby objektu: *rus. белый как молоко, белее молока;* slov. *biely ako/sťa mlieko, belší než/ako mlieko*. Preto v prípade, že sa k názvom **mliečnych produktov** pridáva prívlastok *biely*, význam lexémy *biely* sa rozširuje o sémantický príznak bez prísad, čistý, prírodný: *белый йогурт – biely jogurt, белый творог – biely tvaroh, белый овечий сыр – biely ovčí syr*. Vzhľadom na tento význam prívlastku *белый – biely* v spojení s mliečnymi produktmi sa iný farebný atribút pre konkrétny mliečny výrobok vyskytuje zriedkavo, napr. variantom k *biely jogurt/белый йогурт* je v oboch jazykoch *ovocný jogurt/фруктовый йогурт* a pod. Iné farebné prívlastky sú v prípade mliečnych výrobkov signálom, že ide o charakteristicky sfarbené jedlo alebo nápoj pripravený z mlieka či mliečneho produktu, napríklad rus. *красный творог* [červený tvaroh] je tradičné mliečne jedlo (zvyčajne sladký dezert) baškirskej a tatárskej kuchyne.

Pri pomenúvaní **nápojov** je použitie prívlastku *белый – biely* vyjadrením svetlej farby až bezfarebnosti a čírosti nápoja:

- *белый чай* (biely čaj, tiež *зелёный, чёрный* – v slovenčine *biely/zelený/čierny čaj*),
- *белое вино* (biele víno, tiež *красное, розовое* – rovnako v slovenčine).

V slovenčine ako opozitum k *čiernej káve* – rus. *чёрный кофе*, teda káve bez mlieka existuje i *biela káva* (s mliekom resp. smotanou). Naproti tomu v ruštine existuje len spojenie *чёрный кофе*, po pridaní mlieka sa káva volá *кофе с молоком/сливками* [káva s mliekom/smotanou].

Použitie chromatizmu *белый/biely* v jednom z jeho základných významov (farby mlieka alebo svetlý) ako prívlastku v slovnom spojení zvyčajne znamená, že pomenúvaný objekt (materiál, jav a pod.) existuje i v iných farebných variantoch. Frazeologizácia slovného spojenia znamená výrazné zmenšenie počtu iných farebných variantov objektu, resp. ich úplnú absenciu existencie, keďže ide o frazeologické jednotky s individualizovanou formou vyjadrenia (často expresívneho) významu a pôvodný samostatný význam chromatizmu ako farebného odtieňa sa v nich stráca.

Anglické **ekonomické pomenovania** sa spolu s globálnou ekonomikou stávajú súčasťou odbornej terminológie z oblasti finančníctva a bankovníctva v slovenskom i ruskom jazyku. Označenie zamestnancov vykonávajúcich administratívnu prácu perifrázou *biele goliere* (pl.) je už v slovenčine pomerne známe a často používané. Zodpovedajúce pomenovanie *белые воротнички* (pl.) v ruštine však má aj tvar jednotného čísla *белый воротничок* [biely golier] a o vyššom stupni udomácnenie tohto pôvodne anglického viacslovného pomenovania v ruštine svedčí zložené prídavné meno *беловоротничковый* [vzťahujúci sa na biele goliere, *bielogolierový] napr. v slovnom spojení *беловоротничковая преступность* [kriminalita bielych golierov].

V ekonomickej odbornej terminológii sa uplatňuje i anglický termín *white knight*, ktorý má v ruštine ekvivalent *белый рыцарь*, po slovensky *biely rytier/jazdec*. Metaforicky pomenúva „obchodnú spoločnosť alebo osobu, ktorej zámerom je pomôcť inej spoločnosti a „zachrániť“ ju pred nežiaducou kúpou treťou obchodnou spoločnosťou (*čiernym rytierom*)“ (Kožaríková, 2012). Symbolický význam bielej farby ako atribútu v pomenovaní *белый рыцарь/biely rytier* vo význame dobra je v tomto prípade nespochybniteľný a v ruštine *белый рыцарь* len rozširuje už existujúce spektrum použitia chromatizmu biely s významom atribútu dobrý, priaznivý, bezúhonný, ktoré je súčasťou viacvýznamovosti lexémy *белый* (napr. *белая совесть* [biele svedomie]). Okrem pomenovaní *белый/чёрный рыцарь*, v slov. *biely/čierny rytier* medzi protikladnými pólmi vyjadrenými chromatizmami *белый* a *чёрный* vystupuje i variant *серый рыцарь* – v slov. *sivý rytier*.

Využitie chromatizmov *biely*, *čierny* a *sivý* pri konštituovaní ekonomických termínov v anglickom jazyku sa premieta i do ďalších štruktúr ekonomických termínov v ruskom a slovenskom jazyku. V ruštine sú okrem termínov *чёрный рынок, чёрная экономика* frekventované i pomenovania *серый рынок, серая экономика* a tiež *белый рынок, белая экономика* na vyjadrenie ilegálnych, čiastočne legálnych a legálnych ekonomických praktík. Použitie chromatizmov *чёрный, серый* a *белый* v týchto významoch je v súlade s použitím týchto chromatizmov v domácich, neprevzatých slovných spojeniach. Chromatizmus *белый* vo význame legálny sa v ruštine používa v širokom diapazóne slovných spojení, napr. *белая работа, белая зарплата, белый метод работы* i ako príslovka *работать по белому* a pod. Naproti tomu v slovenčine sa bežne používajú termíny *čierny trh*, *čierna ekonomika* vo význame ilegálnej praxe nerešpektujúcej zákon, viacslovné pomenovanie *sivý trh*, *sivá ekonomika* ako pomenovanie kombinácie ilegálnych a čiastočne legálnych praktík je menej frekventované a logická opozícia *biely trh*, *biela ekonomika* ako pomenovanie pre legálne protiklady k *čiernej ekonomike* a *čiernemu trhu* nie je zachytené v slovníkoch a v textovej databáze je veľmi zriedkavé. Slovné spojenia **biela práca*, **biely plat* alebo **biela metóda práce* a pod. vo význame plnej korešpondencie ekonomickej praxe s požiadavkami zákona sa v slovenskom jazyku na rozdiel od ruštiny vôbec nevyskytujú, podobne ako ani iné spojenia s chromatizmom *biely* vo význame legálny, zákonný.

Ruské *белая ворона*, v slov. *biela vrana* je v oboch jazykoch obrazným vyjadrením niečoho zvláštneho a zriedkavého. V ruštine sa tento frazeologizmus vzťahuje na človeka odlišujúceho sa od svojho okolia, v slovenčine je možné použiť ho širšie – i na neživé objekty či javy. Vrana má v slovenských, českých a sčasti aj v ruských frazeologizmoch napr. *vrana vrane oči nevykole* (rus. *ворон ворону глаз не выклюет*) a slov. a čes. *vrana k vrane sadá* zápornú konotáciu, *biela vrana* je na rozdiel od spomínanej konotácie chápaná ako stelesnenie málo frekventovaného javu. Ak pomenovania *biela vrana* porovnáme s podobným pomenovaním *čierna ovca* (pomenovanie pre vyvrheľa, záškodníka v kolektíve), prítomnosť atribútu *biely* so sémantickým príznakom *čistoty, dobra* vlastným bielej farbe napomáha pozitívnemu chápaniu významu celého frazeologizmu. V súčasnosti je vnímanie tohto pomenovania ovplyvnené i cenou udeľovanou na Slovensku od r. 2008 za spoločensky prínosný a odvážny občiansky čin pomenovanou *Biela vrana*.

Je zaujímavé, že zatiaľ čo v češtine *bílá vrána* rovnako ako v slov. a ruštine pomenúva zriedkavý jav, v poľštine je *biały kruk* [biela vrana] knižné pomenovania pre objekt zberateľstva ako niečo jedinečné, nezvyčajné, vzácne a preto cenné, hodnotné. Prvotný význam pomenovania sa vzťahoval len na vzácne knihy, postupne sa rozsah jeho významu rozširoval. Zvyčajne sa preto *biały kruk* vyskytuje vo vetách s verbami *hľadať, nájsť, kupovať, natrafiť* (naň) a odkazuje na predmety, nie na ľudí.

Zatiaľ čo *принц на белом коне – princ na bielom koni* je v ruskom i v slovenskom jazyku stelesnením ideálneho ženícha a v oboch jazykoch sa používa vo frazeologizmoch *ждать (принца) – čakať (na princa), грезить (о принце) – snívať (o princovi)*, v ruskom jazyku existuje i frazeologizmus *въехать в город на белом коне* [vojsť do mesta na bielom koni], ktorá vyjadruje triumfálny, víťazný príchod (návrat) na nejaké miesto, pocit víťazstva. V slovenčine sa tento frazeologizmus nevyskytuje. Naopak, ruština nepozná slovenskú a českú parémiu *Martin príde (prišiel) na bielom koni*, ktorá pomenúva jav výskytu prvého snehu približne okolo 11. novembra, keď má podľa slovenského i českého kalendára meniny Martin. *Biely kôň* (čes. *bílý kůň*) v českom i v slovenskom jazyku pomenúva tiež bezúhonného človeka nastrčeného členmi organizovaného zločinu pri nelegálnych obchodoch. Ruština ani poľština tento frazeologizmus nepozná.

Ruský frazeologizmus *выдавать чёрное за белое* (alebo *белое за черное*) prípadne vo variantoch so slovesami *называть, видеть, принимать* [volať, vidieť, považovať] podobne ako slovenský frazeologizmus *robiť z bieleho čierne, z čierneho biele* vyjadruje zámerné klamanie, prekrúcanie pravdy. Vo vysvetlení významu tohto frazeologizmu v slovenčine ako

zámernú zámenu zlého za dobré prípadne dobrého za zlé sa uplatňuje význam chromatizmu *biely* v danom vyjadrení ako dobré, bezúhonné a chromatizmus *čierny* reprezentuje opačný protiklad – zlé, negatívne.

Pomenovanie *белые пятна* [biele škvrny] v ruštine je synonymné s pomenovaním *белые места*, ktoré ekvivalentom slovenského viacslovného pomenovania *biele miesta* vo význame *prázdne, nezaplnené (miesta), na ktorých chýbajú nejaké informácie, nevyriešený problém*. Zatiaľ čo pomenovanie *biele miesta* je neutrálne, doslovný ekvivalent ruského pomenovania *белые пятна*, teda **biele škvrny* by v slovenčine asocioval negatívne chápanie istého opisovaného javu pre prenesený a expresívny význam viacvýznamového slova škvrna (= poškvrna, nedostatok). Zrejme i preto sa v slovenčine spojenie atribútu *biely* so substantívom *škvrna* v tomto význame (nezaplnené miesto a nepreskúmaný problém) nevyskytuje. V češtine podobne ako v slovenčine existuje len tvar *bílé místa*, poľština má tento frazeologizmus v tvare *biała plama* [biela škvrna].

Význam frazeologizmu *чёрным по белому* [čiernym po bielom] v ruštine a *dať/mať niečo čierne na bielom* v slovenčine je v oboch jazykoch motivovaný jasným a jednoznačným textom, ktorý je napísaný na bielom papieri. Dokonca i atrament, ktorý si v slovenčine v súčasnosti spájame skôr s modrou farbou, sa po rusky nazýva *чернила* [čiernidlá] a černidlo je aj preklad latinského slova *atramentum*, z ktorého pochádza slovenský názov pre tekutinu na písanie. V slovenskom i v českom jazyku (*dát/mít něco černé na bílém)* tento frazeologizmus pomenúva niečo jasne, jednoznačne písomne potvrdené. V ruštine sa však pôvodný význam z jasne, jednoznačne napísaného textu rozšíril na čokoľvek jasné, jednoznačné – napísané, povedané, očividné. *Чёрным по белому* teda možno niečo napísať i povedať, vyjadriť a informovať. Rovnako široký význam má frazeologizmus *czarno na białym* v poľštine.

Biele noci v slovenčine pomenúvajú prírodný jav, ktorý sa na teritóriu Slovenska nevyskytuje. Na pomenovanie obdobia, počas ktorého v noci slnko nezapadne za horizont úplne a teda nenastáva skutočná noc, sa používa zvyčajne plurálová forma. Vzhľadom na existenciu kultúrneho podujatia, ktoré sa podľa vzoru zahraničia stalo populárnym i na Slovensku, a na ktorom sa počas jedného večera a noci realizujú rôzne svetelné inštalácie, dostáva sa do používania i singulárová forma *Biela noc* ako názov zmieneného podujatia. V ruštine sa používa pomenovanie *белые ночи* ako pomenovania obdobia polárneho dňa i obdobia kultúrnych podujatí v Petrohrade, tento fakt demonštruje i perifráza pre Petrohrad, ktorá má podobu *город белых ночей*, i singulárová forma *белая ночь*. Podobne i v poľštine sa pomenovanie *biała noc* (sg.), *białe noce* (pl.) používa pre atmosferický jav a *Biała Noc* je názov kultúrneho podujatia.

V metalurgii počas tavenia kovu (v ruštine *каление* od verba *калить* = silno nahrievať, žeraviť) sa podľa farby kovu pri nahrievaní vyčleňuje viacero fáz a v odbornom jazyku sa tieto fázy tavenia v terminológii pomenúvali práve využitím farebného odtienka (od tmavohnedého po biely), ktorý kovy získavali postupným nahrievaním. Preto existuje napr. i *красное, жёлтое каление* [červený, žltý žiar], pričom najvyšší stupeň tavenia charakterizuje biela farba kovu, *белое каление*. V slovenčine zodpovedá týmto slovným spojeniam termín *žiar* so stupňami vyjadrenými chromatizmami podľa sfarbenia kovu: *červený, biely, oranžový žiar*. Použitím termínu *белое каление* s verbami *довести/дойти* [doviesť, dôjsť] a frazeologizáciou tohto slovného spojenia sa biely žiar v ruštine stal súčasťou frazeologizmu *довести/дойти до белого каления* s významom doviesť niekoho/dostať sa do najvyššieho stupňa zúrivosti. Napriek tomu, že ruský termín *белое каление* má v slovenčine i v češtine pre pomenovanie javu v metalurgii úplný ekvivalent, jeho frazeologizácia v slovenčine neprebehla. Hovorové *rozzúriť sa (vytočiť sa) dobiela* je však motivované tým istým javom najvyššieho stupňa tavenia s rovnakým chromatizmom *biely*.

Prirovnania s chromatizmom *biely*

Vo výkladových slovníkoch ruského jazyka sa vyskytujú nasledujúce porovnania s chromatizmom *белый*:
белый как снег (biely ako sneh)
белый, как мел (biely ako krieda)
белый, как полотно (biely ako plátno)
белый, как стена (biely ako stena)
белый, как молоко (biely ako mlieko)

Zatiaľ čo viacslovné pomenovania a frazeologizmy poukazujú častejšie na objekt svetlej farby alebo na ďalšie významy vyjadrované chromatizmom *biely*, napr. čistý, dobrý, legálny a pod. v prirovnaniach sa posudzuje práve farba objektu.

Prirovnania v ruskom jazyku predstavujú syntaktické konštrukcie *белый как...* alebo *белее чем...* či *белее чего* (substantívum v tvare genitívu). Podľa výsledkov frekvenčnej analýzy textov v ruskom jazyku zahrnutých v databáze ARANEA sa najčastejšie so slovom *белый* vyskytujú tieto prirovnania: *белый как снег, мел, молоко, полотно, лунь, свет, бумага, смерть, мука, сахар* [sneh, krieda, mlieko, plátno, kaňa, svetlo, papier, smrť, múka, cukor]. V slovenčine sa biela farba najčastejšie prirovnáva k týmto objektom: *biely ako...; belší ako/než...: sneh, stena, krieda, mlieko, vlna, ľalia, papier, vápno, cmar, perlička (perličky).*
Význam prirovnaní s chromatizmom biely:

a) Belosť objektu, ktorá sa najčastejšie prirovnáva k iným objektom bielej farby – snehu, mlieku, cukru a pod.

Hodnotenie belosti ako pozitívnej vlastnosti alebo neutrálne vnímanie bielej farby objektu je vyjadrované prirovnaniami *белый как снег, молоко, сахар, свет, мука, бумага* [biely ako sneh, mlieko, cukor, svetlo, múka, papier], v prípade neživého objektu sa na vyjadrenie belosti využíva prirovnanie k snehu (*снег*), mlieku (*молоко*), ku kriede (*мел*) či k plátnu (*полотно*). Podobne charakteristiku objektu ako jasného, žiarivého, čistého v slovenčine vyjadrujú prirovnania *biely ako sneh/mlieko*.

V ruštine i v slovenčine existuje prirovnanie svetlej farby vlasov k ľanu. V ruštine existuje prirovnanie *белый как лён* i *светлый, как лён* (*волосы*, *усы*), v slovenčine sa podľa slovníka slovenského jazyka skôr vyskytuje *svetlý/plavý ako ľan* (o farbe vlasov), v textovej databáze sa však vyskytli i príklady na použitie prirovnania *vlasy biele ako ľan*.

Zaujímavé je využitie prirovnania *белый как сахар*, ktoré má v ruštine pozitívny význam a v databáze ARANEA sa najčastejšie vyskytoval pre vyjadrenie intenzívnej belosti piesku, kože, ale aj zubov. V slovenčine sa toto prirovnanie nevyskytuje, hoci napr. perifráza *biele zlato* odkazuje na cukor, biela je teda vnímaná ako charakteristická farba cukru.

K frekventovaným slovenským prirovnaniam, ktoré nemajú ekvivalent v ruštine, alebo sa v ruskom jazyku vyskytujú len zriedkavo, patria *biely ako cmar, vápno, ľalia, vlna*. Prirovnanie *biely ako ľalia*, ktoré sa v ruštine nevyskytuje, sa v slovenčine zvyčajne používa na hodnotenie svetlej farby pokožky u dievčaťa (ženy).

b) Bledosť objektu, najčastejšie pokožky človeka

Prirovnaniami *белый как мел, полотно, стена, смерть* sa v ruštine vyjadruje (neprirodzená) bledosť človeka zapríčinená zľaknutím, hnevom, nervozitou, chorobou pod., rovnako v slovenčine prirovnania *biely ako krieda, plátno, stena, smrť* hodnotia svetlý odtieň človeka ako bledosť zapríčinenú chorobou alebo strachom. *Белый, как мел, полотно, стена, молоко* (i v slovenčine *biely ako mlieko, stena, krieda, plátno*) môže byť tiež človek s neopálenou pokožkou.

c) Význam sivý, sivovlasý

Vo význame sivovlasý (o človeku), sivý (o vlasoch) sa v ruštine používa prirovnanie *белый, как лунь* [biely ako kaňa]:
белый как лунь старик, священник [starec, kňaz biely ako kaňa].
белая как лунь женщна, бабушка [žena, babka biela ako kaňa],
белая как лунь голова, борода; белые как лунь волосы [biele ako kaňa hlava, brada, vlasy].

Okrem chromatizmu *белый* existuje s porovnaním *как лунь* i prirovnanie *седой как лунь* [sivý ako kaňa], ktoré sa podľa frekvencie v databáze textov ARANEA v jazyku vyskytuje častejšie. V slovenčine sa ľudia s bielymi alebo sivými, prešedivenými vlasmi prirovnávajú k farbe zvieraťa v konštrukcii *biely ako holub* (s významom sivovlasý človek). Podobne ako v ruštine i v slovenčine je frekventovanejšie prirovnanie *sivý ako holub*.

Z uvedených príkladov je zreteľné, že v prirovnaniach s chromatizmom *белый/biely* v ruskom i v slovenskom jazyku sa uplatňuje základný význam lexémy (a) farby snehu (mlieka), ďalej význam (b) bledý, svetlý a napokon (c) sivý, sivovlasý. Z tohto dôvodu sa chromatizmus *белый/biely* prirovnáva k rovnakým objektom ako lexémy *bledý* a *sivý*, napr. *бледний, как стена* alebo *серый, как лунь*, podobne v slovenčine *bledý ako stena, sivý ako holub*.

Perifrázy s chromatizmom biely

Podobne ako prirovnania i **perifrázy** s adjektívom *biely* pomenúvajú predmet alebo jav vyjadrený substantívom, ktoré má biele alebo svetlé zafarbenie: často ide o sneh, cukor, soľ, bavlnu a pod. Používanie perifráz je typické pre publicistický štýl a často je význam perifrázy kontextuálny. Napríklad perifráza *белая смерть* v ruštine môže odkazovať na:

- narkotikum alebo narkomániu,
- lavínu,
- cukor alebo soľ ako látky nebezpečné pre zdravie a potenciálne vedúce zdravotným problémom alebo i k smrti v prípade ich dlhodobej konzumácie vo veľkom množstve, v tomto význame je *белая смерть* synonymom perifrázy *белый яд, белая отрава* [biely jed, biela otrava],
- niekedy sa touto perifrázou pomenúva i pľúcna tuberkulóza (tiež *белая чума* [biely mor]).

