

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 IV

Číslo 8/2015

LINGUA ET VITA 8/2015

REDAKČNÁ RADA/EDITORIAL BOARD

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

Členovia redakčnej rady/Editorial Board Members:

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.

University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria

Dipl. Slaw. Heike Kuban

University Erfurt, Germany

Елена Юрьевна Стриганкова, канд. филос. наук, профессор

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saratov

Светлана Михаеловна Минасян, канд. пед. наук

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

Mgr. Tomáš Káňa, PhD.

Masaryk University, Brno, Czech Republic

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Mgr. Irina Dulebová, PhD.

Comenius University in Bratislava, Slovac Republic

Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Mgr. Milada Pauleová

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Recenzenti/Editorial Consultants:

Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.
PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.
Mgr. Jana Paľková, PhD.
Mgr. Iveta Maarová, PhD.
Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Mgr. Sofia Tužinská, PhD.
Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.
Mgr. Silvia Adamcová, PhD.

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

Vydavateľ/Publisher: Vydavateľstvo EKONÓM, december 2015

Náklad: 60 ks

ISSN 1338-6743

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

Adresa redakcie/Editorial Office:

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

RUBRIKY ČASOPISU/CATEGORIES OF THE JOURNAL

JAZYK, KOMUNIKÁCIA, KULTÚRA LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION

Rubrika je venovaná najmä:

- lingvistickým javom na úrovni synchrónie a diachrónie,
- porovnávacej lingvistike,
- teórii komunikácie a interkultúrnej komunikácie,
- dejinám a kultúre jazykovej oblasti.

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

Rubrika je venovaná najmä:

- didaktike jazykov,
- metodike výučby jazykov,
- učebným štýlom a stratégiam v cudzojazyčnej edukácii,
- testológii v kontexte SERR pre cudzie jazyky.

TRANSLATOLÓGIA TRANSLATOLOGY

Rubrika je venovaná najmä:

- teórii a praxí prekladateľstva a tlmočníctva,
- prekladu a tlmočeniu všeobecného a umeleckého textu z cudzieho jazyka do slovenského jazyka a naopak,
- prekladu a tlmočeniu odborného textu z cudzieho jazyka do slovenského jazyka a naopak, najmä v ekonomických vedách.

RECENZIE REVIEWS

Rubrika je venovaná recenziám vedeckých statí, odborných článkov, projektových štúdií, publikácií a monografií vytvorených na fakulte, na iných vysokých školách na Slovensku a v zahraničí.

SPRÁVY REPORTS

Rubrika je venovaná správam z vedeckých podujatí a podporných vedeckovýskumných aktivít Fakulty aplikovaných jazykov a Ekonomickej univerzity.

5 OBSAH/CONTENTS

7 ÚVOD/INTRODUCTION

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA/LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION

9 LÍVIA ADAMCOVÁ

FREMDWÖRTER IM DEUTSCHEN – EIN STÄNDIGES PROBLEM?

FOREIGN WORDS IN GERMAN – A CONSTANT PROBLEM?

19 CARLOS DIMEO ÁLVAREZ

LA «CREACIÓN COLECTIVA»: VIGENCIAS Y DIVERGENCIAS DE UN MODELO ESTÉTICO, POLÍTICO Y CULTURAL EN AMÉRICA LATINA

THE “COLLECTIVE CREATION”: VALIDITIES AND DIVERGENCES OF AESTHETIC, POLITICAL AND CULTURAL MODEL IN LATIN AMERICA

27 MARÍA PAZ CERVANTES BONET

REPRESENTACIÓN DE ESPAÑA EN LA PRENSA ESLOVACA

THE REPRESENTATION OF SPAIN IN THE SLOVAK PRESS

33 MILENA HELMOVÁ

INTERRELIGIOSITÄT IM KONTEXT DER INTERKULTURALITÄT

INTER-RELIGIOSITY IN THE CONTEXT OF INTERCULTURALITY

41 JÁN KERESTY

PERCEPCIA PLEONAZMOV V RUMUNSKEJ SPOLOČNOSTI A ICH PREKLAD DO SLOVENČINY

THE PERCEPTION OF PLEONASMS IN THE ROMANIAN SOCIETY AND THEIR TRANSLATION INTO THE SLOVAK LANGUAGE

52 KATARÍNA KLIMENTOVÁ

LOS PROCESOS MORFOLÓGICOS MÁS PRODUCTIVOS EN LA FORMACIÓN DEL LÉXICO ESPECIALIZADO EN ESPAÑOL

PRODUCTIVE WAYS OF WORD FORMATION IN SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES

59 IVETA MAAROVÁ

KULTURÉMA A JEJ CHARAKTERISTIKA

CHARACTERISTICS OF CULTUREME

69 ŠTEFAN POVCHANIČ

DE LA NAISSANCE DES CANONS LITTÉRAIRES

THE BIRTH OF LITERARY CANONS

78 ROMAN SEHNAL

VZÁJOMNÝ VPLYV ODBORNEJ A BEŽNEJ SLOVNEJ ZÁSOBY V TALIANČINE

THE MUTUAL INFLUENCE OF PROFESSIONAL AND GENERAL VOCABULARY IN THE ITALIAN LANGUAGE

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

87 LENKA KALOUSKOVÁ

ANALÝZA GRAMATICKÝCH CHYB V PÍSEMNÝCH PRACÍCH Z HOSPODÁŘSKÉ NĚMČINY

ANALYSIS OF GRAMMATICAL MISTAKES AND ERRORS FOUND IN WRITTEN WORKS IN BUSINESS GERMAN

97 FARIDA DJAILEB

TEACHING READING COMPREHENSION IN ESP: THE CASE OF COMPUTER SCIENCES IN ALGERIA

103 DUŠAN KOSTRUB, MARTINA ŠIPOŠOVÁ

INTERPRETATÍVNE SKÚMANIE VÝUČBY ANGLICKÉHO JAZYKA: INTERAKCIA ŽIAKA A UČITEĽA S CUDZOJAZYČNÝM UČIVOM

INTERPRETATIVE RESEARCH OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING: TEACHER AND STUDENT INTERACTION WITH THE CONTENT OF THE STRUCTURE

118 PAVOL ŠTUBŇA

LE NUOVE TENDENZE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA E DELLA CIVILTÀ NELLE UNIVERSITÀ. GLOBALIZZAZIONE COME EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ

NEW TRENDS IN TEACHING LITERATURE AND CIVILIZATION COURSES AT THE UNIVERSITY LEVEL. EDUCATION TO GLOBAL CITIZENSHIP

TRANSLATOLÓGIA/TRANSLATOLOGY

123 EVA REICHWALDEROVÁ

TRADUCCIÓN DE NOMBRES PROPIOS EN OBRAS AUDIOVISUALES. EL CASO DE ANTROPÓNIMOS EN LAS PELÍCULAS DE PROVENIENCIA HISPANOAHABLANTE

TRANSLATION OF PROPER NAMES IN AUDIOVISUAL WORKS. THE ANTHROPOONYMS IN THE MOVIES OF SPANISH LANGUAGE ORIGIN

ÚVOD

Umenie ukrýva v sebe kúzlo, ktoré nás dokáže preniesť do iného sveta. Je úžasné ponoriť sa do tohto nekonečne ušľachtilého ľudského diania a zároveň sa stotožniť s myšlienou, ktorú nám prináša. Okrem toho nás osobnostne rozvíja a uvoľňuje psychické napätie, ktoré nás prenasleduje na každom kroku. Umenie je jedným z účinných prostriedkov formovania ľudskej osobnosti. Jeho pozitívne účinky sú len zlomkom toho, čo všetko dokáže.

Umenie vie skvelým spôsobom pôsobiť na mysenie človeka, jeho celkové vnímanie sveta, cítenie, prežívanie a v konečnom dôsledku aj správanie sa k sebe a svojim blízkym. Má v sebe bohatstvo, ktoré spočíva v liečení ubolenej duše človeka. A možno aj preto namiesto tradičného úvodu zaletela naša duša k tým osobnostiam slovenského kultúrneho života, ktorí už medzi nami nie sú. Keďže je nás časopis venovaný nielen jazyku, didaktike a metodike a translatológii, ale aj kultúre, myslíme si, že je vhodné pripomenúť si aspoň v rámci úvodu, kto nás opustil v roku 2015.

Prvý februárový deň preletela Slovenskom smutná správa o úmrtí známeho režiséra, scenáristu, herca a choreografa **Martina Čapáka**. Medzi jeho najznámejšie filmy patrili Pacho hybský zbojník, Plavčík a Vratko či Popolvár najväčší na svete. V marci nás opustil aj známy spisovateľ **Peter Pišťanek**. Do hereckého neba v marci tohto roku vkročil aj dramaturg a divadelný kritik **Martin Porubjak**. Medzi jeho najznámejšie diela patrí divadelné predstavenie Tančiareň, v ktorom sa herecky zaskvel pán **Ladislav Chudík**. Ten zomrel presne o tri mesiace neskôr vo veku 91 rokov. Jeho tvorba, vyvíjajúca sa v úzkom spojení s umeleckým prednesom predstavuje vrchol moderného slovenského herectva. O týždeň po odchode majstra Chudíka prišla herecká obec o ďalšiu osobnosť, herca **Ivana Palúcha**. Velikáni totiž nikdy neodchádzajú sami. Herec sa preslávil v seriáli Adam Šangala, vďaka ktorému sa zaradil medzi umeleckú elitu. Vystriedal niekoľko divadiel a svojím úprimným herectvom zaujal aj zahraničných filmárov. Koncom júla šokovala verejnosť správa o úmrtí nezabudnuteľnej herečky **Magdy Pavalekovej**. Energická Majda, ako ju všetci s láskou volali, odišla rok a pol po smrti svojho milovaného manžela. Vo veku 93 rokov zomrel v októbri akademický sochár a národný umelec **Tibor Bártfay**. Bol jedným z najvýznamnejších slovenských umelcov, ktorého tvorba zaujala aj v zahraničí. Koniec októbra bol pre Slovensko opäť bolestný. Odišiel nitriansky emeritný kardinál **Ján Chryzostom Korec**. Za svoj boj proti komunistickému režimu bol odsúdený na 12 rokov väzenia, ani to ho neodradilo nadalej pokračovať vo svojej práci. No a ku konca roka prišla smutná správa aj z Česka. Do hereckého neba vo veku 92 rokov odišiel nezabudnuteľný herec **Iván Lipský**. Na záver smutných udalostí ešte jedna, ktorá nás zasiahla pri písaní tohto úvodu. 7. januára 2016 ráno odišiel na večnosť **Anton Srholec**, pokorný a skromný človek, ktorého si Slováci veľmi vážili. „Keby išlo len o mňa, mohol by som byť najšťastnejším človekom. Vo svojej láske však nesiem tisíce ľudí, ktorí strácajú, nachádzajú a opäť strácajú teplo duchovného domova a svetla, ktoré presvetilo ich detstvo, tisíce ranených ľudí, ktorí nevedia a nemôžu zabudnúť na svoju trápenia plné mladostí, stovku ľudí, ktorým pári slov a trocha pozornosti zaručuje teplo domova, a vás, ktorí sa ku mne niektorí túlite ako zatúlané ovečky.“ Život Antona Srholca by stačil na knižný bestseller. Prepísaný do scenára mal by šancu stať sa filmovým trhákom. Má v sebe totiž viac, než je človek schopný vôbec uniesť. Bol symbolom viery a ľudskosti.

Rok 2015 bol zároveň aj veľmi významný pre všetkých Slovákov. Bol venovaný Ľudovítovi Štúrovi. Takmer každý mesiac v roku 2015 sa uskutočňovali rôzne kultúrne a spoločenské aktivity, ktorými si verejnosť v rôznych slovenských mestách mohla pripomenúť tohto velikána Slováka. Národné osvetové centrum zorganizovalo 30. novembra 2015 vo V-klube v Bratislave slávnostný večer s názvom **Hlas k rodákom** venovaný 200. výročiu jeho narodenia. Týmto podujatím vzdalo úctu jednej z najvýznamnejších osobností moderných slovenských dejín – politikovi, historikovi, jazykovedcovi, spisovateľovi, básnikovi, publicistovi, redaktorovi a pedagógovi. V kultúrnom programe účinkovali herci Dušan Jamrich,

František Kovár, Ján Gallovič, Štefan Bučko a Jana Lieskovská, na klavíri hrala Táňa Hurová-Lenková, na gitare hrala a spievala Eva Golovková a vystúpili aj ďalší umelci. Slávnostný večer pripravili Jana Liptáková a Eva Sklenárová.

Vážení čitatelia, iste nám nebudete zazlievať, že náš úvod sme tentokrát poňali netradične. Vydávame už ôsme číslo nášho časopisu a sme radi, že stále je čo uverejňovať a deliť sa o spoločné skúsenosti v oblasti bádania smerovaného lingvistickou, kulturologickou, didaktickou a translatologickou cestou. Štvrtý ročník existencie časopisu uzatvárame ďalšími príspevkami vďaka tým, pre ktorých je aj cesta vedeckovýskumnej činnosti nielen cennou príležitosťou na tvorbu banky tvorivých skúseností v oblastiach zamerania časopisu, ale predovšetkým radosťou. Sme presvedčení, že ak sa k činnosti pristupuje s entuziazmom a optimisticky, jej výsledky môžu byť na osoch všetkým.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
výkonný redaktor

FREMDWÖRTER IM DEUTSCHEN – EIN STÄNDIGES PROBLEM?

FOREIGN WORDS IN GERMAN – A CONSTANT PROBLEM?

LÍVIA ADAMCOVÁ

Abstract

The aim of this paper is to examine the penetration of foreign words in to the German language in synchronous and diachronic perspectives. It mainly focuses on internationalisms, predominantly of Greek and Latin origin. They are the chief source for German words in linguistics, philosophy, culture, science, and technology. The term foreign word is explained, and then the paper devotes special attention to foreign words in terms of pronunciation, spelling, morphology, and application. The incorporation of foreign words is clearly visible on the lexical level, especially within the category of lexical anglicisms. This process reflects current communication needs, therefore it is considered to be a major advantage for the German language.

Keywords: Foreign words, internationalisms, loan words, anglicisms, vocabulary enhancement and extension in the past and present decades.

Abstract

Der Prozess der Übernahme fremder Wörter aus anderen Sprachen ist ein oft diskutiertes Problem in der germanistischen Linguistik. Der vorliegende Beitrag versucht den Entlehnungsprozess zu charakterisieren, bzw. den großen Einfluss der Fremdwörter auf das Deutsche zu erörtern. Im zweiten Teil des Beitrags werden die orthoepischen, schriftlichen, morphologischen und lexikalischen Merkmale der Fremdwörter kurz skizziert. Anschließend wird eine kleine Fremdwortgeschichte angeboten und die Anglizismen kurz beschrieben.

Schlüsselwörter: Fremdwörter, Internationalismen, Entlehnung, Anglizismen, Bereicherung der Lexik in der Vergangenheit und Gegenwart

Einleitung

Es gab in der Vergangenheit zahlreiche Versuche, die Fremdwörter zu meiden oder durch deutsche zu ersetzen. Die Diskussion zu diesem Problem geht weiter, weil die meisten Fremdwörter für die Sprachbenutzer vielfach Probleme bereiten. Es wird nicht immer nur über eine Überfremdung oder Bedrohung des Deutschen gesprochen, sondern es geht meistens um sprachsystematische und historische Aspekte: Es gibt stets spezifische Schwierigkeiten hinsichtlich ihrer Verwendung auf der schriftlichen und mündlichen Ebene bzw. in ihrer Bedeutung und stilistischer Markierung.

Zum Begriff „Fremdwort“

Wie in allen Kultursprachen, so gibt es auch im Deutschen eine große Zahl von Wörtern aus anderen Sprachen. Sie werden üblicherweise Fremdwörter genannt, obwohl sie meistens keine fremden, sondern seit langem bekannte Wörter für die deutsche Sprachgemeinschaft sind. Der Prozess der Übernahme fremder Wörter aus anderen Sprachen ist im Deutschen lange Zeit bekannt. Bereits in der vorchristlichen Zeit kam es während der ersten Kontakte zwischen den Germanen und Römern zu Entlehnungsprozessen. Dieser Prozess existiert bis heute und wird sich auch in Zukunft fortsetzen.

In der letzten Zeit liegt eine große Zahl von Publikationen zur Fremdwortproblematik vor. Grundlegend ist, ob es überhaupt möglich ist, eine Gesamtschau auf die verschiedenen Aspekte der Fremdwortproblematik im Deutschen zu bieten, die sowohl die historisch-

politischen Dimensionen des Fremdwortdiskurses, als auch die konkrete linguistische Analyse der Fremdwörter auf den entsprechenden Ebenen des Sprachsystems einbeziehen (vgl. Eisenberg, 2012).

Eines der letzten Publikationen zur Fremdwortproblematik stellt das Buch von Peter Eisenberg („Das Fremdwort im Deutschen“ 2011), die auf einer möglichst objektiven Analyse der historisch-politischen und linguistischen Fakten basiert, was bei der Erörterung von Problemen des Fremdwortes keineswegs selbstverständlich ist. Nach Eisenberg (2011) kann man Fremdwörter folgendermaßen charakterisieren:

- a) Fremdwörter sind Wörter der deutschen Sprache, auch wenn sie ganz oder teilweise aus anderen Sprachen übernommen sind.
- b) Fremdwörter sind ein besonderer Teil des Wortschatzes, der sich von den nicht Fremdwörtern, dem Kernwortschatz des Deutschen, unterscheidet.
- c) Die systematische Beschreibung der Fremdwörter und die Konzentration auf ihre lautlichen, morphologischen Eigenschaften in der Gegenwartssprache stehen im Zentrum der Darstellung.
- d) Für das Verständnis von Fremdwörtern ist es unerlässlich zu untersuchen, welche Kontakte der deutschen Sprache zu anderen Sprachen im Laufe der Entwicklung aus welchen Gründen und mit welchen Wirkungen zu Entlehnungen geführt haben.
- e) Die öffentliche Aufmerksamkeit für Fremdwörter resultiert vor allem aus der Frage, ob und wie Fremdwörter eigens zu bewerten sind.

Weiter definiert Eisenberg (2011, 29) das Fremdwort so: „Ein Wort ist im gegenwärtigen Deutsch fremd, wenn es Eigenschaften hat, die es von den Wörtern des Kernwortschatzes unterscheidet.“ Erwähnenswert ist in seiner Publikation, dass er die Entlehnungsprozesse der „Gebiersprachen“ detailliert beschreibt. Für das Deutsche hält er fünf Herkunftssprachen für die wichtigsten, und zwar Englisch, Französisch, Italienisch, Griechisch und Latein. Unter dem Begriff „Nehmersprache Deutsch“ werden verschiedene Aspekte der Aufnahme, Bewertung und Bearbeitung des Fremdwortschatzes im Deutschen thematisiert. Dazu gehören Fragen der Integration von Fremdwörtern (Aspekte der Aussprache, Flexion, Wortbildung und Orthographie), des Fremdworteinflusses, des Fremdwortpurismus, der Fremdwortlexikographie und des Gebrauchs von Fremdwörtern in der Kommunikation.

Es ist eine ganz übliche und offensichtliche Tatsache, dass es im Sprachkontakt unter den Mitgliedern verschiedener Nationen, Kulturen oder Sprachgruppen zur Entlehnung des Wortschatzes kommt. Hadumod Bußmann (2002, 213) definiert die Entlehnung als *Vorgang und Ergebnis der Übernahme eines sprachlichen Ausdrucks aus einer Fremdsprache in die Muttersprache*. Die Autorin weist darauf hin, dass dieses Phänomen meist in solchen Fällen vorkommt, in denen es in der eigenen Sprache keine Bezeichnung für neu entstandene Sachen bzw. Sachverhalte gibt. Die Ursachen solcher auf Sprachkontakt beruhenden Beeinflussungen liegen in verschiedenen politischen, kulturellen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Entwicklungen. Nach Bußmann (2002, 253) wird unter dem Begriff Fremdwort ein *aus einer fremden Sprache in die Muttersprache übernommener sprachlicher Ausdruck, der im Unterschied zum Lehnwort sich nach Lautung, Orthographie und Flexion (noch) nicht in das graphemische bzw. morphophonemische System der Sprache eingepasst hat*, verstanden. Fremdwort ist also ein aus einer anderen Sprache in den allgemeinen Wortschatz übernommenes (lexikalisches) Wort. So lange das Fremdwort das ursprüngliche Gestalt beibehält, das heißt Orthographie, Lautform und Flexion, nennt man es gewöhnlich Fremdwort (z.B. *die Causa, -ae*, lat. *causa, -ae*; Ursache, Rechtssprache). Im Unterschied zum Fremdwort gibt es auch Lehnwörter im Deutschen. Ein Lehnwort ist ein mehr oder weniger assimiliertes Fremdwort, das sich dem Deutschen völlig angepasst hat. (z. B. französisch; *Les mémoires – die Memoiren*).

Helmut Glück (2010, 166) erklärt die Entlehnung als *Übernahme eines Wortes, eines Morphems oder einer Struktur aus einer Sprache in eine andere*. Er weist auf den Grad der Integration eines Wortes in die Nehmersprache, in unserem Fall auf den Grad der Eindeutschung hin. Laut Glück (2010, 358) spricht man vom Lehnwort, wenn das fremde Zeichen weitestgehend im phonologischen, graphematischen und morphologischen System der Nehmersprache integriert ist.

Entlehnungen sind ausgeliehene Wörter, die ursprünglich kein Bestandteil der Sprache waren, in der sie sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt befinden. Im Allgemeinen kann man die Fremdwörter als solche Entlehnungen beschreiben, die bei der Übernahme in eine andere Sprache ihren fremden Charakter, d. h. grafische, phonetische oder morphologische Form, bewahren, z.B. *tabula rasa, postmortem, Bourgeoisie, de facto, Rhythmus*. Im Laufe der Zeit können sich die Fremdwörter in eine Sprache integrieren und dadurch sich in Lehnwörter verändern.

Entlehnungen gab es bereits im Mittelalter. Bereits im 17. Jh. gab es Kritik an der enormen Übernahme von fremden Wörtern ins Deutsche. Bekannt sind die Aktivitäten zahlreicher Sprachgesellschaften, die nach dem Vorbild der ital. „Accademia della Crusca“ im 17. und 18. Jh. in Deutschland begründet wurden. Es waren Vereinigungen von Fürsten, Adligen und Dichtern, die sich für die Förderung der deutschen Sprache durch Abwehr fremder Einflüsse und Erhöhung der literarischen Ausdrucksfähigkeit einsetzten. Als bekannteste Gesellschaft gilt die 1617 in Weimar gegründete „Fruchtbringende Gesellschaft“. Ihr Verdienst liegt vor allem in der Pflege und Verfeinerung der Übersetzungskunst. In diesem Zusammenhang entstanden Wörterbücher so wie zahlreiche Abhandlungen zur deutschen Rechtschreibung und Grammatik (vgl. Bußmann, 2002). Im 18./19. Jh. mehren sie sich im Deutschen die fremden Einflüsse verstärkt. Den größten Einfluss übten in dieser Zeit das Französische und das Englische aus. Bereits im 19. Jh. erschienen mehrere Vorträge zum Thema „Wider die Engländer in der deutschen Sprache“. Auch die Sprachgesellschaften, die Schriftsteller und die Linguisten wenden sich immer mehr gegen die Fremdwörter, hauptsächlich gegen die Anglizismen. Sie waren der Ansicht, dass sich mit dem immer wachsenden Einfluss englische Wörter in bedenklicher Weise die Zahl der aus dem Englischen stammenden entbehrlichen Fremdwörter mehrt. Weiter behaupteten sie, dass es die Pflicht der Sprachforschung sei, dem Fremden Widerstand zu leisten.

Die nächste Tabelle verdeutlicht den enormen Einfluss der Fremdwörter auf das Deutsche in den letzten 2000 Jahren:

1. Jh. v. Chr. – 4. Jh. nach Chr.	lat. Wörter für alle Gebiete der Zivilisation	<i>Fenster, kaufen, Keller, Küche, Mauer, Pflanze, Pfanne, Straße, Wein, Ziegel, Kloster, Schule, Tafel, schreiben</i>
ab dem 3. Jh. n. Chr.	religiöse Wörter aus dem Lat.	<i>Altar, Kloster, Messe, predigen, nüchtern</i>
11. – 13. Jh.	franz. Wörter - Ritterkultur	<i>Abenteuer, Panzer, Turnier, Lanze</i>
12. – 13. Jh.	slawische Wörter	<i>Grenze, Gurke, Peitsche, Säbel</i>
14. – 15. Jh.	ital. Wörter für Handel und Bankwesen	<i>Bank, Konto, Giro, netto, Prozent</i>
15. – 16. Jh.	gr.-lat. Wörter für Bildung und Wissenschaft	<i>Akademie, Grammatik, Technik, Professor, studieren, Universität, Vokabel, Horizont</i>
16. – 17. Jh.	ital. Wörter für Musik	<i>Cembalo, Fagott, Stakkato, Violine, Oper, Arie</i>
17. – 18. Jh.	franz. Wörter für das gesellschaftliche Leben	<i>Balkon, Ball, Etage, Kabinett, Korridor, Möbel, Mode, Sofa, Frisur, Gelee,</i>

		<i>charmant, Kavalier, Kompliment, nett, nobel, Omelette, Sauce, pikant, spendieren</i>
ab 1800	engl. Wörter für die moderne Welt	<i>Bestseller, Film, Hobby, Hostess, Lokomotive, Parlament, Picknick, Reporter, Standard, Rocker, Teenager, shake, Baby, Team, Memory, download, Walkman, Airbag, Job</i>

Tab.1.: Chronologie des Einflusses europäischer Sprachen auf das Deutsche

Einen besonderen Teil von Entlehnungen stellen die Internationalismen dar, die laut Glück (2010) solche Entlehnungen sind, die in vielen Sprachen Usus sind. Sie sind daher für die internationale Verständigung sehr nützlich. Auch wenn formale Abweichungen vorhanden sind, beeinträchtigen sie nicht die Verständlichkeit. Zu den klassischen Internationalismen zählt man zahlreiche Wörter griechischer und lateinischer, bzw. englischer Herkunft, z. B. *Thermodynamik, thermonuklear, Telefon, Theater, Biologie, Film, Museum, Kommunikation, Interview, Virus, Taxi, Hotel, Kino, Pizza, Mumie, trivial, Kid, Holocaust u. a.* Eine besondere Kategorie der Entlehnungen bilden die Hybridformen, die eine Konstruktion von einem heimischen und einem entlehnten Element bezeichnen, z. B. *BahnCard, Magenkarzinom, Wellness-Spaß, superklug u. a.*

Zu den Merkmalen der Fremdwörter

Bär (2001) weist vier verschiedene Merkmale der Fremdwörter an: Lautung, Schreibung, morphologische Bestandteile und seltene Verwendung.

- Mit Lautung ist die vom Deutschen abweichende Aussprache gemeint – z. B. <oo> als langes /u/ (*cool*), <eu> als /ö/ (*Monteur*), <ea> als langes /i/ (*mean*). Andererseits ist die Betonung gemeint, d.h. der nicht auf der ersten oder Stammsilbe liegende Akzent (*demonstrieren, vital, Demographie, Niveau, Phantasie, sympathisch, biologisch*).
- Im Zusammenhang mit der Schreibung sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. So signalisiert das Schriftbild Graphemkombinationen, die für das Deutsche ungewöhnlich sind (z. B. *Chaussee, Nougat, Coupé, Osteoporose, Diode, Haïti, Bodybuilder*). Auch die Position bestimmter Buchstabenfolgen kann ein Hinweis sein: Im Deutschen kommen z. B. die Verbindungen *ch*- (mit Ausnahme von Eigennamen wie *Chur, Chlodvik, Chiemsee*, usw.), *gn-*, *pt-* und *ts-* nicht im Anlaut vor, so dass man *Orchester, Gnom, Ptosis, Tsunami* u. a. als Fremdwörter identifiziert. Ein weiterer Aspekt ist die Silbentrennung (für das Deutsche unüblich), z. B. *Di/phthong, Pro/blem, Sym/pтом*.
- Wörter mit bestimmten Affixen können als fremd empfunden werden (*degenerieren, Komparation, reduzieren, hypochondrisch, Laryngitis, Mobbing, prophezeien, delegieren*).
- Manche Wörter werden aufgrund ihres seltenen Gebrauchs oft als fremd bewertet, z. B. *Sphäre, diakritisch, Nucleus, Bibliophilie*.

Meistens beinhalten fremde Wörter sogar mehr als eines dieser Merkmale. Bär (2001) führt folgende dieser Merkmale an:

- zur Aussprache: Sie hat sich bei vielen Fremdwörtern deutschen Gewohnheiten angeglichen; z. B. wird <sp> als /schp/ und <st> als /scht/ gesprochen (*Studium, Stipendium, Stereo, Spekulant, Station, steril, Strategie*); nasale Aussprache ist teilweise aufgegeben (*Bonbon, Pension, Balkon, Beton*); ein in der fremden Sprache kurzer Vokal in offener Silbe kann im Neuhochdeutschen als Langvokal erscheinen (*Forum, romanisch, spektakulär*), ein in der fremden Sprache langer Vokal vor Doppelkonsonanz als Kurzvokal (*Villa, Penne, Millennium*). Was die Betonung angeht, so liegt sie keineswegs

- bei allen deutschen Wörtern auf der ersten Silbe, z. B. *lebendig, zusammen, zufrieden, Halunke, Spelunke, Forelle, Mathilde, Ulrike, Undine*, wobei es zunehmend Fremdwörter gibt, die wie die deutschen Wörter anfangs betont sind (*Epic, Lyrik, Drama, Thema, Summe, Genius, Radio, Atlas, Motor*);
2. zur Schreibung: Viele Fremdwörter werden in der Schrift der deutschen Sprache angepasst (*Büro, Schofför, Foto, Frisör*); manche Wörter werden aufgrund ihrer Schreibung überhaupt nicht als Fremdwörter zu erkennen (z. B. *Streik, Keks, Föhn, böig*). Bereits Schlegel hat im Jahre 1798 folgendes zu den Fremdwörtern angeführt: „*Fantastisch, Fantasie habe ich mit F geschrieben, weil mir diese Worte, so wie wir sie brauchen gar nicht Griechisch, sondern durchaus [...] modern scheinen*“;
 3. zu der Morphologie: Nicht alle Wortbestandteile, die Fremdwörter signalisieren können, sind tatsächlich immer fremdsprachlich (z. B. *ab- in Abitur, aber in abbauen; -ieren in montieren*, aber auch – freilich nicht als Suffix, sondern als Bestandteil des Wortstamms – *in erfrieren*). Zudem kann an einen deutschen Wortstamm eine fremdsprachliche Endung treten (*buchstabieren, hausieren*). Es besteht Unsicherheit, ob es sich um deutsche oder um fremde Wörter handelt;
 4. zur Verwendungshäufigkeit: Wörter fremder Herkunft können völlig gebräuchlich und allgemein verständlich sein (*Auto, Blondine, Bus, Demokratie, Parlament, Doktor, interessieren, militärisch, Paradies, Salat*).

Fremdwörter sind oft in den Nachbarsprachen angeworben worden, weil der einheimische lexikalische Arbeitsmarkt neuen Aufgaben nicht gewachsen war. Ihr fremdes Aussehen störte zunächst kaum, wurden sie doch nur für bestimmte Arbeiten eingesetzt, sollten ja auch bald wieder gehen. Wanderarbeiter der Sprache sollten sie sein, die keinerlei Bürgerrechte beanspruchen. Die Gastarbeiter blieben und die Fremdwörter auch. Die Fremdwörter blieben nicht isoliert, sondern wurden durch Komposition und Ableitung mit dem System des Gesamtwortschatzes verknüpft. Die Fremdwörter erfüllen in der deutschen Sprache verschiedene Funktionen:

1. inhaltliche Nuancierung durch Assoziationen: *fair/anständig, simpel/einfach; Bezeichnungsexotismen: Cowboy, Guillotine, Turban, Karavane; Historisch markierte Wörter: Renaissance, Barock, Rokoko, Moderne; Fremdwortgebrauch in der Werbung: Destination, Flair, Spray;*
2. spezifischere Schattierungen: *phänomenal – außergewöhnlich, Visage – Gesicht;*
3. Fremdwörter ermöglichen das taktvolle Sprechen über tabuisierte Themen (*Handicap statt Körperbehinderung, Psychiatrie statt Irrenanstalt, Exitus statt Tod*);
4. Fremdwörter ermöglichen die Anspielung auf Bildungsinhalte, sie rufen Gedankenverbindungen hervor: *Judaslohn* („Lohn für Verrat“), *Pyrrhussieg* („Scheinsieg“), *Mätresse* („offizielle Geliebte eines Fürsten“);
5. Signalfunktion (*Business Class, Service Point*);
6. Manche Fremdwörter und Fachwörter lassen sich nicht durch ein einziges deutsches Wort ersetzen, sondern müssten umständlich umschrieben werden (*Aggregat, Automat, Elektrizität, Politik*).

Eine kleine Fremdwortgeschichte

Beim Zusammentreffen zweier Völker, die auf verschiedenen Stufen der gesellschaftlichen Entwicklung stehen, übernimmt meist das weniger fortgeschrittene die höher entwickelten Wörter und Sachverhalte des anderen Volkes. So unterwarfen die Römer im 2. Jh. v. u. Z. die Griechen, aber das wirtschaftlich und kulturell entwickelte Griechenland exportierte mit seinen Luxuswaren und Kulturgütern auch seine Sprache in das Land des Sieges. Ebenso konnten die Franken zwar Gallien und die Langobarden Oberitalien erobern, aber die auf einer

höheren gesellschaftlichen Entwicklungsstufe stehenden besieгten Völker romanisierten die germanischen Sieger und assimilierten sie sprachlich.

Es ist häufig festzustellen, dass man bei der Bekanntschaft mit der höher entwickelten Kultur eines anderen Volkes nicht nur einzelne Wörter, sondern die gesamte Terminologie eines Sachgebietes entlehnt. So übernahm im Mittelalter das deutsche höfische Rittertum den Wortschatz der französischen Kultur, und ebenso kamen im 17. und 18. Jh. zahlreiche Entlehnungen aus dem Französischen ins Deutsche (z. B. *Courage, Bravour, Malheur, Gala, Cognac, Restaurant, Onkel, Tante, Cousin, Cousine, Etage, Balkon*). Schmidt (1978) unterscheidet Kulturwörter, Lehnwörter, Fremdwörter und Internationalismen. Unter Kulturwörtern versteht er den Wortbestand, der mit der betreffenden Sache von einem Volk zum anderen um die halbe Welt wandert. Es sind z. B. Ausdrücke für ausländische Bodenerzeugnisse, Tiere, Waren, wirtschaftliche, politische und kulturelle Einrichtungen bzw. Neuerungen (*Pfeffer, Orange, Ananas, Kaffee, Kümmel, Löwe, Tiger, Seide, Atlas, Finanzen*). Zu den Lehnwörtern rechnet er jene Wörter, die sich dem Deutschen in Lautgestalt, Betonung und Flexion völlig angepasst haben (*Pfingsten, Münster, Schüssel, Kaffee, Mauer, Wein, Flaute, Oper, Profil, Situation, perfekt, kolossal*). Als Fremdwörter bezeichnet Schmidt (1978, 75) jene Ausdrücke, die ihren fremden Charakter bis heute bewahrt haben (*Hertz, Ohm, Volt, galvanisieren, Dynamit, Penizillin, Azetylen, Dynamo, Telegraph, Turbine, Automobil, Republik, Garde, Liste, Muff, Robe, Spion*). Wörter, deren sprachliches Material zwar etymologisch lokalisiert werden kann, die nach ihrem Gebrauch aber übernationalen Charakter haben, bezeichnet er als Internationalismen. Ein nicht unbedeutender Teil dieser Internationalismen ist ererbtes Kulturgut. Sie stammen meistens aus dem Lateinischen oder Griechischen (z. B. *Aristokratie, Doktor, Gymnasium, Medizin, Minister, Musik, Testament*). Wo aber auch das vorhandene alte griechisch-lateinische Wortgut nicht ausreichte, schuf man aus diesen Sprachen heraus neue Ausdrücke, in den man das alte Sprachgut umformte (*Kommunismus, Sozialdemokratie, Liberal, klerikal, ästhetisch, Grammophon, Telefon, Express*).

„Fremdwort“ ist in der Gegenwart zu einem umstrittenen Thema geworden. Bereits in der Frühzeit der deutschen Sprachgeschichte finden sich fremdsprachliche Ausdrücke aus dem Griechischen und Lateinischen: *cirihha* („Kirche“, grch. *kyriakón*/spätgrch. *kyrikón*, „Gotteshaus“), *kruzi* („Kreuz“, lat. *crux*). Im hohen Mittelalter kamen viele Bezeichnungen aus dem Französischen ins Deutsche, *âventiure* („Abenteuer“), *panzier* („Panzer“), *samít* („Samt“). Das Spätmittelalter und die frühe Neuzeit mit Lehrdichtung, Meistersgesang und Humanismus zeigen eine Fülle von gelehrteten Bildungen zumeist lateinischer Herkunft, z. B. *Analysis, Aula, Professor, Argument, artikulieren, korrumpern, Minute, Region*. Im 17. Jh. herrscht der französische Spracheinfluss in den Bereichen der Diplomatie und der Verwaltung, des Handels, des Transportwesens, der Esskultur und der Mode deutlich vor. Im 19. Jh. in der Zeit der großen industriellen Revolution, kommen viele technische und wirtschaftliche Fremdwörter auf (*Zement, Photographie, Industrialismus, Kino, Auto, Foto*), wie auch Sportausdrücke aus dem Englischen (*Tennis, Fußball, Volleyball, Basketball, Golf*). Im 20. Jh. gewinnt das Englische auch in Form des Angloamerikanischen weiter an Bedeutung und wirkt bis in den privaten Lebensbereich hinein: *Bestseller, Jazz, Make-up, Sex, Teenager, Popsong, Job, Team, fair, Bus*. Verschiedene, zum Teil einander bekämpfende weltanschauliche Systeme leisten Beiträge zur politischen Kultur (*Apartheid, Bolschewismus, Deportation, Faschismus, Perestroika*). Insbesondere war es das Jahrhundert einer international vernetzten Kommunikations-, Informations- und Mediengesellschaft (*Computer, Film, Globalisierung, Information, Manipulation, Radio, Rakete, TV, Hit*) und auch auf Kunst- und Alltagsgeschichte werfen einige Fremdwörter Licht (*Bikini, Camping, Design, Jeans, Rock'n'Roll, Stress*).