Vo všetkých prípadoch ide o príčiny potenciálne vedúce k smrti, zatiaľ čo v slovenčine je *biela smrť* predávkovanie (narkotikom) alebo zamrznutie, čiže nejde o pomenovanie nebezpečných látok alebo prírodných úkazov ako príčiny, ale o úmrtie samotné a v perifráze sa zachováva základný význam lexémy *smrť*. Zatiaľ čo v češtine perifráza *bílá smrt* odkazuje na úmrtie v snehu podobne ako v slovenčine, v poľskom jazyku sa podobne ako v ruštine perifráza *biała śmierć* sústreďuje na potenciálne príčiny úmrtia: narkotiká (v prvom rade kokaín), cukor (ako problém zo zdravotného hľadiska) a sneh a ľad ohrozujúci ľudský život.
Ďalšie perifrázy s prívlastkom *белый*:

- *белый яд* (tiež *белая смерть*) v ruštine narkotiká alebo biely cukor (soľ), zatiaľ čo v slov. *biely jed* označuje zvyčajne biely cukor alebo bielu múku, v oboch jazykoch ide teda o látky nebezpečné pre zdravie človeka v prípade ich dlhodobej a nekontrolovanej konzumácie;
- *белый спорт* v slov. i v rus. jazyku tenis (pre biele oblečenie hráčov) i lyžovanie (ako šport na snehu);
- *белое золото* okrem zliatiny zlata v ruskej publicistike označuje bavlnu, ale v kontexte i soľ, ďalej tiež slonovinu, ale i sneh ako zdroj príjmov v lyžiarskych strediskách, v slovenčine je *biele zlato* perifráza pre cukor, ale v rôznych kontextoch i kozie mlieko, biely jogurt, bryndza, syr mozzarela;
- *Белый материк/континент* v ruštine Antarktída, rovnako *biely kontinent* v slovenčine;
- *Белая Олимпиада* v rus. jazyku zimné olympijské hry, v slov. rovnako *biela olympiáda* v slovenčine, ide podobne ako pri bielom kontinente o spätosť so snehom;

- *белая мафия* [biela mafia] v ruštine s odkazom na taliančinu pomenúva vatikánsku bezpečnostnú organizáciu s ilegálnymi praktikami, v slovenčine *biela mafia* je pomenovanie organizovaných nelegálnych praktík v zdravotníctve, zdravotnícku mafiu;
- *белый уголь* [biele uhlie] v ruštine sa takto perifrázuje elektrická energia alebo tiež hydroenergia, energia vodných tokov, zatiaľ čo v slovenčine je *biele uhlie* perifrázou pomenúvajúcou len elektrickú energiu; v ruštine je *белый уголь* tiež názov pre liečivo enterosorbent pochádzajúci z Ukrajiny;
- *белый порошок* [biely prášok] – v slovenčine *biely prášok*, perifráza pre narkotiká kokaín, heroín;
- *белые воротнички* [biele goliere], v ruštine i v jednotnom čísle *белый воротничок* – v slov. *biele goliere* (len pl.);
- *Белый дом* [Biely dom] – rovnako v slov. *Biely dom,* prvovýznamovo je to pomenovanie sídla amerického prezidenta, ďalšie významy sú prenesené až expresívne: vláda USA a sídlo centrálnych orgánov akéhokoľvek štátu, v ruštine vrátane moskovského Bieleho domu (Дом Правительства Российской Федерации, sídlo vlády Ruskej federácie);
- *белые халаты, люди в белоснежных (белых) халатах* [ľudia v bielych plášťoch, biele plášte] v ruštine označujú zdravotnícky personál – v slovenčine môže byť biely plášť lekárskym plášťom, človek v bielom plášti však môže byť i lekárnik, laborant a pod. nejde teda len o zdravotníkov. Významom najbližšia slovenská (a podobne i česká) perifráza s významom lekárskej profesie je *biele povolanie.*

Nasledovné ruské perifrázy uvedené v Slovníku perifráz ruského jazyka nemajú paralelu v slovenskom jazyku (pozri i tabuľku nižšie):

- *белые балахоны* (pl.)
- *белый (снежный) драгон*
- *город белых ночей,* Petrohrad, v ktorom sa počas bielych nocí (s krátko trvajúcou tmou) koná veľa kultúrnych podujatí a turistických atrakcií
- *белый железный друг*
- *белая жатва, белая страда*
- *белая пахота*
- *белое (жемчужное) зерно.*

ruská perifráza a jej význam	**slovenský ekvivalent ruskej perifrázy**
белые воротнички (i v jednotnom čísle *белый воротничок*), *беловоротничковая преступность* [biele goliere] zamestnanci v riadiacich funkciách a v správnom aparáte	*biele goliere* (v slov. len pl.), zamestnanci v riadiacich funkciách a v správnom aparáte
Белый дом [Biely dom] sídlo amerického prezidenta; vláda USA; sídlo centrálnych orgánov miestnej správy	*Biely dom,* sídlo amerického prezidenta; pren. vláda USA; pren. expres. sídlo centrálnych orgánov miestnej správy
белое золото [biele zlato] bavlna, soľ, slonovina, ale i snehová pokrývka a pod.	*biele zlato,* cukor (cukrová repa), ale i bryndza, (grécky) jogurt
белые халаты, люди в белоснежных (белых) халатах [biele plášte, ľudia v bielych plášťoch] zdravotnícky personál	v slov. *biele povolanie* (o mlynároch i lekároch)
белый материк/континент	*Biely kontinent,* Antarktída

[Biela pevnina/Biely kontinent] Antarktída	
Белая Олимпиада [Biela olympiáda] Zimné olympijské hry	*Biela olympiáda,* Zimné olympijské hry
белая смерть [biela smrť] narkománia alebo narkotiká, lavína, cukor	*biela smrť,* zapríčinená zamrznutím alebo predávkovaním
белый порошок [biely prášok]	*biely prášok*, heroín
белая чума [biely mor] narkománia, tuberkulóza	*biely mor*, tuberkulóza
белый яд [biely jed] narkotiká alebo cukor, soľ, biela múka	*biely jed,* cukor, niekedy i soľ
белый уголь, белый уголь[2] [biele uhlie] elektrická energia alebo hydroenergia b. uhlie[2] enterosorbent, liečivo	*biele uhlie,* elektrická energia
белая мафия [biela mafia] vatikánska bezpečnostná organizácia s ilegálnymi praktikami	*biela mafia,* zdravotnícka
белая отрава [biela otrava] narkotiká	v slovenčine nie je
город белых ночей [mesto bielych nocí] Petrohrad	v slovenčine nie je
белые балахоны (pl.) [biele plášte] členovia Ku-Klux-Klanu, rasistickej organizácie v USA	v slovenčine nie je
белый (снежный) драгон [biely (snežný) drak] lavína	v slovenčine nie je
белый железный друг [biely železný priateľ] chladnička	v slovenčine nie je
белая жатва [biela žatva] zber bavlny	v slovenčine nie je
белая страда [biele letné poľné práce] zber bavlny	v slovenčine nie je
белое (жемчужное) зерно [biele (perlové) zrno] ryža	v slovenčine nie je
белая пахота [biela orba] mechanizované zadržiavanie snehu na poliach	v slovenčine nie je

Záver

V štúdii sme sa sústredili na porovnanie existujúcich viacslovných pomenovaní a frazeologizmov obsahujúcich chromatizmus *biely*, ktoré majú v ruštine a v slovenčine rovnakú alebo podobnú formálnu štruktúru a sú významovo ekvivalentné, alebo je táto ekvivalencia čiastočná.

Biela farba je v oboch jazykoch veľmi frekventovaným atribútom s pomerne širokými významovými odtienkami – od významu farby snehu, jasný, žiarivý, číry i čistý po dobrý,

legálny. Býva súčasťou viacslovných pomenovaní i frazeologických jednotiek, využíva sa v odbornej terminológii i v hovorovom štýle.

V základnom význame býva často medzi jazykmi ekvivalencia, ktorá sa vytráca so zvyšovaním miery frazeologizácie, napr. *белое золото* v ruštine i *biele zlato* v slovenčine ako zliatina zlata oproti frazeologizmu *белое золото/biele zlato* ako perifráze pomenúvajúcej hodnotné javy (objekty) bielej farby, ktoré sú v jednotlivých jazykoch odlišné, *biely žiar* a *белое калeние* ako ekvivalentné pojmy v metalurgii, ale *довести/дойти до белого каления* ako frazeologizmus, ktorý nemá v slovenčine ekvivalenciu, i keď hovorové *nahnevať sa/vytočiť sa dobiela* má rovnakú motiváciu a význam dostať sa do stavu zúrivosti korešpondujúci s významom podobného frazeologizmu *довести/дойти до белого каления* v ruštine. Podobne i v prípade prirovnaní sa objekty v oboch jazykoch prirovnávajú k bielej farbe snehu, mlieka, ale ruské prirovnanie *белый как сахар* [biely ako cukor] sa v slovenčine nevyskytuje.

Na záver môžeme konštatovať, že hoci ide v prípade ruštiny a slovenčiny o príbuzné slovanské jazyky, pri utváraní viacslovných pomenovaní terminologického aj neterminologického charakteru, a tiež frazeologizmov s chromatizmom *biely* sa medzi týmito jazykmi vyskytujú rôzne typy asymetrie. Niektoré, napr. ako v prípade perifráz, sa dajú v texte ľahko odhaliť vďaka kontextu alebo významovej priezračnosti, význam iných je zastretejší.

Viacslovné pomenovania či frazeologizmy môžu mať v oboch jazykoch rovnakú alebo podobnú štruktúru a môžu byť vytvorené pomocou ekvivalentných lexém. Ak však rôzny stupeň obraznosti pomenovania vyplýva z rozdielnej kultúrnej, historickej či geografickej charakteristiky národa, bez znalosti tejto problematiky je jeho pochopenie zložité. Takéto rozdiely na základe jazykového materiálu konštatujeme nielen medzi slovenským a ruským jazykom, ale i v skupine západoslovanských jazykov. V rámci nich existujú významné slovensko-české paralely odlišujúce ich od poľského jazyka, zatiaľ čo poľská slovná zásoba obsahuje pomenovania paralelné so slovnou zásobou ruského jazyka, ktoré sa v slovenčine a češtine nevyskytujú.

Literatúra

VASIĽEVIČ, A. P., KUZNECOVA, S. N., MIŠČENKO, S. S. 2005. *Cvet i nazvanija cveta v russkom jazyke.* Moskva: KomKniga. 216 s. Dostupné na: http://klex.ru/mye [cit. 2019-04-13]

KENNER, T. A. 2007. *Symboly a jejich skrytý význam.* Praha: Metafora, spol. s. r. o. 160 s.

KOŽARÍKOVÁ, H. 2012. Symbolika a význam farieb vo finančnej terminológii prevzatej z angličtiny. In: *Jazyk a kultúra, 2012, 10.* Dostupné na: www.ff.unipo.sk/jak/10_2012 [cit. 2019-03-10]

VASILEVIČ, A. P. a kol. 2007. *Etimologija cvetonaimenovanij kak zerkalo nacionaľno-kuľturnogo soznanija (naimenovanija cveta v indoevropejskich jazykach: sistemnyj i istoričeskij analiz).* Moskva: KomKniga, s. 9 – 28. Dostupné na: http://www.philology.ru/linguistics1/vasilevich-07.htm [cit 2019-03-10]

Použité slovníky

ARANEA Web Corpora, Webový portál Corpora & Corpus Linguistics Portal. [elektronický zdroj]: http://unesco.uniba.sk [cit 2019-04-15]

BYSTROVA, E. A. et al. 2006. *Frazeologičeskij slovar russkogo jazyka.* Moskva: Astreľ. 272 s.

KUZNECOV, S. A. 2002. *Boľšoj tolkovyj slovar russkogo jazyka*. Sankt Peterburg: Norunt.

NOVIKOV, A. B. 2004. *Slovar perifraz russkogo jazyka*. Moskva: Russkij jazyk Media.

PODLESNYCH, A. 2011. *Ruské idiomy. Russkie frazeologizmy.* Brno: Computer Press.

OŽEGOV, S. I., ŠVEDOVA, N. J. 1992: *Tolkovyj slovar russkogo jazyka*. Moskva: Az Ltd.

MOKIENKO, V. M., NIKITINA, T. G. 2007. *Boľšoj slovar russkich pogovorok.* Moskva: Olma Media Grupp.

OSIPOV, B. I. 2003. *Slovar sovremennogo russkogo goroda*. Moskva: Russkie slovari, AST – Astreľ – Tranzitkniga.

Slovenský národný korpus. Jazykovedný ústav Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied. [elektronický zdroj]: http://bonito.korpus.sk [cit 2019-04-15]

Slovníky slovenského jazyka. [elektronický zdroj]: http://slovnik.juls.savba.sk [cit 2019-04-15]
Slovník spisovného jazyka českého [elektronický zdroj]: http://ssjc.ujc.cas.cz/ [cit 2019-04-15]

Słownik języka polskiego [elektronický zdroj]*:* https://sjp.pwn.pl/ [cit 2019-04-15]

Slovníky slovenského jazyka [elektronický zdroj]: http://slovniky.korpus.sk [cit 2019-04-15]

Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G. 2006. Hl. red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L. 2011. Hl. red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N. 2015. Hl. red. A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Nacionaľnyj korpus russkogo jazyka. Dostupné na: http://www.ruscorpora.ru [cit 2019-04-15]

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA/ č. 1/0107/18 *Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov.*

Kontakt
Mgr. Martina Uličná, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: martina.ulicna@euba.sk

ACQUIRING THE KNOWLEDGE AND IMPORTANT VOCABULARY IN THE AREA OF MANAGEMENT IN A BUSINESS ENLGLISH COURSE

NADOBÚDANIE VEDOMOSTÍ A DÔLEŽITEJ SLOVNEJ ZÁSOBY V OBLASTI MANAŽMENTU V KURZE OBCHODNEJ ANGLIČTINY

ZUZANA HRDLIČKOVÁ

Abstract
Setting up one's own business is a great dream of the younger generation. Every year, new businesses are started, but many small businesses also fail. The most quoted reason for business failure is managerial ineptitude. Needless to say, education and experience are fundamental. Interest in owning a business grows and graduates who launch start-ups do need help. Universities in Finland and Denmark show their increasing awareness of public interest by offering courses in business English and entrepreneurship where the knowledge about small business management, the management of human resources and leadership in management can be acquired. The paper is part of the Project KEGA – 'Idioms in Business Communication'. It looks at what knowledge Slovak undergraduates should demonstrate regarding small business management. In addition, it suggests how this knowledge can be extended and business vocabulary improved.

Keywords: *management, leadership, administration, organization, text, vocabulary.*

Abstrakt
Založenie vlastnej obchodnej spoločnosti je veľkým snom mladšej generácie. Každý rok začínajú nové firmy, ale takisto mnoho malých firiem zlyhá. Najčastejším dôvodom neúspechu v podnikaní je nešikovnosť manažérov. Nemusíme hovoriť o tom, že vzdelanie a skúsenosti sú podstatné. Záujem vlastniť firmu rastie a absolventi, ktorí začínajú zakladať firmy, potrebujú pomoc. Univerzity vo Fínsku a Dánsku prejavujú rastúce povedomie o verejnom záujme tým, že ponúkajú kurzy obchodnej angličtiny a podnikania, kde je možné nadobudnúť vedomosti o riadení malých podnikov, riadení ľudských zdrojov a vedení v manažmente. Príspevok je súčasťou projektu KEGA – „Idiómy v obchodnej komunikácii". Zaoberá sa tým, aké znalosti by mali vysokoškolskí študenti preukázať v oblasti riadenia malých podnikov. Príspevok navrhuje, ako možno dané znalosti rozšíriť a zlepšiť odbornú slovnú zásobu.

Kľúčové slová: *manažment, vedenie, administratíva, organizácia, text, slovná zásoba.*

Introduction

To run one's own business is not an easy task especially nowadays when there is strong competition among businesses. The success or failure of companies or business organizations often depends on the quality of their mangers. Therefore, to have great or comprehensive knowledge from the field of management is more than necessary.

The Department of English Language of the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava provides courses in business English for advanced students of the five faculties, namely the Faculty of National Economy, the Faculty of Commerce, the Faculty of Informatics, the Faculty of Business Management, and the Faculty of International Relations. Within the period of two/three semesters students follow *Market Leader Business English Course Book* (Cotton, Falvey, Kent, 2011) in order to deal with twelve units, specifically Communication, International marketing, Building relations, Success, Job satisfaction, Risk, Management styles, Team building, Raising finance, Customer service, Crisis

management, and Mergers and acquisitions. By comparison, *English for Business Studies* (MacKenzie, 2010), once used at the Department, presented altogether twenty-eight units within the five areas of management, production, marketing, finance and economics.

When undergraduates are examined by means of standardized tests at the end of each semester, they have to demonstrate their knowledge in different exercises. Apart from writing a short summary of a business text and reading with comprehension, two exercises are focused on grammar in use and three exercises on vocabulary.

The paper is part of the Project KEGA entitled 'Idioms in Business Communication' carried out at the Faculty of Applied Languages. From September 2017 to April 2019 395 students have participated in it. The paper aims to be an informative guide for undergraduates and teachers of business English. It aims to clarify the concepts of 'management', 'leadership', 'administration' and organization'. This part deals with management as a collection of activities involving planning, organizing, motivating and controlling. In addition, the practical part of the paper shows a 12,033-word corpus of business texts focused on business, management and leadership that were read by an experimental group of students of the Faculty of National Economy. There are currently seven learning styles. Students who possess a verbal (linguistic) style prefer using words, both in speech and writing, and students who possess solitary (intrapersonal) style prefer to work alone and use self-study. It is believed that students preferring these styles will appreciate to see how one student worked with a business text, acquired the knowledge about jobs and widened her business vocabulary. It must also be added that the student was grateful for having such an opportunity to improve her vocabulary as well as learn new idiomatic expressions.

The Definition of Management

Management is understood as *„the act of running and controlling a business or similar organization"*, *„the people who run and control a business or similar organization"*, and *„the act or skill of dealing with people or situations in a successful way"* (2, 2014, p. 493). Besides, the fourth meaning of management can be added – *„the act of running a particular part of a company's activities; the people who do this"* (3, 2005, p. 332). Leadership is defined as *„the ability to be a leader"*, *„the state or position of being a leader",* and *„a group of leaders of a particular organization"* (2, 2014, p. 463). As it can be seen, leadership is different from management, however it does not replace it. Actually, leadership compliments management (Mack, 2007).

There is no generally accepted definition of 'management' as an activity, although the classic definition is still held: *„To manage is to forecast and plan, to organize, to command, to coordinate and to control"* (Fayol, 1916, In: 1, 2004, p. 12). This general statement about management still remains valid and has only been adapted by more recent writers, e.g. *„Management is a social process… the process consists of… planning, control, coordination and motivation"* (Brech, 1957, In: 1, 2004, p. 12) or *„Managing is an operational process initially best dissected by analysing the managerial functions… The five essential managerial functions (are): planning, organizing, staffing, directing and leading and controlling."* (Koontz, O'Donnell, 1984, In: 1, 2004, p. 12). From the definitions it can be seen that Fayol's use of the term 'command' is dropped in favour of 'motivation' (Breach), or 'directing and leading' (Koontz, O'Donnell). It has to be recognized that the above definitions are very broad. Basically, they say that management is a process enabling organizations to set and achieve their goals by planning, organizing, and controlling their resources, including gaining the commitment of their employees (motivation).

Several writers have attempted to move away from this generalized approach towards a more detailed and behaviour-oriented analysis of what managers actually do. For example, Mintzberg (1973, In: Cole, Kelly, 2004) in reporting his major study of managerial work, highlights a number of key roles appearing frequently in such work. He describes these roles as

‘organized sets of behaviours identified with a position’, and puts them into three main groupings: interpersonal roles – figurehead, leader, liaison; informational roles – monitor, disseminator, spokesman; and decisional roles – entrepreneur, disturbance handler, resource allocator, and negotiator. Stewart (1994, In: Cole, Kelly, 2004) points out that there are three categories of management position: the first level – a direct responsibility for other people, the second level – a responsibility for other managers and the third level – responsibility for multiple functions (the ‘general manager’). She found out that managerial jobs could vary significantly in the size and impact of each of the three factors.

The Definition of Administration

It will be helpful to distinguish the concept of ‘management’ from that of ‘administration’. At one time these concepts were interchangeable. Fayol himself used the word ‘administration’ to mean what one now would understand as ‘management’. For the last five decades, the term ‘management’ has been understood as encompassing much more than ‘administration’, which has tended to embrace the narrower process of developing and maintaining procedures, for example, as in office administration. That is to say ‘administration’ is seen first and foremost as an aspect of organizing. By comparison, ‘management’ is also concerned with planning, controlling and motivating staff (Cole, Kelly, 2004).

In Burstiner’s view (1994), to administer any activity is to run it, to direct it, or, more simply, to manage it. From giant multinational corporations to tiny, one-person operations, every enterprise needs an astute administration to direct and integrate all components: the people, the equipment, the practices and techniques applied in daily functioning, the financial aspects, and so forth. The terms ‘administrator’, ‘executive’, ‘leader’, and ‘manager’ all connote similar functions. With relation to one’s business, he/she is the directing force. To administer a business successfully, one will find that he/she must be continually exercising one or more of those four functions: planning, organizing, directing, and controlling.

Organization vs. an Organization

Whatever view is preferred regarding the definition of management, it is clear that it can only be discussed within the context of an organization. Brech (1965, In: 1, 2004, p. 14) described organizations as *„the framework of the management process.“* It must be recognized that this ‘framework’ can be described in several different ways. The first difference is between the use of the word ‘organization’ to describe the process of organizing, and its use to describe the social entity formed by a group of people.

There is no widely accepted definition of an organization. Nevertheless, there are some commonly accepted features of organizations such as purpose, people and structure. *„Organizations are intricate human strategies designed to achieve certain objectives“* (Argyris, 1960, In: 1, 2004, p. 14). *„Organizations are set up to achieve purposes that individuals cannot achieve on their own. Organizations then provide a means of working with others to achieve goals… likely to be determined by whoever is in the best position to influence them… a key characteristic of organizations is their complexity“* (Stewart, 1994, In: 1, 2004, p. 14).