Wie sich zeigt, ist die deutsche Sprache zu keiner Zeit ohne Fremdwörter ausgekommen. Viele sind ihr im Laufe der Jahrhunderte in solch einem Maße angeglichen

worden, dass man ihnen die fremde Herkunft heute nicht mehr ansieht, z. B. *Fenster* (lat. *fenstra*), *Mauer*, *Wein*, *Straße*, *Pflanze*, *Schreiben*, *Tafel*, *Kloster*, *Keller*, *Bischof* (grch. *epískopos*), *Flamme* (lat. *flamma*), *Kopf* (lat. *coppa*), *Maske* (frz. *masque*).

Einige Bemerkungen zu den Anglizismen im Deutschen

Was den englisch-amerikanischen Spracheinfluss in der jüngeren Gegenwart anbelangt, kann man vor und nach dem zweiten Weltkrieg den dominierenden Einfluss des Englischen auf das Deutsche vermerken. Die Ansichten zu diesem Thema sind recht unterschiedlich. Für einige stellen sie eine Bedrohung für Deutsch dar, einige prophezeien den Niedergang bzw. Pidginisierung der deutschen Sprache und einige sind wiederum der Ansicht, dass die Ursache im fehlenden Willen bei vielen Deutschen ihre Muttersprache zu gebrauchen, liegt.

Obwohl behauptet wird, dass die Anglizismen am meisten in der Alltagssprache (z.B. *Service Point*, *Ticket Counter*, *Supermarket*, *Body-building*, *Power-Frau*, *Bahncard*, *Mc-Clean*) vorkommen, haben sie auf einige Bereiche keine Auswirkungen (Linguistik, Religion, Rechtswissenschaft, Medizin, Pharmazie, Botanik, Zoologie u.a. naturwissenschaftlichen Gebiete).

Am deutlichsten wurde die deutsche Wissenschaftssprache vom Englischen beeinflusst. Zahlreiche Artikel behaupten – die Spaltenforschung spräche Englisch und in den Naturwissenschaften hätte sich das Englische durchgesetzt. Ammon (1991, 251) äußert sich zu diesem Thema folgendermaßen: „*In der 30-er Jahren des 20. Jahrhunderts mussten US-Amerikanische Chemiker generell Lesefähigkeiten in deutscher Sprache nachweisen, weil die Deutschsprachlichen Fachveröffentlichungen nicht ignoriert konnten, sogar deutschsprachige Lehrbücher der Chemie waren an US-Amerikanischen Universitäten im Gebrauch. Die skandinavischen Länder, die Niederlande und die meisten Osteuropäische Länder verwendeten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis ungefähr zum Zweiten Weltkrieg neben ihren Muttersprachen in beträchtlichem Umfang Deutsch als Wissenschaftssprache, insbesondere auch für eigene wissenschaftliche Publikationen, die international rezipiert werden sollten. In Portugal war vor dem Zweiten Weltkrieg für Juristen Deutsch obligatorisches Begleitstudium, ebenso in Japan, wo Deutschkenntnisse, aber auch für andere Wissenschaftler praktisch unabdingbar waren, z. B. für Mediziner, die sogar ihre Krankenkarteien in deutscher Sprache führten.*“

Bis 1935 behielt Deutsch seine wissenschaftliche Weltgeltung: Zu dieser Erstrankposition trugen vornehmlich weltberühmte deutsche Nobelpreisträger bei, wie z. B. Robert Koch, Konrad Röntgen, Albert Einstein, Julius Oppenheimer und andere. Nach 1936 wurden aber 1600 deutsche Wissenschaftler und Schriftsteller jüdischer Abstammung ins Ausland (vornehmlich in die USA) vertrieben. Dies verursachte den enormen wissenschaftlichen Ausschwung der USA.

Zurzeit sieht die Situation in Europa und in der Welt so aus, dass die Wissenschaftler vornehmlich Englisch sprechen und schreiben. Zu bemerken ist, dass es auch weiterhin Lehrbücher, Zeitschriften, Symposien und Vorträge in deutscher Sprache gibt, die diesem Ziel, besonders bei der Aus- und Weiterbildung von Ärzten, dienen. Aber wenn neue Erkenntnisse innerhalb der „scientificcommunity“ bekannt zu machen und kritisch zu diskutieren sind – und dies ist unabdingbarer Inhalt der Wissenschaft in der Medizin wie auf anderen Gebieten, ist Englisch und nur Englisch die Brücke der Kommunikation (vgl. Gerok, 2000; Fabricius-Hansen, 2000; Detering, 2000).

Betrachtet man das Kommen und Gehen der Wörter und Wendungen in einer Sprache, so kann man feststellen, dass der Wortbestand der Gemeinsprache sehr stark durch Sondersprachen, Dialekten und Modewörtern beeinflusst wird. Der Sonderwortschatz hängt von der gesellschaftlichen Bedeutung der betreffenden sozialen Gruppen ab. So stammen viele Ausdrücke im Deutschen aus dem Sonderwortschatz der Bauern, Jäger, Handwerker, Kaufleute,

Bergleute, Seeleute, Schützen, Studenten, aus der Terminologie zahlreicher Wissenschaftler, wie z. B. Rechtswesen, Verwaltung, Politik und Ähnliches. Folgende Beispiele können eingeführt werden: *Bauer, Gut, Hetzjagd, prellen, einfädeln, blauer Montag, Feierabend machen, Zeug, Kunde, Halde, Matrose, Finte, Feuertaufe, bummeln, schwänzen, büffeln, Anwalt, dingfest, Pranger, schuldheiß*.

Eine besondere Gruppe von fremdklingenden Wörtern bilden die mundartlichen Ausdrücke. Über das Verhältnis von Mundarten und Standardsprache wurde bereits viel diskutiert und veröffentlicht. Eine bekannte Tatsache ist, dass die neuhochdeutsche Schriftsprache auf der Grundlage der ostmitteldeutsch-meißnischen Kanzleisprache entstanden ist (Schmidt 1978:81). Im Verlauf der Sprachentwicklung erfolgte der Zufluss mundartlicher Wörter in die Standardsprache ständig. Er hing damit zusammen, dass in bestimmten Abschnitten der Geschichte bestimmte deutsche Gebiete aus unterschiedlichen Gründen in den Blickpunkt des Interesses rückten. Eine große Zahl von Ausdrücken stammte aus dem Gebiet der Gebirgswelt (*Alm, Gämse, Gletscher, Lawine, rodeln*), weiter Bezeichnungen, die die Küstenlandschaft charakterisierten (*Boje, Briese, Bucht, Damm, Deck, Fracht*) u. v. a. m.

Besonders gern und häufig werden Modewörter und Schlagwörter gebraucht. Es sind in erster Linie Wörter, die Anerkennung, Hochachtung, Begeisterung ausdrücken (*enorm, blendend, glänzend, fantastisch, prima, verblüffend*). Es gibt zahlreiche Gruppen von Modewörtern, die aus verschiedenen Epochen ins Deutsche übernommen wurde, so z. B.:

- Wörter der höfischen Dichtung des Mittelalters (*fein, Hochzeit, Tugend, Ehre*);
- Wörter des sog. alamodischen Zeitalters in der Zeit des Dreißigjährigen Krieges (*charmant, Dame, elegant, frivol, Kavalier, kokett, Kompliment, naiv, nett, pikant, Salon*);
- Wörter aus dem Zeitalter der Empfindsamkeit im 18. Jh. (*Irre, Bläue, zärtlich, jauchzen, ätherisch, wehmütig, dämonisch, Verhängnis, wunderbar*);
- literarische Modewörter um die Wende des 19./20. Jahrhunderts (*Gäste, Lebensgefühl, Zeitgeist, Sensation, Dämon, dynamisch, Ekstase, Schrei, Verzögt*).

Eine ähnliche Funktion, wie die Modewörter haben, haben die Schlagwörter. Man versteht darunter Wörter und Wortgruppen, die Begriffe oder Sachverhalte von großer gesellschaftlicher Bedeutung bezeichnen und oftmals die Klassensituation charakterisieren (*Philanthropie, Anarchismus, Reaktion, liberal, konservativ, Polizei, Kommunist, Proletariat, Bourgeoisie, Chauvinismus, klerikal, Militarismus, Zivilisation, Expansion, Moderne, Dekadenz, Symbolismus, Dadaismus, Kubismus, Ichkultur*).

Schlussbemerkungen

Obwohl der Terminus „Fremdwort“ von Jean-Paul (1763 – 1825) geprägt wurde, existiert dieser Begriff seit etwa Mitte des 17. Jahrhunderts. Heute zählen zu dieser Gruppe alle in die Muttersprache übernommene sprachliche Ausdrücke (meist zugleich mit der durch ihn bezeichneten Sache), der im Unterschied zum Lehnwort sich nach Lautung, Orthographie und Flexion dem Sprachsystem eingepasst hat, vgl. *Revolution, Spaghetti, Pneumonie* u. a. Allerdings ist die Abgrenzung vom Fremdwort und Lehnwort in vielen Fällen schwierig, wie z. B. bei *Kultur, Sport, komisch, Wein, Musik, Koks*, ganz besonders bei hybriden Formen wie *temperamentvoll, buchstabieren, superklug, Bibliothek, Film* u. a. (vgl. Bußmann, 1990, 253).

Im Gegenwartsdeutschen widmet man berechtigterweise großes Interesse den Fremdwörtern und den Entlehnungen (hauptsächlich aus dem Englischen). Es werden nicht nur die Eigenschaften dieser Wörter beschrieben, sondern auch ihre Gebrauchsdomänen (phonische und graphische Sprachrealisierungen). Die Fremdwörter sind heute und werden auch künftig ein unverzichtbarer Bestandteil des deutschen Wortbestandes. Ihre Zahl und Popularität wächst von Jahr zu Jahr und aus diesen Gründen müssen sie Teil des wissenschaftlichen, wie des außenwissenschaftlichen Fremdwortdiskurses sein.

Literaturverzeichnis

- ADAMCOVÁ, L. 2005. *Geschichte der deutschen Sprache*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- ADAMCOVÁ, S. 2015. Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Deutsch-methodisch-didaktische Überlegungen zum Begriff „Der Phonetische Fehler“. In: *Fórum cudzích jazykov*, roč. 2, č. 2, s. 16 – 24. Sládkovičovo: Ústav jazykov a odbornej komunikácie
- ADAMCOVÁ, S. 2015. Zum Wortakzent im Deutschen. In: *Lingvistika a lingvodidaktika na školách filologického zamerania: zborník príspevkov [elektronický zdroj]*. Bratislava: ZF Lingua.
- BADSTÜBNER, A. 2004. *Das Fremdwort in der deutschen Sprachgeschichte*. Studienarbeit. Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg.
- BEST, K. H. 2001. Ein Beitrag zur Fremdwortdiskussion. In: *Die deutsche Sprache in der Gegenwart*. Festschrift f. Dieter Cherubim zum 60. Geburtstag. Hrsg. v. Stefan J. Schierholz in Zusammenarbeit mit EilikaFobbe, Stefan Goes u. Rainer Knirsch. Lang, Frankfurt u. a., S. 263 –270.
- BRAUN, P. 1979. *Fremdwortdiskussion*. München.
- BUSSMANN, H. 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- CROPP, W. U. 2005. *Das andere Fremdwörter-Lexikon*. München: Piper Verlag.
- DUDEN, 2012. *Fremdwörter: Ein Nachschlagwerk für den täglichen Gebrauch*. Mannheim: Duden.
- DUDEN, 2007. *Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*. 4. Auflage. Dudenverlag.
- EISENBERG, P. 2011. *Das Fremdwort im Deutschen*. Berlin/New York: Verlag De Gruyter.
- GLÜCK, H. 2010. *Metzler-Lexikon Sprache*. 4. Auflage. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky. Systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentačná sématizácia anglických a francúzskych abreviatiúr*. Bratislava: Lingos.
- LEWANDOWSKI, T. 1976. *Linguistisches Wörterbuch*. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- KÖRNER, H. 2004. Zur Entwicklung des deutschen (Lehn-)Wortschatzes. In: *Glottometrics* 7, S. 25 – 49.
- LIMBACH, J. 2007. *Ausgewanderte Wörter*. Hueber: Ismaning.
- PFEIFER, W. et. al. 1989. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- POLENZ von, P. 1994. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band II: 17. und 18. Jahrhundert. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- POLENZ von, P. 2009. *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter.
- REINERS, L. 1991. *Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa*. München: Beck.
- SCHIRMER, A.; MITZKA, W. 1965. *Deutsche Wortkunde. Kulturgeschichte des deutschen Wortschatzes*. Berlin: Walter de Gruyter and CO.
- SCHMIDT, W. 1978. *Deutsche Sprachkunde*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- SCHMIDT, W. 2007. *Geschichte der deutschen Sprache: Ein Lehrbuch für das germanistischen Studium*. 10. Auflage. Stuttgart: S. Hirzel Verlag.

STEDJE, A. 2001. *Deutsche Sprache gestern und heute*. 5. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.

STIBERC, A. 1999. *Sauerkraut, Weltschmerz, Kindergarten und Co. Deutsche Wörter in der Welt*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.,

TERNES, K. 2011. Entwicklungen im deutschen Wortschatz. In: *Glottometrics 21*, S. 25 – 53.

Tento príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0347/15 Parlamentný jazyk v koncepte štiepnych linií.

Kontakt:

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

LA «CREACIÓN COLECTIVA»: VIGENCIAS Y DIVERGENCIAS DE UN MODELO ESTÉTICO, POLÍTICO Y CULTURAL EN AMÉRICA LATINA

THE “COLLECTIVE CREATION”: VALIDITIES AND DIVERGENCES OF AESTHETIC, POLITICAL AND CULTURAL MODEL IN LATIN AMERICA

CARLOS DIMEO ÁLVAREZ

Abstract

Based on the model of collective creation developed by *Teatro La Candelaria* and the Experimental Theatre of Cali, we want to study the characteristics and elements that sustained this new model of theatricality emerged in Colombia in the 60s. Also to note, which of them did not respond only to a methodology of playwriting, but also transcended the border of the scenic text itself, while dealing with political and social content. Speaking in a political sense, in order of unrestrictedly content modelling, and knowing that it was an expression of a scenic model, which posed a process of cultural and political transformation, we seek to generate a balance of the importance it had for the Latin American scenic environment and thus, to understand its validity or extemporaneity on the results obtained through this.

Key words: Collective creation, theatricality, political theatre, cultural transformation, Latin-American theatre

Resumen

Partiendo del modelo de Creación Colectiva desarrollado por el Teatro La Candelaria y el Teatro Experimental de Cali, queremos estudiar las características y elementos que sostuvieron a este nuevo modelo de teatralidad surgido en Colombia en la década de los 60. También observar cuáles de ellas no respondieron únicamente a una metodología de escritura teatral sino que además trascendieron la propia frontera del texto escénico, llegando a ocuparse de contenidos propiamente políticos y sociales. Hablando en un sentido político, en un orden irrestrictamente de modelización de contenidos y sabiendo que significó la expresión de un modelo escénico, que planteó un proceso de transformación cultural y política, buscamos en consecuencia generar un balance de la trascendencia que tuvo para el medio escénico latinoamericano y así comprender su vigencia o extemporaneidad en los resultados obtenidos a través de esta.

Palabras clave: Creación Colectiva, teatralidad, teatro político, transformación cultural, teatro latinoamericano

Según Atahualpa del Cioppo «La creación colectiva puede favorecer el desarrollo del teatro que necesitan nuestras masas populares» (del Cioppo, 1978, p. 109) es por ello (de entre un cúmulo de elementos más) que esta se afirmó como una de las epistemes teatrales y de la teatralidad propiamente latinoamericana, la cual tuvo su asiento a través de la exposición escénica y de sus distintas formas de representación social, política y cultural en nuestro continente.

Partiendo de la interpretación, descripción y reconfiguración de estas epistemes, su respectivo sistema de representaciones, y de todo aquello que comportó y aún comporta la metodología a seguir, intentaremos por un lado: repensar y hacer una relectura de las características y elementos que sostuvieron su teatralidad; en segunda instancia: derivar las estructuras discursivas que la acompañaron; en tercer lugar observar cuáles de ellas no respondieron únicamente a una metodología de escritura teatral y/o no fueron tampoco

solamente el estilo de una época, cuarto: porque dejaron de ser la exclusividad estética de una agrupación (Teatro «La Candelaria» de Bogotá o el TEC «Teatro Experimental de Calix») y se transformaron, hablando en un sentido político, en un orden irrestrictamente de modelización de contenidos; quinto: sabiendo que significó la expresión de un modelo escénico, que planteó un proceso de transformación cultural y política, generar un balance de la trascendencia que tuvo para el medio escénico latinoamericano; sexto y último comprender su vigencia o anonimato en los resultados de ella obtenidos.

Visto entonces desde esas puntualizaciones tenemos que traer a colación aquí lo que Manuel Galich apuntaba al hacer referencia a la «Creación Colectiva». Galich quería reafirmar que el teatro latinoamericano por primera vez tenía una voz, un modelo y un marco de procedimientos escénicos y extraescénicos los que se podían clasificar como auténticos y propios. Temas y aspectos a través de los cuales a su vez, las experiencias de la escena resultarían así capaces de dar cuenta sobre los derroteros que histórica y políticamente había seguido América Latina. De esta manera, Galich en sus palabras nos asegura una “exitosa” conexión entre derivas culturales y sociales, metodologías de acción y creación política con lo cual el teatro latinoamericano de creación colectiva apoyaba un marco identitario local, regional y continental, antes pocas veces pensado. Y así como se ejecutó a un tiempo una concreta metáfora sobre las realidades sociales del continente, así también el proceso de reflexión de ello, estuvo “bañado” por un aura estética. En las propias palabras de Galich, según la entrevista realizada por Espinosa Domínguez, esto se definía como: “*Hasta ahora, sólo por excepción y con notables antecedentes, no se podía hablar de un teatro latinoamericano*” (3, 1978, p. 24).

En este orden de ideas, y de acuerdo con esta propuesta, podríamos afirmar inicialmente que la “creación colectiva” surge como respuesta a las exigencias que traía en su seno un nuevo tipo de estructura social, política y cultural. Pero además también se presentaba como una forma de expresión que había aherrojado un sentido escénico propio y diferente. Finalmente se convirtió, e inclusive podríamos afirmar que fue al mismo tiempo, un modelo para el desarrollo de un pensamiento y una discursividad propiamente latinoamericana. Nos hemos referido, quizás un poco de manera precaria, a la literatura y el cine como fuentes reconocidas creadoras de un discurso contestatario que dio un giro al pensamiento latinoamericano. Sin embargo, también cabe entonces sí, asegurar que desde la perspectiva escénica y discursiva, el teatro de creación colectiva en los 60 y en los 70 desplegó igualmente un abanico de metáforas que reconstruían tanto las experiencias teórico-estéticas de un arte enraizado en lo político, en lo social, y con un alto carácter contendista, como otro tipo de prácticas que tenían una resolución directa en lo social. Parafraseando a Raquel Carrión, y tal como ella afirma; América Latina prontamente se enfrentó a crisis que en su seno fueron parte del fracaso de ciertos “proyectos modernizadores” (1, 2001) y que debían tener respuesta y contraparte en la creación, el arte, el teatro. La creación colectiva no sólo fue un modelo teatral y discursivo que se extendió por toda Latinoamérica sino que corresponde directamente a un modelo de convergencia social necesario y urgente para el continente.

La búsqueda de formas expresivas y lenguajes no fue más que también la exploración incesante de un código metafísico, una identidad propia que “*favoreció una vocación de vuelta a los orígenes, deconstrucción, búsqueda de un teatro perdido o reencuentro con una relación - más directa, humanizada- actor/espectador, arte/sociedad, etc. En todo caso, obras como La vitrina (71) y El paraíso recobrado (72) de Albio Paz; El juicio (73) de Gilda Hernández - producciones del Escambray- ; De cómo Santiago Apóstol puso los pies en la tierra del Cabildo o posteriormente Huelga (Grupo Cubana de Acero bajo la dirección del colombiano Santiago García) son textos abiertos, carnavalescos o festivos, resultados de un sentido de experimentación en el uso de las fuentes (históricas, testimoniales) y en la conformación de los lenguajes escénicos que revela sus derivaciones de la proyección vanguardista*” (1, 2001).



Obra: A la diestra de Dios padre. Autor: Enrique Buenaventura. Grupo: Teatro Estudio de Cuba. Dirección: Vicente Revuelta, 1966. Foto de: Tito Álvarez.

En otras palabras construyó y creó sus voces particulares, sus temáticas, y sus maneras expresivas, obviamente y habida cuenta de estar usando un medio de producción y generación de contenidos diferentes a los anteriormente mencionados.

Pero el teatro de creación colectiva, ha dejado de ser un artefacto que pueda catalogarse de puramente estético, o que sólo esté para transformarse en uno de carácter enteramente político. El teatro deja de tener ese mero destino que le ha impuesto el modelo burgués de ser y pensarse como: un arte por el arte. Obviamente lenguaje y conceptos que le son propios a este modelo teatral, o al arte burgués. La creación colectiva, con el fin de convertirse entonces en una forma de apropiación de la creación que históricamente ha sido llamada como “teatro de compromiso” o “teatro comprometido”, se encima por sobre todo aquel que intente desmontar sus amplios mecanismos de “participación colectiva” dentro del proceso creador. A diferencia de un “teatro burgués” la “creación colectiva” intenta ofrecerse a aquellos que buscan fomentar la “experiencia” teatral como un camino hacia el logro de un objetivo el cual posee un destino puramente revolucionario. El teatro como un medio para la revolución (Piscator), el teatro como un hecho estético transformador para llegar a la revolución (Brecht). Un teatro sustentado sobre la base de que su destino ulterior tenga como objetivo la transformación social y para ello el compromiso de y con la revolución. *“el teatro revolucionario, que tiene sus propias necesidades y exigencias, perfila aún más con la creación colectiva sus propios contornos estéticos”* (5, 1978, p. 9).

Con el objeto de explicar mejor hacia dónde se ha orientado esta forma de teatro, veamos lo que Ramón Layera, en un artículo publicado en “Latin American Research Review” (LARR) y refiriéndose a un planteamiento que hiciera Enrique Buenaventura en torno a la creación colectiva, destacaba cual sería la esencia y materialidad teatral del modelo. Así Layera a través de Buenaventura nos explica que Buenaventura fundaba: *“su preocupación por el problema de la dependencia cultural o colonialismo cultural, la obra como montaje más que literatura, y una completa radicalización de la relación actor-director-dramaturgo que culmina con sus escritos sobre la creación colectiva”* (6, 1983, p. 48).

A consecuencia del hallazgo con que el teatro latinoamericano se encuentra, la creación colectiva se enfrenta a dos posiciones que están equidistantes una de la otra. La primera refiere directamente a Enrique Buenaventura del “Teatro Experimental de Cali” (TEC) quien afirmaba

querer hacer de la creación colectiva un acto de consagración de lo metódico, y por otro lado, pero en un sentido contrario, su compañero expreso Santiago García quién se oponía a esta idea precisamente porque no quería someter al proceso de creación a la noción misma de “sistema”, ya que, según García esto traería como consecuencia una terrible distancia entre creación - invención y proceso.

El teatro invoca siempre a la experiencia de “un acto dramático”, (el teatro es drama y viceversa el drama sólo es posible en el teatro) el que inclusive se ajusta a la fórmula: “*va por vía de...*”. Dicho en otros términos: un teatro que no se entienda con el texto, con “su” texto, pareciera que no lo fuere. Y aunque la creación colectiva ha buscado romper con los mitos y los cánones que se imponen al teatro (tales como: texto, dramaturgo, actor, director, etc.) igualmente se aferra a ellos, continúa Layera un poco más adelante; “*Buenaventura rechaza el texto como objeto literario inmutable y desjerarquiza la relación autor-director-actor entregando todos los ámbitos posibles de la experiencia dramática, desde la creación del texto mismo hasta su representación, a todos los participantes en ella*” (6, 1983, p. 48).

Está claro que la idea se sostiene sobre la base de que si el proceso de trabajo se constituía como un cuerpo metodológico a la vez perdería el carácter no regulador que deberían conllevar los procesos culturales y los procesos de transformación social. En otras palabras, según Buenaventura, García y otros, la creación colectiva no sólo establece un modelo particularmente latinoamericano, sino que rompe con ciertos criterios, formatos, procesos de creación, de producción, de aparición del hecho artístico. La recurrencia a adoptar modelos foráneos, empezando por autores, formas de actuación, traslapamiento de sistemas televisivos sobre la escena, es una cuestión que cada vez más se torna problemática en las representaciones de la teatralidad en América Latina. De manera que una de las tensiones que bordearon históricamente a la «creación colectiva» tanto como cuerpo y proyecto de creación y/o como cuerpo de combate, le significaron enfrentarse al persistente dilema de si toda nueva teatralidad, debía pasar por un riguroso orden de adecuación teórica y metodológica. El debate de esas fronteras que unos aprobaron y otros rechazaron, trajo por un lado experiencias maravillosas desde el punto de vista escénico, pero que resultaban muy poco efectivas en el acto de transmitir el “mensaje” que se esperaba de ella y viceversa. La obra debía poseer un mensaje y este debía ser adecuado para que el público analizara problemas de orden social que vivía.

A partir de 1960 parecía evidente que América Latina requería establecer un criterio mínimo (en el proceso de creación teatral) para llevar a cabo una cierta escritura escénica, que a la vez se dedicara a mostrar los signos de un teatro latinoamericano y cierto grupo de elementos que se pudieran identificar con nuestra cultura. El patrón que dominaba a esta teatralidad llevaba en sí ese cariz político del que hemos hablado, el cual finalmente se constituyó en su condición última, en el sentido de la dirección conque este tipo de teatro fijó su estado de permanencia. En este punto aparece un primer dilema que tanto el «TEC», como «La Candelaria» nunca lograrían resolver; puesto que, nunca negaron el uso de lo político en sí, o en todo caso no pudieron hacerlo, y porque de haberlo hecho parecería que el método no trazaría el cambio que el teatro de entonces requería y exigía de sí mismo.

La cuestión está en que de ninguna forma durante el desarrollo de los elementos y los aspectos que tocan a la definición de creación colectiva (ni Enrique Buenaventura, ni Santiago García) se plantearon este dilema, y por ello nunca pusieron un punto final al debate. En otras palabras; lo que se dio a llamar «creación colectiva» correspondía a un hecho creador que contenía en el germen mismo de su ‘nacimiento’; el discurso de lo político, lo popular como formas de colectivización, la cuestión de la transformación social y finalmente la revolución. Y en específico estos puntos en cuestión no sólo se debatieron entre Buenaventura y García, sino que arrastró a los más importantes de la teatristas en Latinoamérica, entre otros Augusto Boal, Adolfo Gutkin, Grupo Libre Teatro Libre, Rosa Iléana Boudet, Betita Martínez y su Teatro Colectivo de Albuquerque, Sergio Corrieri y el Teatro del Escambray, etc., entre muchos otros.

Hay dos notas importantes, con respecto a la influencia revolucionaria de un teatro de creación colectiva; la primera se refiere a un artículo (escrito colectivamente, o al menos, en nombre de un grupo) del Grupo Teatro Escambray. El texto está intitulado: “*El teatro, un arma eficaz al servicio de la revolución*” (Escambray, 1971) y lleva un epígrafe de Corrieri que afirma “*Una creación colectiva para una comunicación colectiva*” (2, 1971, p. 421) a través del cual se explica el sentido del grupo en un teatro revolucionario y colectivo. El principio de lo colectivo implicaba un gesto de unidad y de unificación social y política. Para el Escambray, integración grupal significaba la creación de un teatro de transformación social, un teatro colectivo hecho a la medida del proyecto revolucionario en la Cuba de los años 60; así en el artículo mencionado los integrantes y participantes de la agrupación explican que: “*Lo importante era confrontar el resultado de los espectáculos, comprobar la incidencia real de la labor del grupo en la vida de los pobladores a través de los debates, reuniones, entrevistas personales y todos los demás mecanismos de participación que se generaron. (...) El grupo pretendía descubrir el ritmo de esa vida, sus problemas, sus aspiraciones, sus personajes, la visión que el brusco y continuo cambio de la Revolución confería de sí mismos*” (2, 1971, p. 431). Se debe agregar además que todo proceso de creación inevitablemente se enfrentaba siempre con ese destino. El resultado que se obtuvo, de las obras que llevaron a la escena estuvo pues directamente conectado con la idea política y obtenido a partir del propio resultado que la ‘mise-en-scène’ arrojaba de ello. El caso más emblemático se ve reflejado en la puesta en escena por excelencia que marcó a la creación colectiva como un modelo eficaz, no sólo llevar a cabo la acción teatral, sino también propiciar las ‘armas’ a través de la cuáles el ‘pueblo’ podría transformar la sociedad y sus narraciones culturales. La puesta en escena de la pieza «Guadalupe Años Sin Cuenta» fue de esta manera, un detonante-revelador de todo como funcionaba el sistema teatral y su correspondencia directa con lo social cultural. Los teatristas latinoamericanos se proponen hacer un teatro arraigado a su sociedad y que apoye las amplias transformaciones, todo esto con variedad de criterios estéticos e ideológicos. Así encontramos que no se trata solamente de hacer un teatro revolucionario, sino de revolucionar a un público (Vázquez Pérez, 1978, p. 140).

“Guadalupe Años sin Cuenta” modelo emblemático de la creación colectiva

Bajo el método de la creación colectiva en 1975 El Grupo de teatro “La Candelaria” de Bogotá, Colombia puso en escena la obra “Guadalupe años sin cuenta” (Grupo La Candelaria, 1976) y el texto en cuestión obtuvo el premio Casa de Las Américas el siguiente año (1976). La obra narra la historia del líder liberal revolucionario de “Guadalupe Salcedo Unda” pero lo hace sólo a través del conflicto entre Joaquín Robledo, (primero campesino y después soldado tolimense) y Jerónimo Zambrano, un “desplazado” que huyendo de las guerras campesinas internas de Colombia, le toca vincularse a los movimientos reformistas y revolucionarios de Guadalupe Salcedo.



Obra: “Guadalupe años sin cuenta”. Autor: Creación Colectiva, 1975. Grupo: “Teatro La Candelaria”. Bogotá – Colombia. Foto: Archivo fotográfico de la agrupación.

Entre otros temas la obra expone como se definen y elaboran la conciencia ideológica y cuáles son los mecanismos que utiliza el poder para cambiarla o transformarla. Esta idea se sustenta sobre la base de la tesis althusseriana en torno al marxismo y su concepción científica, esto es: el materialismo. Como vemos el punto de partida tiene dos fuentes, uno histórico y otra teórico. En el sentido marxista (teoría y praxis) que es un hecho fundamental para esta forma de teatro son el destino de la creación colectiva. La creación colectiva desarma los modelos de un teatro por el teatro, de un arte por el arte, y nos lleva por el camino del teatro como un objeto de transformación social.

Siguiendo la idea de Althusser, se llega a constituir la obra desde la concepción materialista de la historia. El filósofo francés al respecto de este tema, nos propone: El materialismo expresa las condiciones efectivas de la práctica productiva del conocimiento: en particular: 1) la distinción entre lo real y su conocimiento (distinción de la realidad), correlativa correspondencia (adecuación) entre el conocimiento y su objeto (correspondencia de conocimiento); 2) la primacía de lo real sobre su conocimiento, primacía del ser sobre el pensamiento. De todos modos estos principios por sí mismos no son principios “eternos”; son los principios de la naturaleza histórica del proceso en el cual se produce el conocimiento (Althusser, 1967, p. 24). La creación colectiva utiliza precisamente los valores principales de esta concepción materialista para desarrollar sus tesis dramatúrgicas. Primero la distinción entre lo real y su conocimiento; el teatro es el lugar propicio para dar a conocer los problemas de lo real. Segundo: La primacía de lo real sobre su conocimiento significa que; debemos conocer los conflictos a los que nos enfrenta el poder, pero debemos actuar contra él a partir de acciones concretas, que en el teatro latinoamericano se ha traducido como lucha armada. “Guadalupe años sin cuenta” interpreta un texto de carácter “épico” y “didáctico” (según la lectura latinoamericana de Brecht) y nos pone en situación para establecer algunas distinciones en torno a la realidad cultural e histórico-social de América Latina. Tal como afirma Lucía Garavito: *“El proceso de gestación de Guadalupe años sin cuenta reproduce en el plano de la dramaturgia el contacto directo con la historia, con el pueblo, y con el lenguaje oral a que alude la obra”* (4, 1987, p. 15).

Pero la cuestión está en que de ninguna forma durante el desarrollo de los elementos de creación colectiva (ni Enrique Buenaventura, ni Santiago García) se plantearon el dilema político y social del teatro. Si este debía ser su fin o no, y por ello nunca llegaron a resolverlo. Es decir; lo que se dio a llamar “creación colectiva” refiere a un hecho creador que contiene en el germen mismo de su ‘nacimiento’ el discurso de lo político, pero este embrión no es causativo de consecuencia. El teatro se lo considere o no de transformación, es, si se conforma como cuerpo de escritura textual y/o de escritura escénica, cuerpo cultural y/o modelo escénico, un hecho que debe conllevarnos a la transformación misma. Así tanto Buenaventura, como García, se dedicaron al proceso creador, que lleva implícito en sí un cambio de actitud, de forma y de respuestas.

De esta manera podemos afirmar que la creación colectiva es una forma de escritura dramatúrgica y teatral que remite directamente a lo propiamente latinoamericano, porque habla a partir y desde sus saberes. Llegó a constituirse en el gran modelo dramatúrgico, y de puestas en escena que viene desde la década de los 60’ y se extendió ampliamente hasta mediados de los 80’. Se convirtió y se expandió por todo el continente como nunca antes había ocurrido en la historia de nuestro teatro. Recordemos que el influjo de las puestas en escena estaba dominado por tres grandes maestros del hecho teatral (puestos en el siguiente orden) Konstantin Stanislavsky, Bertolt Brecht y Jerzy Grotowsky. Sin embargo esta expansión, la mayor parte de la veces trajo malas interpretaciones y equivocaciones, porque realmente el modelo tiene una teoría, pero que sólo se ajusta a la realidad particular de los países en los que “nace”. Porque la creación colectiva fue creada sobre la base de otras experiencias estéticas teatrales, y sobre la base de nuestra propia experiencia escénica, en cierto momento llegará a ser comprendida únicamente por “nosotros” mismos.

Cuando ambas agrupaciones tanto el TEC como el Teatro La Candelaria, concientizaron que era necesario producir un teatro que hablara de lo propiamente identitario y apareció ‘de pronto’ la perspectiva de un perfil estético que se destinaba a un espacio geográfico muy concreto, porque la construcción de un teatro «urgente y necesario» debía producirse en América Latina cuanto antes, allí surgiría también la idea de reinventar de acuerdo con nuestras experiencias el campo de la cultura teatral, y con ello también el de la producción social y el de la producción histórica. Lo que posteriormente podrán considerarse las tres grandes vertientes de la creación colectiva.

Lista de bibliografía citada

1. CARRIÓN, R. 2001. «Teatro y Modernidad 30 años después». In: *La Jiribilla*, N°. 21.
2. ESCAMBRAY, G. T. 1971. El teatro, un arma eficaz al servicio de la revolución. In: *El teatro Latinoamericano de Creación Colectiva*. Casa de Las Américas, pp. 421 – 439. La Habana, Cuba: Casa de Las Américas.
3. ESPINOSA DOMÍNGUEZ, C. 1978. Entrevista con Manuel Galich. (Creación Colectiva: Un teatro necesario y urgente). In: GARCÍA, M. (Ed.). *El teatro Latinoamericano de Creación Colectiva*. 1ª Edición, pp. 25 – 42. La Habana, Cuba: Casa de Las Américas.
4. GARAVITO, L. 1987. Guadalupe años sin cuenta: El lenguaje oral como instrumento de resistencia ideológica. In: *Latin American Theatre Review*, 20 (2), pp. 5 – 16. Kansas: University of Kansas.
5. GARZÓN CÉSPEDES, F. 1978. Prólogo al Teatro Latinoamericano de Creación Colectiva. In: GARCÍA, M. (Ed.). *El teatro Latinoamericano de Creación Colectiva*. Casa de Las Américas, pp. 7 – 42. La Habana, Cuba: Casa de Las Américas.
6. LAYERA, R. 1983. La Revista Conjunto y el Nuevo Teatro Latinoamericano. In: *Latin American Research Review*, 18 (2), 35 – 55.

Lista de bibliografía utilizada

- ALTHUSSER, L. 1967. *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo Veintiuno.
- CARRIÓN, R. 2001. «Teatro y Modernidad 30 años después». In: *La Jiribilla*, N°. 21.
- CORTÁZAR, J., SOLER SERRANO, J. 1998. *Julio Cortázar: a fondo*. Barcelona: Trasbals.
- DEL CIOPPO, A. 1978. La creación colectiva puede favorecer el desarrollo del teatro que necesitan nuestras masas populares. In: GARCÍA, M. (Ed.). *El teatro Latinoamericano de Creación Colectiva*. 1ª Edición, pp. 109 – 116. La Habana, Cuba: Casa de Las Américas.
- ESCAMBRAY, G. T. 1971. El teatro, un arma eficaz al servicio de la revolución. In: *El teatro Latinoamericano de Creación Colectiva*. Casa de Las Américas., pp. 421 – 439. La Habana, Cuba: Casa de Las Américas.
- ESPINOSA DOMÍNGUEZ, C. 1978. Entrevista con Manuel Galich. Creación Colectiva: Un teatro necesario y urgente. In: GARCÍA, M. (Ed.), *El teatro Latinoamericano de Creación Colectiva*. 1ª Edición, pp. 25 – 42. La Habana, Cuba: Casa de Las Américas.
- GARAVITO, L. 1987. *Guadalupe años sin cuenta: El lenguaje oral como instrumento de resistencia ideológica*. *Latin American Theatre Review*. Kansas: University of Kansas, 20 (2), pp. 5 – 16.
- GARZÓN CÉSPEDES, F. 1978. Prólogo al Teatro Latinoamericano de Creación Colectiva. In: GARCÍA, M. (Ed.). *El teatro Latinoamericano de Creación Colectiva*. Casa de Las Américas, pp. 7 – 42. La Habana, Cuba: Casa de Las Américas.

Grupo La Candelaria. 1976. *Guadalupe años sin cuenta: creación colectiva del Grupo “La Candelaria”*. La Habana: Casa de las Américas.

LAYERA, R. 1983. La Revista Conjunto y el Nuevo Teatro Latinoamericano. In: *Latin American Research Review*, 18 (2), pp. 35 – 55.