An organization, then, is a group of people with a common purpose who work together to achieve shared objectives. The collection of work groups that has been consciously designed by management to maximize efficiency and achieve organizational objectives is referred to as the ‘formal organization’. However, scholars also recognize the ‘informal organization’, the network of relationships between members of an organization which form of their own accord, on the basis of common interests and friendship. The study of the structure, functioning and performance of organizations and the behaviour of groups and individuals within them is often termed ‘organizational theory’ (or ‘organizational behaviour’) (Cole, Kelly, 2004).

Management and Organization Theory

The effect of the behavioural sciences on the study of people at work has led to the ascendancy of 'organization theory' over entirely management theory. Management is no longer seen as the controlling factor in work organizations. By contrast, it is seen as a function of organizations. Its task is to enable the organization's purposes to be defined and fulfilled by adapting to change and maintaining a workable balance between the various and regularly conflicting pressures at work in the organization.

Handy (1993, In: Cole, Kelly, 2004), sums up the new relationship between management and organization theory very neatly. In a discussion on the role of the manager, he suggests that the key variables a manager has to grapple with are: people, work and structures, and systems and procedures (Cole, Kelly, 2004). These variables cannot be dealt with in isolation but within the constraints of an environment in which Handy sees three decisive components: the goals of the organization, the technology available, and the culture of the organization (its values, beliefs, etc.). All six factors interact with each other and change in one of them will inevitably lead to change in one or more others. To manage successfully is to balance these factors in a way what meets the needs of the organization at a particular period in time, which basically represents a contingency approach to management (Cole, Kelly, 2004).

Organization is not and cannot be an exact science; theories of organization cannot specify wholly 'right' answers. Nonetheless, the small business manager ought to be familiar with the dimensions that are most frequently discussed by organizational theorists. Some examples are conflict between individual and organizational goals, departmentalization, line and staff positions, flat versus tall organizations, and unity of command (Burstiner, 1994).

The Functions of Management

The systems approach to organizations is based on the three major elements of inputs, throughputs/conversion and outputs. The process of management is concerned with all three elements and especially with the transformation process of organizations. As Drucker (1955) first described it, management is concerned with the 'systematic organization of economic resources' and its task is to make these resources productive. The following paragraphs introduce the idea of management as a transformation process, describe its principal elements and emphasize that management is oriented towards results as well as towards action.

Management is a description of a variety of activities carried out by those members of organizations whose role is that of a 'manager' – *„a person who is in charge of running a business or similar organization or part of one"* (2, 2014, p. 494), or the person who either has formal responsibility for the work of people in the organization or who is accountable for specialist advisory duties in support of key management activities. One well-known classification of the tasks of a manager comes from Peter F. Drucker (1909 – 2005), who is often called 'The Father of Modern Management'. Drucker (1977) suggested that the work of a manager can be divided into five tasks: planning (setting objectives), organizing, integrating (motivating and communicating), measuring performance, and developing people (MacKenzie, 2010). Cole and Kelly (2004), summarize the groupings of management activities as follows: planning, organizing, motivating, controlling. The POMC approach is appreciated as it is a convenient way of describing most of the key aspects of managerial work in practice. Decision making is fundamental in each activity.

Planning

As Burstiner (1994) states, effective management begins with planning, which, in turn, implies setting objectives. Planning is the most important function of all in establishing and maintaining a business. It is hard work as it involves thinking, and thinking is always hard work. Basically, planning is problem solving and decision making: speculating on the future, specifying objectives, considering alternatives, and making choices. Senior managers and

directors set goals, and decide how their organization can achieve them. This involves developing strategies, plans and precise tactics, and allocating resources of people and money (MacKenzie, 2010).

In Burstiner's view (1994), planning for the near and far future necessitates flexibility to cope with the unexpected, setting timetables, establishing priorities, and deciding on the methods to be used and the people who will be involved. As administrator one must analyse the existing situation, formulate targets, and apply both logic and creativity to all the details in between.

In comparison with Burstiner (1994), Cole and Kelly (2004) describe planning as an activity which involves decisions about ends (organizational objectives), means (plans), conduct (policies) and results. It is an activity taking place against the background of the organization's external environment and the organization's internal strengths and weaknesses. Planning can be long term, as in strategic and corporate planning ('long-term plans', set by top management to give overall direction to company efforts, are needed to cope with an ever-changing environment), or short term, as in the setting of annual departmental budgets. Long term usually implies a time horizon of about five years, although this may be ten or twenty years in certain industries, e.g. oil extraction or pharmaceuticals. Short term can be any period from the immediate future (crisis management) up to about one year. 'Operational plans' design day-to-day work details. 'Single-use plans' are formulated for specific situations. 'Standing plans', on the other hand, are set up for repeated use over a longer period of time. Company policies are examples of standing plans; they serve as guidelines for management and employees, imparting a solidarity and dependability to company operations. These policies exist in all areas of a well-administered business: in production, pricing, distribution, personnel, finance, and the like (Burstiner, 1994).

Organizing

Plans have to be translated into operation – *„determining activities and allocating responsibilities for the achievement of plans; coordinating activities and responsibilities into an appropriate structure"* (1, 2004, p. 17). This includes detailed organization and coordination of tasks and the human and material resources needed to fulfil them. A key issue here is that of formal communications.

As one's business grows, he/she will discover that along with increasing volume come additional duties and responsibilities. Eventually, one will reach the point where he/she has to seek assistance so he/she can allocate his/her energies and time more beneficially to his/her business. At that point, the seeds of one's new organization have sprouted. Now he/she must pay heed to management principles like specialization and the division of work. As each new employee is hired, he or she must be placed in an appropriate niche and assigned a specific set of duties. As the business administrator, one's task is to define those niches and then locate the right people to fill them. Essentially, one must match people with jobs.

Some of the activities that need to be performed in a small retail business in its preorganization or one-person-operation stage, the owner and manager must allocate time to three activity areas: buying, selling, and controlling finances. Also, each work cluster involves a number of specific tasks: the buying function – checking catalogues, finding suppliers, placing orders, receiving and stocking, seeing salespersons, taking inventory, and visiting showrooms; the selling function – advertising, doing inside displays, maintaining a clean store, pricing, selling, and trimming windows; and controlling – cashiering, checking invoices, issuing credit, keeping records, making bank deposits, paying bills, and securing loans (Burstiner, 1994).

At first, all these necessary functions are performed by one individual. As sales increase, there is more work to be done. When the first employee is hired, business owners are inclined to delegate very few tasks. They will not permit the newcomer to do the buying, simply because experience is needed before a person can do the purchasing job well. The entrepreneur usually

resists turning over any of the major financial aspects of the business to the new employee. So, in most cases the employee in the typical small store is assigned to the selling function, thus affording to the proprietor more time to do a better job at both purchasing and controlling finances.

Over time, a company's management is increasingly challenged by the task of coordinating the activities of daily operations. Each business depends on the people within who, interlocked and strategically deployed in some structural arrangement, perform all the functions necessary for the total system to accomplish goals (Burstiner, 1994).

Motivating

Motivating is about *„activating the driving force within individuals by which they attempt to achieve some organizational goal"* (1, 2004, p. 18). Some of the most significant theories of motivation must also be considered regarding motivation and job satifaction. The motivating activities of managers, however, are essentially practical in their intent for, in setting plans and executing them, managers have to gain the commitment of their employees. This is primarily a question of leadership, or style of management.

Burstiner (1994) names this function as directing. It can also be seen in Koontz and O'Donnell's (1984) definition of management. After one has prepared the plan and organized the necessary components (personnel, finances, methods, procedures, and materials), he/she is ready to put the plan into action and direct it. Directing really tests the mettle of the operating executive. This is the 'hands-on' point. Until now the administrative activity has been mainly in the mind of the planner. Now one is involved in a one-to-one 'contact sport'. The people in his/her organization must be motivated, persuaded, led, coordinated, and encouraged. Concepts like teamwork, supervision, and productivity are involved here. In agreement with Cole and Kelly (2004), for the most part, these concepts constitute the subject matter of leadership in management.

Controlling

Controlling ensures *„plans are properly executed; assuring the organization functions as planned"* (1, 2004, p. 18); in essence, activities are concerned with measuring progress and correcting deviations. The primary functions of control are to establish standards of performance, to measure actual performance against standards and to take corrective actions where appropriate. Control activities act as the feedback mechanism for all managerial activities. Their use is, therefore, crucial to the success of management. Similarly Burstiner (1994) states that an analysis of the controlling function would seem to indicate the need for measuring results all along the way while the plan is unfolding, as well as the necessity for making adjustments where and when needed. Logically, the control function cannot be separated from the planning function; they are interdependent, much like the two sides of the same coin.

In summary, controlling is a process that includes analysis, setting standards, monitoring, securing feedback, and taking corrective action.

Research methodology

The aim of this small study is to demonstrate how reading literacy in a foreign language can be developed using business texts from international business magazines and newspapers, namely *Forbes* (FS), *Business Review* (BR), *Newsweek* (NW), *The Guardian* (GN), and *The Economic Times* (ET). By means of reading the latest news from the world of business students not only broaden their minds, but they also acquire new vocabulary. Table 1 shows a 12,033-word corpus created by sixteen texts focused on business, management and leadership. The corpus is part of a 137,678-word corpus of business texts read by students of the Faculty of National Economy participating in the Project KEGA, during one semester.

On the basis of the above presented information, a qualitative analysis will be carried out. For the purpose of this small study, one text has been chosen as a sample text to show how the student SB can acquired new business and idiomatic vocabulary. The study lists important vocabulary (marked with a star (*) in the sample text) and less important vocabulary (underlined in the sample text) included in *Oxford Business English Dictionary* (2005) as well as idiomatic expressions (also underlined in the sample text.

Table 1 Newspaper/Magazine texts

No.	**Headline (Newspaper/Student)**	**Word count:**
T1	Building a Business: Is the Motivation for Women and Men Entrepreneurs the Same? (ET, GB)	703
T2	One Quality That Separates True Business Leaders From One-Hit Wonders (FS, MB)	734
T3	Tapping The Power of Data Analytics to Boost Business (FS, MB)	607
T4	The Guardian's Five Top Cities for Business Startups Outside of the M25 (BR, JB)	889
T5	Latino CEOs Share Insights on Business Success (FS, MBe)	1208
T6	London's 'Pro-Business' Mayor Is Attacking Politicians for Failing to Regulate Tech Giants (FS, MBe)	462
T7	John LeClaire Of Goodwin: 'There Is No Business That Is Quite As Sticky As Private Equity' (FS, MBe)	999
T8	Digital Marketing for Small Companies Becomes Big Business (FS, GP)	871
T9	The GDPR Racket: Who's Making Money from This $9bn Business Shakedown (FS, GP)	1416
T10	Toys 'R' US May Be Going out of Business, 10 to 15 Percent of All Toy Sales Could Disappear Forever with It (NW, KH)	337
T11	Robot Managers: The Future of Work or a Step Too Far? (GN, JB)	850
T12	Positive Feedback from Managers, Open Culture Can Keep IT Employees Motivated: Study (ET, SB)	440
T13	Facebook Bans Britain First and Its Leaders (GN, MA)	656
T14	How a Cleaning Lady Inspired Awesome Leadership (FS, DB)	889
T15	Why Leaders Need to Embrace Employee Motivation (FS, MBe)	513
T16	Five Leaders and Their Unique Leadership Mantras (ET, SB)	459
---	**Total:**	**12,033**

Research findings and discussion

From the following findings it is evident that the student SB chose the text (T12) in accordance with the four units – Job satisfaction, Risk, Management styles, and Team building – dealt with during one semester The article can be found on https://economictimes.indiatimes.com/ under the section 'Jobs'. The student tried to find some idiomatic expressions in it and she was not sure about the meanings of the following expressions: underline the role, engage in extra role behaviours, and open culture. In order to find their meanings she used the following online dictionaries: https://dictionary.cambridge.org, and https://en.oxforddictionaries.com.

The teacher's feedback comprised: underline = emphasize; and the student was asked to identify the meanings of bear/keep sth in mind (idiom), in (one's/its) turn (idiom), and in the long run (idiom). Furthermore, the student was sked to define key terms and expressions

occurring in the above mentioned units, e.g. manager, worker, employee, motivation, retention, retain, skilled employee, perks, commitment to, appraise, and study findings.

Sample text: **Positive Feedback from Managers, Open Culture Can Keep IT Employees Motivated: Study** (ET, Feb 13, 2018)

SINGAPORE: Positive *feedback from *managers and creating an open culture where the employees can freely contribute ideas and share opinions can help in keeping *workers of IT companies motivated, according to a study.

The Singapore-French study underlined the role of organisational citizenship behaviour (OCB) to address issues related to *employee motivation and retention.

It said that IT companies can carefully *plan and strategise their work to keep their employees motivated despite the uncertainties and challenges in the industry.

It also suggested an open culture for employees for *productivity enhancement through intrinsic commitment to *assignments.

Knowing that affective commitment can play a significant role in influencing employees to engage in extra role behaviours, this can be *leveraged by Information Systems (IS) managers in multiple ways, said Shalini Chandra, assistant professor at S P Jain School of Global *Management in Singapore.

Chandra noted India's need to have more '*output from employee *performance' as the country industrialises, and *retain the value of skilled employee in a specific position. The study offers insights into the relevance of autonomous motivations for IT workers by creating intrinsic, extrinsic and social meaning of work.

Chandra worked on the study with Associate Professor Damien Joseph from Singapore's Nanyang Technological University, and Associate Professor Shirish C Srivastava of HEC Paris, which specialises in education and *research in management.

'IT organisations can carefully plan and strategise their work to keep their employees motivated despite the uncertainties and *challenges in the *industry,' said Chandra.

Keeping in mind the manner in which IT workers *appraise their work might help keep the employees motivated and committed to their *organisation.

'This, in turn, will increase organisational performance as such employees engage in extra role behaviours,' she stressed.

As an example, she pointed out 'Organisations can create open culture where all employees can freely contribute ideas and share opinions through *company-wide meetings or digital platforms.

'Similarly, organisations can enhance extrinsic meaning of work for their employees by offering them extrinsic perks such as free lunches at work because in the long run they help in enhancing their affective commitment to the organisation,' said Chandra.

Positive feedback from managers will also increase the extrinsic employee motivations, she added.

Furthermore, employees will stay socially motivated if organisations make a genuine attempt to connect the employees to the beneficiaries from their work so that they can see the real impact of their job.

Thus, these study findings about the relationships between meaning of work and OCB through affective commitment have implications for strategising and managing the meanings which IT employees derive from their work, she said.

(Adapted from: https://economictimes.indiatimes.com/jobs/positive-feedback-from-managers-open -culture-can-keep-it-employees-motivated-study/articleshow/62900195.cms; accessed on Feb 13, 2018)

***Important vocabulary**
feedback (*HR*); COL: positive feedback, manager, worker, employee, plan (v), productivity, assignment, leverage (v), management, output, performance, retain (v), research, challenge, industry, appraise (v) (*HR*), organisation, company
Less important vocabulary
culture; COL: to create a culture, organizational behaviour (*abbr* OB) (*HR*), motivation, retention (*HR*), enhancement, intrinsic (adj), commitment (to *sth/sb*), committed (adj), enhance, perk (*HR*), beneficiary, finding
Idiomatic expressions
bear/keep sth in mind, in (one's/its) turn, such as, in the long run

Table 2 Business vocabulary

Table 2 shows, for example, that 'feedback' is an important term from the area of human resources (*HR*) and a commonly used collocation (COL) is 'positive feedback'. Less important vocabulary includes, for instance, a term 'culture' and a commonly used collocation is 'to create a culture'. Finally, 'in the long run' is a frequently used business idiom.

Conclusion

Mack (2007) states that managing involves planning and allocating resources, organizing and staffing, delegating, monitoring and evaluating, disciplining, problem solving, and serving as the liaison between one's employees and the upper management. In business English seminars, it is strongly recommended to look at small business management in some detail. This paper contains many important business terms from the areas of human resources and management. Reading business texts within self-study can definitely improve our students' vocabulary. The analysis in Table 2 shows that there are many business terms and words to study as they frequently appear in a business context. Therefore, both important and less important business vocabulary should be taken into consideration when testing students on acquired vocabulary.

Cited Sources of Information

1. COLE, G. A., KELLY, P. 2004. *Management. Theory and Practice*. Seventh Edition. Hampshire: Cengage Learning, Inc. p. 12, 13, 14, 17, 18.
2. LEA, D., BULL, V., WEBB S., DUNCAN, R. (eds.) 2014. *Oxford Learner's Dictionary of Academic English.* Oxford: Oxford University Press, p. 463, 493, 494.
3. PARKINSON, D., NOBLE, J. (eds.) 2005. *Oxford Business English Dictionary for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press, p. 332.

References

BURSTINER, I. 1994. *The Small Business Handbook*. *A Comprehensive Guide to Starting and Running Your Own Business*. New York: Fireside Simon & Schuster. 356 p.

COLE, G.A., KELLY, P. 2004. *Management. Theory and Practice*. Seventh Edition. Hampshire: Cengage Learning. 608 p.

COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2011. *Market Leader Business English Course Book Upper Intermediate*. Third Edition. Harlow: Pearson Education Limited. 175 p.

DRUCKER, P. F. 1977. *An Introductory View of Management*. New York: Harper's College Press. 588 p.

LEA, D., BULL, V., WEBB S., DUNCAN, R. (eds.). 2014. *Oxford Learner's Dictionary of Academic English*. Oxford: Oxford University Press. 963 p.

MACK, C. 2007. *Smart Moves That Successful Managers Make*. Second Edition. Lincoln, NE: iUniverse. 192 p.

MACKENZIE, I. 2010. *English for Business Studies*. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press. 191 p.

PARKINSON, D., NOBLE, J. (eds.) 2005. *Oxford Business English Dictionary for Learners of English.* Oxford: Oxford University Press. 616 p.

This paper is part of the Project KEGA 015EU-4/2017 *Idioms in Business Communication* (*Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii*), subsidised by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

Contact
PaedDr. Zuzana Hrdličková, Ph.D.
University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages
Department of English Language
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovak Republic
e-mail: zuzana.hrdlickova@euba.sk

PREHODNOTENIE CIEĽOV VO VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA

REEVALUATING THE AIMS IN ESP COURSES

EVA KAŠČÁKOVÁ

Abstract
In order to prepare students for life and work shaped by the fourth industrial revolution, today's education should develop their 21st century skills. This umbrella term includes skills, abilities and learning dispositions one has to have in order to succeed in the ever-changing digital society. Since language is present in a certain form as the common denominator in most of the 21st century skills, there is indeed a reason for including the development of the skills in the courses of English for Specific Purposes (ESP). The paper suggests the implicit need to question not only what we teach but also what we test. The washback effect that high-stakes tests have on both instruction and learning is inevitable. Therefore, backward planning should be employed in the ESP course design in order to foster the positive washback and mitigate the negative one.

Keywords: *21st century skills, washback, backward planning, ESP.*

Abstrakt
Ak chceme pripraviť študentov na život a pracovné prostredie ovplyvnené štvrtou priemyselnou revolúciou, dnešné vzdelávanie by im malo pomôcť rozvíjať tzv. zručnosti pre 21. storočie. Tento zastrešujúci termín zahŕňa schopnosti a zručnosti, ktoré jednotlivec potrebuje, aby uspel v stále sa meniacej digitálnej spoločnosti. Keďže jazyk je v určitej forme prítomný ako spoločný menovateľ vo väčšine týchto zručností, mali by mať svoje miesto aj v učebných osnovách odborného jazyka. Príspevok naznačuje implicitnú potrebu preveriť nielen to, čo učíme, ale aj to, čo hodnotíme. Je potrebné vziať do úvahy tzv. washback efekt, teda vplyv testovania a skúšok na výučbu a štúdium, ako aj využiť metódu spätného plánovania (backward planning) pri návrhu kurzov odborného jazyka, aby sa posilnil pozitívny a zmiernil negatívny vplyv testovania na výučbu.

Kľúčové slová: *zručnosti pre 21. storočie, washback, spätné plánovanie, odborný jazyk.*

Úvod

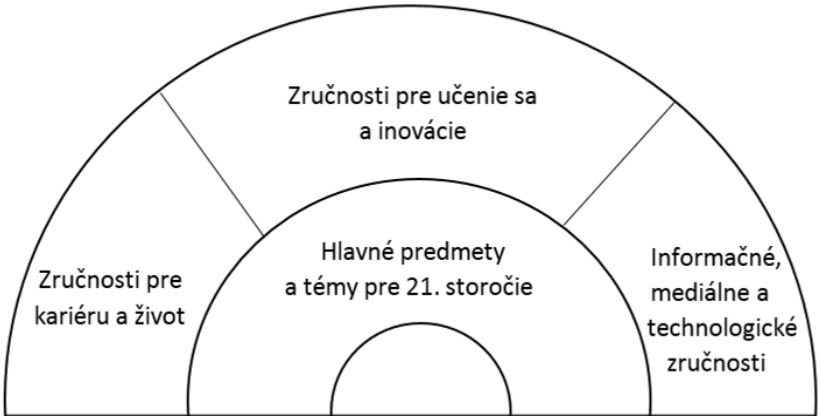
Rýchlo sa meniace digitálne technológie majú značný vplyv na spôsob, akým vykonávame každodenné aktivity, vrátane spôsobu, akým sa učíme a vyučujeme. V snahe pripraviť študentov na život a prácu vo svete ovplyvnenom štvrtou priemyselnou revolúciou musíme brať do úvahy potrebu posilniť ich zručnosti pre 21. storočie. Sú to zručnosti, schopnosti a dispozície, ktoré jedinec potrebuje, aby uspel v stále sa meniacej digitálnej spoločnosti.