VÁZQUEZ PÉREZ, E. 1978. El teatro de creación colectiva en la América Latina. In: GARCÍA, M. (Ed.). *El teatro Latinoamericano de Creación Colectiva*, pp. 131 – 160. La Habana, Cuba: Casa de Las Américas.

Contacto

Carlos Dimeo Álvarez

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Wydział Humanistyczno-Społeczny

Katedra Iberistyki

Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała

Polska

Email: cdimeo@ath.bielsko.com, dimeo@dimeo.pl

REPRESENTACIÓN DE ESPAÑA EN LA PRENSA ESLOVACA

THE REPRESENTATION OF SPAIN IN THE SLOVAK PRESS

MARÍA PAZ CERVANTES BONET

Abstract

Foreign image abroad is an issue that has always been important to the States because of this. It depends on many factors as tourism, foreign investment and trade, etc. There are studies that show that the issues related with Spain are nowadays interesting for the world public opinion, especially when those issues are related with own interest, as the Spanish financial crisis. The aim of this paper is to map the Spanish State-brand and its society in Slovakia according to the newspapers.

Keywords: Foreign image abroad, Spain, Slovakia, press, financial crisis

Resumen

La imagen de los países fuera de sus fronteras es un tema que preocupa a los estados porque repercute positiva o negativamente en factores como el comercio exterior, el turismo, las migraciones, la inversión extranjera y, en general, todo aquello que puede aportar beneficio económico a los países. Se han realizado estudios que prueban que los temas relacionados con España interesan fuera de nuestras fronteras, especialmente si esos temas afectan a sus propios intereses como puede ser el rescate financiero a la economía española. El objetivo de este trabajo es hacer un estudio sobre la imagen de marca de España y su sociedad según la prensa eslovaca.

Palabras clave: Imagen de marca, España, Eslovaquia, prensa, crisis financiera

Introducción

En el caso de España, la institución encargada de estudiar la imagen del país en el exterior y de promocionar la llamada “marca España” es el Real Instituto Elcano, fundación independiente subvencionada con dinero privado.

De acuerdo con los estudios realizados por esta institución, hemos querido realizar un estudio similar sobre la imagen de España en Eslovaquia. En este caso, nos vamos a centrar en la prensa escrita y en formato digital. Para ello, hemos elegido dos de los periódicos de mayor tirada de este país, descartando el diario Nový Čas porque no consideramos que los lectores de este diario lo lean buscando veracidad, si no más bien sensacionalismo y cotilleos sobre famosos. Estos periódicos son Pravda y Sme.

La base de nuestro trabajo ha consistido en agrupar temas y contabilizar el número de apariciones de cada tema por periódico en un momento concreto, que son antes y después del comienzo de la crisis económica en España. Por lo tanto, el año de inflexión de nuestro estudio es el 2008. Una vez determinados cuáles son los temas de interés, hacer un estudio cualitativo del discurso periodístico para determinar si la imagen ofrecida de la sociedad española es positiva o negativa.

España en la prensa extranjera

Los estudios realizados por el Real Instituto Elcano demuestran que los temas relacionados con España interesan fuera de nuestras fronteras, especialmente cuando implica los intereses propios como puede ser el rescate financiero a la economía española. Otro aspecto a

tratar es de tipo cuantitativo, qué tipo de discurso, negativo o positivo sobre la sociedad española se desprende de la información ofrecida por estos medios de comunicación.

Según el Observatorio Permanente de la Imagen Exterior de España en la Prensa Internacional (OPIEX) del Real Instituto Elcano, a partir del 2008 las referencias en los medios de comunicación de temas relacionados con España como el terrorismo, las relaciones exteriores o la inmigración han decrecido para dar paso a un aumento de las referencias a la economía española, la sociedad española y las políticas del gobierno. Por otro lado, según la misma fuente, en un estudio realizado durante el verano del 2012 se distinguen discursos negativos, neutros y positivos dependiendo del país que trate el tema de España, así el discurso negativo lo encontramos más frecuentemente en lo que el autor denomina MASP (Medios Anglosajones y Protestantes) (1, 2012) y se podría ampliar a otros países del norte de Europa como Alemania si nos centramos en los países europeos. Los discursos negativos se pueden resumir en que la sociedad española ha vivido por encima de sus posibilidades, una gestión gubernamental oscura e ineficiente y sobre todo la mala gestión de la banca española.

Este discurso negativo ha tenido repercusión, no solo en la imagen de España y de otros países rescatados, especialmente Grecia, sino también en la imagen de la sociedad española. Esto ha repercutido en la radicalización de estereotipos latentes sobre los españoles. Este tipo de estereotipos, en un contexto de crisis económicas, rescates financieros, etc., perjudica la imagen del país y de sus habitantes. Los estereotipos son también usados por la prensa, suponemos que por distintos motivos pero no es el tema de nuestro estudio.

Según Esparza, cuando la identidad nacional se define a través de una serie de “*meras descripciones de las tradiciones, mitos y símbolos, se mitifican unos estereotipos que pretenden simplificar la realidad*” (2, 2010, p. 34). Los estereotipos se definen como “*representaciones, opiniones, y actitudes que un grupo determinado de gente tiene sobre otro grupo de gente o sobre sí mismos*” (3, 2010, p. 53). Los estereotipos tienen duración histórica, son estables y difícilmente se eliminan de la memoria colectiva (Ibíd.). Esto puede explicar en muchos casos la percepción de los españoles desde el punto de vista del otro. Cuando estos estereotipos están considerados como algo negativo se convierten en prejuicios que pueden ser especialmente dañinos cuando esto crea discriminación.

España en la prensa eslovaca

Eslovaquia continúa la tendencia del resto de países en lo que se refiere a los aspectos cuantitativos y cualitativos del discurso periodístico. Los medios extranjeros europeos han ofrecido un seguimiento de la crisis europea y española que ha repercutido en las opiniones y visiones sobre la imagen de España entre sus lectores. Esto se demuestra también en el caso de Eslovaquia. En general, el discurso periodístico en Eslovaquia sobre España es negativo o neutro. A continuación, vamos a ofrecer ejemplos de los diarios *Sme* y *Pravda* que ejemplifican nuestra hipótesis.

La cobertura de la crisis europea y en concreto, nuestro tema principal, la crisis financiera española es de interés para los editores de los periódicos estudiados. Prueba de ello es que, mediante las herramientas de búsqueda avanzada de Google, hemos averiguado que el número de noticias relacionadas con España durante el período comprendido del 2002 al 2007 fue de 911 noticias para el periódico *Sme* y 454 para el periódico *Pravda*, incluidos los blogs. Estas noticias se referían a deportes en su mayoría, pero también hemos encontrado artículos en la sección de cultura. En el período comprendido del 2008 hasta finales del 2013, encontramos que las noticias relacionadas con España se incrementan hasta 5.710 en el caso del diario *Sme* y 5.080 en el diario *Pravda*. En este caso, la mayoría se encuentran en las secciones de internacional y economía y los temas más tratados son el rescate financiero, la banca española, el desempleo en España, las manifestaciones de los españoles. También tienen un lugar destacado las pretensiones independentistas en Cataluña. Como prueba de ello hemos encontrado dos entrevistas a personalidades españolas; uno es el periodista económico Ignacio

Flores Ortueta y el otro Íñigo Fernández de Mesa, consejero del Banco de España y de la CNMV realizadas por la periodista especializada en temas económicos, Lenka Buchláková del periódico *Pravda*, en las que las preguntas se centran en ambos casos en tres temas principales: crisis española, desempleo y nacionalismo catalán.

Otro de los aspectos que hay que tener en cuenta en el análisis de las noticias periodísticas son las fuentes citadas. En el caso del diario *Sme*, un gran porcentaje de los artículos relacionados con España parten de las mismas fuentes: *SITA* (Slovenská tlačová agentúra – Agencia Eslovaca de Noticias) y *TASR* (Tlačová agentúra Slovenskej republiky – Agencia de Noticias de la República Eslovaca), estas agencias, a su vez citan fuentes en su mayoría germanas y anglosajonas como el *Financial Times*, *Financial Times Deutschland* o *Fich*, agencia de noticias con base en Nueva York y en Londres. Esto explica la similitud del discurso en todos estos medios.

En el caso del periódico *Pravda*, las fuentes citadas son más variadas. Además de *TASR* y *SITA*, obtienen sus noticias de *Reuters* y *ČTK*, que a su vez obtienen sus fuentes de otros medios. En esta ocasión, esto da la explicación de la bipolaridad de su discurso que oscila desde muy negativo a neutro e incluso positivo. En cualquier caso, es destacable que, en muy pocas ocasiones estos medios obtienen las noticias de fuentes directas como podrían ser los medios españoles o correspondientes en España. También nos consta que en su redacción no tienen periodistas que dominen la lengua española.

Por último, antes de adentrarnos en el contenido de las noticias y para ilustrar la repercusión de estos medios en la sociedad eslovaca, hay que mencionar la tirada de estos periódicos. En el caso de *Sme*, en el mes de marzo de 2013 contó con una tirada de 44.398¹ ejemplares y un número de 901.236 visitas a su página web *sme.sk*². Para el periódico *Pravda*, las cifras son de 56.931 ediciones, 44.398 ejemplares vendidos en el mismo mes de marzo³ y 305.099 visitas a su página web *pravda.sk*⁴.

El discurso sobre España en la prensa eslovaca

Centrándonos en los aspectos cualitativos de la prensa eslovaca, hemos llegado a la conclusión de que se ofrece una imagen negativa de la sociedad española y esta imagen se refleja en la percepción de la sociedad eslovaca.

En el caso del diario *Sme*, más que un contenido peyorativo en sus noticias el discurso negativo lo encontramos en el tipo de noticias que dan sobre España. Además de los temas típicos al día de hoy de las manifestaciones, desahucios, corrupción política, rescates financieros, etc., hemos encontrado un interés persistente sobre el desempleo en España. Son muy frecuentes las noticias sobre el número de desempleados españoles, incluidos los jóvenes, normalmente acompañada de la palabra récord y comparándolos con otros países europeos y con Eslovaquia. Curiosamente hemos encontrado noticias del mismo corte en otros medios citados por ellos mismos como el *Financial Times Deutschland*⁵. En lo que respecta a la mención de estereotipos o prejuicios sobre los españoles no hemos encontrado nada relevante, pero si son abundantes en los comentarios de los lectores, lo que nos hace deducir que están fuertemente influenciados por las informaciones que reciben.

En lo que respecta al periódico *Pravda*, repite los mismos tópicos de otros medios de comunicación, pero estos sí, hemos encontrado ejemplos, se pueden considerar especialmente dañinos porque ofrecen una realidad parcial y estereotipada de la sociedad española.

El primer ejemplo que ofrecemos hace eco de una noticia que apareció en la prensa nacional española y en Eslovaquia también se le dedicó un espacio en las noticias televisivas.

¹ Audit Bureau of Circulation Slovak Republic

² <http://online.aimmonitor.sk/>

³ http://data.pravda.sk/sk/download/PDF/Audit_sprava_01_03_2013_en.pdf

⁴ <http://online.aimmonitor.sk/>

⁵ <http://www.ftd.de/politik/europa/:statistik-der-ilo-spaniens-arbeitslosigkeit-bricht-weltrekord/70088251.html>

La noticia apareció en la prensa escrita en la sección de internacional el 5 de junio del 2012. El titular es lo más llamativo: “*¿Puestos de trabajo? Mejor corridas de toros, eligen los españoles*”⁶. El título llama más la atención cuando al leer la noticia nos damos cuenta de que, cuando habla de los españoles, se refiere a una localidad de 2 mil habitantes. En cuanto a la estructura del texto, según los cánones periodísticos la noticia debe seguir una estructura de pirámide invertida, en la que lo más relevante esté al principio del texto y lo menos importante esté al final de la noticia. Para el autor del texto, lo más destacable es repetir la idea del titular: “*Tenían la elección entre pan y juegos. Para los habitantes de la parte más pobre de España la elección estaba clara*”⁷ y considera de menor importancia aclarar los motivos de esta elección, que los encontramos citados de un periódico local en las últimas líneas “*pero no podemos olvidar que la organización de las fiestas aporta trabajo y dinero*”⁸. Lo último que nos queda es preguntarnos por qué esta noticia es tan importante para que tenga repercusión internacional. En lo demás la noticia es real y cierta, pero además de lo destacado queremos añadir que el dinero que disponían para la celebración de las fiestas locales no pretendía tener como fin sacar al pueblo de su pobreza.

Otra noticia relacionada con la anterior, en cuanto a que des prestigian la imagen de los españoles, apareció el 3 de octubre de 2012 en la sección de economía del mismo periódico citado. El titular informa de que Eslovaquia aporta al Fondo Europeo de Estabilidad Financiera 264 millones de euros⁹, pero lo más llamativo es la imagen que utilizan para ilustrar la noticia. Es una imagen habitual para describir la situación económica de España, una oficina de empleo española con una cola de gente esperando en la puerta. Eso es lo más llamativo, pero lo más escandaloso es el texto de pie de foto en el que se afirma que con el dinero aportado se va a ayudar a los desempleados españoles, que son muchos y después repite la cantidad de dinero aportado por si no hubiera quedado claro en el titular¹⁰. Por si hace falta explicarlo, el dinero recibido de la Unión Europea no se destina a subsidiar a desempleados, lo que afirma el periódico es mentira. Se completa la noticia con otra que confirma que España está preparada para recibir el rescate financiero.

Otro tipo de noticias frecuente en la prensa española es sobre los nacionalismos catalanes, además, los redactores demuestran tener poca memoria histórica. En este sentido encontramos titulares como “*En Cataluña se ha celebrado un referéndum sobre la independencia de España*”¹¹ datado el 13 de enero del 2009 y en las siguientes elecciones catalanas del 2012 se vuelve a hacer constantes referencias a la intención de los catalanistas de celebrar un referéndum sobre la independencia de Cataluña.

Tratando el tema de los nacionalismos ambos medios demuestran tener poco dominio de las cuestiones lingüísticas. En su redacción no distinguen entre catalanes y catalanistas y no dudan en hacer diferencias entre catalanes y españoles. En este sentido, también encontramos continuas referencias a ETA como grupo separatista, cuando lo correcto sería llamarlos terroristas. Esto ocurre en el menor de los casos.

Por último destacar algo que nos ha llamado la atención. Hemos encontrado notables variantes de una misma noticia dependiendo de si la edición es impresa o digital. Por ejemplo, en el mencionado caso del titular “*¿Puestos de trabajo? Mejor corridas de toros, eligen los españoles*” en la edición digital encontramos un titular más exacto “*¿Creación de puestos de*

⁶ Pravda, 05. 07. 2012. Pracovné miesta? Radšej koridu, zvolili Španieli.

⁷ Dostali na výber medzi chlebom a hrami. Pre obyvateľov mesta v najchudobnejšej časti Španielska bola voľba jasná. Pravda, 05. 07. 2012

⁸ Ale nesmieme zabúdať že aj organizácia osláv prináša prácu a peniaze, Ibíd.

⁹ Pravda, 03. 10. 2012. Slovensko pošle do eurovalu prvých 264 miliónov eur.

¹⁰ Pravda 03. 10. 2012. Z nového eurovalu sa bude pomáhať Španielom, ktorí čelia rekordnej nezamestnanosti. Pád krajiny by euro neprežilo. Slovensko ide do eurovalu prvýkrát poslať hotovosť 264 miliónov eur.

¹¹ Pravda, 06. 12. 2009. V Katalánsku sa koná referendum o nezávislosti od Španielska.

<http://spravy.pravda.sk/svet/clanok/231729-v-katalansku-sa-kona-referendum-o-nezavislosti-od-spanielska/>

empleo? Un pueblo de España da preferencia a las corridas de toros.”¹² Un caso parecido lo encontramos si comparamos un titular aparecido en la edición impresa el 26 de noviembre del 2012 que, haciendo referencia a la victoria de CiU en las pasadas elecciones en Cataluña dice: “*Los catalanes eligen la independencia*”¹³, sin embargo, en la edición digital un día antes encontramos “*Los catalanes eligen un nuevo gobierno.*” En el primer caso la noticia está firmada por Andrej Matišak y la agencia Reuters y en el segundo, por la agencia SITA.

No todo es negativo en el periódico *Pravda*. El 30 de mayo de este año le dedica la foto de portada a una manifestación en España que refleja con gran tensión enfrentamientos entre el cuerpo de bomberos y los antidisturbios españoles, la noticia, firmada por el mismo Matišak trata el tema de la plataforma “Stop desahucios” y la labor positiva de Ada Colau y el apoyo de los españoles, aunque en la versión digital se ilustre la noticia con una manifestación a favor del aborto libre.¹⁴

Conclusión

La imagen de España y de la sociedad española se ha visto perjudicada en los últimos años debido a la crisis económica. Hay una tendencia general de los países del norte de Europa a desprestigar a los países mediterráneos e Irlanda, los llamados PIIGS o países de ajo, por causa del rescate financiero. El caso de Eslovaquia no es una excepción. Los medios de comunicación en general y en concreto, los periódicos contribuyen a propagar esa imagen negativa, ya sea por interés o por ignorancia, creando conflictos y estereotipos que pueden derivar a prejuicios y perjudican a la propia sociedad civil. De acuerdo con la ética periodística y al principio de veracidad por el que se deben regir estos medios esto no debería ser así, pero ocurre. El que los medios de comunicación traten de manipular a la población se está convirtiendo en algo peligrosamente aceptado. Propongo denunciar estos casos porque realmente pueden perjudicar a la sociedad y crear diferencias en el seno de la Unión Europea. En este caso me he remitido a las noticias que hacían referencia a la crisis financiera española, pero no debemos olvidar otros casos como las verduras procedentes de España que, según los medios y contra toda lógica contenían una bacteria mortal o las advertencias que se daban en el 2011 a todo aquel que pretendiera viajar a Grecia de vacaciones de que llevara dinero en efectivo porque una vez allí, era probable que los bancos hicieran un “corralito” y no pudieran disponer de efectivo. En estos casos no se trata solo de dañar la imagen de un país y de sus habitantes, también afecta a una economía ya de por sí muy maltrecha. No debemos dejar estos casos a la simple ignorancia porque somos conscientes de que nos engañan, sino denunciarlos para que se cree una institución a nivel europeo que abogue por la veracidad de la información y elimine esta nueva forma de censura, que es la desinformación.

Bibliografía citada

1. RAMÍREZ, D. 2012. *España en los medios internacionales en el verano de 2012*. Madrid: Real Instituto Elcano, s. 9.
2. ESPARZA, D. 2010. *Identidad Nacional y el Otro: La República Checa frente a la Unión Europea*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 280.
3. DARULOVÁ, J., KOŠTIALOVA, K. 2010. *Multikultúrnosť a Multietnicita*. Banská Bystrica: UVV, UMB, s. 262.

¹² Pravda, 04. 06. 2012. Podpora pracovných miest? Španielske mestečko dalo prednosť koride. <http://profesia.pravda.sk/zamestnanie/clanok/62277-podpora-pracovnych-miest-spanielske-mestecko-dalo-prednosť-koride/>

¹³ Pravda, 26. 11. 2012. Katalánci volili nezávislosť

¹⁴ Pravda, 2013. Zláka moc politiky nespokojných Španielov z ulice? <http://spravy.pravda.sk/svet/clanok/282197-zlaka-moc-politiky-nespokojnych-spanielov-z-ulice/>

Bibliografía utilizada

FILO, J. 2007. *Tlačové agentúry na Slovensku po roku 1993 – vývoj, popis, porovnanie*. Brno: MU, s. 75.

Observatorio Permanente de la Imagen Exterior de España en la Prensa Internacional (OPIEX), tercer trimestre de 2009. Madrid: Real Instituto Elcano, 2009, s. 15.

Artículos citados

Spaniens Arbeitslosigkeit bricht Weltrekord. In: *Financial Times Deutschland* 10.092.012. Dostupné na: <http://www.ftd.de/politik/europa/:statistik-der-ilo-spaniens-arbeitslosigkeit-bricht-weltrekord/70088251.html>

Pracovné miesta? Radšej koridu, zvolili Španieli. Edición impresa. In: *Pravda* 05. 07. 2012.

V Katalánsku sa koná referendum o nezávislosti od Španielska. In: *Pravda* 06. 12. 2009. Dostupné na: <http://spravy.pravda.sk/svet/clanok/231729-v-katalansku-sa-kona-referendum-o-nezavislosti-od-spanielska/>

Podpora pracovných miest? Španielske mestečko dalo prednosť koride. In: *Pravda* 04. 06. 2012. Dostupné na: <http://profesia.pravda.sk/zamestnanie/clanok/62277-podpora-pracovnych-miest-spanielske-mestecko-dalo-prednosť-koride/1>

Slovensko pošle do eurovalu prvých miliónov eur. Edición impresa. In: *Pravda* 03. 10. 2012.

Katalánci volili nezavislosť. Edición impresa. In: *Pravda* 26. 11. 2012.

Katalánci si volia novú vládu. In: *Pravda* 25. 11. 2012. Dostupné na: <http://spravy.pravda.sk/svet/clanok/254491-katalanci-si-volia-novu-vladu/>

Zláka moc politiky nespokojných Španielov z ulice? In: *Pravda* 30. 05. 2013. Dostupné na: <http://spravy.pravda.sk/svet/clanok/282197-zlaka-moc-politiky-nespokojnych-spanielov-z-ulice/>

Contacto

Mgr. María Paz Cervantes Bonet

Univerzita Mateja Bela

Fakulta humanitných vied

Katedra európskych kultúrnych štúdií

Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica

Slovenská republika

Email: pazcervantes@yahoo.es

INTERRELIGIOSITÄT IM KONTEXT DER INTERKULTURALITÄT

INTER-RELIGIOSITY IN THE CONTEXT OF INTERCULTURALITY

MILENA HELMOVÁ

Abstract

Interculturality and inter-religiosity refer to situations in which representatives of various cultures and religions meet and act in mutual interactions. Cultural and religious heterogeneity has been a common phenomenon of the historically formed social practice of humanity. The mutual influence of cultures and the impact of religions on the performance and behavior of representatives of cultures have become considerably important to the development of international trade relations with regard to the impact of globalization processes on the conduct of individuals.

Keywords: globalization, culture, religion, interculturality, inter-religiosity, intercultural competence, inter-religious competence

Abstrakt

Pod interkulturalitou a interreligiozitou sa chápú také situácie, v ktorých sa stretávajú a vystupujú vo vzájomných interakciách predstaviteľia rôznych kultúr a náboženstiev. Z pohľadu vývoja svetových dejín je kultúrna a náboženská rôznorodosť ich sprievodným javom. Téma vzájomného ovplyvňovania kultúr a problematika vplyvu náboženstiev na konanie a správanie predstaviteľov kultúr sa stáva na začiatku tretieho tisícročia nanajvýš aktuálnou z aspektu rozvíjania medzinárodných obchodných vzťahov v kontexte vplyvu globalizačných procesov na konanie jednotlivcov.

Klúčové slová: globalizácia, kultúra, náboženstvo, interkulturalita, interreligiozita, interkultúrna kompetencia, interreligiózna kompetencia

Einleitung

In den letzten Jahrzehnten kommt immer häufiger das Thema des Zusammenlebens, des gegenseitigen Verstehens und richrigen Handelns von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Konfessionen ins Gespräch. In diesem Zusammenhang ist die zentrale Frage zu beantworten, ob es möglich ist, mit anders denkenden, handelnden und lebenden Menschen erfolgreich und zugleich gegenseitig bereichernd, sinnvol, angstlos und zufriedenstellend zu kommunizieren und zu interagieren. Dabei tauchen die nächsten Fragen auf, wie das erreicht werden kann oder welche Maßnahmen, Mittel und Elemente diesem Prozess des Aufeinanderkommens beitragen. Nicht zuletzt stellt sich hier auch die Frage, wie sich Interkulturalität und Interreligiosität aufeinander beziehen.

Der Artikel zielt ab, den Zusammenhang zwischen Kultur und Religion, zwischen Interkulturalität und Interreligiosität zu untersuchen. Das Ziel besteht darin, klar zu stellen, in wie weit das kulturelle und religiöse Wertesystem das Mit- und Nebeneinander der Repräsentanten mit unterschiedlichen Hintergründen im positiven und negativen Sinne beeinflusst. Und des Weiteren auch darin, darauf zu verweisen, dass es Mittel gibt, mögliche Unstimmigkeiten vorzubeugen und bestehende zu bewältigen. Methodisch wird der Beitrag nah am Text bearbeitet und mit einigen Authorenaussagen durch Zitate aus der Primärliteratur unterstützt.

In Anlehnung an den Titel und zum besseren Verständnis des Themas ist es geeignet, sich zu Anfang zuerst mit der Begriffsbestimmung auseinanderzusetzen. Beide Begriffe sind als

Resultat der Globalisierungsprozesse zu verstehen. Der deutsche Theologe und Philosoph Joachim Willems schreibt: „Unter Interkulturalität und Interreligiosität werden alle Situationen verstanden, in denen unterschiedliche Kulturen, Religionen und Weltanschaungen miteinander in Kontakt kommen bzw. Menschen, die von unterschiedlichen Kulturen und Religionen geprägt sind“ (1, 2008, S. 7). Der Begriff Interreligiosität wird unter Berufung auf den Philologen und Publizisten Eberhard E. Küttner als jene besondere Form der Religiosität verstanden, die nicht nur auf den eigenen Glauben beschränkt ist, (2009, S. 22 – 23) sondern „ein die Grenze der eigenen Religion überschreitendes Fühlen und Ahnen, Suchen und Erfahren darstellt“ (2, 2009, S. 23). Die Interreligiosität erkennt die Einheit der Religionen und sucht mit Andersglaubenden den gleichberechtigten Dialog zur gegenseitigen Befruchtung, wobei die beiden Konstrukte für das Zeitalter der Kulturenvermischung als typisch und charakteristisch gewertet werden. Der deutsch-iranische Autor und Philosoph Hamid Reza Jousefi nimmt Interkulturalität als Verhältnis aller Kulturen und der Menschen als ihrer Träger auf der Grundlage ihrer völlig Gleichberechtigung wahr (2010, S. 107).

Um diese Problematik näher zu bringen und verständlicher zu machen, werden im weiteren auch andere, mit dem Thema zusammenhängende Termini, vor allem Kultur und Religion, interkulturelle Kompetenz und interreligiöse Kompetenz, eingegangen, um den Zusammenhang von Interkulturalität und Interreligiosität nachzuweisen oder zu widerlegen.

Kultur und Religion

Zur Erklärung des Begriffs Kultur wurden bekanntlich viele Definitionen entwickelt. Laut Alexander Thomas, dem deutschen Sozialpsychologen, ist die Kultur ein universelles Phänomen. Er behauptet: „Kultur strukturiert ein für die Bevölkerung spezifisches Handlungsfeld, das von geschaffenen und genutzten Objekten bis hin zu Institutionen, Ideen und Werten reicht. Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem. Dieses System wird aus spezifischen Symbolen (Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung...) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft tradiert und an die nachfolgende Generation weitergegeben“ (3, 2005, S. 22). Zum Vergleich wird eine andere Definition der Kultur angeführt, die Definition von Gerhard Maletzke, dem deutschen Kommunikationswissenschaftler: „In der Kulturanthropologie ist Kultur im wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen“ (4, 1996, S. 16). In Anbetracht dessen kann angenommen werden, dass Kultur auf der Herausbildung von Gewohnheiten innerhalb von Kollektiven beruht. Stephan Leimgruber, der deutsche Professor für Religionspädagogik und Didaktik, beschreibt Kultur als ein Ensemble von Bereichen, die der Mensch geschaffen hat und die im Laufe der Geschichte gewachsen sind und sich damit verändern können. Er meint konkret Regeln und Normen des politischen und gesellschaftlichen Lebens, handwerkliche und künstlerische Tätigkeiten, Produkte dieser, wie Literatur und Kunst, die Lebensformen, das Erziehungssystem, die Arbeitsweise und Organisation des Alltags (2012, S. 19). Die am bekannteste und berühmteste Definition stammt jedoch von Geert Hofstede, dem Professor für Organisationsanthropologie und internationales Management, der die Auffassung vertritt, dass Kultur als kollektive Programierung des Geistes zu verstehen ist, dass diese die Mitglieder einer Gruppe oder einer Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet (2005, S. 4). Der Autor weist darauf hin, dass das Handeln jedes Individuums durch mentale Programme vorbestimmt ist. Diese Programme beeinflussen die Reaktionen in verschiedenen Situationen. Hierzu muss aber ergänzt werden, dass es möglich ist, bis zu gewissem Grad davon abzuweichen. Jürgen Straub, ein Repräsentant der kulturvergleichenden Psychologie, vertritt die Meinung, dass Kulturen als symbolische Ordnungen und kollektive handlungskonstituierende Sinnsysteme entstehen und als Folge

menschlichen Handelns zu betrachten sind (2004, S. 568 – 591). Straub setzt fort und behauptet, dass Kultur ein Rahmen des menschlichen Handelns ist. „*Kultur ist ein Komplex möglicher Bestimmungsgründe von Handlungen und stellt den Menschen Ordnungsformen und Deutungsmuster für die kognitive und rationale, emotionale und affektive Identifikation, Evaluation und Strukturierung von Gegebenheiten und Geschehnissen in der Welt, sowie Prinzipien und Paradigmen der Handlungsorientierung und Lebensführung bereit*“ (5, 2008, S. 12). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kultur als ein gewisses System von Überzeugungen, Einstellungen, Annahmen und Werten gilt, das für Angehörige bestimmter Nation gemeinsam und verbindlich ist. Obwohl nicht von einem einheitlichen Kulturbegriff gesprochen werden kann, einig sind sich die Wissenschaftler darin, Kultur als etwas dynamisches zu verstehen, was auch als ein Produkt menschlichen Handelns wahrgenommen werden kann. Da die Menschen Anteil an mehreren Kulturen haben (Nationalkultur, Regionalkultur, Subkultur), hat dies die Auswirkung, dass einzelne Personen gleichzeitig an mehreren Kulturen oder Subkulturen partizipieren und dadurch die kulturelle Abgrenzbarkeit relativieren. Im Hinblick auf diese Tatsache deuten auch Astrid Errl und Marion Gymnich, deutsche Professorinnen für Literatur und Kulturwissenschaft, darauf hin, dass die Kultur kein statisches Gebilde repräsentiert, dass sich im Rahmen einer Nationalkultur auch andere Kulturen entwickelt haben (2007, S. 26). Kennzeichnend für die heutige Zeit ist das Nebeneinander von unterschiedlichen Kulturen, wodurch natürlich zum Prozess kultureller Veränderungen kommt. Die gegenseitigen Erfahrungen sind eine Bereicherung. Interkulturelle Begegnungen verändern das Weltbild und bringen neue Möglichkeiten mit. Im Kontext der Veränderungen von Kulturen sollte nicht unerwähnt bleiben, was die deutsche Kulturwissenschaftlerin Edith Broszinsky-Schwabe geschrieben hat: „*Kulturen sind sehr anpassungsfähig, sie haben aber trotzdem ihre eigene Kultur bewahrt*“ (6, 2010, S. 80). Ein gutes Beispiel dafür sind türkische Einwanderer in Europa. Sie haben in einem Adaptationsprozess Formen der Gastkultur angenommen, aber trotzdem einen Teil ihrer Herkunftskultur bewahrt. Einzelne Elemente einer Kultur verändern sich nicht gleich. Zunächst geht es um Erscheinungen an der Oberfläche wie Mode, Essgewohnheiten, Musikformen, Tänze oder Art zu wohnen, während die Werte im Inneren, wie Moralvorstellungen, religiöse Rituale zunächst unverändert bleiben. Eine spezifische Form von Kulturveränderungen ist als Hybridisierung bekannt. Die Autorinnen Errl und Gymnich erklären dazu: „*Elemente, die vormals verschiedenen kulturellen Formationen angehörten, verschmelzen miteinander*“ (7, 2007, S. 26). Sie führen interessante Beispiele an, die das verdeutlichen, wie zum Beispiel deutsche Rapper, Pommes essende Japaner oder buddhistische Europäer und fügen hierzu, dass es Hybridisierungsprozesse seit langem gibt. So lange, wie es auch Kulturen gibt. Um das Phänomen der Beeinflussung von Kulturen zu vervollständigen, ist noch ein Begriff zu klären, nämlich die Transkulturalität, dessen Beschreibung in der Definition von Welsch steht. Der Philosoph Wolfgang Welsch hat das Konzept der Transkulturalität entwickelt. Den Begriff hat er folgendermaßen definiert: „*Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit. Sie haben vielmehr eine neuartige Form angenommen, die ich als transkulturell bezeichne, weil sie durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht*“ (8, 2007, S. 27).

Religion steht in einem engen Zusammenhang mit Kultur. Im Folgenden werden Antworten auf mehrere Fragen gesucht. Wie hängt Kultur mit Religion zusammen? Haben Religionen Einfluss auf Kulturen und umgekehrt? Wie steht Interreligiosität zu Interkulturalität? Wie wichtig ist der interreligiöse Dialog? Doch zunächst wird die Erläuterung des Begriff Religion näher gebracht. Im Allgemeinen versteht man darunter eine Vielzahl unterschiedlicher Weltanschaungen, deren Grundlage der Glaube an bestimmte übersinnliche Kräfte und heilige Objekte ist, die wissenschaftlich nicht bewiesen werden können. Zum einen bezeichnet der Kulturanthropologe und Religionstheologe Karl R. Wernhart als Religion soziale und kulturelle Phänomene, die menschliches Verhalten, Handeln, Denken und Fühlen prägen

und Wertvorstellungen beeinflussen (2004, S. 10 – 24). Zum anderen lässt sich sagen, dass es keine allgemein anerkannte Definition des Begriffes Religion gibt. Mehrere Wissenschaften beschäftigen sich mit der Religion und Religiosität, wie Religionswissenschaft, Religionsgeschichte, Religionssoziologie, Religionspsychologie und auch unterschiedliche Theologien. Sie haben unterschiedliche Ansätze, mit denen sie eine Definition versuchen, aber keine hat sich allgemein durchgesetzt. So gibt es, abhängig davon, worauf eingegangen wird, einen substanzialistischen oder einen funktionalistischen Religionsbegriff. Geht man auf inhaltliche Merkmale ein, besteht eine der klassischen funktionalistischen Definitionen von Gustav Mensching in seiner Aussage, dass Religion erlebnisartige Begegnung mit dem Heiligen, und antwortendes Handeln des vom Heiligen bestimmten Menschen ist. Wenn man aber auf das irrationale eingeht, bekannt ist die substantionalistische Definition von Max Weber, der eine Dialektik zwischen heilig und prophan herausgearbeitet hat. Da es um Interreligiosität und Interkulturalität geht, ist ein Religionsbegriff notwendig, der sich auf relevante Handlungsfelder bezieht. Es handelt sich um Felder, in denen Menschen verschiedener Religionszugehörigkeiten miteinander in Kontakt kommen. Im Blick auf alltägliche Begegnungen von Menschen verschiedener Religionszugehörigkeiten geht es vor allem um Konflikte, die politisch, rechtlich oder polizeilich geregelt werden müssen, zum Beispiel Konflikte um religiöse Symbole, auf Kultur oder Religion zurück geführte Straftaten, wie Ehrenmorde, Zwangsverheiratungen, Diskriminierungen von Menschen auf Grund ihrer Religionszugehörigkeit. Dazu kommen aber auch Situationen, die keinen konflikthaften Charakter haben, sondern im Gegenteil, durch den Reiz, den eine fremde Religion ausübt, gekennzeichnet sind. Hier wird an Begegnungen mit Religionen in Ausstellungen gedacht oder an Begegnungen mit Religionen in Massenmedien. Dabei sind nicht verschiedene Presseartikel, Berichterstattungen über Außen- und Innenpolitik wegzulassen. Alle diese Situationen sind dadurch gekennzeichnet, dass der implizite Religionsbegriff sich kommunikativ bewährt. Der Theologie- und Philosophiedoktor Joachim Willems schreibt zutreffend dazu: *Religion ist, dies scheint mir kennzeichned zu sein für die genannten Situationen und Praxisfelder, definiert durch den Bezug auf die sgn. Weltreligionen oder auf National – oder Stammesreligionen* (9, 2008, S. 16). Der Autor schreibt weiter, dass religiös alles ist, was mit Christentum, Islam, Judentum, Buddhismus, Hinduismus, afrikanischen, asiatischen, amerikanischen, nordischen Natur- und Stammesreligionen oder mit ihren Ritualen und heiligen Texten und den durch diese genannten Religionen bestimmten Vorstellungen, Überzeugungen und Werten zu tun hat (2008, S. 16). Dies ließe sich an Publikationen zum Thema interreligiöse Pedagogik veranschaulichen. In diesem Zusammenhang ist wieder auf Leimgruber zu verweisen. Seiner Ansicht nach gehören Religionen zur Kultur mit ihren heiligen Schriften, Sakralen Räumen und religiösen Praxen. Er meint, dass Religion einerseits als ein Teilbereich der Kultur verstanden werden kann, und andererseits sagt er, dass jede Kultur eine religiöse Dimension aufweist (2012, S. 19). Was das Verhältnis zwischen Religion und Kultur betrifft, scheint wichtig das zu ergänzen, was Willems darüber geschrieben hat. Er meint, dass wenn man Kulturen als kollektiv handlungsorientierte Sinnssysteme versteht, die den Menschen Ordnungsformen und Deutungsmuster für die kognitive, rationale, emotionale und affektive Identifikation und Strukturierung von Geschehnissen in der Welt und Prinzipien der Lebensführung bereitstellen, so können Religionen als Kulturen betrachtet werden (2008, S. 19). Er behauptet weiter, dass Religionen das auch leisten, weil Menschen, die einer Religion angehören, denken ähnlich und ordnen ihre Welt durch Kategorien, die der religiösen Tradition entstammen sind und ihre Verhaltensweisen und Empfindungen vor diesem Hintergrund bestimmen.