Zručnosti pre 21. storočie

Mnohé organizácie zostavili a opísali svoje vlastné zoznamy zručností pre 21. storočie, aj keď s mierne odlišnými výsledkami. Ako ukazuje analýza, ktorú uskutočnil Dede, zoznamy zručností, ktoré presadzujú rôzne organizácie, sú z veľkej miery konzistentné v tom, čo by malo byť pridané k učebným osnovám (Dede, 2009, s. 14). Jedna vec, ktorú majú zoznamy spoločné, je ich kľúčové zameranie: zvýšenie schopnosti človeka prispôsobiť sa zmene. Tieto zručnosti

poskytujú adaptabilitu, ktorú ľudia potrebujú na to, aby držali krok s neustále sa vyvíjajúcim podnikateľským prostredím.

Na ilustráciu tejto koncepcie použijeme rámec zručností pre 21. storočie (obrázok 1), ako ho navrhuje organizácia Partnership 21 for 21st Century Learning (Trilling a Fadel, 2009, s. 48). V tomto rámci sú hlavné predmety obohatené o témy pre 21. storočie (ako napríklad globálne povedomie, environmentálna, finančná, zdravotná a občianska gramotnosť) obklopené troma skupinami zručností.



Obrázok 1 Rámec vedomostí a zručností pre 21. storočie (Trilling a Fadel, 2009, s. 48)

Zručnosti, ktoré tvoria tieto tri skupiny (pre učenie sa, informačnú gramotnosť a život), sú detailne vymenované v tabuľke 1.

Učenie sa a inovácie	**Digitálna gramotnosť**	**Kariéra a život**
kritické myslenie a riešenie problémov	informačná gramotnosť	flexibilita a adaptabilita
kreativita a inovácie	mediálna gramotnosť	iniciatíva a samostatnosť
komunikácia	IKT gramotnosť	spoločenská a interkultúrna interakcia
spolupráca		produktivita a zodpovednosť
		vodcovstvo a zodpovednosť

Tabuľka 1 Zručnosti pre 21. storočie podľa Fadela (2011)

Prvý súbor zručností pre 21. storočie je kľúčom k budúcemu úspechu – tieto zručnosti pomáhajú človeku stať sa samostatným v procese celoživotného vzdelávania. V tomto duchu Johnson opísal najdôležitejšiu zručnosť pre 21. storočie nasledovne: *„je to tá istá zručnosť, ktorá bude slúžiť ľuďom dnes, zajtra i v ďalekej budúcnosti – schopnosť učiť sa“* (Johnson, 2018). Keďže je nemožné predvídať, aká bude budúcnosť našich súčasných študentov, úlohou učiteľa nie je „kopírovať a vkladať“ svoje vedomosti do študentov, ale uľahčovať im ich vlastné učenie prostredníctvom komunikácie a rozvíjania zručností kritického myslenia.

Druhý súbor zručností pozostáva z toho, čo je potrebné na vyhľadanie, vyhodnotenie, použitie a doplnenie informácií. V dnešnom svete by učiteľ nemal slúžiť ako hlavný zdroj vedomostí. Úlohou učiteľa je pomôcť študentom v ich vlastnom vzdelávaní, keď pracujú s všadeprítomnými informáciami, využívajúc rôzne médiá a technológie.

Tretí súbor zručností obsahuje schopnosť prispôsobiť sa zmene, byť samostatný, nezávislý, schopný komunikovať s ostatnými v rôznych pracovných tímoch, produkovať výsledky a prevziať za ne zodpovednosť. Okrem toho je to aj schopnosť ovplyvňovať a usmerňovať ostatných a byť zodpovedný voči iným a celej komunite.

Podľa Trillinga a Fadela (2009, s. 90) najúčinnejšie nástroje učenia, aké boli doteraz objavené, sú otázky a problémy – otázky a procesy, ktoré vedú k nájdeniu odpovedí (veda) a objavovaniu možných riešení problémov (inžinierstvo). Z tohto dôvodu by dnešné vzdelávanie malo využívať metódy založené na riešení otázok a problémov.

Z uvedeného je zrejmé, že väčšina zručností pre 21. storočie je priamo spojená s jazykovými zručnosťami. Úvodná veta amerických noriem pre výučbu cudzích jazykov v 21. storočí to jasne vyjadruje: *„Jazyk a komunikácia sú v centre ľudskej skúsenosti“* (ACTFL, 2015, s. 7). Preto je aj rozvoj týchto zručností úzko prepojený s jazykovým vzdelávaním.

Odborný anglický jazyk

Odborný anglický jazyk je cieľovo orientované jazykové vzdelávanie, čo znamená, že študenti majú konkrétny cieľ, ktorý sa má výučbou dosiahnuť. Cieľom v kurzoch odborného anglického jazyka je naučiť sa jazyk ako prostriedok na získanie iných vedomostí a zručností alebo na vykonanie práce. Podľa Smoakovej ide o výučbu anglického jazyka založenú na reálnych a aktuálnych potrebách študentov, ktorí musia úspešne vykonávať reálne úlohy, ktoré nesúvisia s absolvovaním kurzu anglického jazyka alebo skúšky. Výučba je založená na potrebách a zameraná na úlohy (Smoak, 2003, s. 27). Aby sme sa pozreli bližšie na posolstvo tejto definície, rozdelíme ju do niekoľkých bodov:

- implicitne usmerňuje učiteľov odborného jazyka na vykonávanie analýzy potrieb a prispôsobenia kurzu týmto potrebám,
- zdôrazňuje, že jazyk bude slúžiť ako prostriedok pri vykonávaní reálnych úloh; t. j. učenie sa jazyka nie je samo osebe konečným cieľom,
- vyjadruje potrebu navrhnúť kurz tak, aby napĺňal skutočné potreby, čo je nie je to isté ako úspešné absolvovanie testu.

V kontexte odborného anglického jazyka vyučovaného ako súčasti nefilologického terciárneho vzdelávania „reálne“ potreby ľudí vykonávajúcich konkrétne pracovné úlohy z definície Smoakovej nemusia byť „aktuálne“, keďže sa študenti v súčasnosti ešte len pripravujú na svoje budúce povolanie. To, že nie je známe, aké budú ich skutočné pracovné miesta, má tiež priamy vplyv na zameranie kurzu. Paradoxne, konkrétny cieľ kurzu odborného jazyka, ktorý už zo svojej podstaty má byť zameraný na potreby, ešte nie je možné presne špecifikovať, keďže tieto potreby nie sú úplne známe. Preto musí byť v terciárnom vzdelávaní jeho zameranie širšie a menej špecifické ako napríklad v prípade firemných kurzov prispôsobených potrebám ľudí, ktorí už reálne vykonávajú konkrétnu prácu.

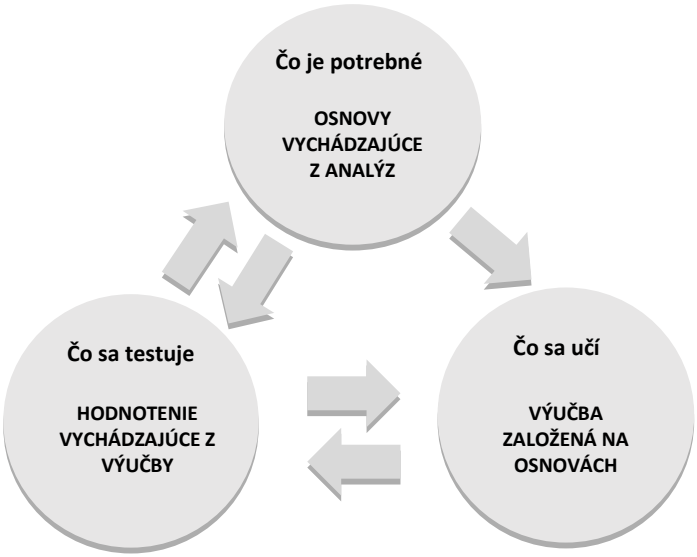
Ďalším otázkam týkajúcim sa analýzy potrieb v terciárnych kurzoch odborného anglického jazyka sme sa už venovali na inom mieste a dospeli sme k nasledujúcemu záveru: je vhodné vykonať analýzu potrieb použitím informácií od tých zainteresovaných strán, ktoré sú k dispozícii v čase prípravy kurzu, prispôsobovať kurz počas celej jeho existencie na základe spätnej väzby poskytovanej od študentov aj z testovania a ďalších analýz a v neposlednom rade aj používať odhad založený na znalostiach a skúsenostiach učiteľa odborného anglického jazyka (Kaščáková, 2015, s. 118).

Súlad základných komponentov vzdelávania

Ak sa vrátime k definícii odborného anglického jazyka podľa Smoakovej, môžeme sa opýtať, prečo v nej bolo potrebné explicitne vyjadriť, že úspešné absolvovanie skúšky a používanie jazyka v reálnom živote sú dve odlišné veci. Prečo by vôbec existoval nejaký rozpor medzi týmito dvomi aspektmi? V ideálnom prípade by nemali existovať žiadne rozdiely.

Napriek tomu, rozdiel medzi tým, čo je testované a čo je potrebné, je pomerne bežný (ba čo viac, aj medzi tým, čo je potrebné a čo sa vyučuje). Je preto potrebné prehodnotiť testovanie tak, aby to, čo je testované, korešpondovalo s potrebami identifikovanými v analýze potrieb.

V skutočnosti ide o zosúladenie troch hlavných zložiek vzdelávania: čo je potrebné, čo sa učí a čo sa testuje. Ich rovnováhu však nemôžeme chápať lineárne, ani staticky. Pre ilustráciu ich preto prirovnáme k žonglovacím loptičkám – nie sú statické a nemenné; v dynamickom a neustále sa meniacom svete sú dynamické aj ony (Obrázok 2).



Obrázok 2 Súlad základných komponentov: Čo je potrebné, čo sa vyučuje a čo sa testuje

Ak chceme čo najlepšie pripraviť študentov pre prax, je potrebné dosiahnuť súlad medzi týmito základnými komponentmi:

- **Čo je potrebné:** Výsledok dôkladnej analýzy potrieb, ktorá pokrýva analýzu cieľových potrieb, analýzu súčasnej situácie, ako aj analýzu situácie študentov (porov. Hutchinson a Waters, 1987, Dudley-Evans a St John, 1998, Westerfield, 2010) sa odráža v kurikule/učebných osnovách. Identifikuje sa cieľ vyučovania – jeho požadované výsledky.
- Kurikulum založené na analýze potrieb by malo slúžiť ako základ pre návrh osnov kurzu a výslednú výučbu, t.j. **čo sa vyučuje.** Pri navrhovaní a implementácii kurzov by sa mali používať čo najautentickejšie materiály, najnovšie poznatky psychológie o tom, ako sa ľudia učia a čo najefektívnejšie metódy a technológie.
- Napokon, výsledky vyučovania a učenia by mali korešpondovať s tým, **čo sa testuje** pomocou realistických hodnotiacich úloh, ktoré zase čo najviac zodpovedajú tomu, ako bude jazyk reálne používaný v praxi, a tiež tomu, čo bolo vyučované.

Šípky v smere hodinových ručičiek predstavujú postupnosť, v ktorej zvyčajne tieto tri základné zložky nasledujú – jedna slúži ako základ pre ďalšiu. Testovaním sa nič nekončí, lebo môže odhaliť nové potreby a tie ovplyvnia ďalšie osnovy, výučbu a testovanie a dynamický cyklus samotného kurzu pokračuje.

Vzdelávací proces však nemusí byť jednosmerný. Preto sme použili aj šípky v opačnom smere. Šípky v oboch smeroch medzi tým, čo je potrebné a čo sa testuje, signalizujú, že potreby by sa mali priamo odraziť v testovaní, a to nielen pri sumatívnom hodnotení, ale aj priebežne

počas celého kurzu prostredníctvom formatívneho hodnotenia, ktoré môže tiež odhaliť nové potreby. Šípka, ktorá smeruje od toho, čo sa testuje, smerom k tomu, čo sa učí, signalizuje, že výučba by sa mala zamerať na tie oblasti, či zručnosti, ktoré sa budú hodnotiť. Existuje niekoľko javov súvisiacich s týmto smerom: príprava na test, washback efekt a spätné plánovanie. Všetkým z nich sa budeme ešte venovať.

Rozdiely medzi potrebami, výučbou a testovaním

Ako bolo uvedené vyššie, v ideálnom prípade by učebné osnovy, výučba a hodnotenie mali zodpovedať skutočným potrebám, ktoré vzdelávanie rieši. V prípade kurzov odborného jazyka môže byť rozdiel medzi nimi spôsobený mnohými okolnosťami, medzi ktoré patria napríklad tieto:

- je ťažké predpovedať, aké pracovné miesta budú študenti skutočne vykonávať; v skutočnosti ich v súčasnosti často pripravujeme na práce, ktoré ešte ani neexistujú,
- rôzne zameranie študentov v rámci jednej skupiny; niekedy je ťažké vytvoriť homogénnu skupinu z hľadiska študijného programu/odboru,
- rôzne úrovne znalosti anglického jazyka študentov,
- rôzne štýly a rýchlosti učenia sa,
- nedostupnosť vhodných materiálov,
- nedostatočná časová dotácia predmetu,
- povinnosť používať test, ktorý nie je schopný otestovať všetky jazykové zručnosti, a mnohé ďalšie.

Na dosiahnutie svojho cieľa musí byť kurz založený na dôkladnej analýze potrieb, nie na dostupných učebniciach. Dostupné učebnice sú zriedka naozaj vhodné pre konkrétny kurz, pretože sú napísané tak, aby prilákali čo najširšie publikum. Preto musíme byť ochotní a schopní pripravovať si vlastné materiály. Využívanie rôznych médií, informačných a komunikačných technológií a autentických jazykových vzoriek na vytvorenie vlastných cielených vzdelávacích materiálov sú zručnosti, ktoré dnešní učitelia potrebujú. Vlastne všetky zručnosti pre 21. storočie sú užitočné (ak nie nevyhnutné) aj pre učiteľov, aby navrhli, vyvíjali a realizovali kurzy prispôsobené reálnym potrebám študentov.

Preťažení alebo nedostatočne vnútorne motivovaní študenti zvyčajne myslia krátkodobo a majú jeden cieľ – absolvovať. Často to znamená, že za účelom získania titulu nasledujú cestu najmenšieho odporu. Žiaľ, dosiahnutie poznania nie je tým, čo vedie ich prácu. Ak sa sumatívne hodnotenie štandardizuje a testuje iba konkrétne zručnosti, študenti požadujú, aby sa výučba zamerala práve na ne.

V minulosti naše pracovisko vyučovalo odborný anglický jazyk zameraný na medzinárodný cestovný ruch na fakulte, kde bola povinnosť všetky skúšky vykonávať iba písomne. To viedlo k paradoxu: budúci odborníci v oblasti cestovného ruchu, u ktorých sa dá predpokladať, že budú musieť komunikovať s klientmi hlavne ústne, neboli ochotní venovať sa aktivitám zameraným na zdokonalenie rozprávania, lebo vedeli, že rozprávanie nie je súčasťou skúšky. Podobne aj niektorí učitelia v poslednom semestri pred skúškou upustili od aktivít zameraných na rozprávanie a používali materiály z predchádzajúcich skúšok ako hlavný učebný materiál, aby sa zabezpečilo, že študenti budú dobre pripravení na test. Vyššie opísaná situácia je encyklopedickým príkladom prípravy na test a negatívneho washback efektu.

Príprava na test a washback efekt

Testovanie je dôležitým krokom vo vzdelávacom procese, pretože poskytuje potrebnú spätnú väzbu s cieľom zistiť, či bola výučba efektívna a či boli splnené vzdelávacie ciele. Ovplyvňuje výsledné známky, preto pôsobí ako vonkajší motivátor. Ak však pripravujeme študentov len na test, naším hlavným cieľom je zvýšiť ich testovateľné vedomosti. Ľahko sa

stane, že výučba sa zameria na memorovanie na úkor dôkladného porozumenia, abstraktného myslenia a tvorivosti.

Washback efekt je vplyv testovania na procesy výučby a učenia sa. Podľa Browna má potenciál byť pre učebné osnovy výučby jazykov buď požehnaním alebo ohrozením, pretože dokáže ovplyvniť kurz (z hľadiska výučby, obsahu, charakteristiky, alebo času venovanému konkrétnej zručnosti) (Brown, 2002, s.12). Ako vyjadrila Chengová, tomu, čo je hodnotené, pripisujeme hodnotu a to potom vyučujeme (Cheng, 2000, s. 1). Týmto spôsobom negatívny washback efekt narúša učebné osnovy – to, čo bolo vytvorené ako nástroj testovania, sa stáva nástrojom výučby. Namiesto toho, aby sa študenti učili používať jazyk, učia sa o jazyku. Výučba sa obmedzuje na testovateľné aspekty jazyka, ako sú izolované gramatické javy a jazykové jednotky, zatiaľ čo sa ostatné dôležité súčasti komunikácie prehliadajú. Študenti sa zdokonaľujú v zvládaní testovacích techník namiesto toho, aby sa zdokonalili napr. v komunikačných stratégiách.

Na druhej strane by jazyková výučba mohla využívať pozitívnu silu washback efektu – prehodnotením a zmenou toho, čo učíme a ako testujeme a skoordinovaním týchto aspektov s potrebami identifikovanými v podrobnej analýze potrieb. Možno problémom nie je to, že učitelia pripravujú študentov na test, ale to, že učitelia potrebujú testy, na ktoré stojí za to študentov pripravovať.

Testovanie pomocou autentickejších úloh vo forme projektu alebo portfólia môže byť použité na komplexnejšie hodnotenie jazykových znalostí a zručností. Ak študenti vedia, že hodnotenie bude využívať podrobné hodnotiace kritériá výsledkov, (napríklad deskriptory jednotlivých schopností a zručností, ako SERR), pochopia, že ich príprava musí tiež obsiahnuť toto všetko. Takto sa príprava na test nelíši od prípravy na prácu, budúcu kariéru a život.

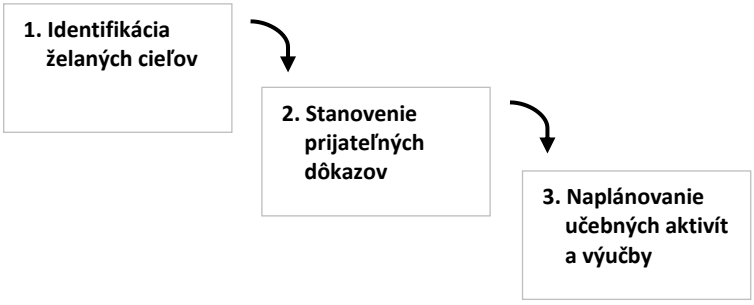
Ako môžeme vidieť, zručnosti pre 21. storočie sa prekrývajú s tým, čo poznáme už niekoľko desaťročí ako mäkké zručnosti. Mnohí vydavatelia učebníc odborného anglického jazyka integrujú rozvoj mäkkých zručností do jednotlivých lekcií (napr. učebnice obchodnej angličtiny z britských vydavateľstiev), keďže jazyk by sa nemal vnímať ako izolovaný fenomén. Napriek tomu, ak nemá predmet dostatočnú časovú dotáciu, učitelia majú tendenciu vynechať tieto časti lekcií a zamerať sa namiesto toho na ľahšie testovateľné jazykové kompetencie. Dede prišiel k záveru, že väčšina skúšok netestuje zručnosti pre 21. storočie. *„Hodnotenia a testy sa zameriavajú na meranie plynulosti študentov v rôznych abstraktných rutinných zručnostiach, ale zvyčajne neposudzujú ich stratégie pre odborné rozhodovanie v prípadoch, keď sa žiadny štandardný prístup nezdá vhodný“* (Dede, 2009, s.14).

Spätné plánovanie

Wiggins a McTighe (1998) spopularizovali obrátený prístup k plánovaniu výučby. Jeho hlavnou myšlienkou je ešte pred samotným začiatkom výučby začať s nastavením cieľov, ktoré chceme dosiahnuť, a hodnotenia, ktoré dokazuje, či boli ciele dosiahnuté (obrázok 3). Zodpovedá koncepcii, ktorú sme na obr. 3 naznačili šípkami proti smeru hodinových ručičiek – postupujeme od toho, čo je potrebné cez to, čo je testované, k tomu, čo sa učí.

Spätné plánovanie pomáha vyhnúť sa bežným problémom, ktoré vznikajú pri zaobchádzaní s učebnicami, ako keby boli učebnými osnovami. Pri navrhovaní akéhokoľvek vzdelávania musíme mať na pamäti, že *„výučba nemusí nutne spôsobiť naučenie“* (Uljens, 1997, s. 167), a preto by sme mali uplatniť rôzne nástroje a metódy, ktoré stavajú na motivácii a angažovaní študentov.

Wiggins a McTighe ďalej rozvinuli teóriu spätného plánovania do rámca Understanding by Design (Wiggins a McTighe, 2005), v ktorom zdôrazňujú, že učitelia by mali viesť študentov k pochopeniu, nielen sprostredkovať poznatky. Učitelia by sa mali zamerať na to, aby okrem výučby došlo aj k naučeniu sa (a nie predpokladať, že čo odprednášali, to študenti aj vedia).



Obrázok 3 Stupne spätného plánovania (Wiggins a McTighe, 1998, s. 18)

Ak je naším cieľom vzdelávanie, ktoré má čo najlepšie pripraviť študentov na stále sa meniaci pracovný trh, mali by sme zodpovedajúcim spôsobom zmeniť aj hodnotenie. Znamená to preorientovať sa od merania izolovaných poznatkov na meranie schopnosti študentov kriticky myslieť, skúmať problémy, zhromažďovať informácie a uskutočňovať informované, racionálne rozhodnutia s použitím technológií. Môžeme súhlasiť s postojom Partnership for 21st Century Skills (2007), že takéto testovanie by malo dávať realistické úlohy a akceptovať ich rôzne riešenia.

Oba typy hodnotenia – formatívne aj sumatívne hodnotenie (porov. OECD/CERI, 2008), t. j. priebežné hodnotenie počas výučby, ktoré poskytuje spätnú väzbu, a hodnotenie po jej ukončení, sa pokladajú za relevantný ukazovateľ toho, či došlo k osvojeniu si učebnej látky. Okrem iného sú nevyhnutné na optimalizáciu procesu výučby a učenia sa.

Záver

Ako učitelia odborného cudzieho jazyka v terciárnom vzdelávaní často čelíme výzve umožniť študentom postupovať z rôznych východiskových bodov rôznymi rýchlosťami a súčasne ich pripravovať na skúšky aj na budúcu kariéru. Aby sme pripravovali študentov na reálny život, je potrebné harmonizovať tri hlavné komponenty vzdelávania: čo je potrebné, čo sa učí a čo sa testuje, čiže učebné osnovy, výučbu a hodnotenie. Dôkladná analýza potrieb, ktorá zohľadňuje súčasnú, cieľovú, aj vzdelávaciu situáciu, ako aj potreby a požiadavky všetkých zainteresovaných strán, by sa mala uskutočniť pred vytvorením osnov. Vzdelávanie by malo byť postavené na najnovších psychologických a pedagogických poznatkoch, využívať súčasné metodiky, zamerať sa na potreby identifikované analýzou, vrátane zručností pre 21. storočie a podporovať návyk celoživotného vzdelávania. Zavŕšiť ho má hodnotenie, ktoré meria splnenie cieľov stanovených na začiatku – vedomostí, schopností a zručností, ktoré boli identifikované v analýze potrieb, precvičené a osvojené počas kurzu. Negatívny washback efekt testovania by mohol byť odstránený navrhovaním testov, ktoré zodpovedajú tomu, čo je skutočne potrebné pre prácu, ktorú môžu študenti vykonávať v budúcnosti. Aby hodnotenie bolo validné a spoľahlivé, malo by merať zručnosti a schopnosti, ktoré sú dôležité, nie tie, ktoré sú ľahko testovateľné. Nemali by sme si ceniť to, čo možno merať; mali by sme skôr merať to, čo si ceníme.

Literatúra

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL). 2015. *National standards for foreign language education*.

BROWN, J. D. 2002. Extraneous variables and the washback effect. In: *JALT, Vol. 6 No. 2.*

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) Dostupné na: https://rm.coe.int/1680459f97 [01.02.2019]

DEDE, C. 2009. *Comparing Frameworks for 21st Century Skills, Harvard Graduate School of Education*. Dostupné na: http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf [01.02.2019]

DUDLEY-EVANS, T., ST JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHENG, L. 2000. Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=ED442280 [01.02.2019]

JOHNSON, K. J. 2018. The Most Important Skill For 21st-Century Success. Dostupné na: https://www.forbes.com/sites/kevinhjohnson/2018/07/31/the-most-important-skill-for-21st-century-success/#2f55a64c32c8 [01.02.2019]

KAŠČÁKOVÁ, E. 2015. Balancing the Needs in Tertiary ESP Courses In: *Linguistic Training of Students of Universities of Non-philological Specialities*. Odessa: Ministry of Education and Science, p. 111 – 118.

OECD/CERI. *Assessment for Learning. Formative Assessment*. Dostupné na: https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf [01.02.2019]

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS (2007): 21st Century Skills Assessment, Dostupné na: http://www.p21.org/storage/documents/21st_Century_Skills_Assessment_e-paper.pdf [01.02.2019]

SMOAK, R. 2003. What is English for specific purposes? In: *English Teaching Forum* 41(2), pp. 22 – 27.

TRILLING, B., FADEL, C. 2009. *Twenty-first Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.

ULJENS, M. 1997. *School Didactics and Learning: a School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

WESTERFIELD, K. 2010. An Overview of Needs Assessment in English for Specific Purposes. In: *Best Practices in ESP E-teacher Course*. University of Oregon.

WIGGINS, G., MCTIGHE, J. 1998. *Understanding by Design. Upper Saddle River*. N. J.: Merrill Prentice Hall

Kontakt:
Mgr. Eva Kaščáková, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Slovenská republika
Email: eva.kascakova@gmail.com

ELEKTRONICKÉ UČEBNICE: NOVÉ VÝZVY

ELECTRONIC TEXTBOOKS: NEW CHALLENGES

ANASTASIJA SOKOLOVA, MONIKA ŠEVEČKOVÁ

Abstract
The article is an epitome of Russian language tuition as a foreign language, taught at the Language Centre and the Faculty of Education of Masaryk University. The authors explicate the incentives for creation of new electronic textbooks and describe particular steps in the process of formation. The aim is to emphasize the changing role of the teacher and needs of students, as well as accentuate the educational methods and strategies.

Keywords: *electronic textbook, competence, Masaryk University, educational process, Russian language, methods and strategies.*

Abstract
Článek představuje v kostce výuku ruského jazyka jako cizího, vyučovaného Centrem jazykového vzdělávání a na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Autorky vysvětlují motivy vzniku elektronických učebnic a popisují jednotlivé kroky při jejich zpracování. Cílem je poukázat na měnící se roli učitele a potřeby studentů a také akcentovat vyučovací styly a strategie.

Klíčová slova: *elektronická učebnice, kompetence, Masarykova univerzita, proces výuky, ruský jazyk, styly a strategie.*

Qui docet, discit.
J. A. Komenský

Úvod

Příspěvek nabízí praktické zkušenosti autorek několika elektronických učebnic, které přinášejí studentům prověřené zdroje, didakticky pečlivě zpracovaná cvičení a důraz na posilování ICT gramotnosti a dalších kompetencí studentů. Prostřednictvím využívání elektronických učebnic se u studentů rozvíjí zodpovědnost a motivační složka, studium je individualizované také díky tomu, že si každý student volí své vlastní tempo.

Učení jako proces

Vzdělávání ve 21. století klade svým způsobem nové požadavky na učitele, ale i na studenta. Role těchto dvou aktérů učení se proměňují v závislosti na tom, o jaké studijní materiály se opírají, jaké strategie a styly používají. Je zcela zřejmé, že proces učení je vysoce efektivní, pokud je navázán na již existující schopnosti a znalosti studenta.

Generace studentů Y je zvyklá na online interaktivní materiály, adaptivní testy a sebereflekční techniky, je generací internetu, svobody a příležitostí. Úkolem učitele je zorientovat se v nové situaci a využít ji pro co nejefektivnější plánování a realizaci výuky. Protože děti patřící do této generace vyrůstají s ICT, automaticky očekávají, že se s nimi budou setkávat i během studia, neboť v nich vidí pomocníka, který může proces učení usnadnit.

Současní studenti jsou od dětství informačně přehlceni a potřebují posilovat soft skills, tj. učit se třídit informace, kriticky je analyzovat a syntetizovat. Cílem jejich učení nejsou faktická data, ale budování konkrétních kompetencí, tedy reálně se vyznat ve světě, který je

obklopuje. Navíc elektronické učebnice napomáhají slaďovat (snižovat rozpor) mezi tím, kým je dnešní učitel – efektivním inženýrem a adresným umělcem (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 98).

Výuka ruského jazyka jako cizího (Centrum jazykového vzdělávání)

Centrum jazykového vzdělávání je pedagogickým a vědeckým pracovištěm s celouniverzitní působností (cca 80 akademických pracovníků), jehož historie sahá do 50. let 20. století, a v současné chvíli je největším jazykovým centrem v České republice. Za akademický rok absolvuje kurzy cizích jazyků cca 11.000 studentů (hlavními jazyky jsou AJ, NJ, FJ, ŠJ, RJ, nabízeny jsou dále latina, čeština pro cizince a v rámci komerčních kurzů, vedených rodilými mluvčími, také exotické jazyky jako arabština, čínština nebo svahilština).

Ruský jazyk pro neoborové studenty je vyučován na pěti fakultách; jedná se buď o RJ pro akademické účely (Filozofická fakulta (FF), Fakulta sociálních studií (FSS), Pedagogická fakulta (PdF)) nebo RJ pro specifické účely (Ekonomicko-správní fakulta (ESF), Přírodovědecká fakulta (PřF)). Práce s elektronickými učebnicemi na MU odpovídá profesní autonomii a je v souladu s filozofií pracoviště Centra jazykového vzdělávání.

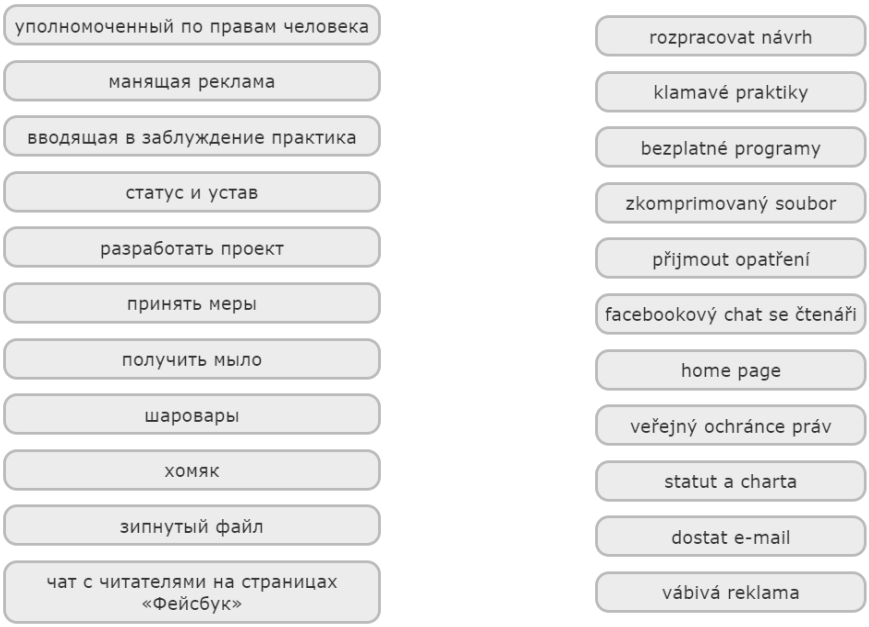
Významnou složkou výukového procesu jsou rodilí mluvčí, kteří spolupracují s vyučujícími v roli asistentů ve výuce, což umožňuje jednak zařazovat aktuální materiály a témata, jednak během výuky dělit studenty na skupiny dle jejich znalostí a potřeb, a zvyšovat tak efektivitu výuky.

Elektronické učebnice jsou určeny primárně pro prostředí vysoké školy (tj. studentům, zapsaným v kurzech Masarykovy univerzity), vznikly pro FF (úroveň B2, autorky: Monika Ševečková, Aliaksandra Miasayedava), FSS (úroveň B1 a B2, autorky: Monika Ševečková, Aliaksandra Dziadzikina), PdF (úroveň B1 a B2, autorky: Anastasia Sokolova, Oxana Truhlářová, Michaela Boháčová, Judita Fládrová), ESF (úroveň B1, autorky: Yulia Baranova; Aliaksandra Dziadzinkina; Anastasia Sokolova; Monika Ševečková), technickou stránku řešilo Servisní středisko pro e-learning na MU (Adam Muras, Marek Stehlík).

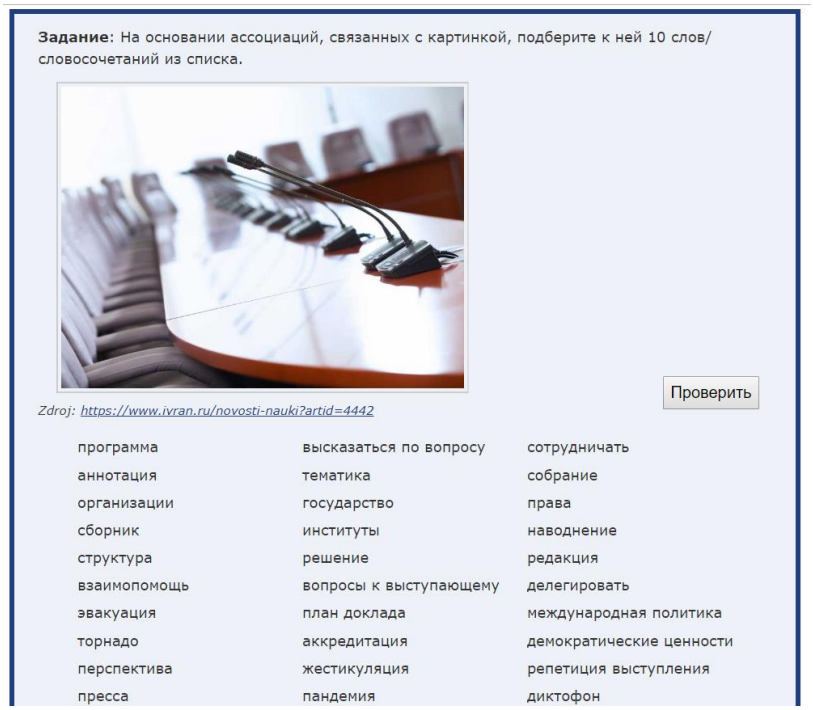
Učebnice obsahují úvod – vysvětlení organizace kurzu, popis jazykových kompetencí, seznam použitých zkratek, seznam zdrojů, jednotlivé lekce (zpravidla 6 – FF, FSS), nebo 12 (ESF), opakovací testy, slovník. Každá učebnice měla svoji předem danou strukturu (počty cvičení pro každou lekci), texty, vybrané pro poslechy, byly nahrány rodilými mluvčími. Po dokončení byla každá učebnice moderována a otestována ve výuce za účelem odstranění chyb a nepřesností.

Pro FF vznikla učebnice s názvem Ruský jazyk pro akademické účely II, jejímž primárním cílem je příprava studentů ke zkoušce. Student prochází virtuálním světem během šesti témat – zpočátku je na své domácí univerzitě, poté cestuje do zahraničí (letiště, hotel), nachází se v novém městě, účastní se konference, řeší otázky globalizovaného světa, po seznámení se s reáliemi se vrací do své země. Každá lekce má zadání a cvičení (s klíčem) pro trénink všech dovedností vč. gramatiky; úkoly pro trénink psaní studenti odesílají učiteli elektronickou formou.

Studenti FSS (B1) pracují s tématy, které evokují aktivní účast studenta na konferenci: Úvod ke konané konferenci, čtyři tematické sekce (Mezinárodní vztahy, Žurnalistika, Demokracie, Enviromentalistika) a samotné vystoupení účastníka (prezentace, abstrakt, esej). Každá lekce má také teoretickou část k odborným tématům (např. Co je to publicistický styl?, Jak vést dialog?), teoretické ukotvení akademického jazyka (např. efektivní čtení, abstrakt), dále teorii ke gramatickým zadáním, rozličná cvičení k hovorovému jazyku (např. frazeologismy, paronyma, křížovky).



Obrázek 1 Učebnice pro FF (slovní zásoba, přetahování myší)



Obrázek 2 Učebnice pro FSS (úvod k lekci, brainstormig)

Pro kurz Ruštiny pro studenty Fakulty sociálních studií (B2) byla nabídnuta následující témata: globalizace, krize kultury, bezpečnost, současná společnost, aktuální politická a ekonomická situace v Rusku, ekologie. Důraz byl kladen na rozšíření a upevnění slovní zásoby (vytváření definic, mind maps), propojení gramatiky s poslechy a čtením, konverzační cvičení navázaná na poslechy (čtení), řečovou etiketu. Studenti měli možnost pracovat s externími elektronickými zdroji díky proklikům (např. http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/,http://abstrnoun.academic.ru, http://synonymonline.ru/, http://www.morfologija.ru).

Прочитайте вопросы интервью, соотнесите их с ответами, расположенными ниже. К какому типу интервью можно отнести данный текст: информационному или портретному? Почему?

Первое интервью Петра Чеха в качестве игрока Арсенала

Петр Чех стал первым приобретением Арсенала – чешский голкипер перешел в клуб из Челси и уже успел дать интервью в качестве игрока Арсенала.

1. Что заставило Вас сделать выбор в пользу Арсенала?
2. Насколько велико влияние Арсена Венгера на Ваш переход?
3. У Вас есть шанс доказать это, потому что первым матчем может стать игра против Челси...
4. Вы хорошо знаете Премьер Лигу, хорошо знаете Лондон. Это будет большим преимуществом для Вас?
5. Петр, приветствуем в Арсенале. Какие чувства испытываете после перехода в новый клуб?
6. За свою карьеру Вы много раз играли против Арсенала. Каковы самые запоминающиеся моменты от игры на Хайбери и Эмирейтс Стэдиум?
7. Вы разговаривали с Томашем Росицки о переходе?
8. После 11 успешных лет в Челси, уйти из команды было трудным решением?

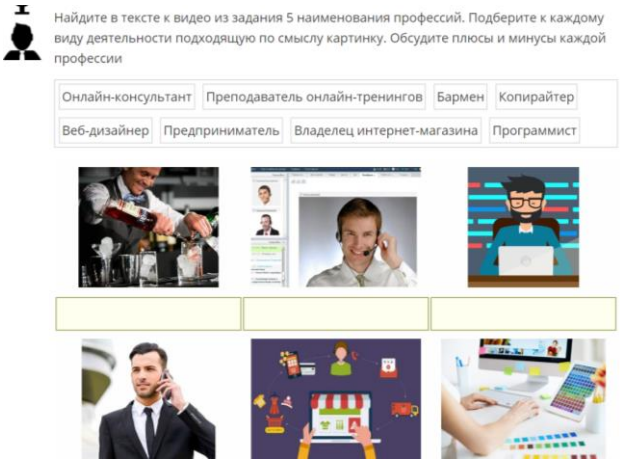
[А] - Это захватывающее ощущение. Должен сказать, что с момента переезда в Англию мне нравится играть в Премьер Лиге и каждую неделю сталкиваться с трудностями, которые доставляют великие игроки, играющие в этом чемпионате. Арсенал - команда, которая бросает вызов в борьбе за вершину, и это, конечно, соответствует моим личным амбициям и мотивации. Я верю, что сделал правильный выбор и добьюсь успехов, которые хочу достичь.

[Б] - Я бы сказал подход клуба. На первой встрече я разговаривал с Арсеном Венгером, и это сыграло большую роль, потому что я так же голоден, как и всегда, и имею такую же мотивацию выигрывать титулы, как 10 или 15 лет назад. После разговора с ним я посчитал, что это команда, которая хочет добиться успеха и бросить вызов лучшим европейским командам. Это захватывающий проект для меня.

Obrázek 3 Učebnice pro FSS (čtení, přiřazování názvů k odstavcům)

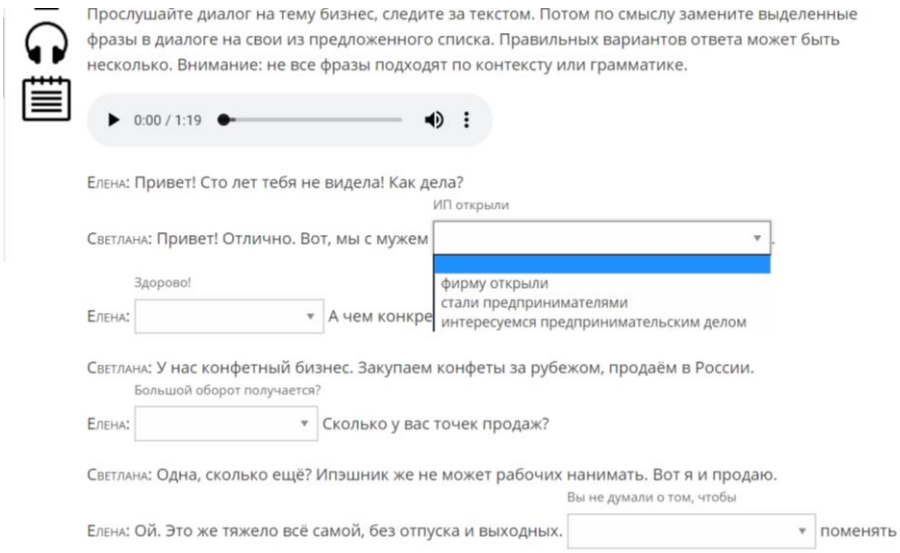
Interaktivní materiály jsou pro kurzy RJ na FSS klíčové, protože kurz není ukončován klasickým testem, ale tzv. portfoliovým hodnocením. Studenti dostávají na začátku semestru dotazník (za účelem hlubšího poznání studijních stylů a strategií) a kostru zadání pro procvičování všech kompetencí s bodovým ohodnocením, sami si volí obsah, tj. texty/materiály, se kterými budou pracovat. Od učitele dostávají zpětnou vazbu za účelem individualizace učebního procesu a zvyšování motivace ke studiu cizího jazyk*Obrázek 4 Učebnice pro FSS (diskuse)*

Cílem interaktivní učebnice pro ESF byla inovace výuky RJ pro odborné účely (projekt MUNI/FR/1287/2017). Konverzační témata nabízejí oblasti jako Seznámení, V restauraci/hotelu, Ve firmě, Služební cesta, Pracovní pohovor, Na výstavě; v odborně zaměřených lekcích studenti trénují témata Podnikání, Mezinárodní spolupráce, Startupy, Online byznys, Úvod do ekonomiky, Peníze.