Aur Reisen kann man erfahren, wie faszinierend fremde Menschen auf Einheimische oder Touristen wirken. Die Fremden lösen große Ängste bei den Einheimischen aus. Man befürchtet heutzutage eine Überflutung durch zahlreiche Flüchtlinge und Asylbewerber. Hinsichtlich dieser Tatsache bangen viele Einheimische um ihre Arbeitsplätze, die durch Gastarbeiter weggenommen werden könnten. Dazu kommen auch Ängste vor

Terroranschlägen, die unschuldige Menschen das Leben kosten. Eine tiefe Angst betrifft auch die Besetzung des öffentlichen Raumes durch eine fremde Kultur und deren Angehörige. Nicht selten kommt es zu Missverständnissen, sogar Konflikten zwischen Fremden und Einheimischen. Die Realität auf der politischen Szene mit den Terroranschlägen und den Selbstmordattentaten der Fundamentalisten, mit den antisemitischen Übergriffen und rechtsextremistischen Tendenzen zeigt, dass dabei häufig religiös argumentiert wird. Lediglich bilden kulturelle und oft soziale Differenzen die Ursachen vieler Probleme und Konflikte. Was viele Menschen das Leben kostet, sind oft nicht religiöse Differenzen, sondern häufig unterschiedliche kulturelle Traditionen. Als Beispiel können die Auswirkungen der westlichen Kultur auf Muslime angeführt werden, die sie anstößig betrachten. Es ist oft die freizügige Bekleidung der Menschen vom Westen. An der anderen Seite werden die im Westen lebenden Einheimischen oft durch das öffentliche Beten der Muslime irritiert. Missverständnisse, Probleme und Konflikte werden auch durch kulturell geprägte Verhaltensweisen, wie die Unterdrückung der Frauen durch Zwangsheiratungen, Schleier oder Kopftuch, die zu gerichtlichen Urteilen geführt haben, verursacht. Eigentlich geht es hier nicht um religiöse Pfeiler einer Religion, sondern um kulturelle Gewohnheiten, die zwischen personaler Freiheit und politischer Propaganda stehen. Der Politikwissenschaftler Samuel Huntington hat gesagt, dass Konflikte durch den Zusammenprall der Weltkulturen oder durch absolute Wahrheitsansprüche entstehen, gegen die sich andere Kulturen wehren (2010, S. 92). Um mögliche Probleme aller Art bezüglich der unterschiedlichen kulturellen Prägung und unterschiedlicher Religionen zu vermeiden, zu lösen oder noch besser vorzubeugen, bedarf es an einer interkulturellen Kompetenz und einer interreligiösen Kompetenz. Diesem heute sehr angesagten Thema wird weiter nötige Aufmerksamkeit gewidmet. Es wird das Wesentliche der beiden Kompetenzen hervorgehoben und auf derer Zusammenhang, gegenseitige Ergänzung und Beeinflussung hingewiesen.

Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen

Die interkulturelle und interreligiöse Debatte, die die europäischen Bildungsminister in Bologna (1999) angestoßen, in Prag (2001) und Berlin (2003) weitergeführt haben, die in europakompatible Bachelor- und Masterstudiengänge einmünden soll, sollte ernst zur Kenntnis genommen werden. Es geht darum, spezifische Anforderungen (Standards) und Fähigkeiten (Kernkompetenzen) zu benennen, um multikulturelle und religiös plurale Situationen zu bewältigen. Aus den Debatten über die Problematik geht hervor, dass interkulturelle Fähigkeiten eine Voraussetzung für interreligiöse Kompetenzen bilden.

Die zunehmenden Globalisierungstendenzen ermöglichen interkulturelle Überschneidungssituationen. Um sich in diesen interkulturellen Interaktionen angemessen verhalten zu können und sie positiv zu gestalten, bedarf es interkultureller Kompetenz. In diesem Zusammenhang ist die zentrale Frage zu beantworten, was interkulturelle Kompetenz eigentlich ist. Die Definition eines der bekanntesten Erforschers interkultureller Kompetenz im deutschsprachigen Raum, des Sozial- und Organisationspsychologen Alexander Thomas, lautet: „*Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung*“ (10, 2003, S. 143). Die interkulturelle Kompetenz ist in den letzten Jahren ein Gegenstand von zahlreichen wissenschaftlichen Forschungen geworden. Es liegt darin begründet, dass die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung durch die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft, die Internationalisierung der Wissenschaft und die wachsende Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen charakterisiert ist. Es gibt aber kein einziges akademisches Fach, das für die

Erforschung interkultureller Kompetenz zuständig ist. Die Forschung hat einen interdisziplinären Charakter und bedarf der Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen, vor allem Kulturwissenschaft, Anthropologie, Sozialpsychologie, Linguistik, Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Philosophie, Literaturwissenschaft und Pädagogik. Wie bereits erläutert wurde, sollten im interkulturellen Umfeld verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten angemessen angewendet werden. Sie versetzen den Handelnden in die Lage, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich kommunizieren und interagieren zu können. Sie stellen einen Komplex allgemeiner sozialer und kommunikativer Fähigkeiten und Eigenschaften dar und stehen in einer Wechselwirkung miteinander. Errl und Gymnich heben in ihrem Werk drei Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz hervor (2007, S. 11). Es handelt sich um eine kognitive Teilkompetenz, die Wissen über andere Kulturen und Selbstreflektivität beinhaltet, eine affektive Teilkompetenz, die Empathie und Fähigkeit des Fremdverstehens wie auch Ambiquitätstoleranz darstellt und eine pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz, die Einsatz geeigneter kommunikativer Muster und wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien voraussetzt. Zu dieser dritten Teilkompetenz schließt die deutsche Kulturwissenschaftlerin Edith Broszinsky-Schwabe auch die Fähigkeit des Abbaus von Angst und Unsicherheit an (2010, S. 217). Jürgen Bolten, Professor für interkulturelle Wirtschaftskommunikation, verwendet für die Kommunikationskompetenz und Kompetenz zur Konfliktbewältigung die Bezeichnung konative, verhaltensbezogene Teilkompetenz (2007, S. 23).

Der Erwerb von interkultureller Kompetenz ist ein lebenslanger Prozess. Wichtig ist zu bemerken, dass sich die interkulturelle Kompetenz ständig mit jeder neuen interkulturellen Begegnung entwickelt.

Wie bereits oben erwähnt wurde, geht aus den Debatten in Bologna, Prag und Berlin hervor, dass interkulturelle Fähigkeiten eine Voraussetzung für interreligiöse Fähigkeiten bilden. Stephan Leimgruber, Professor für Religionspädagogik und Didaktik an der Universität München, beschreibt interreligiöse Kompetenz als ein Konstrukt gebildet von sechs Teilkompetenzen (2012, S. 99 – 101). Interreligiöse ästhetische Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, Phänomene und Personen anderer Religionen mit Achtung wahrzunehmen. Interreligiöse inhaltliche Kompetenz meint das Verstehen anderer Religionen als Glaubenssysteme und Traditionen. Anamnetische Kompetenz betrifft die Fähigkeit zum religiösen Lernen durch Erinnerung an frühere Erkenntnisse und Erfahrungen, die aktiviert und möglicherweise korrigiert werden können. Interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit zeigt sich in der Kompetenz, Fragen zu stellen, die Einfühlung und Hintergrundwissen voraussetzen. In diese Kompetenz gehört auch die Fähigkeit, religiöse Äußerungen angemessen zu artikulieren. Interreligiöse Kommunikationsfähigkeit sieht einen Schlüssel für einen respektvollen Umgang der Religionen untereinander, in der Dialogfähigkeit der Angehörigen verschiedener Religionen unter der Bedingung, dass die anderen Religionen nicht als Konkurrenten empfunden werden. Interreligiöse Handlungskompetenz betont den in solidarische Aktionen einzumündenden interreligiösen Dialog. Es gilt, dass sich die Religionen nicht mehr bekämpfen, sondern dass sie für mehr Gerechtigkeit und Frieden in der Welt eintreten. Leimgruber behauptet, dass die interreligiöse Kompetenz immer in einem Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz steht (2005, S. 283). Laut ihm stellt die interreligiöse Kompetenz einen Teilbereich der interkulturellen Kompetenz dar, sofern sie ihren Ausdruck in der Kultur findet. Sie wird als die grundlegende Fähigkeit eines Menschen verstanden, mit Angehörigen anderer Religionen in den Dialog zu treten.

An dieser Stelle ließe sich noch eine Frage stellen, ob interreligiöse Kompetenz zu einer weiteren Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert wird oder werden sollte, beziehungsweise, ob sie es schon ist. Die Frage kann mit der Äußerung von Professorin für Theologie und ihre Didaktik Judith Könemann eindeutig beantwortet werden, indem sie sagt: „Eine Schlüsselkompetenz ist die interreligiöse Kompetenz auf Grund der engen Verwobenheit von Kultur und Religion und zum anderen, weil die gesellschaftliche und die politische Bedeutung

des Themenbereichs Dialog zwischen Kulturen unübersehbar geworden ist, denkt man zum Beispiel an die gegenwärtigen Auseinandersetzungen um den politischen Islam, wie auch beispielsweise an die Attraktivität fernöstlicher Religionen“ (11, 2009, S. 218).

Fazit

In Zeiten der Globalisierung, wie bereits bekannt ist, kommt es häufig zu Kontakten zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur. Es ist also unerlässlich, der interkulturellen Kompetenz große Aufmerksamkeit zu widmen, um sich privat und geschäftlich mit zahlreichen unerwarteten Situationen auseinander zu setzen.

In diesem Zusammenhang war das Anliegen des Artikels, das Thema der Interkulturalität näher zu bringen und die Stellung der Interreligiosität im Rahmen der Interkulturalität zu behandeln. Der Artikel versuchte, den Zusammenhang der beiden Phänomene, also der interkulturellen Kompetenz und der interreligiösen Kompetenz zu erläutern. Anhand der vorgestellten Kompetenztheorien sollte das Thema von mehreren Authorenstandpunkten umrissen werden und die Notwendigkeit der beiden Kompetenzen für das Mit- und Nebeneinander anders kulturell geprägten Menschen unterstrichen werden.

So wurde festgestellt, dass interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen eng zusammenhängen, da Religionen als Teil der jeweiligen Kulturen anzusehen sind und dass sie sich beide gegenseitig beeinflussen und bedingen. Es ist daher ganz natürlich, dass beide Kompetenzen in die zwischenkulturelle Handlungssituation eingebracht werden sollen, weil sie die Situation und die Gesprächspartner einordnen und verstehen helfen.

Ich persönlich finde, dass man an den verschiedenen Kompetenztheorien nachvollziehen kann, dass die Debatte um die interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen eine sehr wichtige ist, die im Laufe der letzten Jahrzehnte immer wichtiger geworden ist. Wie Thomas und Willems, finde ich auch, dass Kulturen dynamisch sind und dass darunter vielfältige Aspekte fallen, so dass man bei der interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen nicht nur von Sprach- und Geographiekenntnissen sprechen kann.

Letztlich kann ich für mich nach dem Kennenlernen dieser Thematik festhalten, dass die Offenheit gegenüber einem fremden Menschen oder einer anderen Kultur etwas sehr Wichtiges für das friedliche Zusammenleben ist.

Zoznam citovanej literatúry

1. WILLEMS, J. 2008. *Interkulturalität und Interreligiosität*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz GmbH, S. 7.
2. KÜTTNER, E. 2009. Interreligiosität – Die Suche nach der Einheit in der Vielfalt. In: *Sonderausgabe des Quäker*. Zeitschrift der deutschen Freunde, Nr. 6, S. 11. ISSN 1619-0394.
3. THOMAS, A. 2005. *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Bautz, S. 22.
4. MALETZKE, G. 1996. *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996, S. 16.
5. STRAUB, J. 2004. Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart/Weimar, 2004, S. 568 – 591. In: WILLEMS, J. 2008. *Interkulturalität und Interreligiosität*, S. 12. ISBN 978-3-88309-328-4.
6. BROSZINSKY-SCHWABE, E. 2011. *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 80.
7. ERRL, A., GYMNYCH, M. 2007. *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen, S. 26.

8. WELSCH, W. 1997. Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: SCHNEIDER I., THOMPSON, Ch. W. *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*, S. 71. ISBN 13:978-3879095162.
9. WILLEMS, J. 2008. *Interkulturalität und Interreligiosität*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz GmbH, S. 16.
10. THOMAS, A. 2003. *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S.143.
11. KÖNEMANN, J., LORETAN, A. 2009. *Religiöse Vielfalt und der Religionsfrieden*. Zürich: Theologischer Verlag, S. 218.

Zoznam použitej literatúry

- BOLTEN, J. 2007. *Interkulturelle Kompetenz*. Thübingen: Druckerei Sömmerda. S. 124.
- BROSZINSKY-SCHWABE, E. 2011. *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: Springer Verlag. 249 S.
- ERRL, A., GYMNICHE, M. 2007. *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen, GmbH. 180 S.
- HUNTINGTON, S. P. 1997. *Kampf der Kulturen: Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. Hamburg: Europa Verlag. 584 S.
- HOFSTEDE, G. 2005. *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Deutscher Taschenverlag. 554 S.
- YOUSEFI, H. R. 2010. *Interkulturalität und Geschichte. Perspektiven für eine globale Philosophie*. Lau Verlag & Handel. 320 S.
- KÖNEMANN, J., LORETAN, A. 2009. *Religiöse Vielfalt und der Religionsfrieden*. Zürich: Theologischer Verlag. 221 S.
- KÜTTNER, E. E. 2009. *Interreligiosität. Die Suche nach der Einheit in der Vielfalt*. Berlin: Religiöse Gesellschaft der Freunde (Quäker). 53 S.
- LEIMGRUBER, S. 2005. *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*. Freiburg: Herder Verlag. 300 S.
- LEIMGRUBER, S. 2012. *Interreligiöses Lernen*. Düsseldorf: Kösel-Verlag. 351 S.
- MALETZKE, G. 1996. *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 226 S.
- THOMAS, A. 2003. *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. 591 S.
- THOMAS, A. 2005. *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Traugott Bautz. 110 S.
- WERNHART, K. R. 2004. *Ethische Religionen – universale Elemente des Religiösen*. Verlag Matthias Gruenwald. 160 S.
- WILLEMS, J. 2008. *Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive*. Nordhausen: Traugott Bautz. 151 S.

Kontakt

PhDr. Milena Helmová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov, Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika

Email: Milena.Helmoveva@gmx.net

**PERCEPCIA PLEONAZMOV V RUMUNSKEJ SPOLOČNOSTI
A ICH PREKLAD DO SLOVENČINY**

THE PERCEPTION OF PLEONASMS IN THE ROMANIAN SOCIETY
AND THEIR TRANSLATION INTO THE SLOVAK LANGUAGE

JÁN KERESTY

Abstract

The article discusses the issue of pleonasms regarded as errors of expression in contemporary Romanian. It analyses some of the theoretical aspects of this phenomenon in the Romanian language and provides a brief comparison with the understanding of pleonasms in the Slovak linguistics. It explains the pleonastic nature of a number of expressions that occur in contemporary Romanian either in terms of etymology or logic and touches also the question of their Slovak translation equivalents. Last but not least, the article deals with the attitude of the Romanian linguists as well as ordinary society towards pleonasms and their use.

Keywords: pleonasm, Romanian language, error, etymology, semantics, translation, Slovak language

Abstrakt

Článok sa zaoberá problematikou pleonazmov ako jazykovej odchýlky v súčasnej rumunčine. Analyzuje niektoré teoretické aspekty tohto javu v rumunčine a prináša krátke porovnanie s pohľadom na pleonazmus v slovenskej jazykovede. Vysvetľuje pleonastickú povahu viacerých slovných spojení existujúcich v súčasnej rumunčine buď z pohľadu etymológie alebo logiky a dotýka sa tiež otázky ich slovenských prekladových ekvivalentov. V neposlednom rade priblížuje vzťah odbornej rumunskej verejnosti i bežnej spoločnosti k tomuto javu a k jeho používaniu.

Kľúčové slová: pleonazmus, rumunčina, chyba, etymológia, sémantika, preklad, slovenčina

Úvod

V súčasnej rumunskej jazykovede sa problematike pleonazmov venuje čoraz väčšia pozornosť, no napriek tomu chýba ucelený a podrobný výskum, ktorý by zodpovedal dôležitosti tohto javu v rumunčine. V minulosti sa pleonazmus v rumunskom prostredí považoval za chybu vo vyjadrovaní, ktorej netreba venovať zvláštnu pozornosť, pretože väčšina rečníkov ju ľahko sama odhalí a navyše je vlastná skôr prejavu ľudí s nižšou úrovňou všeobecnej kultúry. V súčasnosti prevláda názor, že pleonazmus ako jazyková odchýlka by sa nemal podceňovať, pretože predstavuje štýlistickú chybu aj v prejavoach vzdelenejších ľudí. Navyše sa s rozvojom internetu prinášajúcim čoraz väčší počet textov bez jazykovej korektúry zvyšuje aj jeho prítomnosť v povedomí nositeľov jazyka, čím sa pleonastické výrazy stále viac dostávajú do úzu.

Aj keď je pleonazmus ako jav prítomný vo všetkých kultúrnych jazykoch, lísi sa tak miera záujmu jazykovedcov oň, ako aj jeho chápanie v rôznych jazykovedách, či terminológia, pod ktorou je známy. Zdá sa však, že práve v rumunčine je jeho výskyt oveľa častejší než v iných jazykoch (v porovnaní so slovenčinou to platí určite), alebo sa mu venuje oveľa viac pozornosti. Keďže ide o veľmi živý a všadeprítomný jav súčasného rumunskejho jazyka, viacero jeho aspektov sa snažia skúmať a spoznať nielen odborníci, ale aj širšia verejnosť, v snahe vyjadrovať sa čo najsprávnejšie.

Tento príspevok sa snaží poukázať tak na dôležitosť, ako aj zložitosť tohto jazykového javu. Analyzuje niektoré teoretické aspekty tohto javu v rumunskom jazyku s krátkym porovnaním jeho chápania v slovenskej jazykovede a zaobráva sa tiež otázkou transferu rumunských pleonastických konštrukcií pri preklade do slovenčiny. Zároveň prináša a vysvetľuje viaceré pleonastické spojenia, ktoré sa vyskytujú v tlači, rozhlase, televízii a na internete.

Pleonazmy v rumunčine kedysi a dnes

Termín *pleonazmus* označuje také konštrukcie, ktorých podstatou je zdvojené (alebo viacnásobné) vyjadrenie jedného sémantického obsahu, zdanlivo poskytujúce viacero informácií. Hoci pleonastické konštrukcie môžu byť (nielen) v literatúre a rétorike štýlotvorným prvkom použitým s cieľom vyjadriť nástojčivosť či zdôrazniť istú myšlienku, v rumunskej jazykovede sa tento termín vo všeobecnosti používa najmä na označenie redundancie, teda nadbytočného používania slov s rovnakým významom v rámci jednej výpovede. Táto redundancia je buď výsledkom nedbanlivosti pri budovaní výpovede, alebo nevedomosti o významovej príbuznosti slov. Okrem týchto prípadov môžeme za pleonazmy považovať aj prípady gramatikalizovanej redundancie (napr. zdvojený zápor v slovenčine: *Nič nechcem*; zdvojenie zámena v antepozícii v rumunčine: *L-am vázut pe el.* (vol'ne: *Videl som ho jeho.*) a pod., ktorým sa však na tomto mieste venovať nebudem).

Encyklopédia rumunskej jazyka (*Enciclopedia limbii române*, ďalej *ELR*) uvádzá, že pleonazmus sa v rumunčine spomína už v niektorých starších rétorikách a gramatikách, a to buď ako *štylistická figúra*, alebo naopak, ako *štylistický defekt*. ELR uvádzá, že zmienku o pleonazmoch nájdeme napríklad v rétorike D. Gustiho *Ritorică română pentru tinerime* z roku 1852, či v gramatike T. Cipariua *Gramateca limbei române, Partea a II-a. Sintetică* z roku 1877. Pleonastické synonymické zdvojenie, teda páry synónym v priráďovacom vzťahu, má podľa ELR v rumunskej rétorike tradíciu, ktorú možno sledovať od manieristického štýlu starých textov (napr. v prózach D. Cantemira: *nemutat și neclătit – nedvižný a nepohnutý; giurăminturi și legăminturi – sluby a prísahy*) až po úpadok v politicko-byrokratických jazykových klišé (*bunăstare și prosperitate – blahobyt a prosperita; temelia bunăstării fiecăruia și a tuturor – základy blahobytu každého a všetkých*). Normy spisovnej rumunčiny však neboli v otázke štýlu prísne, prevažovala tolerancia expresivity, ktorá vznikla ako výsledok prijatia redundancie a rétorickej amplifikácie (ELR, s. 434 – 435).

V súčasnosti je však pohľad na pleonazmy v rumunskej jazykovej praxi iný. Hoci v dnešnej hovorovej rumunčine sa objavujú aj pleonazmy, ktoré sú akceptované ako expresívne prostriedky zdôraznenia, napr.: *am vázut cu ochii mei* (*videl som na vlastné oči*), *intră înăuntru* (*vchádza dovnútra*), vo všeobecnosti je pleonazmus v rumunčine jednou z najodsudzovanejších chýb vo vyjadrovanií. Dôsledkom toho je okrem iného aj skutočnosť, že mnohí bežní Rumuni majú sklon vidieť pleonazmus aj tam, kde nie je, alebo ho odsudzovať tam, kde je použitý oprávnenne s cieľom predísť dvojzmyselnosti, viacvýznamovosti alebo s cieľom zdôrazniť konkrétnu myšlienku.

Pleonazmy ako nepriateľ Rumunov, ich typy a dôvody ich vzniku

Rodení Rumuni sú prítomnosťou pleonazmov akoby „posadnutí“. Na jednej strane o nich všetci (a to nielen tí vzdelenejší) rozprávajú ako o čomsi, čo zhoršuje predstavu o kultúre človeka, ktorý ich používa a nedokáže sa im vyhnúť, na strane druhej ich takmer všetci (aj tí, ktorí za ne iných kritizujú) často používajú. A tak sa denne v masovokomunikačných prostriedkoch i pri rozhovoroch na ulici stretнемe s výrazmi ako: *avansați înainte (postupujte dopredu)*, *un mic detaliu (malý detail)*, *a-și aduce aportul (priniesť prínos)*, *mijloace mass-media (masovokomunikačné prostriedky, dosl. masmediálne prostriedky)*, *a urca sus (vyjst' hore, dosl. vystúpiť hore)*, *a coborî jos (zísť dolu, dosl. zostúpiť dolu)*, *a țipa tare (hlasno kričať)*, *a urma apoi (nasledovať potom)* a *urma în continuare (nasledovať ďalej/následne)* atď.

V niektorých prípadoch ide pritom o výrazy, ktorých pleonastický charakter je založený na etymologickom význame. Sú to takzvané **etymologické pleonazmy** (porov. Hristea 1994). Patrí k nim napríklad spojenie *avansați înainte* (*postupujte dopredu*, dosl. *napredujete vpred*), ktorého pleonastickú povahu môžeme pochopiť z nasledovného vysvetlenia pôvodu jeho zložiek:

1. *a avansa (postupovať, napredovať) < fr. avancer (postupovať, napredovať) < lat. vulg. abantiare (postupovať) < lat. abante (vpred) < lat. ab (z, od) + lat. ante (pred);*

2. *înainte (dopredu, vpred) < lat. in ab ante (vpred) < lat. in (v) + lat. ab (z, od) + lat. ante (pred).*

Vznik mnohých etymologických pleonazmov je spôsobený tým, že etymológia slov a tým aj príbuznosť etymologických dubliet, z ktorých jedna je často pôvodným rumunským slovom (napr. *înainte*) a druhá slovom prevzatým (najčastejšie z francúzstiny v 18. alebo 19. storočí, napr. *a avansa*) je bežnému používateľovi jazyka zvyčajne zastretá. T. Hristea (1994) dokonca na označenie etymologických pleonazmov používa aj pomenovanie *pleonasme latente*, teda *utajené, skryté pleonazmy*.

V iných prípadoch zas ide o **pleonastické vyjadrenia z pohľadu logiky**, čiže o spojenia, v ktorých jedno slovo implicitne obsahuje sému toho, čo explicitne vyjadruje slovo druhé, napr.: *a típa tare* (*glasno kričať*), *un mic detaliu* (*malý detail*), *a urca sus* (*vystúpiť hore, vystúpiť hore*) a pod.

Z prekladových ekvivalentov uvedených za rumunskými výrazmi je zrejmé, že v niektorých prípadoch sa pleonastická povaha rumunskeho výrazu pri preklade stráca, pretože význam rumunskeho slova je užší, než význam jeho slovenského prekladového ekvivalentu, ktorý potrebuje bližšiu špecifikáciu. Napr. rumunské sloveso *a urca* znamená podľa kodifikačného slovníka *Dicționarul explicativ al limbii române* (ďalej DEX) „*prejsť z miesta položeného nižšie na miesto položené vyššie*“, preto príslovka *sus* (*hore, nahor*) je v spojení *a urca sus* použitá pleonasticky. Slovenský prekladový ekvivalent tohto výrazu – *vyjst' hore* – však pleonastický nie je, pretože príslovka *hore* v ňom konkretizuje význam polysémantického slovesa *vyjst'*. Pleonasticky nepôsobia ani slovenské ekvivalenty rumunských výrazov *a coborî jos* (*zísť dolu*), či *a avansa înainte (postupovať vpred)*, pretože na rozdiel od významovo ohrazených rumunských slovies *a coborî*, resp. *a avansa* majú slovenské slovesá *zísť* a *postupovať* bez bližšieho určenia viaceru významov. Ak však na preklad výrazu *a coborî jos* použijeme spojenie *zostúpiť dolu* a na preklad spojenia *a avansa înainte* výraz *napredovať vpred*, pleonastickosť je citel'ná aj v slovenčine. Aj tu sa teda ukazuje dôležitosť prekladateľského citu a vhodného výberu slov. Prekladovým ekvivalentom rumunských pleonazmov sa ešte v tomto článku budeme venovať na inom mieste.

Pri triedení pleonastických výrazov je niekedy ľažké rozhodnúť, do ktorej kategórie pleonastický výraz patrí. Aj pri etymologických pleonaznoch totiž možno tvrdiť, že jedno slovo vlastne implicitne obsahuje sému vyjadrenú explicitne iným slovom v spojení. K logickým pleonazmom by teda mali patriť len tie, pri ktorých etymologickú príbuznosť nie je možné dokázať. Problémom však v takýchto prípadoch je, ako posúdiť, či hovoriaci použil pleonastický výraz preto, že mu je nejasná príbuznosť slov, alebo preto, že si neuvedomuje, že jedno slovo vyjadruje aj sému ďalšieho člena syntagmy. Napr. pleonastický výraz *bestseller de succes* (*úspešný bestseller*) je tvorený slovami prevzatými z angličtiny (*bestseller*) a francúzštity (*success* – *úspech*) v rôznych obdobiah. Ich význam je však v dnešnej rumuncine presne stanovený a jasný (obe sú zakotvené v kodifikačných slovníkoch DEX a *Noul dicționar universal*, ďalej NDU). V tomto prípade je ľažké určiť, či k vzniku pleonazmu došlo pre neznosť etymologického významu slova *bestseller*, alebo pre neuvedomenie si skutočnosti, že slovo *bestseller*, označujúce knihu, ktorá sa dobre predáva, v sebe automaticky zahŕňa sému úspešnosti. Podobne je to s pleonastickým výrazom *happy-end fericit* (*šťastný happyend*), ktorý je tvorený slovom prevzatým (v nesprávnej podobe) z angličtiny (< ang. *happy-end* – *šťastný koniec*) a pôvodným rumunským slovom *fericit* (*šťastný*).

Vznik etymologických pleonazmov je zväčša spôsobovaný neznašlošťou presného významu niektorých slov, a preto sa v pleonastických spojeniach často objavujú relatívne čerstvé výpožičky z iných jazykov alebo termíny špecializovaných jazykových subsystémov. Tie sú používané zriedka, a preto ešte hovoriacim nie sú dostatočne známe, napr.: *monopol exclusiv* (výhradný *monopol*), *hemoragie de sînge* (krvná *hemorágia* / krvácanie krvi) a pod. Podľa ELR práve pleonazmy vznikajúce spojením technických termínov s presným významom následne pôsobia na recipientov, ktorým je význam alebo etymologický pôvod jednotlivých slov v pleonastickom význame jasný, obzvlášť rušivo. Dokonca oveľa rušivejšie, než v prípade, keď sú zložkami pleonazmu slová bežného jazyka s významom relatívnym, čo sa podľa ELR javí akceptovateľnejším (ELR, s. 434 – 435).

Rumunské jazykové normy a činnosť zameraná na kultivovanie jazyka sa s pleonastickým použitím v takýchto prípadoch snažia bojať tým, že zdôrazňujú a vysvetľujú etymológiu. Robia tak obzvlášť vtedy, ak ide o:

- a) nedávno vzniknuté slovné spojenia, ako *mijloace mass media* (dosl. *masmediálne prostriedky*), kde 1. *mijloc* (*stred*) < lat. *medius locus* (*stredné miesto, prostriedok*); a 2. *media* < fr. *média* < ang. *mass media*, v ktorom *media* je plurál lat. substantíva *medium* (*stred, prostriedok*);
- b) slovné spojenia značne priehľadné, ako napr. *aniversarea unor ani* (výročie niekol'kých rokov).

Prevažnú časť etymologických pleonazmov v rumunčine tvoria pleonastické spojenia etymologických dubletov latinského pôvodu. Zvyčajne sú pôvodné rumunské slová kombinované so slovami prevzatými z iných románskych jazykov, resp. s internacionálizmami latinského pôvodu. Existujú však aj prípady etymologických pleonazmov, ktoré vznikli kombináciou slov románskeho pôvodu so slovami gréckeho¹ pôvodu, napr. spojenia *ortografie corectă* – správny *pravopis*, v ktorom samotné slovo *ortografie* znamená správne písanie²; či *caligrafie frumoasă* – pekná *kaligrafia*, kde slovo *caligrafie* znamená *krasopis*, teda pekné písмо; alebo už uvedený výraz *hemoragie de sînge* a pod. Etymologické pleonazmy však môžu vzniknúť tiež ako kombinácia dvoch pôvodných rumunských slov so synonymickým významom, ktoré sa vyvinuli z rôznych etymónov. Sem patrí napr. spojenie *mujdei de usturoi* (druh cesnakovej pasty, dosl. cesnakový mušt z cesaku), ktoré obsahuje dve rumunské pomenovania pre cesnak: 1. *ai (cesnak)* < lat. *allium* (cesnak), ktoré je súčasťou slova *mujdei* (*mujdei* < *must de ai* dosl. cesnakový mušt) a 2. *usturoi (cesnak)* < rum. *a ustura* (*pálit', štípat'*) + suf. *-oi* < lat. *ustulare* (*spáliť*) (porov. DEX). Etymologické pleonazmy v rumunčine však môžu vznikať aj spojením slov čisto nerománskeho pôvodu. Takým je napr. výraz *summit la vârf* (vrcholový samit) tvorený staršou výpožičkou slovanského pôvodu (*vârf* vo význame *vrchol, hrot*) a novšou výpožičkou z angličtiny (*summit* vo význame *schôdza na najvyššej úrovni, samit*).

Vo všetkých uvedených prípadoch je etymológia nadradeného člena syntagmy bežnému hovoriacemu zastretá. Napriek tomu sú tieto slovné spojenia považované za nesprávne a strážcovia rumunského spisovného jazyka sa snažia aj v týchto prípadoch zastretú etymológiu objasňovať. Ide pritom možno o prehnané brojenie proti pleonazmom. Napokon, ak by sme sa obdobným spôsobom chceli vyhýbať pleonazmom v slovenčine, tiež by sme museli za chybne považovať spojenie „správny *pravopis*“, ktoré v našom jazykovom úze pleonasticky nepôsobí.

Zaujímavým etymologickým pleonazmom, zloženým z dvoch slov nerománskeho pôvodu je výraz *trebuie musai* (*nutne sa musí*). Jeho zložkami sú sloveso *a trebui* (*musiet'*) prevzaté zo slovanského *trěbовати* (porov. DEX a NDU) a príslovka *musai* (*nevyhnutne*) prevzatá z maďarského *muszáj* (porov. DEX, NDU). Použitie týchto dvoch slov v jednej syntagme však vníma pleonasticky len časť Rumunov. Podľa G. Gruiťu, ktorý túto syntagmu nazýva semipleonastickou, sú to konkrétnie obyvatelia Sedmohradska (porov. Gruiť, 2006, s.

¹ Treba podotknúť, že internacionálizmy gréckeho pôvodu sa do rumunčiny dostali prostredníctvom latinčiny alebo francúzsčiny.

² Pri slovách gréckeho pôvodu pre ich všeobecnú zrozumiteľnosť etymologické vysvetlivky neuvádzame.

226). V ich úze príslovka *musai* v spojení so slovesom *a fi* (*byt'*) vyjadruje nutnosť, podobne, ako sloveso *a trebui* (*musiet', byt' treba*). Z tohto dôvodu považujú vetu „*Trebuie să plecăm*“ (*Musíme odísť*) za synonymickú s vetami „*Musai să plecăm*“ alebo „*E musai să plecăm*“³ (*Musíme odísť, Treba odísť*). Príslovka *musai* má v tomto prípade predikatívnu funkciu. Rumuni z iných oblastí nepoužívajú príslovku *musai* ako predikát, ale len vo funkciu rozvíjacieho vettvého člena, a to aj v spojení so slovesom *a trebui*. Spojenie týchto slov do jednej syntagmy však niektorí sedmohradskí Rumuni vnímajú obzvlášť rušivo. Pre ilustráciu uvádzame nasledujúci príklad vo vete z internetového blogu v dvoch prekladoch podľa významov vysvetlených vyššie:

„*Dacă vrei să ai picioare frumoase trebuie musai să faci exerciții fizice în mod regulat.*“

1. *Ak chceš mať pekné nohy, nevyhnutne musiš pravidelne cvičiť.* (*musai* chápané ako rozvíjací vettvý člen – slov. *nevyhnutne*);

2. *Ak chceš mať pekné nohy, musiš treba pravidelne cvičiť.* (*musai* chápané ako predikát – slov. *treba* – a teda vnímané ako nadbytočné, pretože funkciu predikátu plní aj sloveso *a trebui* – *musiet'*).

Slovníky DEX a NDU (oba fungujúce ako normotvorné príručky) uvádzajú pri hesle *musai* použitie v oboch významoch.

Nie všetky pleonastické slovné spojenia používané v rumunčine sú pôvodným rumunským výtvorom. Mnohé pleonazmy sa v totožnej forme vyskytujú vo viacerých jazykoch. Rumunský variant pleonazmu, ktorý existuje v iných jazykoch, môže byť napr. výsledkom frazeologického kalku. Napr. rumunský výraz *panaceu universal* (*univerzálny všetiek*) je frazeologický kalk francúzskeho výrazu *panacée universelle*, v ktorom má substantívum *panacée* význam *všetiek*, *univerzálny liek* a adjektívum *universelle* je teda použité pleonasticky už vo východiskovom jazyku (porov. DEX; [oqlf.gouv.qc.ca]).

Dalším dôvodom existencie totožných alebo podobných pleonastických výrazov v rôznych jazykoch je paralelný historický vývoj jazykov pod vplyvom kultúrno-spoločenských kontaktov medzi národmi v minulosti. Inak by sa nedalo vysvetliť to, že rumunský pleonazmus *a vede cu ochii săi* má ekvivalenty nielen v románskych jazykoch (franc.: *voir avec/de ses propres yeux*; tal.: *vedere con i suoi/propri occhi*; špan.: *ver con sus (proprios) ojos*, portug.: *ver com os olhos* etc.), ale aj v jazykoch iného, než románskeho pôvodu (sk.: *vidieť na vlastné oči*, rus.: *видеть своими/собственными глазами*, angl.: *see through/with one's own eyes*, nem.: *sehen mit eigenen Augen*, fin.: *nähdä jotakin omin silmin atd.*).

Akademický boj proti pleonazmom a jeho dôsledky

Hoci sú však pleonastické slovné spojenia prítomné aj v iných jazykoch, zdá sa, že jedine rumunské jazykovedné prostredie ich považuje za chyby natol'ko, že sa snaží proti nim bojať vytváraním zoznamov nesprávnych pleonazmov, ktorým sa treba vyhnúť, či dokonca vydávaním slovníkov pleonazmov.

D. Popescu v príručke *Ghid practic de limbă română* (Popescu, 2006, s. 64 – 65) uvádzá zoznam najčastejších pleonazmov v rumunčine, pričom nielen vysvetľuje ich pleonastickú povahu, ale aj radí, aké vhodnejšie výrazy treba použiť s cieľom vyhnúť sa im. V zozname sa nachádzajú tieto pleonastické slovné spojenia⁴: *a-și aduce aportul / a-și aduce contribuția (priniești svoj prinos)*; *condițiile cele mai optime (najoptimálnejšie podmienky)*; *Șomajul va fi în procent de 10 la sută*. (*Nezamestnanosť bude percentuálne 10 percent*); *Hotărîrea a fost luată în unanimitate de toți participanții*. (*Rozhodnutie bolo prijaté jednomyselne všetkými zúčastnenými*); *Își exprimă recunoștința și gratitudinea*. (*Vyjadruje svoju vdăčnosť a povdak*); *Animalele au fost îmbarcate pe vas*. (*Zvieratá boli nalodené na lod*); *A organizat*

³ Sloveso *a fi* (*byt'*) môže, ale nemusí byť explicitne vyjadrené. Existujú teda varianty *Musai să facem* aj *E musai să facem* (kde „e“ je forma 3. os. sg. slovesa *a fi*). Porov. slovenské *Treba urobiť* a subšt. *Je treba urobiť*.

⁴ Pleonastické časti výrazov sú v rumunčine zvýraznené hrubým písmom a v slovenčine podčiarknutím. Prekladové ekvivalenty sú doslovné, aby bola zrozumiteľná pleonastická povaha rumunskejho výrazu.

un program de echitație cu cai. (Usporiadal *jazdecký program na koňoch*.⁵); *Se vor semnala scurte averse de ploaie.* (Vyskytnú sa *krátke dažďové prehánky*.⁶); *Au obținut realizări bune.* (voľne: *Dosiahli dobré výsledky*; dosl. *Dosiahli dobré dosiahnutia*⁷); *A rostit o scurtă alocuțiune.* (Predniesol *krátky príhovor*.⁸).

V uvedených príkladoch ide opäť bud' o prípady etymologických dubliet medzi pôvodnými a prevzatými slovami, napr.: 1. *procent* = *percento*; *la sută* (dosl. „*na sto*“) = *percento*; 2. *echitație* (*jazda na koni*) < fr. *équitation* < lat. *equitatio, -onis* < lat. *equitatum + suf. -io* < lat. *equito, equitare* (*jazdit'*) < lat. *equus* (kôň) + *ito, itare* [frekventatív slovesa *eo, ire* (*ist'*)] alebo o logické pleonazmy, napr.: *în unanimitate de toți* (kde lexémy *jednomyselne* a všetkými zhodne vyjadrujú celkový úhrn zúčastnených); *averse de ploaie, scurta alocuțiune* (viď poznámky 7 a 9 pod čiarou).