Obrázek 5 Učebnice pro ESF (mluvení)

V tomto materiálu byly voleny kratší texty, aktuální videa (veškeré poslechy jsou studentům k dispozici také v přepsané podobě) a velký důraz byl kladen na prokliky na další webové stránky, kde mohou studenti rozšiřovat své znalosti cizího jazyka. Úkoly jsou cíleny jak na jednotlivce, tak na dvojice či skupiny. Většina cvičení má klíč; tam, kde to není možné, jsou cvičení kontrolována lektorem. Ačkoliv je učebnice vytvořena pro úroveň B1, úkoly s lektorem jsou záměrně na úrovni B1+, což nutí překonávat hranice, neboť nízké nároky nepodporují motivaci; jako zásadní se totiž ukazuje role učitele a skupinového učení a působení druhého člověka; přítomnost učitele dává možnost klást otázky kognitivně vyšší náročnosti. Zařazena jsou také cvičení, která se opírají o ruské reálie (film, hudba, humor).



Obrázek 6 Učebnice pro ESF (poslech)

Nejčastějšími typy úkolů pro zadání čtení v elektronických učebnicích jsou:
- MCQ (výběr z několika odpovědí),
- transformace slovních druhů, spojování do dvojic,
- vytváření názvů odstavců,
- doplňování slov z nabídky s nezbytnou gramatickou úpravou,
- doplňování celých vět z nabídky,
- spojování sloupců – začátků a konců vět.

V případě poslechových cvičení se nejčastěji vyskytují úkoly:
- práce s antonymy/synonymy,
- doplňování chybějícího slova/slov,
- tvorba vět z nabízených slov,
- ANO/NE (volba jedné správné odpovědi),
- tvorba otázek k vyznačeným slovům,
- tvorba dialogu,
- třídění slovní zásoby do skupin dle daných kategorií.

Pro trénink psaní byly nejčastěji voleny tyto úkoly:
- tvorba word-maps, mind-maps,
- popis pomocí akademického, nebo odborného jazyka,
- tvorba slovních spojení,
- resumé,
- tvorba plánu textu,
- volné psaní.

Vznik učebnic podmínil jednak požadavek ze strany studentů na práci s online zdroji, jednak dotazníkové šetření o možnostech efektivního rozvíjení jazykových kompetencí skrze aktivizující cvičení. Materiály/zdroje/interaktivní cvičení byly voleny, kombinovány a zpracovávány za účelem trénování všech kompetencí (čtení, psaní, poslech a mluvení) s jednoznačným cílem posilovat jazykovou vybavenost pro budoucí uplatnění studentů. Pevně věříme, že učebnice neomezují hranice kreativity ani učitele, ani studenta.

Výuka ruského jazyka jako cizího (Pedagogická fakulta)

Historie výuky ruského jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity začíná v r. 1946, kdy vznikl ruský seminář. V r. 1950 byly ruský a český semináře sloučeny do katedry filologie. Od r. 1962 do r. 1970 na fakultě existovala katedra ruského jazyka a literatury, avšak v r. 1970 vznikla nová katedra filologie, která se skládala ze tří oddělení: ruského jazyka, českého jazyka a cizích jazyků. V r. 1976 došlo k rozdělení katedry filologie na samostatné celky a vznikla katedra ruského jazyka, která až do r. 1989 byla jedním z preferovaných pracovišť fakulty s velkým počtem studentů (podrobněji viz webové stránky Katedry ruského jazyka a literatury PdF MU – O katedře – Historie katedry). Po r. 1989 se výrazně snížil zájem o studium ruštiny, postupem času se však zájem o ruštinu znovu zvýšil a dnes je pozorován nárůst studentů ruštiny na Pedagogické fakultě a nárůst počtu žáků, kteří si volí ruštinu jako druhý cizí jazyk na základních a středních školách, viz např. statistiky na metodickém portále RVP – Další cizí jazyk v českých základních školách, kde počet žáků učících se rusky od roku 2003 do roku 2010 vyrostl ze 2 896 na 19 378.

Dnes se do bakalářského studia ruštiny na MU přijímají studenti jak s nulovou, tak i s pokročilou znalostí ruštiny – jedná se jak o pedagogickou, tak i filozofickou fakultu, žádné rozřazovací nebo oborové testy se z ruštiny nedělají.

Katedra ruského jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU nabízí dva studijní programy – Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání (bakalářský), Učitelství ruského jazyka

pro základní školy (navazující magisterský). Od r. 2016 je možné také studovat doktorské studium programu Didaktika cizího jazyka – Ruský jazyk. Bakalářské a navazující magisterské programy jsou nabízeny v prezenční a kombinované formě, mezi aktivními studenty jsou převážně Češi a Slováci, avšak 1 – 2% všech studentů tvoří také studenti z Ruska, Ukrajiny či Kazachstánu.

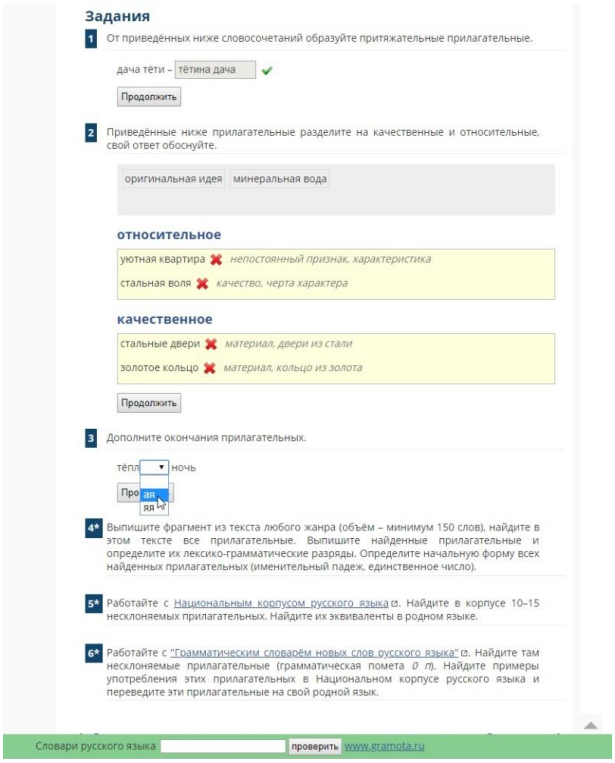
Aktuální tendencí ve vzdělávacím procesu jak na základních/středních, tak i vysokých školách je digitalizace, která se řídí Strategií digitálního vzdělávání do roku 2020 připravenou MŠMT a obsahuje tři prioritní směry: snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a učitelů jako jejího klíčového předpokladu, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Masarykova univerzita reaguje na tuto strategii vyhlášenou MŠMT vytvářením interaktivních osnov jednotlivých předmětů umístěných v Informačním systému (http://is.muni.cz) a také interaktivních učebnic umístěných na Elportálu (http://elportal.cz). Technickou podporu zajišťují pracovníci Servisního střediska pro e-learning na MU.

E-learning se charakterizuje dvěma základními rysy – rozvíjí tzv. distanční (bezkontaktní) vzdělání a podporuje klasickou výuku. Slovník metodických termínů definuje e-learning jako systém výuky, který předpokládá použití internetových technologií, e-knihoven a metodických výukových multimediálních materiálů (Azimov, Ščukin, 2009, s. 355). Online zdroje částečně nahrazují učitele, a to zejména pomocí následujících nástrojů: 1) pokročilé materiály, kde je možnost výběru úrovně (lehký/střední/těžký) zadání/témat, multimediální doprovod těchto materiálů (např. nahrávky, videa, interaktivní obrázky), 2) systém testování s možností zpětné vazby, 3) komunikační systémy (diskuzní fóra, vzájemné hodnocení účastníků kurzu ad.), 4) administrativní nastavení umožňující učiteli získat od studentů zpětnou vazbu nebo sledovat účast studentů v kurzu a následně získávat údaje o úspěšnosti/neúspěšnosti studentů (podrobněji viz Co je e-learning?).

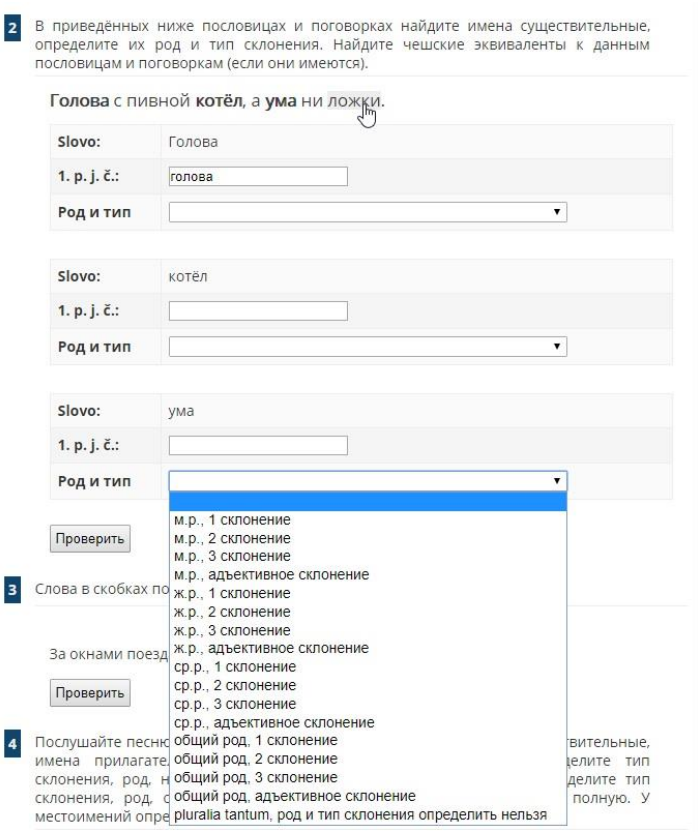
První interaktivní učebnicí pro oborové studenty ruštiny se stala učebnice Morfologie ruštiny 1: podstatná jména, přídavná jména, zájmena (viz seznam literatury), která vznikla v rámci projektu Fondu rozvoje Masarykovy univerzity „Praktická morfologie ruského jazyka (přehled a cvičení)“, MUNI/FR/0975/2016. Tato učebnice obsahuje teoretické informace ve třech jazycích – češtině, ruštině, angličtině, což výrazně rozšiřuje cílovou skupinu uživatelů. S učebnicí je možné pracovat jak online, tak i ve formátech pdf nebo epub. Učebnice je rozdělena do 12 témat (tematických bloků) a kromě teoretických údajů o ruské morfologii zahrnuje hyperlinky (např. odkazy na Národní korpus ruského jazyka, elektronické slovníky nebo databáze, např. Rusko-českou elektronickou slovníkovou databázi, portál Gramota.ru), praktická cvičení a seznamy literatury ke každému tématu/bloku, kde jsou uvedeny jak tištěné, tak i online zdroje. Teoretické informace představené v učebnici jsou doprovázeny příklady z Národního korpusu ruského jazyka (různé žánry a styly textů), screenshoty slovníkových hesel nebo dalšími příklady (např. vzdělávacími plakáty obsahující jednotlivá pravidla). Poslední blok tvoří opakovací cvičení. Každý blok mj. obsahuje vyhledávací řádek, který je automaticky vázán na portál Gramota.ru a umožňuje okamžitou kontrolu neznámých/nových slov (viz obr. 7). Všechna cvičení, která jsou umístěna na konci každého tématu/bloku, jsou interaktivní, nabízejí rychlou zpětnou vazbu (tlačítka Zkontrolovat – *Проверить*, Pokračovat – *Продолжить*), tato cvičení je možné je rozdělit na několik druhů:

1. Doplňování/vepisování chybějících tvarů (obr. 8, zad. 1).
2. Třídění/přetahování různých variant (obr. 8, zad. 2).
3. Výběr jedné možnosti z několika (obr. 8, zad. 3).
4. Výběr jednoho slova z věty s další kombinací typu 1–3 (obr. 9).
5. Dělení slova na morfémy (obr. 10).

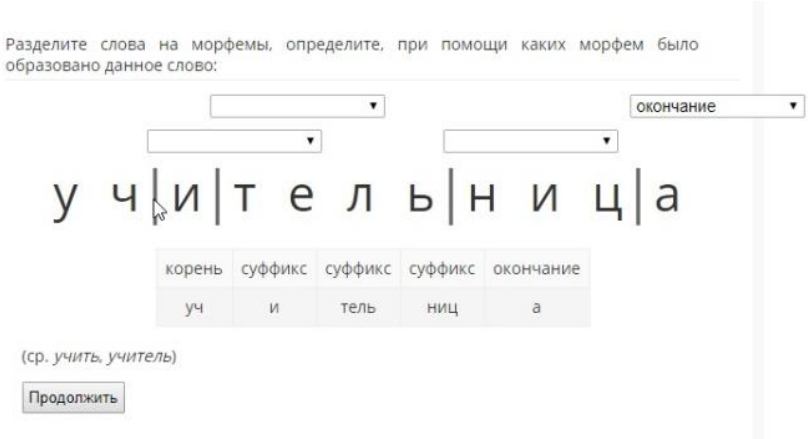
Obrázek 7 Ukázka ruské verze učebnice „Morfologie ruštiny 1“



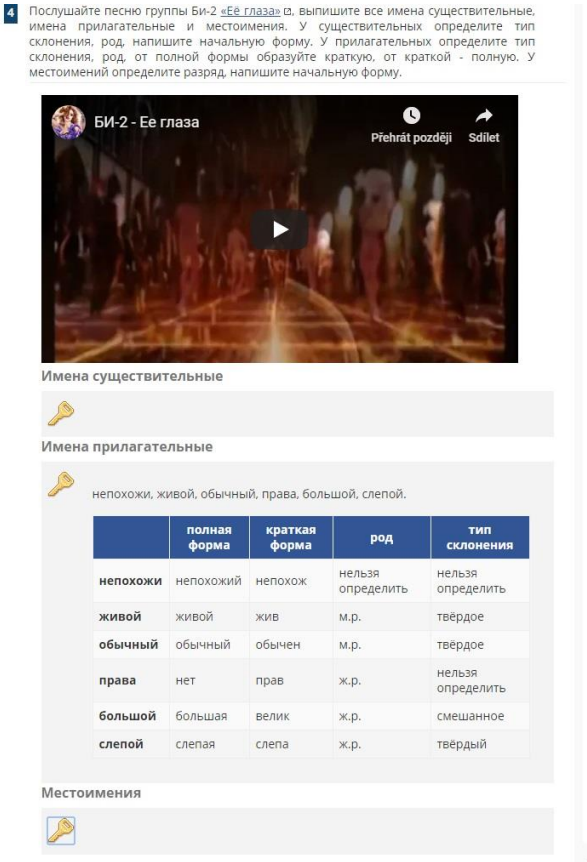
Obrázek 8 Příklady cvičení různých druhů



Obrázek 9 Výběr jednoho slova z věty s další kombinací typů zadání



Obrázek 10 Dělení slova na morfémy



Obrázek 11 Ukázka práce s videem v interaktivní učebnici ruské morfologie

Učebnice *Morfologie ruštiny 1* byla v průběhu akademického roku 2018/2019 pilotována. Studenti dávali zpětné vazby a podněty k vylepšení jak obsahové, tak technické stránky učebnice, což bude postupně realizováno. V současné době probíhá příprava 2. dílu interaktivní učebnice ruské morfologie, který bude zahrnovat číslovky, slovesa a neohebné slovní druhy. Vydání učebnice se očekává na začátku r. 2020.

Závěr

Interaktivní učebnice umožňuje učiteli projevit svou kreativitu ve větší míře než učebnice tištěná – interaktivní forma předpokládá práci s videi a pohyblivými objekty (přetahování nebo spojování odpovědí), propojení textové/teoretické části s externími zdroji (slovníky, mluvnicemi, encyklopediemi). Příprava interaktivní učebnice je časově náročnější a vyžaduje neustálou spolupráci lingvistů a programátorů, která se týká jak technické realizace navrhovaných typů zadání/cvičení, tak i formátu teoretických údajů a praktických zadání, v němž mají být programátorovi dodány.

E-učebnice pomáhají rozvíjet základní jazykové kompetence (čtení, psaní, poslech a mluvení), kdy v rámci jednoho cvičení dochází k zapojení jak složky vizuální, tak i poslechové a grafické. Dále pak e-učebnice posilují autentičnost obsahu, individuální přístup (možnost procvičování v individuálním tempu) a podporují autonomní učení (podr. o tištěných a e-učebnicích viz Maňák, Knecht, 2007). Dnes můžeme také hovořit o tom, že e-učebnice napomáhají rozvoji digitálních kompetencí žáků a studentů, které zahrnují

informační a datovou gramotnost, komunikaci a spolupráci, tvorbu digitálního obsahu, bezpečnost a schopnost řešení problémů (dle Evropského rámce digitálních kompetencí 2.0).

Použitá literatura

AZIMOV, E. G., ŠČUKIN, A. N. 2009. *Novyj slovar metodičeskich terminov i ponjatij (teorija i praktika obučenija jazykam).* Moskva: Izdatelstvo IKAR.

FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. 2008. *Vyučovací styly učitelů.* Praha: Portál.

MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) 2007. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.

MEIER, D. 2000. *The Accelerated Learning Handbook: a creative guide to designing and delivering faster, more effective training programs.* New York: McGraw-Hill.

SOKOLOVA, A, TRUHLÁŘOVÁ, O., BOHÁČOVÁ, M., FLÁDROVÁ, J. 2018. *Morfologie ruštiny 1: podstatná jména, přídavná jména, zájmena.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. Elportál. URL: http://elportal.cz/publikace/morfologie-rustina.

The Digital Competence Framework 2.0. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework.

Kontakt
Mgr. Anastasija Sokolova, Ph.D.
Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra ruského jazyka a literatury
Poříčí 9, 603 00 Brno
Česká republika
Email: sokolova@ped.muni.cz

Mgr. Monika Ševečková, Ph.D.
Masarykova univerzita
Centrum jazykového vzdělávání
Komenského nám. 2, 602 00 Brno
Česká republika
Email: Monika.Seveckova@econ.muni.cz

BERGEROVÁ, H. et al. 2017. *Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISSN 1802-6419.

LÍVIA ADAMCOVÁ

Wissenschaftliche Zeitschriften aus dem universitären Bereich dienen für die Leserschaft als wichtige Informationsquelle über das Wesen und Bildungsniveau einer Universität, zugleich sind sie ein Beweis der regen und aktuellen wissenschaftlich–pädagogischen Tätigkeit der Lehrenden einer konkreten Universität. So ist es auch im Fall der Philosophischen Fakultät der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Aussig, die einmal jährlich eine wissenschaftliche Zeitschrift zu einem konkretem Gegenstandsbereich herausgibt (das Themenfeld variiert zwischen Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft). Das wissenschaftliche Niveau steht unter der Obhut des internationalen Redaktionsrates, den Doz. Dr. Hana Bergerová, PhD. leitet. Einen wichtigen Hinweis möchten wir ganz am Anfang der Besprechung erwähnen: Die Aussiger Beiträge sind in den internationalen Datenbanken SCOPUS und ERIH PLUS gelistet.

Die Zeitschrift Nr. 11 aus 2017 hat es in sich. Dieser Jahrgang ist linguistisch ausgerichtet und macht auf wichtige Tendenzen im Gegenwartsdeutschen in dreizehn wissenschaftlichen Beiträgen aufmerksam und setzt sich kritisch mit linguistischen, interkulturellen und translatologischen Aspekten auseinander. Zur Einführung in den Sammelband erläutert Hana Bergerová mit ihrem Team zunächst die öffentliche Relevanz sprachwissenschaftlich und kulturwissenschaftlich ausgerichteter Themen, die vermehrt die Aufmerksamkeit der Leser verdienen. Die aktuellen Anlässe und diskursmethodischen Strategien des Sammelbandes skizziert sie folgendermaßen: „*Trotz des weiten Spektrums der in diesem Handbuch vorgestellten Fragestellungen […] bleiben […] zwei Komplexe im Hintergrund, deren Relevanz gleichwohl außer Frage steht: das Feld von Interkulturalität […] und der Fremdsprachendidaktik*“ (7). Vor diesem Hintergrund bietet der Sammelband linguistische Zugänge zu kulturübergreifenden und fremdsprachedidaktischen Fragestellungen. Es handelt sich um Referate, die im Rahmen der Jahrestagung 2016 der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik e.V. in Aussig und Prag in Tschechien gehalten wurden.

Im Beitrag von **Mohy Gamal Badr** werden arabische Spielarten des Deutschen problematisiert, die das Schreiben in der deutschen Sprache beeinflussen können. Am Anfang werden die Hauptzüge der arabischen Auslandsgermanistik skizziert und die unterschiedlichen Ausbildungskonzeptionen und Curricula im Germanistikstudium einiger arabischer Länder erläutert. Im Fokus steht die Aufdeckung und Beschreibung von Interferenzen, die die arabischen Germanistikstudierenden produzieren. Es werden typische Transfer- und Interferenzverfahren analysiert und der Einfluss kultureller, gesellschaftlicher, historischer und kontaktlinguistischer Einflüsse beschrieben, um am Ende des Beitrags die Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielkultur exemplarisch gegenüber zu stellen und Schlussfolgerungen herauszuarbeiten. Es handelt sich um einen äußerst interessanten Beitrag, der den europäischen Leser/innen die Hauptzüge des Germanistikstudiums in arabischen Ländern näherbringt.