Pleonastická povaha výrazu *cel mai optim* nie je spôsobená spojením etymologických dubliet, ale vzniká pravdepodobne snahou o zaradenie prevzatého prídavného mena do systému pôvodných prídavných mien na základe analógie. V rumunčine je spojenie slov *cel mai* gramatickým prostriedkom na vyjadrenie superlatívnu prídavných mien. Prídavné meno *optim*, prevzaté z latinčiny cez francúzštinu (porov. DEX), však znamená *najlepší* (*cel mai bun*), *najvhodnejší* (*cel mai adecvat*). Implicitne teda obsahuje sému superlatívnu a nie je správne ho stupňovať. Rovnako to platí aj o ďalších prevzatých prídavných menách, ktoré obsahujú sému superlatívnu (napr. *extrem, maxim, minim, perfect, suprem*) alebo sému komparatívnu (napr. *anterior, exterior, inferior, interior, major, minor, posterior, superior*).

Zo slovenských prekladových ekvivalentov, ktoré uvádzame pri pleonazmoch z príručky D. Popescu, vidno, že mnohé z týchto výrazov nie je možné preložiť do slovenčiny inak, ako násilným spôsobom (aj to iba v snahe poukázať na pleonastickú povahu rumunskejho výrazu). V prirodzenom slovenskom prejave by mnohokrát ekvivalent rumunskejho pleonazmu z rôznych dôvodov nevznikol. Napríklad preto, že v slovenčine existujú ako ekvivalenty pre niektoré z vyššie použitých slov iba synonymá s rovnakým slovotvorným základom, ktoré by zrejme nikto, kto má čo i len trochu citu pre štýl, do jedného priradovacieho skladu nespojil (napr. *vďaka, vďačnosť* a *povdak* oproti rumunskej *recunoștința* a *gratitudinea*, podobne *priniest'* a *prinos, percentuálne* a *v percentäch*, *nalodiť* a *lod'* a pod. oproti ich rumunskej ekvivalentom s rôznymi slovotvornými základmi, porov. vyššie). Ďalším dôvodom je rozdielna sémantická zataženosť slovenských prekladových ekvivalentov (*averse* vs. *prehánky, alocuțiune* vs. *príhovor, echitație* vs. *jazda, jazdenie* a pod.).

Podobných príručiek prinášajúcich zoznamy pleonazmov, ktorým sa treba vyhnúť, existuje v rumunčine niekoľko a stále sa vydávajú nové. K najčastejším rumunskej pleonazmom, ktoré sú ako chyby prítomné vo všeobecnom povedomí, vyskytujú sa v rôznych jazykovedných príručkách, ale aj na internetových blogoch, patria napríklad aj tieto: **a ateriza pe pămînt** (pristáť na zemi); **a dăinui permanent** (neprestajne/nepretržito trvať); **a îngheța de frig** (zamrzniť od zimy); **a se întoarce înapoi** (vrátiť sa späť); **a-și coafa părul** (česať si vlasy);

⁵ Rumunské podst. meno *echitație* je prevzaté z francúzskeho *équitation* a znamená *jazda na koni*. Spojenie so slovom *cal* (kôň, pl. *cai*) teda v rumunčine pôsobí pleonasticky. Doslovny preklad výrazu *echitație cu cai* by znel „**jazda na koňoch na koňoch*“.

⁶ Rumunské podstatné meno *aversă* znamená „*krátke prudký dážď*“, významovo sa teda čiastočne odlišuje od slovenského slova *prehánky*, ktoré znamená „*náhly, krátko trvajúci dážď alebo sneženie*“. Výraz *averse de ploaie* (kde *ploaie* = *dážď*) preto v rumunčine pôsobí pleonasticky a jeho spojenie s prídavným menom *scurtă* (*krátke*), pleonastickú povahu ešte znásobuje. Slovenský výraz „*dažďové prehánky*“ pleonasticky nepôsobí, pretože *prehánky* v slovenčine môžu byť aj snehové (porov. NDU, KSSJ).

⁷ V tomto význame je rum. sloveso *a realiza* (*dosiahnut'*), od ktorého je odvodené podst. meno *realizare* (výsledok, uskutočnenie) synonymické so slovesom *a obține* (*dosiahnut'*, *získať niečo*) (porov. DEX, heslo *realiza*; Popescu 2006, s. 65, porov. tiež význam ruského slova *документ*).

⁸ V tomto prípade sa v slovenskom preklade pleonazmus vytráca, pretože slovo *príhovor* v sebe na rozdiel od rumunskej *allocuțiune* nenesie sému krátkej *prejav* (porov. DEX). Podobne je to aj v takom príbuznom jazyku, akým je francúzština, kde na rozdiel od rumunčiny je možné povedať *prononcer une brève allocution* (porov. Liščáková, 1991, heslo *allocution*).

a-ši face siesta după-masă (urobiť si siestu popoludní); **același numitor comun** (ten istý spoločný menovateľ); **atac agresiv** (agresívny útok); **avalanșă de zapadă** (snehová lavína); **bancnotă de hîrtie** (papierová bankovka); **bestseller de succes** (úspešný bestseller); **contrabandă ilegală** (nezákonné/protizákonné pašeráctvo); **decît numai** (iba len); **dar însă** (ale však); **deșert arid** (vyprahnutá púšť); **dună de nisip** (piesočná duna); **extinctoare de incendiu** (dosl. hasiace prístroje na požiar); **fonduri bănești** (peňažné fondy); **happy-end fericit** (šťastný happyend); **protagonist principal** (hlavný protagonist); **reclamă publicitară** (reklamná reklama); **surpriză neașteptată** (neočakávané prekvapenie); **unanimitate deplină** (úplná jednomysel'nosť); **zbor aerian** (letecký/vzdušný let) a mnohé ďalšie.

Aj tu zo slovenských prekladových variantov vidno, že v slovenčine sa pleonastickosť mnohých výrazov nepociťuje tak výrazne, ako v rumunčine (napr. *neprestajne trvat'*, *vrátiť sa späť*, *česať si vlasy*, *ten istý spoločný menovateľ*, *piesočná duna*). Slovník súčasného slovenského jazyka dokonca pri hesle *duna* udáva ako príklady práve spojenia *piesočná*, *piesková* d. (SSSJ A – G, 2006). V iných prípadoch zas pleonazmus pri preklade opäť zaniká prirodzeným spôsobom (napr. v spojení *pristáť na zemi* sloveso *pristáť* neobsahuje sému *zem*, na rozdiel od rumunskej slovesa *ateriza* (dosl. **prizemíť sa*), ktoré je utvorené podľa franc. slovesa *atterrir* odvodeného od substantíva *terre* (*zem*). Medzi uvedenými príkladmi sa však vyskytujú aj výrazy, ktorých zaradenie k pleonazmom je, podľa nášho názoru, prehnané, napr.: *avalanșă de zapadă* (pretože existuje aj *avalanșă de cuvinte* – príval slov) a *bancnotă de hîrtie* (pretože v samotnom Rumunsku sa používajú *bancnote de/din plastic/polimer* – plastové bankovky).

Kedže každá akcia vyvoláva reakciu, aj tento boj proti pleonazmom považovaný za chyby spôsobil, že sa v hovorovej rumunčine objavil parodický, žartovný typ spájania dvoch synónym, z ktorých jedno je často slovom cudzieho pôvodu (francúzskeho alebo latinského) a druhé je bežným rumunskej slovom. Tak sa do rumunčiny dostali napríklad výrazy *bref pe scurt* (stručne a krátka), *antic și de demult* (starodávny a pradávny), *prima-nătăi* (najskôr ponajprv) a pod.

Ako z uvedeného vyplýva, vznik pleonazmov v bežnej reči je neustály proces a téma pleonazmus je v Rumunsku skutočne aktuálna. Svedčí o tom aj množstvo vyjadrení na tému pleonazmus na internete. Ak napríklad do internetového vyhľadávača google.com zadáme slová *trebuie musai*, vyhľadávač automaticky ponúkne tretie slovo – *pleonasm*. Následne vyselektuje 16 000 výsledkov, v ktorých sa kombinácia týchto troch slov vyskytuje.

Iný dôkaz aktuálnosti témy pleonazmus nájdeme napr. na stránke [delaepicentru.com], na ktorej autor uverejňuje o. i. fotografie východu slnka. Jedna z komentátoriek vo svojom hodnotení fotografií uvádzá nasledovné: „*Mi-ai amintit cat de multa vreme a trecut de cand n-am mai vazut rasaritul cu ochii mei. Musai trebuie sa remediez.*“⁹ (Pripomenul si mi, kol'ko času prešlo odvtedy, čo som na vlastné oči videla východ slnka. Musím to nevyhnutne napraviť.). Autor stránky reaguje podčakovaním, avšak zároveň „priateľsky upozorňuje“ na pleonastickú povahu spojenia *trebuie musai* s obsiahlym zdôvodnením. Zaujímavé pritom je, že ďalší pleonazmus v teste komentára – *am vazut cu ochii mei* (videla som na vlastné oči) mu neprekáža.

Další podobný prípad sa vyskytuje na fóre stránky o chudnutí a zdravej výžive [irinareisler.ro], kde v rozhovore o diéte jedna z účastníčok diskusie vráví (v pôvodnej úprave): „*Apropo, ca veni vorba, pai Damielle, daca mergi in SSH si nu in H atunci trebuie sa vorbim, sunt "doctor" in SSH-pot sa-ti spun ce vrei tu, asa ca trebuie musai(=pleonasm)sa vorbim.*“ (Mimochodom, ked' je o tom reč, tak, Damielle, ak pôjdeš na SSH a nie na H, tak sa musíme porozprávať, som „doktor“ v SSH – môžem ti povedať, čo len chceš, takže sa nevyhnutne musíme (=pleonazmus) porozprávať.). Pisatelia teda použijie pleonazmus a vzápäť na to sama poukazuje, zrejme preto, aby predišla podobnému „priateľskému upozorneniu“, o akom sme

⁹ Text uvádzame bez diakritiky v súlade s verzou na webovej stránke.

hovorili vyššie. Na rumunských internetových stránkach totiž o takéto upozornenia núdza nie je.

O tom, že téma pleonazmov je v rumunskej spoločnosti živšia, než v ktorejkoľvek inej krajine, svedčí aj zaujímavá diskusia na internetovej stránke www.scientia.ro s podtitulom *O comunitate a oamenilor inteligenți (Spoločenstvo inteligentných ľudí)*, na fóre ktorej sa jeden z používateľov pýta, či výraz *taci din gură* (drž hubu, dosl. mlč ústami/papuľou¹⁰) je alebo nie je pleonastický, keďže, ako vraví, „*Nu poti spune, de exemplu, 'taci din picior' [scientia.ro].*“ (v preklade: *Nemôžeš povedať napr. 'mlč nohou'.*). Veľmi rozumne mu odpovedá používateľ s prezývkou *AdiJapan*, z ktorého odpovede vyberáme:

„La școală ni se spune că pleonasmul este o greșeală care trebuie evitată. Din cauza asta vorbește lumea de pleonasm, altfel ar fi un subiect necunoscut publicului, de strictă specialitate. În alte țări nu se face atât tam-tam cu pleonasmele, iar lumea nu are grija lor. Probabil și dumneavoastră ați pus întrebarea tot sub influența școlii, fie că să criticați vorberea altora, fie că să știți dacă trebuie să evitați formula taci din gură. Aşa-i? Dar lucrurile stau altfel: pleonasmul nu este automat o greșeală. Este simpla exprimare a aceleiași informații prin mai multe cuvinte decât e necesar. Astă înseamnă că pleonasmul este doar o risipă de cuvinte. Ei, și? [scientia.ro]“ V škole nám hovoria, že pleonazmus je chyba, ktoréj sa musíme vyhýbať. Preto ľudia o pleonazmoch hovoria, inak by táto téma bola verejnosti neznáma, striktne odborná. V iných krajinách sa okolo pleonazmov nerobí také haló a ľudia sa nimi nezaoberajú. Možno ste aj vy položili túto otázku pod vplyvom školy, bud' aby ste kritizovali prejav iných, alebo aby ste zistili, či sa spojeniu drž hubu treba vyhnúť. Je to tak? Ale veci sa majú takto: pleonazmus nie je automaticky chyba. Je to len obyčajné vyjadrenie tej istej informácie pomocou viacerých slov, než je potrebné. To znamená, že pleonazmus je iba plynvaním slov. No a?“)

Po výmene názorov medzi viacerími používateľmi, uzatvára *AdiJapan* diskusiu slovami, v ktorých otvorené nazýva vzťah Rumunov k pleonazmom posadnutosťou: „*Eu chiar vă invit să vedeți cum e în realitate în alte țări. Veți avea surpriza să constatați că, prin comparație, românii au în mod vizibil o manie cu forma de exprimare. Nu că sunt mai capabili, ci doar mai obsedăți [scientia.ro].*“ (Na ozaj vás vyzývam, aby ste sa pozreli, ako to je v skutočnosti v iných krajinách. Ked' to porovnáte, s prekvapením skonštatujete, že Rumuni sa maniacky zaoberajú spôsobom vyjadrovania / majú viditeľnú mániu v spôsobe vyjadrovania. Niežebý boli schopnejší, sú iba posadnutejší.)

Spomínaná posadnutosť sa prejavuje aj v tom, že rumunský knižný trh ponúka v súčasnosti až 7 vydanií slovníkov pleonazmov rôzneho rozsahu, ktoré vyšli medzi rokmi 2005 – 2012. V katalógoch knižníc nájdeme ďalšie slovníky pleonazmov staršieho dátu, ktoré už na trhu nie je možné dostať¹¹.

Tautológia

Na porovnanie uvedieme ešte chápanie tautológie v rumunčine podľa ELR (2001, s. 559 – 560), kde sa vraví, že výpovede, v ktorých sa prejavuje ekvivalencia medzi dvoma totožnými prvkami, môžu byť výsledkom chyby v myslení alebo vo vyjadrovaní (v takom prípade je tautológia blízka pleonazmu, s ktorým je v podstate niekedy stotožňovaná), ale zvyčajne sú takým spôsobom formulované zámerne a majú zvláštnu pragmatickú a štylistickú funkciu.

¹⁰ Slovo *gură* má v rumunčine význam ústneho otvoru ľudu i zvierat, prekladá sa teda rovnako slovami *ústa* i *papuľa* (porov. DEX, NDU).

¹¹ Slovníky pleonazmov vydali v minulých rokoch napr. títo autori (uvádzame rok vydania a rozsah): Gabriel Angelescu (1995, 44 s.); Ileana Caprioara (2003, 184 s.); Ilie-Ştefan Rădulescu (2005, 352 s.); Silviu Constantinescu (2006, 207 s.); Maria Irina Stanciu (2006, 174 s.); Dorin N. Urîtescu (2006, 207 s.); Rodica Sufleţel-Moroianu (2007, 96 s.); Doina Bogdan-Dascălu (2008, 288 s.); Ilie Baranga – Lucian Pricop (2012, 148 s.).

Aj keď to v ELR pod heslom *tautologie* nie je explicitne vyslovené, z príkladov je zrejmé, že na rozdiel od pleonazmov **chápe rumunčina tautológiu** ako výrazy tvorené **opakováním toho istého slova v rámci vety**. Napríklad: *Legea e lege; Copilul, tot copil; Filmul e film și viața e viață; Cine doarme să doarmă; A fost cum a fost; Eu știi ce știu; Așteaptă cât așteaptă; Dacă-i bal, bal să fie; Dacă și-e scris, și-e scris; Vorbește ca să vorbească; Dacă nu, nu; Se agita ca să se agite atd.* (ELR, 2001, 559 – 560). (V preklade v rovnakom poradí: *Zákon je zákon; Dieťa bude vždy dieťaťom; Film je film a život je život; Kto spí, nech si spí; Bolo, ako bolo; Viem, čo viem; Čaká a čaká; Ked' je zábava, tak nech je zábava; Čo ti je písané, tomu neuješ, dosl. Čo ti je písané, je ti písané; Hovorí, len aby niečo povedal; Ked' raz nie, tak nie; Náhli sa bez dôvodu, dosl. Náhli sa, aby sa náhlil*).

Avšak v tom istom hesle sa v ELR (2001, s. 559 – 560) ďalej spomínajú tzv. žartovné tautológie so štruktúrou príslavia, založené na spojení dvoch synónym: *cine are posedā; cine șiie cunoaște* (kto má, ten vlastní; kto vie, ten pozná) odvodené od tautologických opakovacích konštrukcií *cine are are; cine șiie șiie* (kto má, ten má; kto vie, ten vie) a tiež súvetia podobného typu: *Ne-am adunat aici ca să ne strângem; Vorbește ca să nu tacă.* (*Zhromaždili sme sa tu, aby sme sa zišli; Hovorí, aby nemlčal*). Výrazy tohto typu sú však v rumunčine vo všeobecnosti považované za pleonazmy. Ukazuje sa tu teda neurčitá hranica medzi tautológiou (opakováním rovnakého slova) a pleonazmom (spájaním slov na základe sémantickej príbuznosti).

Pleonazmus a tautológia v slovenskej jazykovede

V slovenskom jazykovednom prostredí je pohľad na pleonazmus trocha iný, než v rumunskom. Pre porovnanie uvediem niekoľko vysvetlení pojmu pleonazmus a pripojím chápanie pojmu tautológia, keďže tieto dve jednotky sa v definíciah uvádzaných slovenských autorov do istej miery prelínajú.

M. Ivanová-Šalingová považuje za pleonazmus „*taký vyjadrovací prostriedok, pri ktorom sa spájajú, hromadia slová súznačné, slová odvodené od rovnakého základu, s príbuznou významovou náplňou, aby sa podčiarkla významová náplň slov*“ (Ivanová-Šalingová, 1965, s. 202). Pleonazmus máva podľa nej obyčajne zdôrazňovaciú funkciu, napr. *starý starček, počut' na vlastné uši*. Z pohľadu chyby vo vyjadrovaní sa však k pleonazmu nevyjadruje.

Ivanová-Šalingová však ďalej vysvetľuje tautológiu ako „*taký vyjadrovací prostriedok, pri ktorom sa hromadia slová rovnaké alebo blízke synonymá, napr. strach a hrôza, milý a drahý, horko-ťažko, močiar a bažina, mláka a kaluž*“ (ibid.). Jej definícia tautológie ako hromadenia (aj) synónym sa prelíná s definíciou pleonazmu u Mistríka a rozchádza sa s neskoršími definíciami tautológie u Mistríka i Slančovej, ktorí ju vnímajú ako obmieňanie toho istého slova (porovnaj nižšie).

J. Mistrík (1997, s. 150) vymedzuje pleonazmus ako časťu opakovacie figúru, ktorá vzniká hromadením synónym rozličných druhov, a v ktorej sa veci pomenúvajú v rozličných hľadisk. Pleonazmus je podľa Mistríka v modernej rétorike, obzvlášť v agitačno-propagačných spontánnych prejavoch, jeden z najfrekventovanejších rečníckych prostriedkov.

Tautológiu Mistrík definuje ako opakovanie toho istého slova s úmyslom ešte výraznejšie vyjadriť jeho význam. Slovo sa môže opakovať v presne tej istej, ale aj v odlišnej gramatickej alebo tvaroslovnej podobe. Napríklad: *sám – samiččík, plnučký – plný, vždy a vždy, jeden jediný, viac a viac, nie a nie atd.* Mistrík ďalej vydeľuje dilógiu ako „*tautologické určovanie významu slova, napríklad: titul je titul, obchod je obchod, hlúpy hlúpym ostane*“ (Mistrík, 1997, s. 149). J. Mistrík tiež vyzdvihuje štylistickú funkciu pleonazmu.

Aj podľa Slančovej (1996, s. 70) je pleonazmus štylistická figúra, založená na enumerácii synonymných výrazov. Odlišuje od nej tautológiu ako opakovanie toho istého slova v tej istej alebo pozmenenej podobe. Zmieňuje sa však aj o tom, že „*prenesene sa o pleonastických a tautologických vyjadreniach hovorí tam, kde sa nefunkčne využíva nadbytok*

slov a kde pomocou viacerých slov dostávame menej informácií, resp. keď sa pri charakteristike a definícii pohybujeme v kruhu“ (Slančová, 1996, s. 70).

Z uvedených definícií vyplýva, že v slovenskej jazykovede sa na pleonazmus nazerá hlavne ako na figúru výstavby textu z pohľadu štylistiky. Pleonazmu ako rušivému prvku v prejave venuje pozornosť iba Slančová, aj to iba okrajovo.

Mistrík a Slančová navyše definujú pleonazmy len ako hromadenie synónym. Na základe takého vymedzenia by sme teda výrazy *vidieť na vlastné oči, spolupracovať v úzkej kolaborácii, mať zdravotné ochorenie, opýtať sa otázku či obsahovať v sebe* a mnohé iné, ktoré sa v slovenčine vyskytujú (či už ako figúry alebo ako chyby) za pleonazmy považovať nemali. Ich povaha je však podľa nášho názoru nespochybne pleonastická, hoci nie sú stavané zo synonymických zložiek.

Záver

Téma pleonazmov a boja proti nim je v rumunskom prostredí neustále živá. Pleonastické slovné spojenia označujú Rumuni za chyby vo vyjadrovaní, ktorým sa treba vyhýbať tak v písanom, ako aj v ústnom prejave. Nazdávajú sa totiž, že jedno slovo v rámci takého spojenia rušivým spôsobom opakuje myšlienku už vyjadrenú iným slovom. Rumunskí jazykovedci sa snažia proti používaniu pleonazmov bojať tým, že vysvetľujú a zdôrazňujú etymológiu slov. Vydávajú sa slovníky pleonazmov a príručky s množstvom slovných spojení, ktorých používaniu sa podľa názoru ich autorov treba vyhnúť. Diskusia o prítomnosti a používaní pleonazmov v rumunčine je živá aj na internete, kde sa vyskytuje mnoho blogov a fór, na ktorých problematiku pleonazmov rozoberajú aj bežní používateelia jazyka. Mnohí ľudia pleonastické spojenia používajú preto, že nepoznajú etymológiu alebo presný význam slov, ktoré spájajú do výrazov. Iní zas používajú pleonastické výrazy s cieľom odlišiť, či bližšie specifikovať opisovaný jav (najmä v prípade tzv. logických pleonazmov).

Pleonastické slovné spojenia sa teda neustále vyskytujú v hovorenom i písanom prejave, tvoria neodmysliteľnú súčasť jazykového úzu a majú v rumunčine svoje miesto. A práve úzus je v jazyku často rozhodujúci. Hovorí o tom aj spomínaný používateľ fóra [scientia.ro] s prezývkou *AdiJapan*, ktorého myšlienku použijem na záver:

„Cum vorbește lumea este esențial în definirea corectitudinii. Spre deosebire de alte domenii, în lingvistică ultimul arbitru în stabilirea regulilor este uzul. Nu vreun raționament, nu vreo argumentare logică, ci felul cum este folosită efectiv limba.“ (Pri definovaní správnosti je najdôležitejšie to, ako hovoria ľudia. Na rozdiel od iných oblastí je v jazykovede posledným sudcom pri ustalovaní pravidiel úzus. Nie mudrovanie, ani logická argumentácia, ale spôsob, akým sa jazyk naozaj používa.)

Pri preklade do slovenčiny mnohé rumunské pleonastické výrazy zaniknú prirodzeným spôsobom. Budť preto, že význam rumunského slova je užší, než význam jeho prekladového ekvivalentu a člen syntagmy, ktorý je v rumunčine nadbytočný, v slovenčine naopak upresňuje význam, alebo preto, že ich pleonastická povaha po preklade nie je vnímaná tak výrazne ako v rumunčine. Ďalšie pleonazmy sa dajú odstrániť vhodným zásahom prekladateľa, teda vhodnou voľbou prekladových ekvivalentov. Napríklad spojenie *avansați înainte*, ktorého doslovny preklad pri rešpektovaní etymológie by znel *napredujte vpred*, je možné preložiť budť jednoslovňom výrazom *napredujte*, alebo spojením *postupujte vpred*.

Tieto chyby vo vyjadrovaní však spôsobujú tradičnú prekladateľskú dilemu, a to: do akej miery môže prekladateľ zasahovať do textu. Opatrnosť je namiestne najmä pri umeleckých textoch, kde sa odstránením pleonazmu môže narušiť štýl autora nesprávnym pochopením jeho zámeru. Aby tomu prekladateľ predišiel, musí byť dokonale oboznámený s autorovým štýlom písania. Je dôležité uvedomiť si napríklad to, či sa pleonazmy vyskytujú v celom texte, alebo ich autor používa len v reči niektorých postáv, a tiež či ich používa v texte cielene alebo z nich cítiť, že sú to v skutočnosti chyby jazyka nezrelého autora. Tu mu však pomôže len vlastné lingvisticke a prekladateľské čítanie a skúsenosti s prekladom.

Zoznam použitej literatúry

- Dicționarul explicativ al limbii române.* Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan“. București: Univers Enciclopedic Gold, 2012.
- Encyclopædia limbii române.* București: Univers Enciclopedic, 2001.
- GRUITĂ, G. 2006. *Moda lingvistică 2007 : norma, uzul și abuzul.* Pitești: Editura Paralela 45.
- HRISTEA, T. 1994. *Probleme de cultivare și de studiere a limbii române contemporane,* București: Academia Universitară „Athenaeum“, p. 117.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. 1965. *Štylistika.* Bratislava: Obzor.
- KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M., POVAŽAJ, M. 2003. *Krátka slovník slovenského jazyka.* Bratislava: Veda.
- LIŠČÁKOVÁ, I. et al. 1991. *Francúzsko-slovenský slovník.* Bratislava: SPN.
- MISTRÍK, J. 1997. *Štylistika.* Bratislava: SPN.
- Noul dicționar universal al limbii române.* 2007. București, Chișinău: Litera Internațional, 2007.
- POPESCU, D. F. 2006. *Ghid practic de limba română : Fonetică, ortografie, ortoepie, punctuație, lexic.* [s. l.] : Civitas.
- SLANČOVÁ D. 1996. *Praktická štylistika.* Prešov: SLOVACONTACT.
- BUZÁSSYOVÁ, K., JAROŠOVÁ, A. 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G.* Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Elektronické odkazy

[delaepicentru.com] // Orizonturi brune (Ziua a II-a, în zori). | Fără buletin [Elektronický dokument]. URL: <http://delaepicentru.com/2011/05/08/%E2%97%8E-orizonturi-brune-ziu-a-ii-a-in-zori/> Overené: 16. 12. 2014.

[irinareisler.ro] // Regimul disociat 3+3 (nr.2). [Elektronický dokument]. <http://www.irinareisler.ro/forum/showthread.php?tid=389&page=935> Overené: 16. 12. 2014.

[oqlf.gouv.qc.ca] // Office québécois de la langue française – Banque de dépannage linguistique – Panacée universelle. [Elektronický dokument]. http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2113 Overené: 16. 12. 2014.

[scientia.ro] // "Taci din gura" este pleonasm sau nu? – Scientia QA [Elektronický dokument]. <http://www.scientia.ro/qa/8282/taci-din-gura-este-pleonasm-sau-nu> Overené: 16. 12. 2014.

Kontakt

PaedDr. Ján Keresty, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislavе

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: jan.keresty@euba.sk

LOS PROCESOS MORFOLÓGICOS MÁS PRODUCTIVOS EN LA FORMACIÓN DEL LÉXICO ESPECIALIZADO EN ESPAÑOL

PRODUCTIVE WAYS OF WORD FORMATION IN SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES

KATARÍNA KLIMENTOVÁ

Abstract

Vocabulary for specific purposes plays an important role in the vocabulary enrichment of a particular language. Different fields of science, technology and production bring new concepts that are needed to be designated and denominated appropriately. In this way, new words – terms – are formed and standardized. There are many ways of term formation. The paper deals with the productive ways of the formation of Spanish terminology (field: Management of Agricultural Companies).

Keywords: Spanish for Specific Purposes, Terms and Terminology, Derivation, Multi-word Terms, Management of Agricultural Companies

Abstrakt

Odborná slovná zásoba hrá dôležitú úlohu pri obohacovaní slovnej zásoby konkrétneho jazyka. Rôzne odvetvia vedy, techniky a výroby prinášajú nové pojmy, ktoré je potrebné čo najvýstížnejšie označiť a pomenovať. Z tohto dôvodu vznikajú nové slová – termíny. Jazyk disponuje rôznymi spôsobmi tvorenia termínov. V príspevku sa zaobráme produktívnymi spôsobmi tvorenia španielskych termínov z oblasti manažmentu poľnohospodárskych podnikov.

Kľúčové slová: španielsky odborný jazyk, termín a terminológia, derivácia, viacslovné termíny, manažment poľnohospodárskych podnikov

Introducción

Hoy en día se da mucha importancia al dominio del léxico especializado y su uso o aplicación en la comunicación especializada dentro de diferentes áreas de la actividad humana. El intercambio de información y la cooperación internacional entre los especialistas de diferentes áreas de ciencia, tecnología y economía acentúan la necesidad de una enseñanza y adquisición efectiva del léxico especializado tanto en la lengua materna como en las lenguas extranjeras. El número de los interesados en la enseñanza de lenguas extranjeras, centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa activa en una determinada especialidad, va creciendo y mucha gente aprende las lenguas extranjeras, sobre todo, por necesidades prácticas relacionadas con su profesión.

Todos los cambios relacionados con el desarrollo de la sociedad se reflejan continuamente en la lengua, sobre todo, en su léxico. El léxico de una lengua determinada no es constante, sino que cambia continuamente. Desaparecen palabras anticuadas y no utilizadas y se sustituyen por nuevas palabras – *términos* – necesarias para designar y expresar con más precisión los objetos de la realidad extralingüística. Nuevas palabras se forman, sobre todo, para designar nuevos conceptos de diferentes áreas de ciencia, tecnología y producción por lo que la terminología desempeña un papel muy importante en el enriquecimiento del léxico de una lengua determinada.

Nuestro objetivo es introducir una breve presentación del lenguaje y léxico especializados y ofrecer los primeros resultados del análisis inicial básico de los procesos morfológicos productivos en la formación de los términos en español de la dirección y gestión de empresas agrícolas.

Lenguajes de especialidad y la terminología

Las lenguas están siempre cambiando para adaptarse al entorno en que se usan, y el resultado de esa adaptabilidad de la lengua a las necesidades de su uso es la diversidad, la variedad lingüística. “Actualmente, la lengua española es un conjunto de variedades lingüísticas diferenciadas por el territorio geográfico, por el estrato social, o por la generación de edad; e igualmente presenta distintos registros definidos por el tipo de situación comunicativa y por el ámbito de la actividad en que se usa la lengua. Así, puede decirse que una lengua es la suma de todos sus dialectos y que cada dialecto es una forma particular de usar la lengua. Por tanto, la lengua es un sistema de variedades que se puede manifestar de maneras muy diversas según los usuarios y según los contextos comunicativos en que los usuarios concretan ese sistema” (Santamaría Pérez, 2006, p. 8).

Los lenguajes de especialidad son un tipo concreto de registro lingüístico, una variedad de la lengua que se adapta a unos usos determinados: los de la comunicación, oral o escrita, en el campo de conocimiento de cada una de las disciplinas científicas especializadas. Son variedades funcionales caracterizadas por:

- la temática especializada;
- el tipo de interlocutores (emisor es especialista; receptor es público especializado o en formación o público general);
- la situación comunicativa, ámbitos profesionales y especializados de carácter formal;
- el medio en el que se produce el intercambio, principalmente escrito (Cabré, 1993, p. 129 – 137).

En resumen, los lenguajes especializados son el subconjunto de la lengua – parcialmente coincidente con la lengua común – que se utilizan como instrumentos de comunicación formal y funcional entre especialistas de una materia determinada.

El lenguaje especializado utiliza tanto las palabras del léxico general como las palabras especializadas (términos) de un determinado campo de especialidad. El conjunto de las palabras especializadas de una determinada disciplina constituye la terminología¹ propia, es decir vocabulario especializado de esta especialidad. Los términos, que son las unidades de base de la terminología, designan los conceptos propios de cada disciplina especializada.

Las unidades terminológicas o los términos forman parte del lenguaje natural y de la gramática de una lengua. No son unidades que formen parte de un sistema léxico diferente, sino que son unidades léxicas que en determinados contextos activan un significado especializado. “Los términos no son muy distintos de las palabras desde el punto de vista formal o semántico; pero se diferencian de ellas si se consideran criterios pragmáticos o comunicativos, ya que el rasgo más característico de las unidades terminológicas, en contraste con el léxico común, consiste en que sirve para designar los conceptos propios de las disciplinas y actividades de especialidad. Los términos son conocidos fundamentalmente por los especialistas de cada una de esas materias y aparecen con una frecuencia muy elevada en los documentos especializados de cada disciplina” (Santamaría Pérez, 2006, p. 15 – 16).

“Los términos, como las palabras del léxico general, son unidades sémicas distintivas y significativas al mismo tiempo, que se presentan de forma natural en el discurso especializado.

¹ El concepto de terminología remite a tres significados distintos: *disciplina, práctica y producto* generado por esa práctica. La terminología, en su primera acepción, se concibe como la disciplina que se ocupa de los términos. Se trata de un conjunto de premisas, argumentos y conclusiones sobre las relaciones entre los conceptos y las palabras utilizadas para representarlos y la naturaleza de esas palabras. En su segunda acepción se concibe como el conjunto de principios que rigen la recopilación de los términos. Y, en su tercera acepción, la terminología se define como el conjunto de los términos de una materia especializada (la terminología de la química, de la física o de la agricultura) y su codificación en forma de glosarios, vocabularios, diccionarios, bases de datos, tesauros, etc. (Cabré, 1993, p. 82; Sager, 1993, p. 21 – 22). En el artículo nos referimos a su tercer significado - al conjunto de los términos de una materia especializada.

Poseen una variante sistemática (formal, semántica y funcional), puesto que forman parte de un código establecido, y una variante pragmática, puesto que son unidades usadas en la comunicación especializada para designar los objetos de la realidad” (Cabré, 1993, p. 169).

“El límite entre palabra y término está en si se utiliza o no en un ámbito especializado del conocimiento con un sentido especializado; por ello, para reconocer un término hace falta tener cierto nivel de conocimientos especializados. Las características de un texto en cuanto a su función comunicativa, temática y grado de especialización, también facilita reconocer la presencia de términos” (Sevilla Muñoz, Macías Otón, s. f., p. 5).

Sin embargo, en muchos casos es difícil diferenciar los términos del resto del léxico ya que no hay ninguna frontera real nítida entre ellos. “Son abundantes los ejemplos tanto de las palabras que se especializan semánticamente para constituir nuevas unidades terminológicas, como de términos inicialmente de uso exclusivo entre unos pocos especialistas que han pasado a ser palabras de uso corriente” (Aguilar, 2001, p. 13).

El léxico especializado de la dirección y gestión de empresas agrícolas

Como ya hemos mencionado, el léxico especializado es una de las formas más importantes del enriquecimiento del léxico de una determinada lengua. En general se puede decir que cada área de la actividad humana consta de un vocabulario especializado, es decir, de términos que designan conceptos específicos de un área particular. En nuestro caso nos centramos en el léxico especializado de la dirección y gestión de empresas agrícolas.

Analizando los libros de texto y los textos especializados y recopilando los términos obtuvimos el corpus necesario para determinar los procesos productivos en la formación del léxico especializado de la mencionada área de especialidad.

A continuación introducimos algunos ejemplos de los libros de texto que analizamos para obtener el corpus constituido por los términos de nuestro campo de interés: *Principios y fundamentos de gestión de empresas; Consultor: Gestión Empresarial: Explotaciones Agrarias; Introducción a la Administración de Empresas*.

En cuanto a la creación del corpus, utilizamos también diccionarios económicos (ej. *Diccionario de términos económicos*), los diccionarios económicos bilingües o plurilingües y los diccionarios de sinónimos. Otros recursos fueron on-line diccionarios de términos económicos (ej. *Diccionario de términos económicos y financieros, Diccionario y Enciclopedia de Economía*) y revistas especializadas (ej. *Revista de Cooperación Agraria*).

Cabe mencionar que la recopilación de los términos no está terminada. Continuamente se añaden nuevos términos al corpus para cubrir, efectivamente, la totalidad de las ramas del área.

La formación de términos de la dirección y gestión de empresas agrícolas

Todas las lenguas disponen de varios procedimientos del enriquecimiento del léxico especializado que se caracterizan por diferentes niveles de importancia y productividad. Nuevas denominaciones en la terminología pueden surgir, por ejemplo, por medio de la formación de neologismos y abreviaturas, o por el uso de conversión, derivación o tomando palabras de otras lenguas, etc. La formación de nuevos términos sigue ciertas reglas y procedimientos que pueden variar según la lengua analizada.

Para el léxico especializado es característico que las reglas y los principios de la formación de términos coinciden, en líneas generales, con los principios de la formación de unidades léxicas de la lengua común. A pesar de lo mencionado, la formación de términos dispone de características específicas. “A diferencia de las palabras de la lengua común, los términos presentan una definición condensada del concepto. Por esta razón, los elementos lingüísticos, utilizados en la formación del léxico especializado, deben expresar adecuadamente los atributos del concepto particular para que el término creado pueda implementarse y usarse en la esfera comunicativa dentro de un área especializada. Los conceptos de una determinada

área de ciencia presentan un sistema complejo que se puede dividir en elementos inferiores. Como éstos forman la parte orgánica del sistema, la selección de los elementos lingüísticos tiene que ser sistemática para formar términos que reflejen estas relaciones. Este hecho requiere tanto la regulación del proceso de la formación de términos como una organización racional y consciente” (Trup, Kotuliaková, 1997, p. 26).

En este artículo nos dedicamos a los procesos morfológicos en la formación del léxico especializado en español. Es necesario mencionar que el análisis de los procesos morfológicos está en la fase inicial, por lo que los resultados presentados son de carácter general. En las fases siguientes del análisis del corpus presentamos una descripción detallada de diferentes procesos morfológicos y elementos lingüísticos que intervienen en la formación de términos de dirección y gestión de empresas agrícolas. En cuanto a los resultados obtenidos hasta ahora llegamos a la conclusión de que *la derivación* y *la sintagmación* son los procesos morfológicos más productivos en la formación del léxico especializado de dicha área de especialidad.

Derivación

Derivación es el proceso morfológico más productivo en la formación de nuevos términos. Se realiza mediante afijos que se añaden a la base léxica (raíz). Los afijos se dividen en prefijos (preceden a la base léxica), sufijos (van después de la base léxica) e infijos (se añaden dentro de la base léxica). Este proceso morfológico abarca dos casos específicos: a) la derivación por prefijación y b) la derivación por sufijación.

a) Prefijación

El prefijo, que es un tipo de afijo, precede a la base léxica. Es átono y no modifica la categoría gramatical de la palabra, sólo el significado. Los prefijos son etimológicamente preposiciones (con-, de-, en-, por-, etc.). También varias preposiciones latinas o griegas se han conservado en español hasta hoy día en función de prefijos (a-, anti-, inter-, etc.).