Hana Bergerová interessiert sich für die Versprachlichung von Emotionen im Deutschen und Tschechischen und ihre Konsequenzen für den DaF-Unterricht. Sie macht darauf aufmerksam, dass in den letzten Jahren ein erfreulicher Zuwachs von Publikationen zu beobachten ist, die sich dem Verhältnis von Sprache und Emotionen widmen. Sie konstatiert gleichzeitig, dass trotz des wachsenden Interesses für diesen Forschungsbereich die linguistische Forschung einige wichtige Themen außer Acht gelassen hat, z. B. den Einfluss der Emotionen auf die Textgestaltung, bzw. die sprachlichen Ausdrucksformen von Emotionen. Ihr Beitrag stützt sich auf die Ergebnisse des Projektes *Ausdrucksmittel der Emotionalität im*

deutsch-tschechischen Sprachvergleich, das sie 2013 mit ihrem Team abgeschlossen hat. Einen wichtigen Schwerpunkt ihres Beitrags bildet die sprachliche Manifestation der Emotionen in bestimmten Texten (z. B. die Auswahl einiger typischer lexikalischer Mittel, durch die man das Erleben von bestimmten Emotionen sprachlich gestalten kann). Für wichtig hält die Autorin die Übertragung von bildlichen Ausdrücken, aber auch von anderen Möglichkeiten bei der Versprachlichung der Emotionen aus einer Sprache in eine andere. Sie formuliert klar und verständlich in ihrem Beitrag die äquivalenten und nicht äquivalenten Entsprechungen ausgewählter Lexeme, Metapher und festen Wortverbindungen, um in diesem Bereich Interferenzfehler vorzubeugen.

Petra Besedová entwickelt Gedanken zur interkulturellen Dimension von Musik im Fremdsprachenunterricht. Sie betont die Gemeinsamkeiten der Musik und der Sprache, die größere Einheiten bilden (Wörter und Klänge) und die manchmal unbewusst im Lernprozess erworben werden. Mit einem Blick in Deutschlehrwerke analysiert die Autorin das Thema Musik im Fremdsprachenunterricht und kommt zum Schluss, dass Musik im Fremdsprachenunterricht unbedingt zu verwenden sei. Anhand einer wissenschaftlichen Studie und Befragung zu diesem Thema ist die Autorin zu interessanten Schlussfolgerungen gelangt. Sie konstatiert, dass die Realität in tschechischen Schulen folgendermaßen aussieht: die Hälfte der befragten tschechischen Fremdsprachenlehrer setzt in ihrem Unterricht überhaupt keine Musik ein, wobei das größte Problem nicht in der Kreativität oder Motivation der Lehrer besteht, sondern darin, dass die Lehrwerke den Lehrenden kaum musikalisches Material anbieten. Den Abschluss dieses sehr lesbaren Artikels bildet das Fazit – Musik sollte in jeder Form ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenlernens sein, da ihre potentielle Funktion die kulturelle Bildung unserer Gesellschaft bekräftigt (59).

Die Scherzkommunikation im interkulturellen Dialog untersucht **Carolin Eckardt** im Blick auf ihre Funktion im kulturellen Handeln. Sie erklärt aufgrund des diskursanalytischen Ansatzes das Scherzen als eine kooperativ entfaltete Handlung und seine Folgen im Gespräch. Im Besonderen geht es um den interkulturellen Dialog zwischen deutschen und ägyptischen Studierenden zum Karikaturenstreit. Kennzeichnend hierfür ist die Aktualisierung von kulturellen Wissensmustern in Verbindung mit „Interaktionsmustern“ (66), wobei für den Karikaturenkonflikt der Antagonismus des Westens und Islams typisch ist. Aus einem Belegmaterial werden Begriffe zusammengetragen und erklärt und auf ihrer Grundlage die unterschiedlichen Handlungsbelege am Diskurs ausgearbeitet. Eckardt betont zum Schluss, dass die Scherzkommunikation ein besonderes Potential beinhaltet, z. B. während emotiver Kommunikation beeinflussen sich die Teilnehmer wechselseitig und nach der Aneignung von verfestigten diskursiven Muster können sie mit problematischen Kontexten in der diskursiven Praxis besser umgehen.

Agnes Goldhahn wählt in ihrem Beitrag einen Blick auf interkulturelle Unterschiede des wissenschaftlichen Schreibens. Im Beitrag folgt auf eine kurze Darstellung von Unterschieden deutscher und tschechischer wissenschaftlicher Artikel eine kontrastive Betrachtung der Fußnoten innerhalb dieser Texte (81). Insgesamt ist der Vergleich tschechischer und deutscher wissenschaftlicher Artikel Gegenstand des Beitrags. Die Autorin stützt sich auf eine große Zahl aktueller wissenschaftlicher Literatur und untersucht an einem Vergleichskorpus aus je 12 tschechischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln linguistischer Ausrichtung die Unterschiede in den Teilgebieten der Linguistik. Den Schwerpunkt des Beitrags bildet die wissenschaftliche Definition und Funktion der Fußnoten in wissenschaftlichen Texten, ihre Vorkommenshäufigkeit und sprachliche Charakteristik.

Mit interkultureller Konzeptualisierung des Flüchtlingsdiskurses befasst sich **Iris Jammernegg**. Sie vertritt die These, die sie durch strategische Betrachtungen in gewählten Diskursausschnitten zu belegen sucht, dass in den Daten Ähnlichkeiten, Differenzen oder Handlungsmuster vorkommen, die sie z. B. in einigen Schlüsselwörtern (wie z. B. Identität der Flüchtlinge, Identität der politischen Gegner) ermittelt. Nach einem forschungsmethodischen

Vorspann (107) folgen die Einzeluntersuchungen zur kulturellen Identität, mit der sich die Migrationsdebatte auseinandersetzt. Die Autorin bemerkt, dass das Thema Flüchtlinge und die Bewahrung eigener kultureller Identität im öffentlichen Diskurs zur starken Stereotypisierung tendiert, wobei die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten in der europäischen Gesellschaft der Gegenwart zu vage und abstrakt ist.

Mit der Problematik der sog. Sprachlandschaften (linguistic landscapes) befasst sich **Věra Janíková** und stellt fest, dass sie in vielgestaltiger Form, unzähligen Variationen und in unterschiedlichen Materialien geschaffen wurden und werden (123). Sie vertritt die These, dass ihre Verwendung in spezifischen Kommunikationssituationen für den Fremdsprachenunterricht interessante Impulse bieten kann. Ihre Forschung basiert auf dem Projekt „Linguistic landscapes von Brünn" (Brno), das die Sprachkontakte und die Sprachenpolitik in diesem Raum widerspiegelt. Nach der Begriffserklärung und Konzeptualisierung dieses vieldiskutierten und vielfältigen Forschungsfeldes identifiziert die Autorin zuerst das didaktische Potential und die Perspektiven des vorgestellten Brünn-Projektes. Sie beleuchtet dieses Projekt aus unterschiedlichen Perspektiven (z. B. aus historischer und sprachlicher Perspektive) und zum Schluss liefert sie die Evaluierung dieses Projekts aus didaktisch-methodischer Sicht. Die Wirkung des sehr nützlichen und kreativen Projektes auf die Studierenden und auf ihr kulturhistorisches Wissen lässt sich deutlich erkennen. Es handelt sich nämlich um eine Region, in der mehrere Jahrhunderte lang zwei Sprachen und Kulturen (deutsch und tschechisch) aufeinandertreffen und nebeneinander wirkten und wirken. Wir sind davon überzeugt, dass solche Projekte, die die Geschichte und Landeskunde des Heimatlandes der Lernenden auf attraktive Weise beleuchten, äußerst nützlich sind, da sie ihnen die politisch-gesellschaftlichen Veränderungen vor und nach der Wende 1989 ungezwungen näher bringen.

Im Beitrag von **Goro Christoph Kimura** geht es darum, interlinguale Strategien als Element der Interkulturalität zu erörtern, um sich einen Überblick über Modellierung interkultureller Phänomene im Unterricht zu verschaffen. Zu den modernen Aspekten der Gegenwartslinguistik gehört eindeutig die soziolinguistische und pragmatische Interkulturalitätsforschung und zur Festigung dieses Aspektes will auch die vorgestellte Fallstudie einen Beitrag leisten. Der Autor plädiert für die bessere sprachliche Verständigung in interkulturellen Situationen und skizziert seine Vorstellungen anhand einer deutsch-polnischen Theaterinszenierung, deren Handlung an die deutsch-polnische Grenze situiert wird. In Mitteleuropa kommt es nicht selten vor, dass mehrere Kulturen und Sprachen aufeinandertreffen – besonders oft wird dieses Thema in den Grenzregionen als Forschungsort sichtbar, in denen sich historisch eine eigenartige sprachliche Vielfalt entwickelte. Der Autor behauptet, dass die Auswahl eines Theaterstücks als Fallstudie in der Soziolinguistik eher ungewöhnlich ist, trotzdem ist er überzeugt, dass das Theater durch den bewussten Einsatz von Mehrsprachigkeit auf der Bühne die Eigenschaften von interlingualen Strategien besser verdeutlichen kann. Wir bezweifeln seine Überzeugung in der Hinsicht, dass eine solche Methode im Prozess des Fremdsprachenerwerbs schwer einsetzbar ist, weil die heutigen jungen Lernenden kaum deutsche literarische Werke lesen, ganz zu schweigen von einem Theaterbesuch. Zur Entwicklung ihrer kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen gibt es zahlreiche andere didaktisch mehrfach erprobte Strategien (vgl. z. B. Wierlacher/Bogner 2003).

Mit Metaphern und Frames im deutschen und italienischen Migrationsdiskurs befassen sich **Fabio Mollica** und **Beatrice Wilke**. Sie identifizieren zuerst den Begriff Metapher anhand der Theorien zweier einflussreichen Linguisten (Lakoff 1991 und Fillmore 2006) und beleuchten schließlich die Wahrnehmung des Migrationsphänomens in der deutschen und italienischen Presse mithilfe von 200 Zeitungsartikeln. Die Autoren gehen der Frage nach, ob in beiden Sprachen ähnliche Metaphern verwendet werden und welche Unterschiede auftreten. Die aktuelle Flüchtlingskriese der letzten Jahre in Europa wird von Journalisten und Politikern metaphorisch gern konzeptualisiert, was die Autoren mit vielen Belegen aus dem Korpus

veranschaulichen. Weil die Metaphern eng mit der Perzeption der Welt zusammenhängen und auch als „*kulturelle Fußabdrücke*“ bezeichnet werden (159), lohnt es sich, sie als Kulturspezifika im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Sie ermöglichen, sich das sprachliche Material kreativ anzueignen, was sich als sehr relevant erweist.

Zwei Autorinnen aus der Slowakei **Jana Rakšányiová** und **Marketa Štefková** interessieren sich für Übersetzungsprobleme aus soziokultureller Perspektive. Sie betonen, dass beim juristischen Übersetzen etliche Unterschiede zum Vorschein kommen (u. a. im Bereich der Terminologie). Um Missverständnissen vorzubeugen, muss der Translator nicht nur interlinguale, sondern auch interkulturelle Konflikte lösen können. Er erfüllt also oft die Vermittler-Rolle eines Mediators, dessen Aufgabe u. a. die Förderung der Kommunikation und des Verständigungsprozesses (178) ist. Sie berufen sich auf das Projekt „Transius“, im Rahmen dessen sie Äquivalente zu den Rechtsbegriffen des slowakischen Rechts in mehreren Fremdsprachen gesucht haben. In ihrem eigentlich knappen Artikel wurde nur ein translatologischer Ausschnitt erörtert, der weiteren Forschungen unterzogen werden muss.

Milote Sadiku und **Blertë Ismajli** wenden sich den Germanismen in der kosovarischen Mundart der albanischen Sprache, in der deutsche Entlehnungen im Kosovo untersucht wurden. Obwohl schriftliche Quellen zu diesen Germanismen völlig fehlen, werden sie in unterschiedlichen Bereichen verwendet (Ess- und Trinkkultur, Handwerk/Bauwesen, Haushalt, Auto, Personeneigenschaften usw.). Diese Germanismen, die vorwiegend aus der österreichischen Alltagssprache stammen, kamen auf Umwegen ins Albanische und wurden bisher nur unzureichend untersucht. Den Schwerpunkt dieses sehr lesbaren Artikels bildet eine lange Liste von Germanismen, die nur im mündlichen Albanischen im Kosovo, in Mazedonien und Serbien vorzufinden sind. Der Beitrag bietet außerdem einen interessanten Einblick in die Geschichte und Sprachkontakte dieses Teils Europas, der lange Zeit verborgen blieb.

Die Interkulturalität und Sprachidentität untersucht **Petra Szatmári** in ihrem Beitrag. Den Fokus legt die Autorin auf die Betrachtung der Identität und Sprache aus Perspektiven sprachwissenschaftlicher Disziplinen. Ihre Forschung basiert auf dem varietätenlinguistisch ausgerichteten Modell von Kresić, das einen wertvollen Ansatz zur Erfassung der sprachlichen Identität eines Menschen darstellt (213). Die Autorin entfaltet sehr überzeugend Thesen und Argumente zur individuellen Mehrsprachigkeit, hauptsächlich junger Menschen, die neben einer normierten Schriftsprache unter dem Einfluss äußerer Umstände auch mehrere sprachliche Varietäten verwenden. Besonderen Einfluss auf diese Mehrsprachigkeit der Sprachbenutzer hat die schulische Sozialisation, der familiäre Umfeld und eigentlich die ganze Gesellschaft. Die Autorin erläutert an Sprachvarianten die Markierung von Gruppenzugehörigkeit, die hauptsächlich in Großstädten mit einer hohen Konzentration von Einwanderungsgruppen zu beobachten ist. Am Beispiel des „Kietzdeutsch“ analysiert sie dann sinnvoll die wechselnde Sprechweise der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland (Türken, Kurden, Iraner, Slawen, Italiener, Griechen, usw.). Der Beitrag gewinnt in der Gegenwart eindeutig an Aktualität, weil es ein Faktum ist, dass die soziale Schicht immer mehr die Sprechweise der Jugendlichen beeinflusst. Aus diesem Grunde stimmen wir der Autorin zu, die die Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen der Identität unter linguistischen Aspekten zu Problemfeldern hält, die erforscht und gelöst werden müssen. Auch die Fremdsprachendidaktik bekommt daraus ebenfalls neue spannende Impulse.

Der letzte Beitrag von **Tilo Weber** widmet sich einem spezifischen Schlüsselwort der gegenwärtigen politischen Diskurse – „Volk“. Dieser Begriff wurde bereits in der Geschichte von unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren verwendet. Auch heute zählt er zum Gegenstand von kontroversen Diskursen. Der Autor versucht die Verwendung dieses Wortes in unterschiedlichen (politisch orientierten) Diskursen zu erörtern. Er weist darauf hin, dass dieses Schlüsselwort erneut im Zentrum des aktuellen politischen Diskurses in Deutschland steht. Seine Behauptungen versucht er mit Hilfe von einigen politischen Diskursen seit 2015 zu ermitteln, um sie historisch gegenüberzustellen. Er deutet darauf hin, dass es zur Aufgabe der

Sozial-Sprach- und Politikwissenschaften gehört, diesen Schlüsselbegriff „*im Kontext aktueller Debatten zu analysieren und auf ihre Kohärenz und Geltung zu überprüfen*“ (252).

Auf die dreizehn wissenschaftliche Beiträge folgen im Handbuch sechs Rezensionen, die moderne Fragestellungen der Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft darstellen. In aktuellen Berichten werden anschließend internationale Tagungen angekündigt. Der Sammelband schließt mit englischen Abstracts, dem Verzeichnis der Beiträger/innen und dem Verzeichnis der Gutachter/innen.

Die Lektüre der „Aussiger“ Beiträge ist durch seine interdisziplinäre und interkulturelle Ausrichtung und perspektivische Bandbreite ein großer Gewinn. Die Thematik der Beiträge und deren Verknüpfung mit Sprachbeobachtung und Sprachanalyse bildet ein weit gefächertes Gegenstandsfeld. Das Buch ist eine spannende, wenngleich anspruchsvolle Zusammenschau der unterschiedlichen Forschungsfragen, die die heutige Sprachwissenschaft und Didaktik verbinden. Begrüßenswert ist in sprachwissenschaftlicher Hinsicht die Ausweitung der wissenschaftlichen Diskussion neuer Forschungsfragen der germanistischen Linguistik. Somit dürfte dieser Themenband vielversprechende Impulse für weitere Forschungen in Richtung Sprache-Kultur-Gesellschaft geben.

Bratislava 10. 5. 2019

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Rezensentin
Wirtschaftsuniversität Bratislava
Fakultät für Angewandte Sprachen
Lehrstuhl für Sprachwissenschaft und Translatologie
Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava
Slowakei
Email: livia.adamcova@euba.sk

***Moderné jazyky v súčasnej Európe. Zborník k 15. výročiu Európskeho konzorcia pre certifikáciu znalostí moderných jazykov na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre.* Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre 2018. 179 s. ISBN 978-80-558-1359-2.**

KATARÍNA DUDOVÁ

Predkladaná publikácia vznikla pri príležitosti 15. výročia vzniku Národného skúškového centra Európskeho konzorcia pre certifikáciu znalostí moderných jazykov (NSC EL) na UKF v Nitre. Zodpovedným redaktorom a vedeckým garantom zborníka je riaditeľka NSC ECL a Jazykového centra FF UKF v Nitre, prof. PaedDr. Elena Zelenická, PhD. Na vzniku knižnej publikácie ďalej redakčne spolupracoval kolektív pracovníkov Jazykového centra FF UKF, PaedDr. P. Burcl, PhD., Mgr. O. Csalová, PhD., Z. Kozárová, PhD. a Mgr. R. Machová, PhD.

Zborník prináša výskum viacerých moderných európskych jazykov z didaktico-metodického hľadiska. V dvadsiatich odborných prácach a príspevkoch sa reflektuje zo slovanských jazykov ruský jazyk (napr. v príspevkoch *Steoreotypy o ruskej kultúre v aspekte lingvodidaktiky na príklade vysokoškolskej učebnice Ruské lingvoreálie; К вопросу о тестировании словацких студентов на уровне синтаксиса русского языка и об отражении языковой интерференции в результатах теста*) a z germánskych jazykov anglický jazyk (*Supporting learner independence through peer correction; Narrative Journalism Works as a Teaching Tool at the Lessons of English for Journalists; Novinové titulky ako učebná pomôcka*) a nemecký jazyk (*Slovotvorba ako významný kľúč k obohacovaniu slovnej zásoby; Dichter und Richter, Denker und Hendker – „Ambiguitätstoleranz“ im Da-Unterricht*). Súčasťou publikácie sú aj príspevky zahrnujúce komparáciu jazykov, napr. slovenčiny a nemčiny (*Evalvácia strojového prekladu do slovenčiny ako nástroj zlepšenia jazykových kompetencií; Syntaktische Beziehungen in der maschinellen Übersetzung*) či angličtiny a ruštiny (*Comparative Study of Phraseological Units with Proper Paper in English and Russian Languages*).

Na tieto jazyky sa v publikácii nazerá z viacerých perspektív, ktoré majú spoločný menovateľ sledujúci výučbu cudzích jazykov v širšom európskom priestore. Ide o niekoľko tém zborníka:

1. modernizácia metód a vzdelávacích stratégií výučby cudzích jazykov,
2. inovácie kurikul, učebných textov a pomôcok,
3. testovanie jazykových zručností,
4. inštitucionálna stránka výučby cudzích jazykov.

V oblasti modernizácie metód a vzdelávacích stratégií výučby cudzích jazykov sa ako podstatné ukázali motivačné metódy. Ako objasňuje príspevok *Supporting learner independence through peer correction* (B. Babická, J. Nevařil), môže ísť o spôsoby a postupy zamerané na efektívnu sebareflexiu vyplývajúcu z práce v študijnom kolektíve. Ďalšie faktory, ako sú sebaúcta, obavy a jazykové sebavedomie, pôsobiace na úroveň kvality výučby a učenia sa cudzích jazykov, sleduje článok *Affective Factors in Foreign Language Education* (S. Hvozdíková). Odborný článok *Atribúcia a školský úspech* (S. Stančeková) rieši zasa otázku, ako motivačne pôsobí vo vyučovaní a osvojovaní si učiva optimistický a pesimistický prístup žiaka. Iné možnosti zlepšenia jazykových kompetencií používateľov cudzieho jazyka prostredníctvom typologickej identifikácie chýb strojového prekladu prináša analytická sonda *Evalvácia strojového prekladu do slovenčiny ako nástroj zlepšenia jazykových kompetencií* (T. Bánik), ako aj štúdia *Syntaktische Beziehungen in der maschinellen Übersetzung* (R. Machová). Vo vyučovaní cudzích jazykov sa ako relevantné ukázali najnovšie poznatky z kognitívnovedných výskumov. Modernizácia výučby cudzích jazykov prostredníctvom poznatkov súčasných

kognitívnych vied je predmetom príspevku *Kognitívny prístup ako nástroj výučby cudzích jazykov* (Z. Kozárová). Na zvyšovanie kvality porozumenia textu v cudzom jazyku s dôrazom na psycholingvistické a kognitívne aspekty sa upriamuje pozornosť v odbornom článku *Aktuálne trendy vo výskume porozumenia textu* (A. Ficzere, E. Stranovská). Túto problematiku bližšie rozoberá vzhľadom na prípravu budúcich učiteľov cudzích jazykov autorka odborného článku *Individual Approach to Foreign Language Text Comprehension in Pedagogical Context* (K. Chválová). Jedným z ďalších aspektov cudzojazyčného vzdelávania je obohacovanie slovnej zásoby, ktoré sa účinným spôsobom môže realizovať v rámci lektúry umeleckej literatúry, ako to analyticky demonštruje príspevok *Slovotvorba ako významný kľúč k obohacovaniu slovnej zásoby* (B. Jakubičková). Problematiku tolerancie nejednoznačnosti v pedagogickom diskurze z hľadiska didaktických aspektov vo vyučovaní nemčiny pre cudzincov sleduje príspevok *Dichter und Richter, Denker und Hendker – „Ambiguitätstoleranz" im Da-Unterricht* (D. Krause).