Los prefijos se pueden anteponer al sustantivo (depresión) y verbo (revalorizar, endeudar). Se forman los derivados verbales, nominales y adjetivales. También aparecen unas cuantas palabras parasintéticas, en cuyo caso se ha adjuntado un prefijo con un sufijo a la base (reestructuración, enriquecimiento, etc.).

A continuación presentamos algunos de los prefijos utilizados en la formación de términos de la dirección y gestión de empresas agrícolas: **cooperación**, **depresión**, **descentralización**, **endeudar**, **internacionalización**, **revalorizar**.

b) Sufijación

Constituye el procedimiento más empleado en la formación de palabras especializadas en español. El sufijo, que va después de la base léxica, es tónico y puede modificar la categoría gramatical e, incluso, variar el género de la base léxica a la que se une.

Se utilizan los sufijos verbales (-ar, -ear, -ifar, etc.), nominales (-ador, -ión, -or, -ura, etc.), adjetivales (-able, -al, -icio, etc.) y adverbiales (-mente). Éstos se sufijan a las bases nominales, adjetivales y verbales.

Los términos de nuestro campo de interés están formados por diferentes sufijos como, por ejemplo: **alimenticio**, **anualidad**, **asociado**, **cobertura**, **economato**, **fiscal**, **gestión**, **productor**, **rentable**, **suministrador**.

Sintagmación

No siempre es suficiente utilizar una palabra o un término para designar con precisión la realidad extralingüística. Para formar nuevos términos, los especialistas usan a menudo los procedimientos léxicos que permiten describir las unidades formales del lenguaje de la forma más transparente posible. La sintagmación es uno de los recursos más utilizados para formar nuevas unidades terminológicas transparentes.

Según M. T. Cabré (1993, p. 189), “*la sintagmación, como recurso formal de obtención de unidades léxicas, se basa en la formación de una nueva unidad a partir de una combinación sintáctica jerarquizada de palabras. Las nuevas unidades así obtenidas respetan las reglas combinatorias del sistema lingüístico al que pertenecen y incluyen muy frecuentemente conectores gramaticales.*”

Las nuevas unidades se llaman sintagmas terminológicos. Adelstein (2002) define el sintagma terminológico como “*una unidad compuesta relativamente fija de al menos dos unidades gráficamente simples (i.e. una unidad polilexemática), susceptible de ocupar en la frase una posición de constituyente sintáctico mínimo autónomo y que es la denominación de un concepto comprendido en el sistema conceptual de un dominio de especialidad.*”

En algunos casos es difícil distinguir entre términos sintagmáticos, que corresponden a formaciones lexémáticas con valor terminológico, y formaciones libres, que no constituyen lexemas sino simples sintagmas de discurso. Aparentemente, entre una combinación libre y una estructura fija no se observa ninguna diferencia.

Para resolver este problema se ha establecido una serie de pruebas cuya aplicación conjunta ayuda a determinar si una expresión corresponde a un término y si se puede indicar dónde empieza y dónde termina el segmento denominativo que lo presenta. Sin embargo, no todas las pruebas son productivas en un mismo grado, ni relevantes siempre por igual. M.T. Cabré (1993, p. 304 – 305) introduce las siguientes pruebas:

- el hecho de que un conjunto se organice léxicamente en torno a una base léxica,
- la imposibilidad de insertar otros elementos lingüísticos en el interior del sintagma terminológico,
- el hecho de no poder complementar separadamente ninguna de las partes del conjunto,
- el hecho de poder sustituir el conjunto por un sinónimo,
- el hecho de poseer un antónimo en la misma especialidad,
- la frecuencia con la que aparece el mismo sintagma terminológico en los textos de una determinada especialidad,
- el hecho de que en otras lenguas el sintagma terminológico sea una sola unidad lexémática,
- el hecho de que el significado del conjunto no se deduzca del significado de los elementos que lo forman,
- complementariamente, la presencia de determinadas unidades lingüísticas en el interior del sintagma revela que muy posiblemente se trata de una combinación libre.

Una vez determinados los sintagmas terminológicos, éstos presentan diferentes estructuras en cuanto al número de lexemas y clases de palabras que los constituyen y relaciones entre las diferentes partes del conjunto.

En cuanto a los resultados obtenidos hasta ahora, los sintagmas terminológicos se pueden dividir en:

- a) sintagmas terminológicos formados por dos lexemas: análisis económico, asesoramientos económicos, caja nacional, flujo monetario, cheques postales, infraestructura comercial, marca sindical;
- b) sintagmas terminológicos formados por tres o más lexemas: fidelidad de la clientela habitual, la ley de oferta – demanda, línea de coste mínimo, montante total de pagos, impuesto sobre la renta.

Como podemos ver, algunos procesos morfológicos y elementos lingüísticos son más productivos que otros. El conocimiento de los principios de la formación de los términos facilita la adquisición del léxico especializado. Por este motivo es importante determinar qué procesos morfológicos son productivos y frecuentemente usados en la formación de los términos y cuáles son irrelevantes. El conocimiento de los procesos morfológicos y de las relaciones semánticas

entre los términos es un presupuesto importante para un dominio efectivo de un determinado lenguaje de especialidad.

Conclusión

Hoy en día la importancia de la comunicación especializada, tanto en la lengua materna como en las lenguas extranjeras, sigue aumentando. Los temas especializados y los recursos lingüísticos relevantes forman una parte inseparable en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las lenguas extranjeras en las universidades de diferentes especialidades. La adquisición y el uso del léxico especializado deberían estar incluidos en el proceso de la formación continua en el que se relacionan los conocimientos y habilidades de un campo especializado con las habilidades lingüísticas tanto a nivel teórico como práctico.

La adquisición de los términos requiere que el individuo conozca diferentes morfemas utilizados en la formación de nuevas palabras y sus significados y que presente ciertos conocimientos del área respectiva de su especialidad. Solamente el vínculo de ambos factores permite entender correctamente el significado de las palabras especializadas del sistema terminológico correspondiente y utilizarlas efectivamente en un discurso especializado.

Lista de bibliografía citada

- ADELSTEIN, A. 2002. Condiciones de reductibilidad léxica de los sintagmas terminológicos. In: *Estudios de Lingüística Española*, 2002, vol. 16. [online]. [cit. 2013-05-31]. Disponible en: <<http://elies.rediris.es/elies16/Adelstein.html>>.
- AGUILAR, L. 2001. *Lexicografía y terminología aplicadas a la traducción: curso práctico de introducción*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. 86 pp.
- CABRÉ SEGUN, M. T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empuries. 530 pp.
- SANTAMARÍA PÉREZ, I. 2006. *La terminología: definición, funciones y aplicaciones*. [online]. Madrid: Liceus. 24 pp. [cit. 2013-05-30]. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12770/8/La_terminolog%C3%ADA.pdf>
- SEVILLA MUÑOZ, M., MACÍAS OTÓN, E. *Módulo I: Introducción a la terminología*. [online]. Murcia: Universidad de Murcia. 10 pp. [cit. 2013-05-31]. Disponible en: <<http://ocw.um.es/cc.-sociales/terminologia/material-de-clase-1/modulo-i.pdf>> .
- TRUP, L., KOTULIAKOVÁ, T. 1997. *Španielsky odborný jazyk (Archeología)*. Bratislava: STIMUL. 150 s.

Lista de bibliografía utilizada

- CABRÉ, M. T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empuries. 530 pp.
- CARDERO GARCÍA, A. M. 2003. *Terminología y procesamiento*. México. D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. 280 pp.
- CARRETER, F. L. 1968. *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Ed. Gredos, S. A., 1968. 443 pp.
- DUBSKÝ, J. a kol. 1999a. *Velký španělsko-český slovník I. A – H*. Praha: Academia. 958 s.
- DUBSKÝ, J. a kol.: 1999b. *Velký španělsko-český slovník II. I – Z*. Praha: Academia. 873 s.
- Enciclopedia y diccionario de Economía*. 2006 – 2008. [online].[cit. 2013-05-28]. Disponible en: <<http://www.economia48.com/>> .

- GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ, F. J., GANAZA VARGAS, J. D. 2010. *Principios y fundamentos de gestión de empresas*. 3a ed. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A. 596 pp.
- GUTIÉRREZ RODILLA, B. M. 1998. *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. 1a ed. Barcelona: Península. 382 p.
- HERNÁNDEZ MOCHOLÍ, CH. 2007. *Consultor: Gestión Empresarial: Explotaciones Agrarias*. Valencia: CISS. 832 pp.
- „la Caixa“. 2008. *Diccionario de términos económicos y financieros*. Barcelona. [online].[cit. 2013-05-27]. Disponible en: <http://portal.lacaixa.es/docs/diccionario/A_es.html> .
- LANG, M. F. 1997. *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. 2a ed. Madrid: Cátedra. 324 pp.
- MISTRÍK, J. 2002. *Lingvistický slovník*. Bratislava: SPN. 298 s.
- SAGER, J. C. 1993. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Pirámides. 442 pp.
- TRUP, L. 1992. *Porovnávacia gramatika španielsko-slovenská lingvistická terminológia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 176 s.
- TRUP, L. 1994. *Slovensko-španielska lingvistická terminológia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 184 s.
- VÁZQUEZ ORDÁS, C. J. 2008. *Introducción a la Administración de Empresas*. Madrid: Civitas. 464 pp.

Kontakt

Mgr. Katarína Klimentová

Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre

Fakulta ekonomiky a manažmentu

Katedra jazykov

Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra

Slovenská republika

Email: katarina.klimentova@uniag.sk

KULTURÉMA A JEJ CHARAKTERISTIKA

CHARACTERISTICS OF CULTUREME

IVETA MAAROVÁ

Abstract

In this paper, the author introduces cultureme as a relatively new expression which in Slovakia hasn't been studied or defined so far. The author proposes a possible definition and explanation of cultureme as it has been formulated and defined by the Experimental and Typological Linguistics Investigation Group (GILTE) in Granada, Spain. Further, this explanation is illustrated by various examples of Mexican and Slovak culturemes.

Keywords: cultureme, Experimental and Typological Linguistics, Mexican and Slovak culturemes

Abstrakt

V príspevku sa autorka venuje pojmu kulturéma a predstavuje ju ako relatívne nový výraz, ktorého kontextové súvislosti sa v slovenskej kulturológii doposiaľ nepredstavujú v súvislejších a podrobnejších teoretických výskumoch v porovnaní so španielskou kulturologickou školou. Autorka príspevku tu vychádza z teoretických konceptov, ktoré predostrela skupina lingvistov v Granade, v Španielsku. Teoretické východiská sú ilustrované rôznymi príkladmi mexických a slovenských kulturém.

Kľúčové slová: kulturéma, experimentálna a typologická lingvistika, mexické a slovenské kulturémy

Úvod

S pojmom *kulturéma* sa stále viac narába nielen v lingvistike ale aj v prekladateľstve a ďalších vedných disciplínach. Ide o relatívne nový pojem, ktorý zadefinovalo už viaceri odborníkov najmä v ruskej a angloamerickej lingvistike, aj keď v slovenskej odbornej obci sa s týmto pojmom pracuje čoraz častejšie, hoci stále nie je jednoznačne jasné, či ide o jednotku alebo kategóriu lingvistickú, ideologickú alebo len kultúrnu. Podľa Kvapila „*kulturémy ako jazykové znaky, obsahujúce významnú kultúrnu informáciu, sa využívajú na označenie rôznych artefaktov – konkrétnych objektov kultúrneho významu, javov, udalostí, skutkov človeka a istých vzorov správania sa človeka v reálnej situácii alebo jeho reakcií na konkrétnu skutočnosť*. Kulturéma zároveň funguje ako predstava človeka o usporiadaní sveta, ako jeho vzťah k okoliému svetu a ku každodennému reálnemu žitiu, nevynímajúc z tohto komplexu významov i jeho snahu hodnotiť seba a okolie“ (Kvapil, 2015, s. 42). Pekarovičová nazerá na kulturémy z hľadiska interkultúrnej psychológie: „*Aby komunikanti z rôznych kultúr mohli úspešne predchádzať nedorozumeniam spôsobeným transkultúrnymi bariérami, je potrebné, aby si osvojili štandardné kultúrne modely, tzv. kulturémy, ktoré z hľadiska interkultúrnej psychológie predstavujú typické formy vnímania, myslenia, hodnotenia a jednania väčšiny príslušníkov jednej kultúry...*“ (Pekarovičová, in Kvapil, 2015, s. 42) Naproti tomu Ol'ga Orgoňová vníma pojem kulturéma ako „*parametre kultúrnej identity určitého etnika, ktorých ukazovateľmi sú prototypické (celonárodné dominantné) symboly/znaky a morálne hodnoty každodenného života*“ (Orgoňová, 2009, s. 385).

Napriek mnohým pokusom o presnejšie vymedzenie tohto komplikovaného pojmu, stále zostáva množstvo nedoriešených otázok vzťahujúcich sa k hlbšej analýze kulturém, ktorá by ju pomohla rozlíšiť od pojmov ako frazéma, idióm, symbol, kultúrne slovo, kultúrny symbol, atď.

Tieto teoretické východiská predstavujeme pre tých, ktorí by chceli prispieť k diskusii o tom, či je tento koncept potrebný, alebo či si naopak vystačíme s pojмami všeobecnejšími, ktoré sa používali doteraz. Pojem kulturéma sa v tejto práci predstavuje tak, ako ho v súčasnosti používa skupina GILTE na Univerzite v Granade. Rovnako vyvstáva potreba rozšíriť štúdie o kulturmach za účelom spresnenia dosahu tohto pojmu a jeho teoretickej a metodologickej integrácie v rámci disciplín lingvistika a jej vedných odborov (lexikológia, frazeológia, pragmatika), sociológia, antropológia, prekladateľstvo, kulturológia atď.

Ako sme už uviedli, výskum kulturém sa realizuje v rámci výskumného projektu, realizovaného Skupinou pre výskum typologickej a experimentálnej lingvistiky (SVTEL = GILTE) na Univerzite v Granade, ktorá pracuje od roku 1997 na témach, týkajúcich sa lexiky a svetových jazykových kultúr. V súčasnosti SVTEL skúma a pracuje na Interlingválnom a interkulturnom slovníku vo viac ako 10 jazykoch. V tomto slovníku sa skúmajú vzťahy medzi kultúrou a jazykom prostredníctvom štúdia frazeologizmov, parémií, kultúrnych slov, klúčových slov, porovnávania prísloví, vtipov, narázok, častí piesní, sloganov, atď.

Kulturémy sú špecifické kultúrne pojmy jednej krajiny alebo kultúrneho prostredia a mnohé z nich majú sémantickú a pragmatickú komplexnú štruktúru. Kulturémy sú takisto jednotky komunikácie, ktoré treba zobrať do úvahy a uviesť *ad hoc* v slovníkoch. Prostredníctvom týchto slovníkov sa dá spraviť nielen porovnávacia štúdia dôležitých kulturém v rôznych svetových jazykoch, ale je to aj príspevok do výučby jazykov (na pokročilej úrovni) a prekladu. Ako je známe, jedným z dôležitých úskalí prekladu sú kulturémy a prostredníctvom komparatívneho štúdia sa dajú nájsť vhodné riešenia pre každý jednotlivý prípad. To znamená, že kulturémy špecifické pre východiskový jazyk sa dajú nahradíť parafrázami dostatočne informatívnymi alebo inou približnou kultúremou v jazyku cielovom. Samozrejme, že komplexnosť mnohých kulturém vždy neumožňuje jednoduché nahradenie. Kulturémy predstavujú takisto úskalia pre úplné porozumenie textu v kultúre ktoréhokoľvek cudzieho jazyka. Takže napríklad, ak vezmeme mienkovorné články v španielčine, angličtine, francúzštine, slovenčine atď., vidíme, že často predstavujú pre čitateľa problémy s porozumením, pretože ten nepozná kultúrne špecifická tej-ktorej krajiny, alebo obdobia, čo si vyžaduje, aby zahraničný študent poznal nielen gramatické a lexikálne aspekty jazyka, ale mal aj ostatné znalosti závislé na type kultúry.

Pojem kulturémy

Niekterí odborníci (Nord, Mayoral Asencio) sa zhodujú v tom, že autorom pojmu kulturéma je Vermeer. Podľa Vermeera (1983, s. 8) je kulturéma „*sociálny fenomén z kultúry A, ktorý považujú členovia tejto kultúry za dôležitý a ktorý pri porovnaní s analogickým fenoménom kultúry B je považovaný za špecifický v kultúre A.*“ Luque Durán (in Nadal, 2009, s. 95) definuje kulturémy ako „*unidades semióticas que contienen ideas de carácter cultural con las cuales se adorna un texto y alrededor de las cuales es posible construir discursos que entrelazan culturemas con elementos argumentativos.*“¹ V prvom rade, počet kulturém nie je jednoduché kvantifikovať, pretože v každom spoločenstve existuje neohraničené množstvo kulturém a ich počet sa kontinuálne zvyšuje; pravdepodobne ich existujú stovky, ak nie tisíce, v závislosti od obyvateľov a ich kultúrnej úrovne. Prirodzene, že kulturémy taktiež strácajú svoju platnosť a aktuálnosť. Pochopenie klasických slovenských textov vyžaduje množstvo iných kulturém, ktoré pozná súčasný čitateľ slovenskej literatúry. Súbor kulturém, ktoré sa vyskytujú v určitej spoločnosti, nie je preto skupinou uzavretou, naopak, kulturémy neustále vznikajú na základe rôznych motívov: môžu to byť politické osobnosti, herci, spisovatelia, vymysленé postavy z filmov, televízie, piesne, typy obliekania, móda, politické a spoločenské udalosti, umelecké a literárne výtvory, ktoré zvyšujú počet kulturém s náboženským,

¹ Semiotické jednotky obsahujúce idey kultúrneho charakteru, ktorými sa ozdobuje text a z ktorých je možné tvoriť prehovory popretkávané kulturémami s argumentačnými elementmi.

historickým a literárnym charakterom, ktoré v našom jazyku a kultúre už dávno existujú. Záverom možno povedať, že akýkoľvek symbolický pojem, ktorý získal z rôznych príčin špeciálny jazykový význam a je používaný ako „konvertibilná mena“ časťou obyvateľstva vo svojej ústnej alebo písomnej forme, je možnou kultúrnom. Podľa Molina Martinézovej (2014, s. 78 – 79) sa kultúrémy charakterizujú celým radom spoločných znakov:

1) „*Kultúrémy neexistujú mimo kontextu, ale vznikajú v rámci kultúrnej výmeny medzi konkrétnymi kultúrami. Toto tvrdenie vychádza z dvoch rôznych situácií: a) Kultúrne prvky sa nemajú predstavovať ako prvky vlastné jedinej kultúre, ale ako dôsledok kultúrneho prelievania. b) Kultúrémy sa nachádzajú v rámci konkrétnych kultúr. Slovo chador, ktoré Newmark kvalifikuje ako kultúrne slovo, by nezfungovalo, keby sme hovorili o jazykoch farsi a urdu. Podobne by sme kultúrne slovo Kocúrkovo nemohli považovať za kultúrnu, ak by sme hovorili o slovenčine a češtine, pretože v obidvoch jazykoch vyvoláva rovnaké konotácie, ale v prípade slovenčiny/češtine a španielčiny by sme Kocúrkovo za kultúrnu považovať mohli. Mohli by sme povedať, že slovo X funguje ako kultúréma medzi jazykmi A a B, ale nie nevyhnutne aj medzi jazykmi A a C.* 2) *Pôsobenie kultúrém závisí od kontextu, v ktorom sa objavuje.*“ Podľa Pamies Bertrána (in Nadal, 2009, s. 96) „*kultúrémy sú extralingvistické symboly, ktoré sú kultúrne motivované a ktoré slúžia na to, aby sa z nich dali v jazyku vytvárať prenesené významy. Keď vstúpili do jazyka ako komponenty frazém, ich formy sa upevnili, ale kultúrémy si zachovali svoju „autonómu“ prostredníctvom svojej symbolickej hodnoty, ktorá spája skupiny príbuzných metafor a umožňuje z nich vytvárať metafory nové. Sú extralingvistické, a hoci sú verbalizovateľné, nemusia sa nutne verbalizovať, no keď sa tak stane, tak potom vždy až ex post.*“ Z uvedeného možno definovať kultúrnu ako akýkoľvek symbolický, špecifický kultúrny, jednoduchý alebo komplexný prvok, ktorý zodpovedá nejakému predmetu, myšlienke, činnosti alebo skutku, ktorý je dostatočne známy medzi členmi nejakého spoločenstva, ktorý má symbolickú hodnotu a slúži ako navedenie, referencia alebo model interpretácie alebo konania pre členov menovaného spoločenstva. Z toho vyplýva, že sa môže použiť ako nástroj komunikácie a vyjadrovania medzi členmi tejto kultúry. Ako príklad možno uviesť slovenský idiom *obzerance s makom*, ktorý vtipne pomenúva situáciu, keď človek momentálne nemá čo jest', keď nie je navarené jedlo, hoci v minulosti to znamenalo, že na jedenie nebude nič, pretože bola chudoba. Mak tvorí v slovenskej kuchyni tradičnú príasadu do sladkých jedál a koláčov a hlavne v minulosti, keď si chudobní ľudia nemohli dovoliť jest' každý deň mäso, pridávali do jednoduchých jedál z múky a zemiakov rôzne prísady kvôli zmene. Tak vznikli šúľance s makom. Keď nebolo ale v dome nič navarené, človek sa mohol len *obzerat'*, čo by našiel na jedenie. Substantivizáciou slovesa *obzerať* vzniklo obrazné pomenovanie *obzerance s makom*. Na to, aby mohol cudzinec pochopiť význam tejto frazemy, alebo ju dokonca pochopiť, musel by disponovať dostatočnými referenciemi.

Pôvod kultúrém

V zásade by frazeologizmy mali vznikať z kultúrém, ako to naznačuje Pamies Bertrán, ale vzťah príčina – dôsledok nie je taký jednoduchý. Niektore existujú frazeologizmy, ktoré spoločne vytvárajú kultúrnu. Všeobecne však pochádzajú kultúrémy zo symbolov, ktoré rodení hovoriaci spoznávajú prostredníctvom svojej vlastnej kultúry. Pôvod kultúrém a forma, ktorou si ich deti postupne osvojujú, je rôzna. Nachádzame ich vo vzdelávacích knihách, v detskej literatúre, dejepisoch, náboženstve, v prísloviach a porekadlách, na obrazoch, v kresbách a komunikačných prostriedkoch (v rádiu, tlači, televízii, kine atď.). Napríklad v slovenských rozprávkach *O troch prasiatkach*, *Sedem kozliatok*, *Červená čiapočka*, vystupuje v klasickej schéme *dobro – zlo* vždy vlk ako predstaviteľ zla, nebezpečenstva, nenásytnosti, dravosti. Deti si tak odmalička, bez akejkoľvek vlastnej empírie, osvojujú sprostredkovane symboly vlastnej kultúry. V náboženských knihách, v sakrálnej historii alebo v katechizme nachádzame mnohé príklady osobnosti a udalostí, ktoré sú kultúrémami. To isté sa dá povedať o historických knihách a literatúre, povestiach, vtipoch atď. Uvádzame krátky zoznam

niekoľkých tém a frazeologizmov spojených s klasickou kultúrou, vierou, históriaou alebo rozprávkami: **Mytológia:** *Pandorina skrinka, Achilova päta, jablko sváru, Herkulove úlohy, oidipovský komplex, Augiášov chliev, gordický uzol, zaspal' na vavrínoch, Tantaloove muky.* **Biblia a náboženstvo:** *eden, Šalamún, Matuzalém, David a Goliáš, Samson a Dalila, umyť si ruky ako Pilát, jánske ohne, obetný baránok.* **Národné dejiny:** *Svätoplukove prúty, Omarova studňa, kráľ Matej a jeho čierny pluk, krvavá Bátorička, Jánosíkov opasok, Matúš Čák ako pán Váhu a Tatier, kladivo na čarodejnice.* **Povesti, báje a rozprávky:** *líska prefíkaná, valibuk, stomílové čižmy, Aladinova lampa, tri oriešky, trafená hus.* **Svetové dejiny:** *Nero, napoleónsky komplex, noc dlhých nožov, Kolumbovo vajce.*

Kulturémy národné a nadnárodné. Kulturémy, ktoré sa vzťahujú na osobnosti a stereotypné situácie

Pri štúdiu kulturém sa bezprostredne ukazuje, že existujú kulturémy špecifické pre jednu krajinu, ktoré sa používajú aj v ďalších krajinách a jazykoch. V tomto poslednom prípade ide o kultúrne oblasti, ktoré majú spoločné historické tradície, náboženstvo atď. Takže sú to napríklad krajiny kresťanského západného sveta, muslimské krajiny alebo budhistické krajiny. Vo všetkých jazykoch existujú kulturémy napojené na stereotypy. Mnohé kulturémy poukazujú na reálne alebo fiktívne osobnosti histórie alebo náboženstva, literatúry, rozprávok atď. Každá krajina, každá kultúra, napríklad západná kultúra, muslimská kultúra má svoje myty, svoj pantheon príkladov dobra a zla, hrdinstva a zbabelosti, múdrosti a hlúposti: *Kain, Judáš, Matka Tereza, Adonis, Samson* atď. Iné postavy sa objavujú v kulturémach nie pre svoje osobnostné kvality, ale pre určitú výnimočnú situáciu: *Pandorina skrinka, Damoklov meč, Augiášov chliev.*

Stereotypné situácie ako kulturémy

Ako sme naznačili v predošлом teste, mnohé kulturémy (ktoré sú takisto frazémami) sa zhodujú s modelmi akcie a interpretácie reality. Človek, počas celej svojej existencie, získal na základe svojich pozorovaní prírody, zvierat, sociálnej a ekonomickej činnosti súbor spôsobov chovania a stereotypných situácií, prostredníctvom ktorých určoval svoju vlastnú človečenskú prirodzenosť a komplexné vzťahy, ktoré sa vytvárajú medzi ľudskými bytosťami. Týmto spôsobom získava človek zo svojich pozorovaní prírody praktické skúsenosti ako *treba poznať zem, po ktorej sa kráča*, alebo že *kráčať po tenkom lade je nebezpečné*. Skutočnosť, či sa tieto skúsenosti prenesú aj do frazeologizmov jazyka, závisí od viacerých faktorov. Jedným z nich je náhoda a iným, bezpochyby, relatívny význam, že taká skúsenosť má súvislosť s okolitým určitým prostredím. Takže napríklad „tenký ľad“ je podstatou realítou v severských krajinách, ale nie v južnej Európe. Preto nachádzame v angličtine, nemčine alebo ruštine výrazy ako *to walk on thin ice*, v slovenčine *kráčať po tenkom lade*,

Epistemologický status a kritériá na vymedzenie pojmu kulturémy

Predtým, ako začneme vymedzovať kritériá kulturém, treba zjavne spomenúť epistemologicko-operatívny status pojmu kulturéma. „*Je to pojem vytvorený na to, aby sme si uvedomili súbor lingvisticko – kultúrnych fenoménov, ktoré po tom, ako boli zoskupené a spoločne preštudované, nám dovoľujú lepšie vnímať, ako operujú určité mechanizmy jazyka a kultúry*“ (Luque Nadal, 2009, s. 104). Každý pojem, vytvorený za vysvetľujúcim a popisujúcim účelom musí byť definovaný takým spôsobom, aby zostało jasné, aké typy lingvistickej reality sa môžu považovať za kulturémy a aké nie, alebo prinajmenšom tie, ktoré najlepšie splňajú požiadavky kladené na tento teoretický pojem. Čiže je nutné stanoviť, ktorý typ lingvistickej udalostí splňa maximum požiadaviek na pojem kulturéma a ktorý iba čiastočne a slabo. Luqueová Nadalová navrhuje 4 nasledovné kritériá: a) životnosť, figuratívnosť a motivácia; b) frazeologická produktivita kulturémy; c) frekvencia výskytu v textových narážkach, variáciách, vtipoch atď.; d) štrukturálna a symbolická komplexnosť.

Životnosť, figuratívnosť a motivácia

Prvou nevyhnutnou požiadavkou na určenie, či nejaký jazykový jav je alebo nie je kultúremou, je jej životnosť, figuratívnosť a motivácia. Kultúremy musia byť transparentné vo svojej motivácii, čiže ústredná myšlienka, ktorá preniká do rôznych perekadiel a výrazov spojených s kultúremou, musí byť „živá“ pre všetkých, ktorí hovoria príslušným jazykom. Existujú frazeologizmy alebo mítve metafory, ktoré sa nedajú v skutočnosti považovať za kultúremy, hoci sa na prvý pohľad kultúremami zdajú byť. Napríklad v slovenčine existuje frazeologizmus *vyjsť na psí tridsiatok*. V súčasnosti je zriedkavý pre významovú nezrozumiteľnosť jeho komponentov. Tento frazeologizmus má paralelu v maďarčine *ebek harmincadjára jut*. Súvisí to so skutočnosťou, že Maďari a Slováci žili po dlhé storočia v spoločnom štáte. O výklad tejto frazémy sa pokúsil maďarský jazykovedec Lörincze Lajos. Podľa neho význam frazémy *dostať sa na psí tridsiatok* súvisí pravdepodobne s tým, že niektorí ľudia chceli prejsť cez hranice bez zaplatenia mýta, tzv. tridsiatky. Ked' ich však mýtnik zbadal, pustil na nich psov, ktoré im neraz dotrhalo prevážaný tovar, takže sa dostali na mizinu. Neskôr sa tento výraz začal používať i v obraznom prenesenom význame, najmä o ľuďoch, čo sa dostali do ľažkej finančnej situácie. Iný výklad tejto frazémy však podal Alexander Vasiljevič Isačenko. Vychádzal pritom zo skutočnosti, že pes je strážcom ľudského majetku, a preto sa vraj nalepoval jeho obraz na dno truhlice, v ktorej sa držali truhlice. Ked' sa z truhlice vybrali všetky peniaze, ba i tá posledná dvojdenárová minca, ktorá bola tridsiatou čiastkou florénu, zjavil sa na dne truhlice obraz psa. „*Teda ten, kto minul aj ostatný psí tridsiatok, celkom schudobnel, vyšiel na mizinu, vyšiel na psí tridsiatok*“ (Habovštíaková, 1996, s. 156). Nech už je pôvod tejto frazémy akýkoľvek, dnes ju možno považovať už za mŕtvu metaforu, pretože jej motivácia je už v súčasnosti pre všetkých jej potenciálnych používateľov neznáma.

V slovenskom frazeologickom fonde existuje aj jej modernejší a aktuálnejší lexikálny variant *vyjsť/dostať sa na mizinu*. Príkladom aktuálnosti a živého používania tejto modernejšej frazémy je aj ukážka z jedného článku publikovaného v ekonomickom týždenníku TREND: „*To isté meranie rizika, ktoré napríklad umožní šéfredaktorovi TRENDU zobrať si v banke lacnejšiu hypotéku, pretože jeho profil je štatisticky menej rizikový ako profil nezamestnaného slobodného päťdesiatnika. To sice neznamená, že nemôže v extrémnom prípade vyjsť na mizinu (čo by stačilo na to, aby on sám takýto prístup v praxi zavrhol), v každom prípade to však znamená, že jeho splátka úveru je mesačne o niekoľko tisíc nižšia, ako by bola, ak by rizikové profily neexistovali. To nepochybne rád využije.*“

Frazeologická produktivita kultúremy

Kultúrema je produktívna, ak v jej okolí existuje dostatočný počet produktívnych zistení. Môžeme rozlišovať dva typy produktivity: na prvom mieste je *produktivita frazeologická*, ktorú treba posudzovať podľa počtu frazém, ktoré existujú v jazyku a týkajú sa jednej kultúrnej témy, na druhom je *produktivita všeobecná*, ktorá je založená na výskyne frazémy v určitých oblastiach, ako sú vtipy, názvy filmov, knihy, piesne, inzeráty, argumentačné texty atď. Iným indikátorom existencie kultúremy je, že frazeologizmy, ktoré sú na ňu napojené, nepredstavujú pevnú, ale variabilnú formu. Evidentným znakom existencie kultúremy je index frazeologického rozptylu (disperzia). Frazeologický rozptyl implikuje, že frazeologizmus sa vykresľuje inými variáciami a tieto sa môžu ľahko rozširovať. V prípade mexickej kultúremy *Cuando el tecolote canta, el indio muere* existuje množstvo variantov: *Cuando el tecolote canta el águila muere. El tecolote canta aunque la rama cruja, como que sabe lo que son sus alas ... Cantó el Tecolote y el Indio „murió“.* Quando el tecolote canta je aj názov piesne súčasného mexického speváka Larryho Hernandéza, ktorý túto parémiu pozmenil v texte: *cuando el tecolote canta/ alguien tendrá que callar/ los que revolvieron agua/ se la tienen que tomar.*

Slovenská frazéma *prilievať olej do ohňa* sa objavila v aktualizovanej podobe v hlavnom spravodajstve jednej komerčnej televízie v súvislosti s vystúpením politika Slotu

v tomto znení: *Slota v parlamente znova prilieval alkohol do ohňa*, čím trefne a vtipne naznačila, že tento politik v spojení s alkoholom, ako obvykle, neveští nič dobré.

Variácie predpokladajú, že pre hovoriacich má kulturéma svoju vlastnú duchovnú jednotku. Napríklad „*Judáš*“ je v slovenčine referenčným bodom pre skupinu rôznych činností: *horší ako Judáš, väčší zradca ako Judáš, falošnejší ako Judáš, správať sa ako Juddáš atď.* Skutočnosť, že sa dajú vytvárať nové výrazy zrozumiteľné pre poslucháčov ako napríklad *spravil si mi to, čo Judáš Kristovi; to, čo ti spravil tvoj brat, je horšie ako to, čo spravil Judáš atď.*, ukazuje, že idiómy s menom *Judáš* sú jednoduché variácie, ktoré sa týkajú komplexnej témy a ako také sú dôležitou kulturémou v našej kultúre, v našom jazyku.

Frekvencia výskytu v textových narážkach, variáciách, vtipoch atď.

Ako vidno, mnohé kulturémy sú napojené na frazeologizmy, ale sú aj také kulturémy, ktoré napojené na ne nie sú. Počas socializmu nás napríklad zabávala dvadsaťtri rokov séria kreslených vtipov o chlapcovi Jožinkovi, ktoré takmer denne vychádzali v tlači pod názvom *Jožinko, dieťa svojich rodičov* a v tom čase sa stala táto séria pre nás kulturémou.

Štrukturálna a symbolická komplexnosť

Dalšou črtou kulturémy je jej štrukturálna a symbolická komplexnosť. Kulturéma je rutinou alebo postupnou reťazovou reakciou príčin a dôsledkov, ktoré slúžia ako program činností alebo ako referent interpretácie javov a spôsobov vedenia činností. Kulturéma je slovo alebo výraz, ktorý je založený na situácii alebo známej histórii, o ktorú sa opierame, ak chceme interpretovať alebo komentovať inú bezprostrednú skutočnú situáciu. Tak ako v niektorých frazeologizmoch, vytvára sa tu duševné prepojenie medzi jedinečnou a náhodnou skutočnou situáciou a situáciou, ktorá je stereotypná a modelová, na ktorú kulturéma naráža. Kulturémy sa účelovo používajú na vyjadrenie väčšej expresivity, frapantnosti a argumentačnej sily. Charakteristickým odlišovacím znakom kulturém od frazeologizmov a parémií je, že kulturémy môžu byť dynamické prvky, na ktoré sa napája komplexná argumentácia. Aby sme určili hodnotu kulturémy, je dôležité poznať situačný kontext a funkciu textu, zatialčo pri frazeologizmoch a parémiách nie je význam odvodený od kontextu.

Rozdiel medzi kulturémami, parémiami, idiomami, kultúrnymi slovami, atď.

Kulturéma je teoretický pojem, ktorý je nevyhnutne vsadený do postupnosti pojmov viac-menej presných a správne definovaných, ako sú napríklad kľúčové slová, kultúrne slová, idiomy, klišé atď. Treba rozlišovať kulturémy a parémie, idiomy, kultúrne frazémy, narážky, symboly, klišé atď., pretože všetky tieto pojmy sa vo veľkej miere dotýkajú tých istých lingvistickej a kultúrnych javov. Kulturémy sú napojené na ďalšie stereotypné formy reči a taktiež na kľúčové slová, klišé, sloganov atď.

Mnohé kulturémy súvisia priamo s frazémami, ako sme to videli pri kulturéme *Judáš*. V iných prípadoch sa kulturéma môže tematicky zhodovať s frazémami, ktoré nie sú na ňu napojené. *Sväty Peter* ako kulturéma sa objavuje v súvislosti s nebeským vrátnikom, ktorý má kľúče. Na druhej strane existujú frazémy (napríklad v španielčine *A quien Dios se lo de, San Pedro se lo bendiga*), ktoré nijako nesúvisia s funkciou vyjadrenou v kulturéme – nebeský vrátnik. Sú kulturémy ako *sízyfovská práca*, ktorá vytvorila frazému *sízyfovská práca*. Prometeus vytvára kulturému *Prometeus*, ale na jej základe nevzniká žiadna frazéma, iba prídavné meno prométeovský.

Vzťah kulturémy a frazeologizmov treba skúmať hĺbkovo a až potom prijímať určité uzávery. Rozhodnúť, či nejaký frazeologizmus je alebo nie je kulturémou, je teoreticky náročné a treba počítať s dôsledkami, ktoré toto rozhodnutie môžu mať vo vzťahu k skutočnej hodnote pojmu kulturéma. Bezpochyby existujú frazeologizmy, ktoré sa dajú považovať za kulturémy alebo za prvky, ktoré majú ku kulturéme veľmi blízko. Existujú ustálené prirovnania ako *starý/starší ako Matuzalem, falošnejší než Judáš* atď. Z toho evidentne vyplýva, že ustálené

prirovnania, ktoré sa opierajú o symbolické osobnosti alebo javy, sú kulturémami. Pri ustálenom prirovnaní *byť ľahší ako pierko* je evidentné, že nebude kulturémou, ale len poznaním všeobecnej univerzálnej hodnoty.

Funkcie kulturém

Funkcie kulturém sú multiplikačné. Kulturémy sa používajú ako mnohé frazeologizmy, aby sa textu dodala sila a krásu. Preto sú dôležité pri argumentácii. Nakoniec majú aj hodnotu kognitívno-hermeneutickú. Treba pripomenúť, že tieto funkcie sa nemusia objavovať súčasne, ale veľmi často sa stáva, že tá istá kulturéma má v určitem teste zároveň niekoľko funkcií: *estetickú, argumentačnú a kognitívno-hermeneutickú*.