K otázke výučby cudzích jazykov neodmysliteľne patrí aj potreba inovácie kurikul, učebných textov a pomôcok. V príspevku *Narrative Journalism Works as a Teaching Tool at the Lessons of English for Journalists* (O. Csalová) sa poukazuje na efektívnosť zaradenia ocenených prác študentov (rodených anglicky hovoriacich) ako učebnej pomôcky na vyučovanie angličtiny ako cudzieho jazyka. Podobnú funkciu môžu plniť aj novinové titulky, ako to dokladá autorka článku *Novinové titulky ako učebná pomôcka* (I. Kálaziová). Význam autostereotypov a heterostereotypov v príprave vysokoškolskej učebnice pre rusistov na slovenských vysokých školách objasňuje príspevok *Steoreotypy o ruskej kultúre v aspekte lingvodidaktiky na príklade vysokoškolskej učebnice Ruské lingvoreálie* (I. Dulebová).

Podstatné miesto v zborníku majú odborné práce, ktoré sa zaoberajú spôsobom testovania jazykových zručností, ako aj ich štandardizáciou. Týmto otázkam venuje pozornosť príspevok *Testovanie a certifikácia jazykových zručností* (E. Zelenická, R. Machová), v ktorom sa autorky zaoberajú medzinárodne verifikovateľnou certifikáciou jazykových zručností prostredníctvom jazykovej skúšky ECL. Tematický výber textov zahrnutých do testov jazykových skúšok ECL je predmetom článku *Topic Variety and Topic Constraints in ECL Language Examinations* (K. Wéber). Rovnako podstatná je tiež otázka zabezpečenia spoľahlivosti posudzovateľov, ako na to upozorňuje príspevok *Reliabilitätsanalyse der Bewerter der schriftlichen Kommunikation im Rahmen der ECL Sprachprüfung* (R. Werner). V štúdii *К вопросу о тестировании словацких студентов на уровне синтаксиса русского языка и об отражении языковой интерференции в результатах теста* (E. Мадей) sa sleduje iná možnosť overovania vedomostí študentov ruských štúdií v oblasti syntaxe ruského jazyka.

Nemenej zaujímavou témou bola inštitucionálna stránka výučby cudzích jazykov, ktorá prebieha vo viacerých sektoroch. Ako ukazuje príspevok *Nové výzvy v akademickej komunikácii po Brexite* (P. Burcl), jednou z týchto oblastí je univerzitné vzdelávanie, ktoré je garantom teoretickej prípravy študentov do praxe.

Zborník možno hodnotiť ako tematicky kompaktnú publikáciu, ktorá rieši viacero relevantných otázok dotýkajúcich sa vyučovania cudzích jazykov doma i v zahraničí. Táto publikácia môže byť v oblasti jazykového vzdelávania cenným výskumným príspevkom, ktorý si nájde svojich čitateľov aj v praxi.

PhDr. Katarína Dudová, PhD.
recenzentka
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry
Štefánikova 67, 949 11 Nitra, Slovenská republika
Email: kdudova@ukf.sk

Emilia CHARFAOUI, E. 2014. *Odborné lexikálne minimum z manažérskej a ekonomickej praxe.* Bratislava: Univerzita Komenského. 116 s. ISBN 978-80-223-3713-7.

KATARÍNA SERESOVÁ

Predkladaná publikácia autorky Emílie Charfaoui *Odborné lexikálne minimum z manažérskej a ekonomickej praxe* vznikla ako výstup z riešenia grantového projektu č. 017UK-4/2012 Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry KEGA pri Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Publikácia je určená predovšetkým študentom Fakulty manažmentu Univerzity Komenského v Bratislave a študentom ekonomického zamerania má slúžiť ako podpora pri štúdiu cudzích jazykov. Vzhľadom na nestálosť odbornej slovnej zásoby a jej neustálu variabilitu je intenciou publikácie predostrieť používateľovi základnú ekonomickú slovnú zásobu, a to v troch jazykoch – slovenskom, nemeckom a ruskom. Autorka ponúka lexiku z viacerých oblastí ekonómie, a síce z obchodnej korešpondencie, personálneho manažmentu, marketingu, finančného manažmentu, informačných technológii, strategického manažmentu a podnikania. Autorka do publikácie zahrnula aj slovnú zásobu, ktorá je charakteristická pre hospodársky jazyk vo všeobecnosti.

Hoci je predkladaná publikácia koncipovaná prioritne pre študentov Fakulty manažmentu UK a jej využitie vidí autorka na seminároch odborného jazyka, samostatné riešenie úloh zameraných na translácii, individuálne štúdium odbornej cudzojazyčnej literatúry, resp. pri príprave prezentácií, referátov a iných výstupov, môže poslúžiť ako lexikografická pomôcka pri štúdiu cudzojazyčnej odbornej literatúry aj iným študentom ekonomického zamerania, ale aj odborníkom z praxe, vedeckým pracovníkom, či odborníkom zaoberajúcim sa zostavovaním slovníkov v slovenčine, nemčine a ruštine. Ako potrebnú a využiteľnú pomôcku ju iste ocenia aj učitelia uvedených cudzích jazykov pri výučbe odbornej lexiky.

Pri zostavovaní predkladanej publikácie autorka čerpala najmä zo súčasnej odbornej literatúry, odborných ekonomických slovníkov a študijných materiálov, ktoré sa využívajú vo výučbe nemeckého a ruského jazyka doma i v zahraničí. S autorkiným tvrdením, že lexika odborného jazyka je rozkolísaná a stále sa mení, a preto ju treba neustále dopĺňať a inovovať, môžeme iba súhlasiť.

Oceniť treba aj autorkin vklad pri koncipovaní publikácie, autorka zapojila do projektu viacero renomovaných odborníkov zo zahraničia, čo jednoznačne zvyšuje kvalitu výstupu takéhoto charakteru. Okrem zahraničných odborníkov na publikácii participovali ako konzultanti aj odborníci z jednotlivých oblastí, ktorých lexika je v publikácii spracovaná. Existencia medzinárodného kolektívu (Mityaginova, V., Wenzelova, N., Mittelstädt, E., Wiepcke, C., Schulte, B.), ktorého členovia vykazujú bohatú publikačnú činnosť z odboru, je zárukou toho, že prekladaná pomôcka bude mať širšie využitie a bude slúžiť užívateľom nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí.

Na záver možno konštatovať, že predkladaná publikácia je logicky štruktúrovaná, je prehľadná a poskytuje ucelený pohľad na danú problematiku. Súčasne autorka svojou publikáciou reaguje na požiadavky, ktoré na študentov Fakulty manažmentu UK kladie trh práce a vytvára základnú bázu pre neskoršiu odbornú komunikáciu na pracovisku. Publikácia Odborné lexikálne minimum z manažérskej a ekonomickej praxe spĺňa náročné kritéria, ktoré sú kladené na moderné učebné materiály, a tak tvorí vhodný zdroj na rozvoj a prehĺbenie znalosti odborného cudzieho jazyka.

V Bratislave 1. 3. 2019

Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
recenzentka
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: katarina.seresova@euba.sk

LARSON, J. L. 2013. *Critical Thinking in Slovakia after Socialism*. NY: University of Rochester Press. 240 p. ISBN 978-1-58046-437-6.

KATARÍNA ZAMBOROVÁ

Jonathan L. Larson is an American political and linguistical anthropologist who concentrates on the ideologies, practices, technologies, and pedagogies underlying the human right of freedom of speech and critical inquiry. His 2013 book, *Critical Thinking in Slovakia after Socialism*, was translated into Slovak under the name *Kritické myslenie v slovenskej postsocialistickej spoločnosti* in 2017 by Kalligram. This intellectual, resourceful, and sporadically humorous book researches critical thinking as a social phenomenon when Slovakia transformed into a parliamentary and liberal democracy and market economy after the fall of the Communist regime. It is a study of public and civic criticism born from curiosity regarding critical thinking as a social phenomenon.

The cover of the book presents the state of critical thinking in Slovakia after socialism by the symbolical separation of the thick line of these main terms – critical thinking in Slovakia and socialism – both in red representing awareness of the subject and denoting what happened before and what happened after this political regime.

This ethnographic and interdisciplinary study maps some of the social dynamics and political forces that have governed the practices of criticism and have influenced the patterns of social behavior and thoughts in education and public culture in Slovakia after the Communist rule. The book has a preface and five chapters. The preface explains the first important attempts at critical thinking in the USA in the first year of a new millennium and compares it with a couple of projects (the Peace Corps, Orava Foundation for Democratic Education, the Open Foundation, and the British Council) for developing the term in Slovakia on the theoretical level, which lacks practical implications. The author´s motivation to write the book was his own experience when he was a teacher at a secondary school from 1994 to 1996 and started to notice the critical thinking phenomenon. When he returned in 2002 from some field work for the Western agencies mentioned above, he soon noticed they had had reduced their presences. This led him to deeper exploration into how sociocultural dynamics form, empower, and limit knowledge and discursive acts critical of society. The author claims that even though his book was launched through curiosity about the social or public practice of critical thinking, it has become a study of the interrelationship of politics, history, acts of criticism and voicing of an opinion, socialization, and sociocultural knowledge.

In the book, the following questions are researched: How did the common people perceive critical thinking as a social problem during the 15 years after the Communist regime? What were the roles of media (newspapers, magazines, forums)? How did it all influence the trends in education? What is the situation today?

Even though the text is full of facts and dense information, the author vividly completes the statements in the book with commentaries from real people (friends, teachers, colleagues) who express their honest opinions on the subject. The researcher describes his own experiences (e.g. being on a bus) from the perspective of cultural differences. The text includes authentic jokes, e.g. about the KSČ (Communist Party of Czechoslovakia) and slogans from the Velvet Revolution of 1989. Moreover, significant newspapers, magazines and forums (e.g. Kritika & Kontext: Časopis kritického myslenia – Criticism and Context: Journal of Critical Thinking, Literárny Týždenník – Literacy weekly; Domino fórum – Domino Forum; OS: Fórum občianskej spoločnosti – OS: Forum of civic society, etc.) are analyzed. The author also illustrates Slovakia at the time through pictures of buildings, caricatures from magazines, and maps.

The language of the book demands a reader who has a background in anthropology, history and cultural studies. The tone is sophisticated, requiring the reader´s full attention to the wording. Sometimes the author asks questions throughout the text. Every paragraph is heavy with new information and questions the main thesis.

The book would greatly interest academics and graduate students of anthropology and related studies in politics, social studies, and the history of East Central Europe.

In Bratislava, April 11th, 2019

Mgr. Katarína Zamborová, PhD.
Reviewer
The University of Economics
The Faculty of Applied Languages
Department of English
Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava
Slovak Republic
Emal: katarina.zamborova@euba.sk

PREDNÁŠKA KOLEGÝŇ Z JAZYKOVEDNÉHO ÚSTAVU Ľ. ŠTÚRA SLOVENSKEJ AKADÉMIE VIED: *SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KORPUS – TVORBA, ŠTRUKTÚRA, VYUŽITIE*

ZUZANA GAŠOVÁ

Dňa 4. apríla 2019 sa na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave konala prednáška s názvom *Slovenský národný korpus. Tvorba – štruktúra – využitie*. Pozvané prednášajúce, PhDr. Mária Šimková a PhDr. Katarína Gajdošová, pôsobiace v Jazykovednom ústave Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied na oddelení Slovenského národného korpusu, bližšie predstavili Slovenský národný korpus a možnosti narábania s ním.

Zorganizovanie prednášky bolo spojené so snahou rozšíriť perspektívu štúdia aj o kontakty s odborníkmi z mimouniverzitného prostredia. Cieľovou skupinou boli preto predovšetkým študenti Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Samotné prednášajúce zhrnuli intenciu podujatia prostredníctvom krátkej anotácie nasledovne: *„Obsahom prednášky bude stručné predstavenie východísk tvorby Slovenského národného korpusu v kontexte iných národných korpusov. Ďalej osvetlíme štruktúru hlavného písaného korpusu a ďalších korpusových databáz SNK. Zameriame sa aj na praktické využitie textových a jazykových zdrojov v školskej a prekladateľskej praxi.“*

Prednáška pozostávala z teoreticky nasmerovanej časti, na ktorú plynule nadväzovala prezentácia konkrétnych, praktických možností vyhľadávania informácií v Slovenskom národnom korpuse. Prostredníctvom teoretickej časti mali prítomní možnosť oboznámiť sa so základnou charakteristikou korpusu, ako súboru textov majúcich jednotnú štruktúru a jednotné elektronické spracovanie, vychádzajúcich z elektronickej databázy rôznych zdrojov a formátov. Texty korpusu sa však nečítajú ako celok, t. j. korpus nemá funkciu elektronickej knižnice, ale slúžia na lingvistické vyhľadávanie. S tým súvisí aj skutočnosť, že do Slovenského národného korpusu sú ku každému výrazu (tzv. lematizácia) vložené aj informácie lingvistického charakteru, teda ide o anotovaný korpus. Prednášajúce odlíšili pojem *korpus* od iných oblastí a poukázali na to, že nejde o archív, elektronickú knižnicu či web a že korpus nemôže plniť funkciu kodifikačnej príručky. Zároveň predstavili základnú typológiu korpusov vychádzajúcu z kritérií počtu jazykov (jednojazyčné a viacjazyčné korpusy), formy jazyka (korpusy písaných textov a hovorené korpusy), či textového obsahu (všeobecné a špecializované korpusy). Jednotlivé typy priblížili prostredníctvom vybraných príkladov či detailnejších informácií. V rámci prednášky boli sprostredkované aj informácie o existencii rozličných súčastí Slovenského národného korpusu (pozri: https://korpus.sk/res.html). Prednášajúce upozornili aj na ďalšie zaujímavé, pre prax prínosné odkazy, ako napr. na Slovenskú terminologickú databázu, ktorá je súčasťou terminologického portálu JÚĽŠ SAV.

Zaujímavou súčasťou prednášky boli aj ukážky praktického narábania s korpusom, smerujúce k predstaveniu možností získavania rozličných typov informácií, napr.

v translatologickom alebo lingvistickom kontexte. Prednášajúce prostredníctvom konkrétnych príkladov predviedli rôzne opcie vyhľadávania v závislosti od zvoleného kritéria (lema, fráza, slovný tvar, podreťazec, jednoduché vyhľadávanie) a poukázali na možnosti triedenia alebo vyhotovenia štatistiky podľa vopred stanovených parametrov.

Študenti aj ostatní prítomní z radov pedagógov mali možnosť nadobudnúť základnú predstavu o tvorbe a štruktúre Slovenského národného korpusu, ako aj o rozličných sférach uplatnenia pri narábaní s ním. Obe strany – Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV aj Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave – sú otvorené ďalšej spolupráci. Veríme preto, že sa môžeme tešiť na prínosné podujatia v rámci ďalšej spolupráce.

Kontakt
Doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: zuzana.gasova@uniba.sk

ERASMUS+, MOBILITA UČITEĽOV VYSOKÝCH ŠKÔL PREDNÁŠKOVÝ POBYT V DÁNSKU

ZUZANA HRDLIČKOVÁ

V dňoch 24. – 30. marca 2019 v rámci programu Erasmus+, Mobilita učiteľov vysokých škôl, navštívila PaedDr. Zuzana Hrdličková, Ph.D., partnerskú inštitúciu *Business Academy SouthWest* v Esbjergu. Počas pobytu predstavila dánskym i zahraničným študentom Ekonomickú univerzitu v Bratislave a prednášala na témy marketingu, medzinárodného predaja a marketingu, projektového manažmentu, sektororov národného hospodárstva na Slovensku a vzdelávacieho systému na Slovensku.

Vzdelávací systém v Dánsku nepochybne patrí k najlepším na svete. Vysokoškolský systém sa delí na dve kategórie – univerzity, ktorých je v Dánsku iba zopár, a akadémie. V závislosti od typu inštitúcie prebieha vzdelávanie na bakalárskom stupni štúdia. Dosiahnutie vysokoškolského bakalárskeho vzdelania na univerzite v Dánsku trvá tri roky, podobne ako na univerzitách na Slovensku, a štúdium je viac teoretické. Na akadémii trvá štúdium tri a pol roka. Počas prvých dvoch rokov študent študuje *AP-Degree* (Academy Profession) študijný program a nasledovný rok a pol študuje *Bachelor's top-up* študijný program, počas ktorého je povinná stáž trvajúca jeden semester. Po bakalárskom štúdiu sa dá pokračovať v dvojročnom magisterskom štúdiu a trojročnom doktorandskom štúdiu. Vzdelávanie v Dánsku je bezplatné ako pre Dánov, tak aj pre študentov z krajín Európskej únie a severských krajín.

Business Academy SouthWest je súčasťou dánskeho vysokoškolského systému. Je podobná Univerzite aplikovaných vied a jej stupne kombinujú solídne akademické základy s prenosnými zručnosťami, ktoré sa vyžadujú na dnešnom, neustále sa vyvíjajúcom trhu práce.

Business Academy SouthWest sa nachádza v južnej časti Dánska a má dve inštitúcie – v Esbjergu a Sønderborgu. Esbjerg je prístavné mesto, ktoré leží pri Severnom mori a je piatym najväčším mestom v Dánsku. Dôležitým ekonomickým činiteľom je rybolov a energetický priemysel. Sønderborg sa nachádza v blízkosti hraníc s Nemeckom a vyznačuje sa kombináciou historickej a modernej architektúry a dlhého pobrežia.

Business Academy SouthWest ponúka širokú škálu vysokoškolských vzdelávacích programov, ktoré kvalifikujú študentov na rôzne pracovné príležitosti. Oba typy programov, Academy Profession a bakalárske programy, sú dostupné v rôznych oblastiach.

Po absolvovaní AP-Degree programu študenti môžu ihneď začať pracovať alebo pokračovať v štúdiu na bakalárskom stupni. Bachelor's top-ups programy sú určené pre študentov, ktorí už ukončili AP-Degree programy. Študenti s bakalárskym titulom môžu získať prácu alebo študovať magisterský študijný program v Dánsku alebo v zahraničí.

Business Academy SouthWest spája teóriu s praxou prostredníctvom stáží, firemných návštev, skutočných životných situácií a pri výučbe teórie sa na prednáškach využívajú ich skúsenosti z priemyslu. Všetci študenti *Business Academy SouthWest* musia absolvovať povinnú stáž ako súčasť svojho vzdelávania. Stáž trvá tri mesiace a možno ju absolvovať v Dánsku alebo v zahraničí.

Business Academy SouthWest ponúka desať rôznych programov, ktoré sa vyučujú v angličtine, päť AP študijných programov a päť bakalárskych študijných programov. Zahraniční študenti si môžu vybrať – študovať celý programu alebo študovať iba jeden semester.

Business Academy SouthWest má dynamické a neformálne študijné prostredie. Okrem účasti na prednáškach, študenti pracujú spoločne v skupinách, kde sa od každého člena očakáva, že sa bude aktívne zapájať do diskusií a písania prác a takisto bude schopný pracovať samostatne. Kritická a analytická iniciatíva študentov je veľmi dôležitým prvkom vysokoškolského vzdelávania v Dánsku. Táto forma štúdia si vyžaduje veľa namáhavej a nezávislej práce, ktorá je akademicky prospešná pre jednotlivých študentov.

Internacionalizácia je kľúčovou súčasťou ich študijných programov. Realizuje sa prostredníctvom študijných pobytov, stáží v zahraničí, výmenných pobytov, prednášok zahraničných partnerov a účasti na medzinárodných projektoch.

Viac ako 20% študentov je zahraničných, čo vytvára medzinárodnú atmosféru na inštitúcii s veľkou kultúrnou rozmanitosťou. Inovačné zručnosti patria k najdôležitejším zručnostiam zamestnancov. V *Business Academy SouthWest* sa neustále pracuje s inováciami ako kľúčom k úspechu ich študentov i lektorov. Všetci študenti participujú v inovačných táboroch v úzkej spolupráci s firmami.

Pobyt v Dánsku prispel k propagácii Ekonomickej univerzity v Bratislave a projektu KEGA *Idioms in Business Communication* riešeného na Katedre anglického jazyka. Ďalej sa autorka musí zmieniť o tom, že na danej inštitúcii študovali dvaja študenti z NHF a FMV Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorých v minulosti učila na univerzite a zhodou okolností im prednášala aj v Dánsku.

Prečo odporúčať študovať v Dánsku? Dánsky vzdelávací systém kladie veľký dôraz na kreativitu, inovácie a kritické myslenie. Niektoré z charakteristík dánskeho vysokoškolského vzdelávania sú: vysoké akademické štandardy, aktívne študijné prostredie, interdisciplinárne štúdie a projektové aktivity. Dánsko je krásna krajina a obe mestá, Esbjerg a Sønderborg, majú vibrujúci medzinárodný študentský život s množstvom aktivít pre študentov. Mestá sú v blízkosti pláží, lesov a prírody s nespočetnými možnosťami voľnočasových aktivít.

ERHVERVS AKADEMI SYDVEST

Kontakt
PaedDr. Zuzana Hrdličková, Ph. D.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: zuzana.hrdlickova@euba.sk