Estetická funkcia

V prejavoch reči sa používajú prvky na zdôraznenie alebo skrášlenie textu. Podľa Luque Durána (in Nadal, 2009, s. 109) „*ide o celú plejádu prostriedkov, ktorými disponuje autor a tieto sa podobajú na spektrum farieb, plejádu foriem a postáv, ktorými disponuje maliar. Medzi množinu estetických prostriedkov patria expresívne prvky vyjadrovania, ako sú frazeologizmy, parémie, príslovečné porovnania atď.*“ K nim treba ešte priradiť kulturémy, ktoré predstavujú širokú škálu symbolov a kultúrnych spoločenských referencií. Zaradujeme tam reálne a vymyslené osoby, skutočné a literárne situácie, pochádzajúce z biblických textov, svetovej a národnej histórie, moderné symboly spoločenského života, umenia alebo politiky, ktoré sa z rôznych príčin stali prototypmi určitých vlastností, určitej kvality.

Argumentačná funkcia

Podľa Luque Durána (in Nadal, 2009, s. 109) je „*argumentácia verbálna činnosť*, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom používania reči. Zároveň je to racionálna činnosť, založená na intelektuálnych úvahách, a nakoniec je to spoločenská činnosť, tým, že je riadená inou osobou.“ Základným prvkom argumentácie je, že obhajuje názor, ktorý je špecifický vo vzťahu k určitej otázke alebo spoločenskému alebo politickému dianiu. Pisateľ, alebo účastník politických debát musí používať rôzne prvky, aby obhájil svoj názor. Argumentácia je preto súbor účinných prostriedkov, vedených tak, aby presvedčili čitateľa alebo poslucháča o platnosti určitého postoja. V tomto zmysle sú mienkovorné články v novinách alebo rozhovory redaktorov s pozvanými osobami na besedy typickými príkladmi argumentačného textu/prejavu. Titulok článku v jedných mexických novinách práve použitím frazeolexémy *malinche* (jeho význam vysvetľujeme v kap. 7.8) predznačuje, z čoho obviňuje novinár známeho peruánskeho spisovateľa Vargasa Llosu: „*Vargas Llosa, el novelista malinche que el Imperio norteamericano necesitaba. El caso Vargas Llosa va mucho más allá. Él odia con intensidad no sólo a las ideologías progresistas e izquierdistas, sino también – y muy particularmente- a los líderes de esas ideologías. A ellos el novelista peruano les califica como “la hez latinoamericana”, refiriéndose a Hugo Chávez, Evo Morales, Rafael Correa y Daniel Ortega, según se lee en su última columna escrita para el diario chileno “La Tercera”, la cual publicó las ideas del susodicho en las páginas 86 – 87 de su edición del domingo 07 de marzo recién pasado.*“

Ďalším príkladom možnej mexickej kulturémy, ktorá bola použitá v žurnalistike je frazéma *liar su petate – zbalit' si kufre, zdvihnuť kotvy*:

- a) *Si esto no es fascismo, ¿qué es entonces? En mayo de 2004, Lieberman dijo que los 1,2 millones de ciudadanos palestinos de Israel “tendrán que encontrar una nueva entidad árabe” en la que vivir más allá de las fronteras de Israel. “No se les ha perdido nada aquí. Pueden liar sus petates y perderse”.*

- b) *LQSamos. Ángel Escarpa. Mayo de 2010.* Cualquier día de estos, el partido de Juan Negrín tendrá que convocar elecciones y un número importante de ciudadanos de este país nos veremos en la seria responsabilidad de verle debatiéndose, sólo, en la charca contra los tiburones y los cocodrilos de Rajoy y el resto de los franquistas confessos, incluidos los católicos de la extrema derecha. Hasta es posible que el leonés tenga que liar el petate y retirarse con su “humilde” pensión para escribir sus memorias en el tibio retiro de la vida hogareña.“

Hermeneutická a kognitívna funkcia

Množstvo kulturém sa dostalo do kolektívneho povedomia, kde zotrvali, pretože sa stali tým, čo možno nazvať *stereotypnou situáciou*. Stereotypné situácie majú kognitívnu hodnotu, ako také sa stávajú mapami alebo návodmi, cez ktoré vizualizujeme a chápeme jednoduchším spôsobom komplexnosť životných prežitkov. Z pragmaticko-komunikačného hľadiska sa situačné kulturémy používajú, aby sa dalo inej osobe na vedomie, v akej pozícii alebo nebezpečenstve sa nachádza. Niektoré z týchto situácií zodpovedajú modelu „nech sa ti nestane to, čo osobe X, ktorá, pretože spravila/nespravila určitú vec, skončila v takom stave.“ Napríklad ak malé deti nechcú jesť, matky ich zvyknú strašiť príkladmi z rozprávky: Ak nebudeš poslúchať, príde zlý vlk a zje ťa ako neposlušné kozliatka.

Kulturémy ako dynamické modely

Ako je známe, používanie určitých symbolov alebo kulturém v novinových článkoch, literárnych a argumentačných textoch dodáva textu expresívnu silu a vyššiu agilitu nad textami, ktoré sú menej literárne, ale jednoduchšie a snáď aj viac zrozumiteľnejšie. Avšak, ako sme už uviedli, niektoré kultrémy sa môžu považovať za základ alebo dynamický kognitívny model, okolo ktorého sa vytvára interpretácia aktuálnych udalostí v argumentačných textoch. Kulturémy ako *hydra*, *Saturn požierajúci svoje deti* nám slúžia na analyzovanie mechanizmov a procesov, ktoré sa v takýchto textoch uvádzajú. Napríklad v Mexiku existuje kulturéma *malinche*, ktorá je odvodená od historickej osobnosti Malinali. Malinali pochádzala z aztéckej šľachtickej rodiny, ale po smrti otca ju predali do otroctva. Neskôr sa stala Cortézovou tlmočníčkou, dôverníčkou a milenkou. Porodila mu dieťa, ale nikdy si ju nevzal za manželku. Mnohí historici ju považujú za zradkyňu aztéckeho národa. V mexickej histórii sa stala Malinche symbolom zvedeného a opusteného Indiána, čo sa potom obrazne prenieslo do termínu *malinchismo*, ktorým vyjadruje obdiv a odovzdanosť tomu, čo prichádza zvonka, a ako aj neschopnosť oceniť to, čo je nám vlastné, a na druhej strane odsúdenie takého správania. Ako príklad uvádzame časť článku z kultúrnej oblasti, ktorý rieši problém zahraničných hercov, ktorí účinkujú v mexických filmoch, čo verejnosť a niektorí domáci herci vnímajú ako malinchismo:

Nada de malinchismo en Pasión morena

„No es que sea injusto que vengan actores o actrices de otros países a protagonizar, lo que pasa es que en México vemos la belleza como mujeres y hombres rubios y de ojos claros, porque somos un tanto malinchistas. Aunque en lo particular me parece más atractivo otro tipo de hombre que uno blanco, pero es cuestión de gustos”, dijo.

Kultúra, kulturéma a videnie sveta

Súčet kulturém jedného jazyka, spoločne s jeho ostatnými ideologickými prvkami formujú sietť myšlienok, hodnôt, princípov činností, rád, vysvetlenia ako a prečo vznikol a existuje svet, atď. Všetko toto prispieva k vytváraniu videnia sveta. Ako ovplyvňujú kulturémy videnie sveta ľudí používajúcich jazyk je veľmi ľahké definovať. Niektoré kulturémy sú iba modelmi vznešenosťi, zla, veľkodušnosti, vtipnosti, atď. Iné obsahujú spoločenské posolstvo o tom, čo je zlé a čo je dobré, čo je vhodné a čo je nevhodné, atď. Okrem toho existujú kulturémy, ktoré sú dynamickými pojmmami, čiže prenášajú komplexné poznatky,

prostredníctvom ktorých môžeme lepšie pochopiť bezprostrednú reálnu situáciu. Mnohé kultúremy sú preto ako zrnká múdrosti, ktoré nám umožňujú jednať lepšie s naším okolím. V tomto zmysle mnoho prísloví, špeciálne tých, ktoré sa často používajú a často aj vtipne aktualizujú, sa môžu považovať za kultúremy.

Ako príklad uvádzame najznámejšie slovenské príslovia s ich vtipnou aktualizáciou:

* *Kto sa smeje naposledy, ten sa smeje najlepšie. Kto sa smeje naposledy, ten leží na smrteľnej posteli.* * *Dvakrát meraj a raz rez. Dvakrát meraj a raz hreš.* * *Láska hory prenáša. Láska horory prináša!* * *Čo na srdci, to na jazyku. Čo na srdci, to na EKG.* * *Život je najlepší učiteľ. Život je najlepší mučiteľ.* * *Dnes mne, zajtra tebe. Dnes mne, zajtra sebe.* * *Komu sa nelení, tomu sa zelení. Komu sa nelení, tomu sa čudujem.* * *Kto neskoro chodí, sám sebe škodí. Kto neskoro chodí, d'aleko býva.*

Na záver možno zhrnúť, že kultúremy predstavujú súbor informácií, s ktorými ráta naša mentálna mapa, aby sme pochopili, ako funguje náš svet vo svojej dynamickej komplexnosti. Kultúremy majú rôzne funkcie a podoby. Niektoré sú v jazyku a kultúre stále prítomné, iné ešte len vznikajú, ďalšie sa vytrácajú. Existuje mnoho kultúrem, ktoré v sebe obsahujú malé dejiny, malú drámu, scénu, ktoré nám pomáhajú zhodnotiť a porovnávať každodenné situácie a iným napovedia ako myslíme, cítime a konáme.

Zoznam bibliografických odkazov

- DOBROVOL'SKIJ, D., PIRAINEN, E. 1996. *Symbole in Sprache und Kultur in Studien zur Phraseologie aus kulturesmiotischer Perspektive.* Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. ISBN 3-8196-0487-1.
- HABOVŠTIAKOVÁ, K. 1996. *Slovenčina známa i neznáma.* Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. ISBN 80-224-0474-8.
- HEČKO, B. 2005. *Nehádžte perly sviniam.* Bratislava: Veda, SAV. ISBN 80-224-0820-4.
- IÑESTA MENA, E. M., PAMIES BERTRÁN, A. 2002. *Fraseología y metáfora: Aspectos tipológicas y cognitivas.* Granada: Granada Lingvistica. ISBN 84-7933-240-9.
- KVAPIL, R. 2015. Kultúrema v kontexte podporného dokumentu. In: *Nové výzvy pre vzdelávanie v oblasti odborného jazyka a interkultúrnej komunikácie.* Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 42. ISBN 978-80-969043-9-6. EAN 9788096904396
- MACHIOTLAHTOLLI, P. J. K. 2004. La palabra – modelo. Dichos y refranes de los antiguos nahuas. In: *Revista de literaturas populares.* México: McGraw Hill.
- MENDIZÁBAL, M. 2005. *Refranero popular mexicano.* México, D. F.: Selector, S. A. ISBN 970-643-822-X.
- MOLINA MARTÍNEZ, L. 2014. *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas.* Universitat Jaume I, s. 78 – 79. ISBN 978-84-15443-94-0
- NADAL, L. 2009. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? In: *Language Design, 11, 2009*, s. 93 – 120. Dostupné na: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf
- ORGÓNOVÁ, O. 2009. Lingvokultúrna kategória „kultúrema“ a jej miesto v reklamnom komunikáte. In: *VARIA XVI, 2009*, s. 385. Dostupné na: <http://www.juls.savba.sk/ediel/varia/16/Varia16.pdf>
- SANTAMARÍA FCO. J. 1974. *Diccionario de mejicanismos.* II. edición. México D. F.: Editorial Porua.
- SOCORRO CABALERRO, Ma. del. 1988: *Dichos y refranes.* Mexico, D. F.: Toluca. ISBN 968-499-443-5.

VERMEER H. J. 1983. "Translation theory and linguistics." In: *ROINILA, P., ORFANOS, R., TIRKKONEN-CONDIT, S.* 1983. *Häkökohtia käänämisen tutkimuksesta*. Joensuu: University.

Kontakt

Mgr. Iveta Maarová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: iveta.maarova@euba.sk

DE LA NAISSANCE DES CANONS LITTÉRAIRES

THE BIRTH OF LITERARY CANONS

ŠTEFAN POVCHANIČ

Abstrakt

Štúdia *O zdrode literárnych kánonov* ilustruje poznanie, že substitúcia systémov, ktorá je základom literárneho vývoja, neprebieha vždy na hlavnej línií.. Slovami Victora Šklovského, niekedy „*dedičstvo prechádza nie z otca na syna, ale zo strýka na synovca*“. Retrospektívny pohľad z vyvýšeniny Parnasu, literárneho fenoménu, ktorý priam kánonicky ovládol totalitu francúzskej literatúry v 60-tych a 70-tych rokoch 19. storočia, nás priviedol až k primárnemu zdroju celého pohybu, ktorým bola poetika Hugovej zbierky *Východné spevy*, označovaná ako *pitureskná škola*. V danej fáze literárneho vývinu bola len „vedľajším ramenom“ dominujúcej intímnej lyriky romantikov. Nasledujúcu generáciu sa však bude inšpirovať práve týmto jednorazovým „vybočením“ pri svojom opozitnom pohybe voči *kánonu* danej epochy. To bude prípad hnutia *umenie pre umenie*, ktoré reaguje na oficiálnu požiadavku spoločenskej angažovanosti umenia. No ukázalo sa, že v prípade priaznivých podmienok sa tento literárny systém, ktorý spočiatku figuroval na vedľajšej línií, mohol stať v novej konfigurácii dominantnou tendenciou literárneho vývinu. Sme svedkami povýšenia „strýkovho dedičstva“ na úroveň hlavnej línie vývoja. To bude prípad PARNASU, ktorý princípy *umenia pre umenie* spojí s vedeckou ambíciou a svojou *chladnou krásou* ovládne literárne pole.

Klúčové slová: substitúcia systémov, pitoreskná škola – umenie pre umenie – Parnas

Abstract

The study illustrates the knowledge that the substitution of literary systems does not always take place on the main line of literary development. In the words of Victor Shklovsky: “*sometimes inheritance does not pass from father to son, but from uncle to nephew.*” The retrospective view from the heights of the Parnassianism, a literary phenomenon which dominated the French literature in the 1860s, leads us to the very source of the movement, which was Hugo’s collection of poems *Les Orientales*, known as the *picturesque school*. In the given stage of literary development, it was a mere side branch, a “departure” from the then-dominant intimate lyric poetry of the Romantics. Nonetheless, the next generation would find inspiration for their opposite movement against the *canon* of the given period in this one-time “departure”. This is the case of the “art for art’s sake” movement. In case of favourable conditions, however, the literary system originating in the side stream can become the dominant tendency of literary development. This is the case of the Parnassianism, which unites the principles of “art for art’s sake” and a scientific ambition and thus its *cold beauty* conquers the literary field.

Keywords: Substitution of systems, Picturesque school – Art for art’s sake – Parnassianism.

Avant-propos

Dans les travaux des formalistes russes l’évolution littéraire est conçue comme une série de « *substitutions d’un système littéraire par un autre* ».¹ À partir de ce constat, Tzvetan Todorov, dans son article *L’Histoire de la littérature*, en induit deux tendances majeures de l’histoire littéraire, à savoir *le modèle de la plante* ou une tendance organiciste : l’organisme littéraire naît, s’épanouit, vieillit et finalement se meurt ; *le modèle jour et nuit* qui, à la différence du premier, permet de rendre compte non seulement de l’évolution, mais aussi des

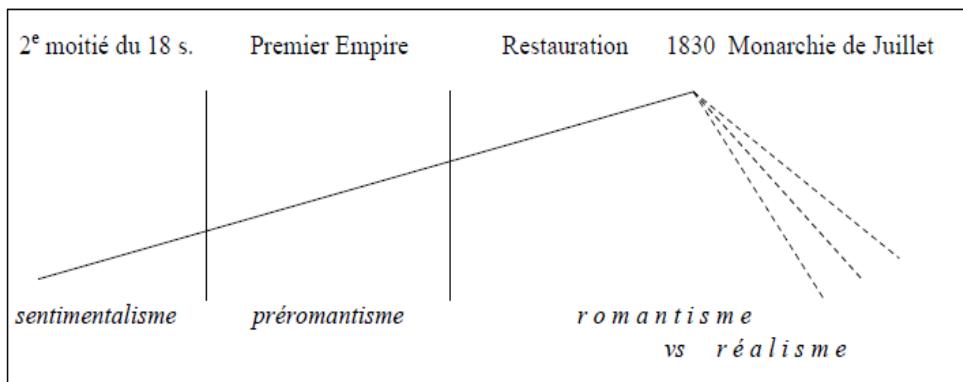
« révolutions », c'est-à-dire, des mouvements d'opposition radicale entre la littérature d'hier et celle d'aujourd'hui.²

La naissance des canons littéraires correspond –elle aux modèles ci-dessus?

Nous répondons, oui. En principe. En fait, on n'aurait pas de mal à appliquer, à plusieurs reprises, le modèle de *nuit et jours* sur le corpus de la littérature française du 19^e siècle. À titre d'exemple: la „bataille romantique“ opposant les pères – partisans de la doctrine classique, aux fils – jeunes romantiques et la mise en œuvre fiévreuse de ceux-ci d'un nouveau système esthétique approprié à la jeune génération. Il s'agissait là d'une substitution capitale d'un système littéraire par un autre, de nature essentiellement opposée.

Cependant, pour ce qui est de l'arc d'évolution du *romantisme*, celui-ci revêt déjà la forme du modèle de *la plante*. Se cristallisant longuement dans ses phases premières, celles de *sentimentalisme* et de *préromantisme*, il connaît son apogée vers 1830³ pour entrer, progressivement, dans sa phase de désagrégation.⁴

Et cela d'autant plus qu'un nouveau rival apparaît – celui du *réalisme*. Balzac commence à publier les premiers volumes de sa *Comédie humaine*.



Ce disant, les formalistes russes se rendaient bien compte de ce que ce processus de substitution ne revêt toujours pas la forme d'une ligne droite reliant les cadets à leurs aînés, les fils à leurs pères. Les choses s'avèrent beaucoup plus complexes.

« *Sur les restes du précédent, un combat se déroule. Les systèmes nouveaux s'organisent d'un point de vue que l'on réfute* ».⁵

La substitution d'un système littéraire par un autre peut donc revêtir plusieurs formes. Par ailleurs, se rendant compte d'une certaine *rigidité* des tendances élaborées, un autre représentant de l'école formaliste russe, Viktor Šklovskij, développe sa théorie de l'histoire littéraire en constatant que « *l'héritage peut passer de l'oncle au neveu* »⁶, se réalisant donc non sur la ligne d'évolution principale, celle des pères et des fils, mais sur une ligne secondaire.

L'art pour l'art – la première configuration de la tendance parnassienne ?

M'étant investi, ces derniers temps, dans l'étude de la poésie parnassienne qui dominait la totalité de la carte littéraire en France dans les années 60 – 70 du 19^e siècle, le constat de Victor Šklovskij m'a, de prime abord, intrigué.

L'idée de me mettre à la recherche de « l'oncle » du Parnasse m'a, tout d'abord, amené à la première configuration des « belles lettres », celle du mouvement *l'art pour l'art* au programme duquel Leconte de Lisle, pape du Parnasse, se réfère à plusieurs reprises.

La naissance de ce mouvement, correspondant au modèle de *nuit et jour*, est due aux changements qui se sont produits au lendemain de la révolution de 1830.

En fait, en vue de la construction d'une société nouvelle, on lance appel aux poètes intimiste de ce détourner de leur propre « tourbillon sentimental ».⁷ Ils sont invités à traduire non plus les troubles d'un cœur solitaire, mais les soucis de la vie sociale qui les entourent. On demande que l'œuvre littéraire ait pour but l'instruction des hommes, le progrès de l'esprit humain, la transformation de la société et des mœurs.

Bref, c'est la fonction sociale de l'art qu'on commence à accentuer. La ligne officielle de *l'art utile* est née, s'opposant à celle, *intimiste*, du mouvement romantique.

Or, la revendication d'une poésie « engagée » ne tardait pas à provoquer une réaction négative de la part d'un groupe de jeunes gens, poètes, peintres ou sculpteurs qui dressent la doctrine de *l'art pour l'art*, postulant deux principes essentiels du groupement : **1° fonction esthétique vs fonction sociale , 2° beauté vs utilité**.⁸

Si les deux principes ci-dessus s'opposent aux exigences de *l'art utile*, le groupement de *l'art pour l'art* s'en prend aussi à quelques-uns des principes essentiels de l'esthétique romantique.

En fait, le mouvement de la poétique de *l'art pour l'art* n'est plus vertical (intérieurisant), il ne s'intéresse plus aux états d'âme du poète. Au contraire, il devient horizontal, visant la **face extérieure** du monde. Des formes, des couleurs, des sons, en leurs formes physiques et matérielles.

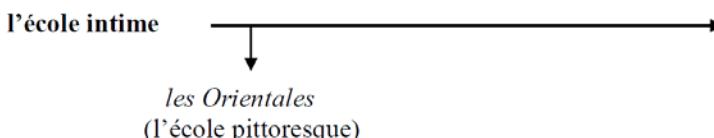
On abandonne de grands thèmes et l'on recherche des sujets menus et jolis (*La rose-thé*, *Le merle*), quelquefois insignifiants à plaisir, pour que l'habileté et la perfection de l'exécution soient plus apparentes.

Sous l'influence des arts plastiques, la poésie se met à la recherche de la troisième dimension, accumulant les substantifs de nature matérielle et physique, tout en évitant de leur attribuer des épithètes abstraits. L'imagerie se concrétise. **La beauté devient palpable.** On compose des poèmes – médaillons, on taille des pierres précieuses.

Déjà vu, déjà lu

Ce constatant, la sensation de *déjà vu*, *déjà lu* apparaissait avec une tenace inquiétante. D'où aurait pu venir cette sensation ?

En remontant en arrière, j'ai trouvé, en pleine période de la poésie intimiste des romantiques, un « débordement » presque oublié : *Les Orientales*, recueil de poésie de Victor Hugo.



Publié en 1929, la poésie hugolienne découvrait à ses contemporains, occupés de leur propre « tourbillon sentimental », **la beauté du monde extérieur**.⁹

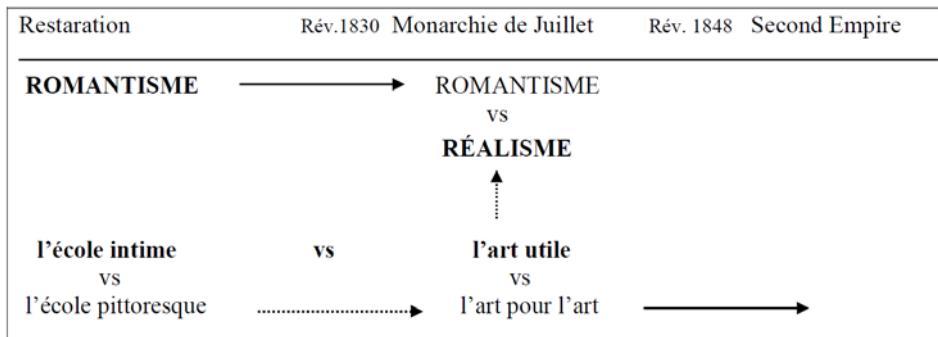
L'intérêt de saisir le côté pittoresque du monde est accompagné par l'expérimentation libre sur le plan de l'expression, dont Victor Hugo s'enivre, repoussant au second plan l'importance du thème, de l'idée, de la sensation ou du sentiment. « *Un livre inutile de pure poésie, jeté au milieu des préoccupations graves du public* », avoue le poète dans la Préface, « *celui où la beauté est recherchée presque uniquement pour elle-même* ».¹⁰

Eurêka ! Il est hors de doute que nous trouvions là les premiers éléments de la structure génétique du groupement de *l'art pour l'art*.¹¹

Ceci dit, ce n'est pas donc l'art pour l'art, mais la poésie pittoresque du recueil hugolien *Les Orientales* qui représente la première configuration de l'esthétique du Parnasse postérieur. En tout cas, c'est là sa cellule initiale.

Un foisonnement des prétendants au fauteuil canonique sous la Monarchie de Juillet

Or, l'avènement de la ligne *l'école pittoresque* → *l'art pour l'art* au fauteuil canonique n'est pas encore, sous la Monarchie de Juillet, au programme du jour. C'est que nous sommes témoins d'un foisonnement des prétendants qui se présentent, sous la forme des courants opposites multiples. Il s'agit là d'un modèle de *nuit et jour* multiple :



Le schéma ci-dessus nous enseigne sur la carte littéraire de l'époque. Comme on le voit, malgré ses activités spectaculaires, souvent provocantes, le groupement de *l'art pour l'art* n'a pas réussi à pénétrer sur la ligne principale de l'évolution littéraire, celle-ci étant réservée à *l'art utile*. Et cela d'autant moins que les grands écrivains de l'époque romantique, en des conversions presque soudaines, se laissent aller à ce souci d'action publique et de littérature sociale.¹² Or, ce penchant les rapprochait dangereusement au robuste courant réaliste naissant (Balzac, Stendhal), au détriment de leur identité primaire (romantique).

Dans cette constellation, riche en prétendants, l'avenir du groupement de *l'art pour l'art* ne s'avère pas promettant.

La naissance du Parnasse

Paradoxalement, c'est l'époque du positivisme et du scientisme qui a rendu possible l'avènement de *l'art pour l'art*, groupement à thématique *gratuite* et cela grâce à une sorte d'incarnation dans une configuration nouvelle, celle du *Parnasse*.

En fait, dans ce climat intellectuel nouveau, la littérature rejette l'esthétique romantique trop subjective et affective et, sur un fond positiviste et scientifique, dressera des systèmes littéraires nouveaux.

Tandis que la prose s'achemine, avec les romans de Flaubert et des frères Goncourt, vers le *naturalisme* d'Emile Zola, la poésie, à la recherche de sa nouvelle formule, déclare son adhésion aux plusieurs principes de *l'art pour l'art*, prolongeant ainsi la ligne *l'école pittoresque* → *l'art pour l'art* de la durée d'une génération, celle de Leconte de Lisle.

En fait, Leconte de Lisle, lui aussi, condamne durement *l'art utile*, la poésie et les romans de propagande sociale, bref, la fonction sociale de l'art, tout en donnant une adhésion entière à la doctrine de *l'Art pour l'Art*. « *Le beau, dit-il, n'est pas le serviteur du Vrai.* ».

Il s'identifie pleinement avec l'effort de Gautier de créer la beauté sensible (palpable) qui est indispensable à une œuvre d'art. D'où l'obsession de la forme qui doit être sculpturale et très pure dans ses lignes. L'incohérence, l'incorrectitude du verbe, etc. sont rejetées.

Cependant, à l'époque de l'essor scientifique sans précédent où les principes scientifiques pénétraient dans tous les domaines de la vie, y compris la littérature, le groupement de Leconte de Lisle ne pouvait être satisfait de la **gratuité thématique** de la génération de *l'art pour l'art*. Il s'en suit que la poétique de *l'Art pour l'Art* allait connaître un changement capital.

Dans le climat intellectuel nouveau, c'est **l'ambition scientifique** qui devient la valeur ajoutée du poème – perle joliment taillée. On cherche à créer une poésie savante, ayant l'éclat du diamant.

Il se produit donc une fusion de deux tendances : celle de l'Art pour l'Art et celle de la Science. Le Parnasse en est le produit final.

Pour ce qui est de l'ambition scientifique, elle doit se manifester en deux sens :

1° L'œuvre d'art doit être, avant tout, une **création intellectuelle**. On veut offrir au public, sous une forme impeccable, **le savoir**.¹³ 2° Le principe de **l'impassibilité** qui doit couvrir l'ancien domaine de l'émotion sentimentale est postulé. On quitte l'effusion lyrique à laquelle on préfère l'érudition. L'attitude du poète vis-à-vis de son ouvrage est identique à celui d'un savant. Il est donc impassible, il prend sa distance vis-à-vis de l'œuvre créée.¹⁴ L'œuvre du poète est pourtant emportée tout entière par un grand élan de passion. Mais, c'est une passion intellectuelle. La poésie devient une création intellectuelle.

Le néoclassicisme du Parnasse

Or, vu le souci de la forme impeccable, le principe de *l'impassibilité* concourt aussi à une mise en ordre de l'écriture romantique précédente trop libérée sous l'action d'un grand élan de passion qui, souvent, « *déplaçait des lignes pures* ».¹⁵

À nouveau, on demande que la forme de l'énoncé poétique soit impeccable, que ses lignes aient une pureté cristalline. L'éclat du diamant et la froideur du marbre. D'où la **beauté froide** du Parnasse.

Remarque : Discipline, intellect (ratio), clarté, symétrie, pureté des lignes, tout cela donne à entendre que l'esthétique parnassienne représente un mouvement *néo-classique*.

Ce constatant, nous nous rendons bien compte que presque toutes les substitutions importantes des systèmes littéraires au 19^e siècle se réalisent sur un arrière-plan contrastant du classicisme.¹⁶

classicisme	-	romantisme	-	Parnasse	-	symbolisme
<i>anti-classicisme</i>				<i>néo-classicisme</i>		<i>anti-classicisme</i>

Promotion du Parnasse

Deux facteurs décisifs ont été propices à la promotion du Parnasse:

1° Après une longue période de l'incohérence romantique le retour des poètes parnassiens à la discipline, à la pureté des lignes, à la beauté symétrique fut agréable à la conscience littéraire du public français aux yeux duquel le *parc français* l'emportait toujours sur le *parc anglais*. L'avènement du Parnasse fut donc chaleureusement accueilli.

R e m a r q u e : On ne pourrait ne pas mentionner, ici, les propos fameux du poète Paul Valéry qui résume magnifiquement notre constat en disant : « *Un romantique qui a appris son art devient un classique. Voilà pourquoi le romantisme a fini par Parnasse.* »¹⁷

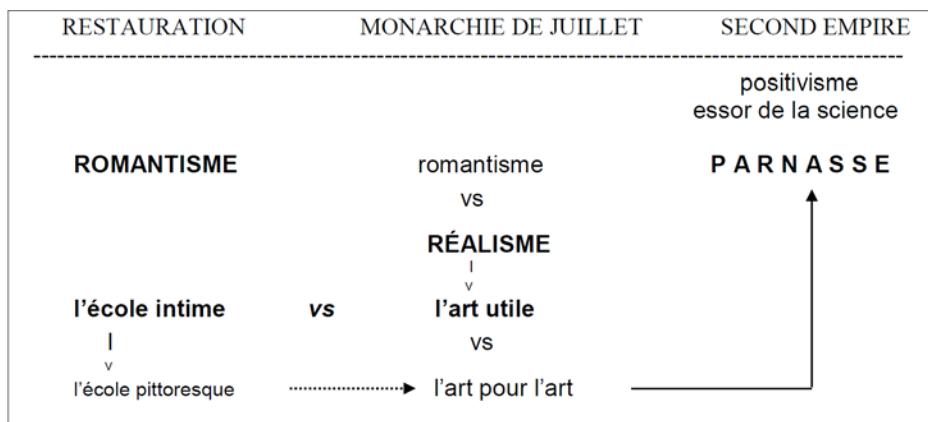
2° Les principes de *l'impassibilité* et de « l'ambition scientifique », proclamés à haute voix, correspondaient parfaitement aux principes postulés de l'époque du positivisme et du scientisme.

Nous les trouvons dans l'hebdomadaire *l'Art*, revue où les jeunes poètes parnassiens débattaient les principes essentiels du groupement naissant élaborés par Leconte de Lisle. On y lit, entre autres, des propos suivants :

« *Le poète idéal n'est point ce vates épileptique que l'on nous peint échevelé les yeux hagards, émettant indéfiniment et d'un seul jet, sous l'inspiration de je ne sais quelle muse bavarde, des vers faciles ou incohérent, mais un penseur sérieux, qui conçoit fortement et qui entoure ses conceptions d'images hardies et longuement ciselées.* »

« *La nouvelle génération poétique, bien que convaincue que la rêverie et les négligences de forme sont les signes caractéristiques de l'enfance dans l'art, se distingue surtout par un culte sévère de cette forme tant dédaignée, et par la précision mathématique de ses idées.* »¹⁸

Comment s'étonner de voir que les deux facteurs mentionnés ci-dessus aient éjecté le groupement du Parnasse sur la ligne officielle de l'évolution littéraire et que les « belles lettres » parnassiennes, animées et enrichies par une « ambition scientifique », deviennent le maître du terrain littéraire, s'emparant résolument du fauteuil canonique dans les années soixante - soixante-dix du 19^e siècle.¹⁹



Au début de 1866, le groupement était vraiment réalisé. Autour de la revue *l'Art* tous les poètes parnassiens étaient rassemblés. On décide de faire paraître, en place d'organe périodique, trop lourd à soutenir, « *un recueil de vers nouveaux* », à des intervalles plus ou moins éloignés. C'est ainsi qu'on voit paraître, chez le libraire Lemaire, en 1866,

Le Parnasse contemporain, recueil de vers nouveaux.

On y trouve des noms de Théophile Gautier, chef du groupement de l'art pour l'art, de Leconte de Lisle, théoricien du Parnasse, et de Théodore de Banville, son compagnon de route. Suivent ensuite les noms de la première vague des adhérents à la doctrine parnasienne dont José-Maria de Hérédia, Louis Ménard, François Coppée, Catulle Mendès, Sully Prudhomme. On y trouve aussi les noms de Charles Baudelaire, précurseur de la « forme pure », de Paul Verlaine et de Stéphane Mallarmé, futur théoricien du *symbolisme*. Le deuxième recueil du *Parnasse contemporain* s'est élargi à 400 pages. N'était-ce que cette liste des poètes prestigieux de l'époque qui ont participé à l'édition du premier recueil parnassien, la preuve serait faite de l'ampleur de cette tendance couvrant, à ce moment-là, presque la totalité de

l'espace littéraire. Sans parler de la présence latente de la tendance parnassienne dans les romans d'un Gustav Flaubert (*Salammbô*), par exemple.

En guise de conclusion

Le présent article illustre donc le fait que la substitution d'un système littéraire par un autre peut ne pas s'effectuer sur la ligne d'évolution principale, celle des pères et des fils (voir, à titre d'exemple, la « *bataille romantique* »). Ceci dit, « *l'héritage peut passer de l'oncle au neveu* », se réalisant même sur une ligne secondaire.

En partant à la recherche de « l'oncle » du Parnasse, tendance esthétique qui dominait la carte littéraire de la France pendant plusieurs décennies, nous avons trouvé, sans beaucoup de difficultés, sa première configuration, celle du mouvement *l'art pour l'art*, Leconte de Lisle, théoricien du Parnasse, s'y étant référé à plusieurs reprises.

Or, en cherchant le modèle esthétique des « artistes », il nous a fallu remonter à l'année 1829, date de la parution des *Orientales* de Victor Hugo, recueil dont la poésie pittoresque représentait, à l'époque donnée, un « débordement » du cours de la poésie intimiste des romantiques. C'est là, dans ce *rameau mort* que nous trouvons les premiers éléments de la structure génétique du groupement de *l'art pour l'art*.

Celui-ci ayant fusionné avec les principes scientifiques de l'époque positiviste, a donné naissance à la *beauté froide* du Parnasse qui domine la totalité de la carte littéraire en France dans les années 60 - 70 du 19^e siècle.

Sous son aboutissement parnassien, la ligne d'évolution secondaire, celle de l'école pittoresque et de l'art pour l'art, connaît sa promotion et devient le maître du terrain, ayant de nombreux échos même à l'étranger (Pologne, Roumanie, Brésil).

Post-face

Le dernier recueil du *Parnasse contemporain* paraît en 1876. Il n'a plus de caractère uni. On y expose les productions poétiques de l'année, d'un goût bien disparate. *Le Parnasse contemporain* n'est plus un manifeste, il devient une anthologie.

Ce changement de caractère est significatif. Une tendance commune qui a fait naître *le Parnasse contemporain*, persiste même au-delà de cette date, mais elle n'est pas doctrinaire et ne forme plus de groupe.

Ce processus correspond au *modèle de la plante*. La tendance esthétique qui a réuni les poètes autour des recueils du Parnasse contemporain n'est plus de force de cimenter le mouvement qui s'éparpille et se dégrade. Et cela d'autant plus qu'un ennemi redoutable apparaît, celui du *s y m b o l i s m e*. Le *modèle de nuit et jour* commence à manifester ses prétentions.

Renvois

¹ TODOROV, TZV. 1970. Histoire de la littérature. In: *Langue française*, N° 7. Paris: Larousse, p. 17

² Ibidem, p. 17 – 18

³ C'est en février 1830 que Victor Hugo fait jouer *Hernani*, son drame romantique. Cette date est considérée comme la date du triomphe définitif de l'école romantique en France.

⁴ Sainte-Beuve, en 1833, voit les romantiques embarqués sur le navire *Argo*, vainqueurs des prames classiques qui encombraient la mer. Au moment où l'on allait enfin débarquer et se saisir de la Toison d'or, « *le brusque ouragan de juillet bouleversa tout* ». Ce qui restait de la flotte classique périt corps et bien. Le navire *Argo* fut lui aussi détruit, mais l'équipage fut sauvé. « *Depuis ce moment l'expédition collective fut manquée ou accomplie et chaque artiste, poussant individuellement de son côté, poursuit à travers le siècle, par des voies plus ou moins larges, sa destinée, ses projets, la conquête de la glorieuse Toison d'or...* » (Selon Ph. van Tieghem. 1999. *Le Romantisme français*. Paris: PUF).

⁵ TODOROV, TZV. 1970. opus cité, p. 18

⁶ TODOROV TZV. 1970. opus cité, p. 19

⁷ En effet, la révolution de 1830 avait donné un grand courage aux défenseurs de *l'art utile*. Le poète romantique, penché jusqu'alors sur « *son propre tourbillon sentimental, ne s'aperçoit des révoltes que lorsque les balles cassent ses vitres* » (Gautier, Th. 1833. *Préface à Albertus*. Paris: Éditions Dreyfous).

⁸ C'est dans la préface à son roman *Mademoiselle de Maupin* (1834) que Th. Gautier postule deux principes essentielles du groupement : **fonction esthétique vs fonction sociale** *L'art n'est pas pour l'humanité, pour la société, pour la morale, etc. Il est pour lui-même. Il est l'art pour l'art. Seul compte le plaisir, la jouissance que donnent les belles œuvres d'art ; beauté vs utilité* *Les choses, dit-il, sont belles en proportion inverse de leur utilité : il n'y a de vraiment beau que ce qui ne peut servir à rien. Tout ce qui est utile est laid !*

⁹ « *Ce n'est pas la poésie, aurait protesté le classique Chauvet, c'est la boutique d'un marchant de couleurs ou, tout au plus, la palette d'un peintre...* » (source inconnue).

¹⁰ HUGO, V. 1829. *Les Orientales*. Paris: Charles Gosselin.

¹¹ Il n'est pas sans intérêt de constater que le groupement de *l'art pour l'art* s'était composé d'anciens admirateurs de Victor Hugo qui formaient la fameuse claque lors de la première d'*Hernani*, date importante dans l'histoire du mouvement romantique.

¹² Sainte-Beuve par exemple déclare que « *la mission de l'œuvre d'art d'aujourd'hui...c'est de réfléchir et de rayonner sans cesse et en mille couleurs le sentiment de l'humanité progressive* » (Premiers Lundis t. I). Victor Hugo ne récrit point *Les Orientales*. Bien vite il devient le poète de la réalité qui se rend compte de la fonction sociale du poète. Lamartine veut enseigner le peuple et le guider vers le progrès à travers les révolutions – il se fait homme politique. Musset croit que les larmes du poète malade sont un baume pour l'humanité. Vigny affirme son propre désir de régénérer la France par l'exercice des vertus stoïciennes. George Sand, qui a commencé par écrire des romans de passion romantique, est gagnée par la doctrine de la femme nouvelle, émancipée et prétresse de l'humanité et devient un véritable missionnaire des idées saint-simonniennes. Les émotions et les regrets du peuple ont trouvé Béranger pour organe, etc.

¹³ Tableaux des civilisations mortes, hostilité au christianisme, foi absolue en la science..., c'est le bilan du positivisme ou plutôt de sa philosophie populaire. Et ce sont aussi les thèmes favoris des Parnassiens. Dans cette perspective, Leconte de Lisle écrit ses *Poèmes antiques* (1852) et *Poèmes barbares* (1862), offrant aux lecteurs, dans une forme poétique impeccable, l'image des civilisations anciennes.

¹⁴ De ce fait, on condamne le sentimentalisme romantique, la littérature de nature subjective. L'auto – projection devient l'objet de raillerie. La description des ivresses de l'amour ou de ses désespoirs n'est pas l'aliment dont l'humanité moderne a besoin. « *Il y a dans l'aveu public des angoisses du cœur ... une vanité et une profanation gratuites* » (Préface des *Poèmes antiques*). Dans le sonnet *Les Montrœurs*, Leconte de Lisle se moque des romantiques qui « *promènent leurs coeurs ensanglantés sur un pavé cynique* ».

¹⁵ Voir, dans cet ordre d'idées, le poème *La Beauté* de Charles Baudelaire (in *Les Fleurs du Mal*, 1857) qui anticipe, dans ses vers

Je hais le mouvement qui déplace les lignes,

Et jamais je ne pleure et jamais je ne ris

les grands principes postulés par les Parnassiens, celui de la beauté pure et symétrique et celui de l'impassibilité.

¹⁶ Ce phénomène est dû au fait que, dans la conscience littéraire française, le classicisme est considéré comme le produit du génie français, comme une sorte de legs universel dont la France s'enorgueillit. C'est donc cet enracinement profond que Madame de Staél voit la raison de l'avènement retardé du romantisme en France, par rapport aux mouvements romantiques allemands ou anglais.

¹⁷ VALÉRY P. 1930. Littérature. In: *Morceaux choisis*. Paris: Gallimard, p. 466

¹⁸ In: *L'Art*, le 2 novembre 1865

¹⁹ C'est entre 1860 et 1866 que se forme le groupement des poètes parnassiens. Il serait peut-être plus exact de parler d'une troisième génération des poètes de *l'Art pour l'Art* : la première génération représentée par Théophile Gautier, a, en 1865, soixante ans, la seconde, représentée par Leconte de Lisle et Théodore de Banville, vient de dépasser la quarantaine. Enfin, les débutants, Catulle Mendès, Sully Prudhomme, José-Maria de Hérédia, Paul Verlaine, ont de vingt à vingt-cinq ans. En février-novembre 1861, Catulle Mendès est animateur du groupe publiant la première revue parnassienne (la *Revue Fantaisiste*). L. X. Ricard, de son côté, fonde la *Revue du progrès* (1863) qui abandonne bientôt *l'art social* et vient à *l'Art pour l'Art*. Bientôt, on voit paraître le nouveau périodique, un journal hebdomadaire, ayant pour titre *L'Art* (2 novembre 1865-6 janvier 1866).

Choix de bibliographie

HUGO V. 1829, 2000. *Les Orientales*. Paris: Charles Gosselin.

GAUTIER, Th. 1835, 1973. *Mademoiselle de Maupin*. Paris: Charpentier.

- GAUTIER, Th. 1852, 1981. *Émaux et camées*. Paris: E. Didier.
- LECONTE DE LISLE, M. R. 1852, 1994. *Poèmes antiques*. Paris: Ducloux.
- Le Parnasse contemporain, recueil de vers nouveaux*. Paris: Lemerre, 1866, 1871.
- BAUDELAIRE, Ch. 1872, 2005. *Les Fleurs du Mal*. Paris: Poulet-Malassis.
- FLAUBERT, G. 1862, 1987. *Salammbo*. Paris: Michel Lévy.
- CAMPA, L. 1998. *Parnasse, Symbolisme, Esprit nouveau*. Paris: Ellipses.
- DECAUNES, L. 1977. *La poésie parnassienne*. Paris: Seghers.
- LEMAÎTRE, H. 1993. *La Poésie depuis Baudelaire*. Paris: Armand Colin.
- MARTINO, P. 1967. *Parnasse et symbolisme*. Paris: Armand Colin.
- POVCHANIČ, Š. 2013. *Dynamika literárnych smerov*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.
- RINCÉ, D. 1977. *La poésie française du XIX^e siècle*. Paris: PUF.
- SABATIER R. 1977. *La poésie du XIX^e siècle I – II*. Paris: Albin Michel.

Kontakt

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: spovchanic@gmail.com

VZÁJOMNÝ VPLYV ODBORNEJ A BEŽNEJ SLOVNEJ ZÁSOBY V TALIANČINE

THE MUTUAL INFLUENCE OF PROFESSIONAL AND GENERAL VOCABULARY
IN THE ITALIAN LANGUAGE

ROMAN SEHNAL

Abstract

The process of enriching the vocabulary of the Italian language is a continual phenomenon. The aim of this paper is to provide a brief overview of the semantic changes in the Italian terminology in the process of lexical migration. Special attention is paid to the relationship and mutual influence of technical terms and words of everyday use. The process of verbal migration and the blend of different styles are the most productive ways of vocabulary renewal and upgrading, leading to the convergence of professional and general communication.

Keywords: terminology, comune word-stock, conotation, denotation, word migration, euphemism

Abstrakt

Proces obohacovania slovnej zásoby talianskeho jazyka je trvalý fenomén. Príspevok podáva stručný prehľad sémantických zmien talianskych terminologických pomenovaní v procese lexikálnej migrácie. Zvláštna pozornosť sa venuje vzťahu a vzájomnému vplyvu technických pojmov a slov bežnej zásoby. Proces slovnej migrácie a miešania jednotlivých štýlov je jedným z najprodukívnejších spôsobov obnovy a modernizácie slovnej zásoby, ktorý viedie aj k zблиžovaniu odbornej a bežnej komunikácie.

Kľúčové slová: odborná terminológia, bežná slovná zásoba, konotácia, denotácia, slovná migrácia, eufemizmy

Úvod

Obrovský vedecko-technický pokrok spôsobil revolučný zvrat aj s citeľnými zásahmi do jazyka. Odráža sa to v rýchлом náraste odbornej terminológie, ktorou jednotlivé vedné odvetvia zaplavujú jazyk. Jazyk sa prispôsobuje zmenám, odpovedá na ne svojimi prostriedkami, reaguje na zvýšenú potrebu komunikácie v čoraz širšom tematickom registri. Skrátka, špecializuje sa. Nejde o nový jav. Vždy a všade existovali okruhy ľudí spojených profesionálnymi záujmami (kňazi, filozofi, remeselníci, vojaci, študenti, lekári, farmaceuti a pod.), ktorí pocíťovali potrebu mať naporúdzsi svoj vlastný špeciálny či špecifický alebo aj špecializovaný jazyk, aby sa mohli zasväťenejšie, odbornejšie, jednoznačnejšie a výstížnejšie vyjadrovať k otázkam profesionálnej orientácie. Ich slovník vždy niesol pečať špecifickosti a nezrozumiteľnosti pre bežného užívateľa jazyka. Avšak v odborných kruhoch mal a má stále nenahraditeľnú funkciu.

Pojmová definícia

V ostatnej dobe prestíž odborných variet jazyka narastá geometrickým radom. Otázka jazykových štýlov, ich delenia na podštýly (*sottocodici*) či sektory (*settori*) sa stáva viac než kedykoľvek predtým diskutovanou z hľadiska skutočnosti, že v globalizovanej spoločnosti neexistuje ideálny jazyk, ktorý by vyhovoval všetkým. I keď jazyk je spoločný pre všetkých užívateľov, musí sa v istej záujmovej oblasti diferencovať, a to tak, že sa nasycuje výberom špecifickej lexiky, prípadne aj štýlistických zvláštností. V taliančine sa pre každý sektor, odvetvie či „provinciu“ (vyjadrené slovami Beccariu) jazyka udomácnilo viacero pomenovaní.

Výsledkom je terminologická nejednotnosť pri definícii daného fenoménu, a to napriek tomu (alebo možno práve preto), že štúdiu tejto otázky sa venuje mimoriadna pozornosť. Najfrekventovanejšie z nich sú však nasledovné: speciale, settoriale a specialistico. Serianni (1989) uprednostňuje použitie *linguaggio settoriale* vzhľadom na jeho použitie v závislosti od toho-ktorého sektora profesionálnych aktivít. Svojou definíciou zároveň zvýrazňuje rozhodujúcu prevahu denotácie s emotívou neutralitou nad konotáciou s často pridruženým emocionálnym prifarbením v neodbornom jazykovom štýle.

V slovenskej štylistike sa operuje termínom jazykový štýl, do ktorého spadá sedem kategórií rozdelených na základe protikladu medzi štýlmi súkromného styku (hovorový) na jednej strane a verejného styku (administratívny, náučný, publicistický, rečnícky, esejistický, umelecký) na strane druhej (Mistrík, 1985). U J. Findru (2004) sa stretávame s členením na modelové štruktúry náučných textov, publicistických textov, administratívnych textov, textov rečnícko-umeleckých a hovorových textov. Na ilustráciu diferencovaného prístupu k otázke jazykových štýlov medzi slovenčinou a taliančinou možno pre zaujímavosť uviesť výpočet rôznych typov *linguaggio speciale o settoriale*, ako ho predkladajú talianski odborníci na otázkou štylistiky: *linguaggio burocratico, linguaggio scientifico, linguaggio tecnico, linguaggio politico o sindacale, linguaggio sportivo, linguaggio del calcio nelle telecronache, linguaggio della moda, linguaggio televisivo, linguaggio cinematografico, linguaggio giornalistico, linguaggio pubblicitario, linguaggio necrologico, linguaggio della Chiesa, lingua dell'opera lirica, linguaggio dei giovani, linguaggio comune*.

Štýl ako istý spôsob zámerného výberu, usporiadania a využitia jazykových a mimojazykových prostriedkov kladie dôraz na uplatňovanie *zvláštneho zreteľa* na tematiku, situáciu, funkciu a zámer autora. V takomto zohľadnení štýl ako kategória sa neustále mení, vyvíja sa, tak ako sa neustále mení realita, ktorá nás obklopuje. Dokazuje to citát G. L. Beccariu (2002, s. 130) z knihy Italiano Antico e Nuovo: "*L'italiano è una realtà aperta e mobilissima. È passato come lingua parlata, non senza traumi e perdite, sulla bocca di 60 milioni di persone, differenziate per istruzione, livello sociale, condizionamento dialettale. (...) Adesso la tipologia delle fonti di linguaggio si è enormemente ampliata e diversificata*". [,Taliančina predstavuje otvorenú a premenlivú realitu. Nie bez ujmy a oklieštenia vošla do úst 60-miliónového národa vzájomne diferencovaného rôznej úrovňou vzdelania, sociálneho postavenia a nárečovej príslušnosti (...). Teraz sa typologické pramene jazykových štýlov výrazne rozšírili a diverzifikovali.“]

K otázke jazykového štýlu sa v taliančine okrem spomenutého autora vyjadrovali ďalší významní starší aj súčasní lingvisti, spomedzi ktorých najväčší prínos predstavujú práce B. Miglioriniho, U. Eca (Il linguaggio politico), R. Gualda, S. Telveho (Linguaggi specialistici dell'italiano), E. Ferrera (I gerghi della malavita), I. Zingarelliho (Il linguaggio della società motorizzata), L. Renziho (La lingua di caserma, oggi). Vychádzajúc zo základného delenia na *lingua comune a linguaggi speciali*, podrobne rozpracúvajú otázky súvisiace s danou tému, pretože dôležitosť jazykových štýlov v modernej spoločnosti stúpa.

Základné charakteristiky odborného jazyka

Špecifickosť každého jazykového prejavu je budovaná na princípoch starostlivého výberu adekvátnych lexikálnych prostriedkov. Tie sú najmä v náučných odborných textoch ukazovateľom štýlu. Ich funkciou je čo najpresnejšie vyjadriť obsah, a to pomocou odbornej terminológie (domácej aj medzinárodnej), ktorá musí byť presná a jednoznačná. Terminologické pomenovania sú nositeľmi odbornosti, pojmovosti, presnosti a abstraktnosti odborného komunikátu a ako také vylučujú polysému a subjektívne hodnotenie: náučné texty nedávajú priestor na prejav autorovej osobnosti. Sú budované na využívaní nociónálnych pojmovovo-terminologických pomenovaní, čo dodáva textom istú uniformovanosť, zároveň však budujú aj štýlisticky príznakovú zložku náučného štýlu v zmysle štýlu nevýrazného, schematizovaného. Odborný štýl sa lísi od bežného črtami, ktoré niežeby chýbali v laickom

štýle, ale rozdiel je v ich frekvencii. T. De Mauro (in Gualdo, Telve 2011, s. 77) podáva hypotetickú a nadnesenú ukážku toho, ako sa výberom príslušnej lexiky dá zmeniť laický text na odborný:

- a) Il letto è in disordine, ma sono stanco e a vederlo mi fa venire sonno lo stesso.
- b) Ad onta del suo disordine, il giaciglio mi ispira sonno al solo vederlo a causa dell'affaticamento.
- c) Un'aura ipnotica promana dal talamo verso di me a causa della percezione ottica catalizzata dall'astenia.

Uvedený príklad dokazuje, že špeciálna terminológia má presne vymedzené miesto použitia a jej uplatnenie v inom než odbornom prostredí (na ulici, doma) nadobúda znak silnej štylistickej príznakovosti.

Základné atribúty náučného textu

1. Jednoznačnosť a presnosť lexiky (univocità ed esattezza del lessico) ako prvoradé kritérium najmä u jazykov exaktných vedeckých disciplín, kde stojí na prvom mieste referenčná funkcia jazyka. Ako exemplifikáciu terminologickej presnosti a jednoznačnosti uvádzame odbornú medicínsku terminológiu preberanú z gréčtiny a latinčiny ako dvoch jazykov, ktorým patrí prvenstvo v zásobovaní lekárskeho slovníka. V ľavom stĺpci sú termíny používané odborníkmi, v pravom ekvivalenty používané laickou verejnosťou:

taliančina		slovenčina	
Odborná terminológia	Laická terminológia	Odborná terminológia	Laická terminológia
odontoiatra	dentista	stomatológ	zubár
terapia	cura	terapia	liečba
cavità orale	bocca	ústna dutina	ústa
rinite	raffreddore	rinitída	nádcha
ustione	scottatura	combustio	popálenina
frattura	rottura	fraktúra	zlomenina
cefalea	mal di testa	cefalalgia aj cefalea	bolest' hlavy
femore	coscia	femur	stehenná kost'

Ďalšie dve ukážky sa budú týkať odbornej lexiky z biológie:

➤ *Amanita citrina cresce sotto aghifoglie e latifoglie. È leggermente tossico da crudo a causa di una sostanza simile a quella secreta dalle ghiandole epidermiche dei rospi. Carne bianca, appena giallina sotto la cuticola. Spore bianche. Cappello emisferico, cuticola coperta di verruche irregolari e piatte. Il gambo termina con un bulbo, sul quale aderisce una volva marginata. [Muchotrávka citrónovožltá rastie pod ihličnanmi a listnatými stromami. Za surova je mierne jedovatá kvôli látke podobnej výlučku epidermickej žliaz u ropuch. Dužina je biela, pod kutikolou jemne žltkastá. Spóry sú biele. Klobúk polguľovitý, kutikola je pokrytá nepravidelnými a plochými verukami. Hlúbik je zakončený hľuzou, ku ktorej prilieha vrúbkovaná volva.]*

Ako sme už naznačili vyššie, polysémia je neželateľná v odbornom jazyku, keďže je prekážkou jednoznačnosti. Ak sa však polysémické (aj homonymické) javy v terminológii vyskytnú, musia mať presne vymedzený vecný význam: napríklad *carne* (mäso) a *cappello* (klobúk). V mykologickom pomenovaní *carne* ako dužina dostáva špecifický obsah, rovnako aj *cappello* ako vrchná časť huby.

2. Potlačenie na minimum subjektívneho činiteľa pri budovaní textu. V náučnom teste je absolútnej absence subjektívno-hodnotiacej a štýlisticky príznakovej lexiky. Požiadavka nociónalnosti je zásadná, slúži na dosiahnutie vecnej presnosti a intelektuálnosti textu. Danému zámeru slúži aj preferovanie autorského plurálu (plurale maiestatis), ktorým sa zdôrazňuje všeobecnosť, ako aj objektívnosť náučného textu.

3. Uprednostňovanie nominálnych konštrukcií pred slovesnými (le costruzioni con molti nomi e pochi verbi). Súvisí to s využívaním pojmovovo-terminologických pomenovaní a syntaktickou kondenzáciou, pri ktorej sa namiesto slovesa uprednostňuje abstraktný menný ekvivalent. Z dôvodu vysokej frekvencie mien, najmä substantív, má teda náučný text príznakovovo *nominálny charakter*. V nasledujúcej ukážke uvádzame dvojicu viet: prvá predstavuje príklad nominálnej konštrukcie v kombinácii s málo frekventovanými tvarmi slovies všeobecného významu, ktorá je typická pre odborný štýl. Druhá patrí k vetám bežného použitia: A causa dell'inflazione, si ha un aumento generale e si avrà un aumento anche delle tariffe ferroviarie. [V dôsledku inflácie dochádza k všeobecnému zvyšovaniu cien a nastane navýšenie aj železničných tarifov.] Tutto aumenta e costeranno di più anche i biglietti ferroviari. [Všetko sa zdražuje a aj železničné lístky budú drahšie.]

Obidve vety majú ten istý kognitívny význam, ale ich formulácia je výrazne odlišná. Prvý text uprednostňuje prostriedky syntaktickej kondenzácie so zvýšenou frekvenciou nominálnych syntagiem a slovesom všeobecného významu (*avere*), za ktorými stojí substantívum s presnou pomenovacou hodnotou (*aumento*). Druhý text (formulácia bežného používateľa) štýlisticky uprednostňuje parataktické spojenie viet do zloženej vety s použitím dvoch slovies špeciálneho významu: *aumentare, costare*. Z hľadiska aktuálneho členenia výpovede nominálny štýl uvádzá najskôr rému, ktorou je podmet, a až potom tému, s pragmatickým zámerom obohacovania výpovede novými informáciami, ktoré sú zdôraznené v jadre výpovede: Il cloro è usato dall'industria come energico disinfettante. *L'uso del cloro da parte dell'industria è quello di energico disinfettante.*

4. Aktualizácia všeobecnej platnosti konceptu. Vylučuje sa aplikácia konceptu iba na jednu situáciu, na jedinečný moment. S tým úzko súvisí odosobnenie, ktoré sa dosahuje impersonálnym použitím slovies pomocou *si + tretia osoba* (si avrà, si effettuerà, si prevede), ako aj zatienenie autorského *io* uprednostnením autorského plurálu *noi*. Špecifické je aj využívanie niektorých gramatických kategórií, ako napríklad používanie jednotného čísla pri podstatných menách za účelom prisúdenia gnómického rázu, alebo tzv gnómického prezenta pri slovesách. Napríklad: „Agaricus campestris è un fungo buon commestibile. Cresce nascosto (...) cresce in gruppi (...) si rinviene su terreno calcareo-argilloso“ atď. (Tessaro, 2013).

5. Sled čistých pomenovacích jednotiek v juxtapozícii. Ide o pomenovania typu: treno merci – nákladný vlak, verifica bagagli – kontrola batožín, accettazione prenotazioni – rezervácia, controllo passaporti – pasová kontrola, annuncio ritardo – hlásenie meškania, borsa valori – burza cenných papierov, busta paga – výplatná páska atď.

Bolo by možno uviest' nespočetne veľa príkladov, pretože ide o veľmi produktívny proces, ktorého efektivita je zrejmá: dve slová v takomto spojení vytvárajú nový pojem, ktorého úlohou je pomenovať efektívnym a ekonomickým spôsobom miesto, činnosť, objekt, novú realitu.

6. Preferovanie pasívnych vetylých konštrukcií. V náučných textoch agens dejá (podmet) býva často druhoradý, a tak sa paciens (predmet) zhóstí funkcie podmetu s nezávislým postavením. Všimnime si inverziu syntaktických funkcií podmetu a predmetu pri prechode

od aktívnej (činnej) vetnej konštrukcie k pasívnej (trpnej): Durante la maturazione *il fungo* (podmet a agens dejá) produce *il piacevole profumo* (predmet a paciens dejá) di mandorle. [» činná väzba] *Il piacevole profumo* (podmet ale paciens dejá) di mandorle *viene prodotto* dal fungo (predmet ale agens dejá) durante la maturazione. [» trpná väzba]

Hoci z hľadiska kognitívneho obsahu obidve vety vyjadrujú tú istú skutočnosť, z hľadiska syntaktických vzťahov *profumo* ako podmet v pasívnej vete nevystupuje ako aktívny činiteľ dejá (agens), ale ako pasívny účastník zasiahnutý činnosťou vyjadrenou slovesom. Z hľadiska funkčnej perspektívy výpovede pasivizácia zabezpečuje distribúciu informácie v lineárnom smere na osi téma-reáma. V náučnom štýle sú pasívne konštrukcie bežné. Prednostne sa používa najmä vtedy, ak zmienka o pôvodcovi dejá nie je dôležitá a agens dejá môže chýbať a častokrát aj chýba: Il castello fu costruito nel Novecento (pôvodca dejá je zamlčaný).

Migrácia odborných pojmov do bežného jazyla

Napriek zdôrazňovanej téze o uzavretosti sektorových jazykov, uzamknutých do vlastného vnútorného okruhu, zhodne s Beccariom (2002, s. 173) možno konštatovať, že existuje neustály pohyb medzi nimi a bežným jazylom, výsledkom čoho je paradox, ktorý hovorí: sektorové jazyky vo svojej uzavretosti sú otvorené jazylu bežného používateľa.

Podstatou tejto migrácie lexiky spojenej s extenziou sémantického pola je, že odborný termín sa stáva slovom bežnej komunikácie, terminológia „zľudovieva“. „*I linguaggi tecnico-specialistici non sono monadi chiuse, hanno una ricaduta, alcuni di più altri di meno, sul linguaggio quotidiano.*“ [Odborno-špeciálne jazyky nie sú uzatvorené monády, majú dopad, niektoré väčší, niektoré menší, na každodenný jazyl] (Beccaria, 2008, s. 62). Aj v etymológii slov základnej slovnej zásoby môžeme nájsť mnoho príkladov „zovšeobecnenia“ výrazu pochádzajúceho z odbornej lexiky. Napríklad *arrivare* (z lat. adripare < giungere a riva) bolo pôvodne námorníckym termínom, no po prekonaní procesu významovej extenze sa stalo slovom bežného použitia. *Derivare* (z lat. rivus < ruscello, corso di acqua) bol zasa roľnícky termín označujúci presmerovanie pôvodného toku vody, pričom dnes sa zachoval len všeobecný význam *pochádzat*. *Rivale* (lat. rivalis < rivus < ruscello, potok) - rivali boli pôvodne hospodári, ktorí mali spoločný potok na zavlažovanie pozemkov, čo bolo častým zdrojom susedských sporov a rivalry. *Cercare* (lat. circare < andare ritorno) je pôvodne poľovnícky termín, ktorý znamená krúžiť okolo ako poľovníčki psi pri stopovaní koristi. Migrácia terminologických pojmov do bežnej reči nezasahuje v rovnakej miere všetky jazykové sektory, najvýraznejšie sa to prejavuje u tých, ktoré majú najvyšší praktický dosah na občiansky život: na zdravie, postavenie a financie občanov. Teda oblasti, ktoré stojia blízko k občianskym záujmom a potrebám, daná východisková téza o uzavretosti a súčasnej otvorenosti, t. j. uzavretosti otvárajúcej sa vplyvom zvonka, platí bez výhrady, ako sa o tom presvedčíme v nasledujúcich kapitolách. Zblížovaniu sektorového a bežného jazyla napomáha aj výskyt obrazných ustálených slovnych spojení, ktoré sú založené na terminologickom pojmovom podklade. Beccaria (2002, 2006) nachádza množstvo príkladov uplatnenia odbornej terminológie v jazyle bežného používateľa, ktoré sa stali populárne pre ich nadobudnutú metaforickú hodnotu. Takáto sémantická extenzia terminologického pojmu súvisí práve s procesom metaforizácie. Na ilustráciu si môžeme uviesť niekoľko príkladov z rôznych odborov: **z divadelníctva a filmu** *fare fiasco* (z divadelníckeho žargónu na označenie neúspešného predstavenia: *lo spettacolo si è risolto in un fiasco* → v rozšírenom a aktualizovanom význame napr. *La squadra del Brasile ha fatto un fiasco ai Mondiali*); *piantare baracca e burattini* (zanechat' všetko, zbalíť si svoje rárohy a odísť); *fare una rapida carrellata* (urobiť rýchly prehľad); *gettare la maschera* (zhodiť masku, ukázať pravú tvár), *stare dietro le quinte* (stať v ústraní, bokom, dosl. za kulisami); **z pyrotechniky** *pezzo da novanta* (novanta t. j. „deväťdesiatka“ bola najväčšia petarda, ktorá sa púšťala na záver ohňostroja) → v aktualizovanom význame sa tak označuje mocný a vplyvný človek (boss); **z jazylka pekárov** *avere le mani in pasta* (doslova mať prsty v ceste) → fig. byť

namočený do niečoho; **z automobilistickej terminológie** *ingranare la marcia* (zaradiť rýchlosť) → *fig. ingranare nel lavoro* (zabráť v práci); *fare il pieno di benzina* (natankovať plnú nádrž) → *fig. fare il pieno di idee* (fantazírovať, mať plnú hlavu nápadov); *il motore va su di giri* (motor naberá obrátky) → *fig. essere su di giri* (byť v opojení, eufórii); *dare una sterzata* (strhnúť volant) → *fig. dare una sterzata di idee* (náhle zmeniť názor); **z lekárskej terminológie** vošli do bežnej reči metafory typu: *Bisturi* (skalpel) → *fig. dare un colpo di bisturi alle spese* (oskalpelovať peňaženku, načriť hlboko do peňaženky, urobiť nákup vo veľkom); *by-pass* → *fig. by pass delle informazioni* (presmerovanie informácií); *ampio respiro* (hlboký nádych a výdych) → *fig. la trattistica di più ampio respiro* (rozsiahly traktát, publikáčná činnosť); **z fyziky, informačných technológií, aerodynamiky** sa v prenesenom význame ustálili v bežnom použití technicizmy ako: *fossilizzare* (skameniť, geol. skostnatieť) → *fig. stat'* sa konzervatívnym; *buco nero* (relatività generale) → *fig. avere buco nero in testa* (mať čiernu dieru v hlave), *sparire in un buco nero* (zmiznúť v čiernej dieri). Príkladov by mohlo byť oveľa viac: *sintonia* (rádiotech.) → *fig. non c'è sintonia tra noi due* (medzi nami to neľadí); „Papa Francesco ha instaurato una vera sintonia diretta con il prossimo“ (Gente, 2013); *decollare* (let. odštartovať) → *fig. L'Europa non decolla* (Európa sa nerozvíja, nerozbieha, nenapreduje); *decodificare* (inf. dekódovať, dešifrovať); → *fig. non riesco a decodificare quello che dici* (nerozumiem tomu, čo vratíš); *polarizzare* (fyz. polarizácia, získavanie elektrického momentu) → *fig. p. l'attenzione generale su un argomento* (sústredit' všeobecnú pozornosť na tému); *atomizzare* (fyz. rozkladať na atómy) → *fig. pejor. trieštiť, kúskovať, rozkladat'*; *disintegrarsi* (lek., jadr. fyz. rozpadnúť sa, rozložiť sa) → *fig. disintegrarsi di una classe sociale* (rozložiť sociálnu triedu). **Z vojenskej terminológie:** *impatto* (punto di impatto, rana, trefa) → *fig. lo spettacolo ha un forte i. sui giovani* (predstavenie má veľký vplyv na mládež); *mettersi in linea* (zoradiť sa); *battere in ritirata* (bit' na ústup); *alzare bandiera bianca* (zdvihnúť bielu zástavu, vzdať sa); *manovra finanziaria* (finančná operácia, manéver).

Medzi najproduktívnejšie v bežnom jazyku patria technicizmy z oblasti medicíny (linguaggio medico), pričom po nich siahajú aj iné vedné odbory, napríklad ekonómia a finančníctvo, kde sa uplatňujú ako vlastné technicizmy (terminologické pojmy) so silným obrazným pozadím: *atrofia di un ufficio statale* (zoštíhlenie štátneho úradu), *paralisi economica* (ekonomické ochromenie), *collasso di economia* (hospodársky kolaps); *intervento traumatico* (traumatický zásah), *misure drastiche* (drastické opatrenia), *diagnosi della situazione* (diagnóza situácie), *una rovinosa situazione finanziaria che non può essere sanata senza terapie molto energiche* (zničujúca finančná situácia, ktoré sa nedá sanovať bez veľmi energickej liečby), *risanamento del bilancio dello stato* (ozdravenie štátneho rozpočtu), *febbre inflazionistica* (inflačná horúčka), *emorragia di valuta* (krvný výron valuty), *depressione economica* (hospodárska depresia), *moneta malata* (chorá mena), *iniezione di fiducia* (injekcia dôvery), *febbre dei mercati* (horúčka trhov), *credito sano* (zdravý kredit), *anomalie contabili* (účtovné nezrovnalosti), *zone economicamente depresse*, *DNA aziendale* (podniková DNA), *indicatore dello stato di salute del mercato immobiliare* (indikátor zdravotného stavu trhu s nehnuteľnosťami), *contagio del panico* (panická nákaza), *germi della malafinanza* (chorobné zárodky finančného sektoru), *bubbone dei mutui* (zdurenina pôžičiek) etc.

Sekundárne technicizmy

V odborných štýloch sa okrem pravých terminologických pomenovaní stretávame aj so sekundárnymi technicizmami (v talianskej literatúre sa nazývajú *tecnicismi collaterali*), tvorenými kolokáciou syntagiem so špecifickým významom, ktoré sú typické pre určitý odbor. Ich zastúpenie v odbornom jazyku neslúži však prísne komunikatívnemu (onomaziologickému) zámeru: sú len štýlistickou variantou všeobecného, laickejšieho synonymického pojmu, ktorý ich môže plnohodnotne nahradieť. Inými slovami, sekundárne technicizmy patria do štýlisticky príznakovej lexiky. Ich použitím sa expedient snaží z prestížnych dôvodov vyhnúť pomenovaniu denotátu bežným pojmom: „*Il TC è un expediente per elevare il registro della*

comunicazione creando una separazione tra specialisti e profani“ (Gualdo, 2011, s. 377) [Sekundárny technicizmus je expedient, ktorý zvyšuje štýl komunikácie, čím vytvára rozdiel medzi expertmi a laikmi]. Najväčší výskyt takýchto, nazvime ich pseudotechnicizmami, zaznamenávame v administratívnom štýle (*linguaggio burocratico*), v ktorom prakticky absentujú vlastné technicizmy, a preto sa terminologicky „príživuje“ na iných odborných jazykoch. Podľa Gualda (2011, s. 81) sekundárne technicizmy majú potenciál, pri vysokej frekvencii výskytu a po prekonaní reštrikcií pôsobiacich v bežnom jazyku, neutralizovať štylistickú príznakovosť a lexikalizovať sa na „čistý“ technicizmus. Niekoľko príkladov:

Tecnicismo collaterale	Espressione comune
(l. medico) accusare/lamentare vivi dolori	sentire un forte dolore
(l. medico) instaurare una terapia	adottare una terapia
(l. medico) modico aumento(della bilirubina)	lieve aumento
(l. medico) remissione/regressione dei sintomi	scomparsa dei sintomi
(l. medico) severo sintomo	grave sintomo
(l. medico) apprezzare sintomi infiamatori	riscontrare
(l. medico) segni di sofferenza di un organo	segni di alterazione di un organo
(l. medico) portatore di una malattia	affetto da una malattia
(l. di economia) accendere un mutuo	aprire un mutuo
(l. burocratico) espletare provvedimenti necessari	svolgere
(l. burocratico) acquisire in atti	archiviare
(l. burocratico) caducazione di un divieto	annullamento di un divieto
(l. giuridico) proporre una querela	presentare una querela
(l. giuridico) prestare un giuramento	fare un giuramento
(l. giuridico) convenire	chiamare a presentarsi
(l. giuridico) escusione dei testi	fare un giuramento interrogatorio dei testimoni

Migrácia všeobecných pojmov do odborného jazyka

Pohyb funguje aj v opačnom smere: od bežného slova k termínu. „*La rideterminazione semantica, o risemanantizzazione è il processo per cui una parola della lingua comune assume un significato diverso nel linguaggio speciale*“ Významové prehodnotenie (*rideterminazione semantica*) je [„proces, pri ktorom slovo bežného použitia nadobúda odlišný význam v odbornom jazyku“] (Gualdo, 2011, s. 81), čiže sa terminologizuje. Slovo základného slovného fondu dostáva špecifický význam: nie dvojzmyselný a nie polyvalentný. Významová premena sa uskutočňuje zväčša metaforickou cestou, pri ktorej sa rozširujú alebo zužujú sémantické črty (sémy) daného slova. So spomenutým procesom „zľudovenia“ odborného jazyka úzko súvisí angažovanie prenesených významov, metafor a eupemizmov, ktoré prispievajú k vzdialovaniu sa sektorových jazykov od prísne vytyčeného pólu ideálnej terminologickej neutrality a expresívno-emocionálnej vyprahnutosti. Aj do sektorových jazykov preniká čím ďalej tým viac *hra slov*. Obrazným vnímaním skutočnosti založeným na procese analógie vznikajú pomenúvacie metafory (*metafore di denominazione*). Nie sú ozdobnou figúrou, naopak, vyjadrujú spôsob vnímania reality, čím napĺňajú svoju denominálnu funkciu a pomáhajú tak zapĺňať medzery v subsystéme odbornej lexiky. Odborné termíny, ktoré vznikli takýmto spôsobom, sú kodifikovanou súčasťou terminologického systému, majú svoju presnú definíciu, a ako také sú zachytené ako heslové slová v odborných slovníkoch. Moderná doba s nimi počíta ako s onomaziologickým prostriedkom, ktorý stiera prísne hranice v komunikácii expertov od komunikácie laikov. Na ilustráciu stačí urobiť krátke glosár technicizmov z oblasti informačných technológií, ktorých pojmovosť vznikla sémantickým zúžením a následnou terminologizáciou všeobecných výrazov ako: *navigare* [percorrere uno spazio (plavit' sa, navigovať) < muoversi all'interno di una rete informatica (surfovať na internete)], *finestra*

[apertura rettangolare (okno) < zona delimitata dello schermo (okno na obrazovke)], salvare [sottrarre qlcu. a un pericolo grave o alla morte (zachrániť) < registrare su disco le modifiche apportate a un documento (uložiť dátu)], scaricare [rimuovere la merce da un mezzo di trasporto per collocarla altrove (vyložiť tovar) < trasferire sulla propria macchina dei dati da una macchina remota (stiahnuť dátu do počítača), memoria [facoltà della mente (mozgová pamäť) < dispositivo di un computer capace di registrare e conservare i dati (pamäť počítača)], icona [effigie sacra dipinta su tavola (svätá ikona) < immagine che rappresenta simbolicamente un programma (ikona na obrazovke)], un comando [ordine, disposizione, ingiunzione (príkaz) < dispositivo che controlla una funzione, un meccanismo (ovládač)], piantarsi [stabilirsi in un luogo (zostať na určitom mieste) < arresto brusco nel funzionamento (zaseknúť sa, zamrznúť)] atď. Alebo v športovej terminológii: fuga [abbandono precipitoso o segreto di un luogo (únik) < cykl. vantaggio che uno o più concorrenti prendono staccandosi dal gruppo (únik z pelotónu)], scalatore [alpinista che compie scalate (horolezec) < cykl. ciclista particolarmente forte nelle corse in salita (vrchár)], gregario [di animale che vive in gruppi comuni (člen stáda) < cykl. corridore che ha il compito di aiutare il capitano della squadra (člen družstva pracujúci pre lídra tímu)], scollinare [passare da un versante all'altro di una collina (zísť z úbočia) < oltrepassare, superare il limite stabilito (prekročiť limit)], catenaccio [sbarra metallica (zámek) < tattica strettamente difensiva (rovnomená defenzívna takтика hry)], traversa [barra posta trasversalmente rispetto ad altri elementi della stessa struttura (traverza) < barra trasversale superiore della porta (brvno bránky)], bandierina [piccola bandiera per segnalazioni (zástavka) < ciascuna delle piccole bandiere che indicano i quattro angoli di un campo di calcio (rohová zástavka)], porta [apertura che mette in comunicazione due ambienti separati da un muro (dvere) < ciascuna delle due intelaiature rettangolari a pali munite di rete (bránka)], ripresa [nuovo inizio dopo un'interruzione (pokračovanie po prerušení) < secondo tempo di un incontro (druhý polčas športového stretnutia)].

Odbornými termínnmi sa stávajú aj *viacslovné pomenovania* ako výsledok kolokácie bežného slova a špecifického výrazu: buco (diera) → buco nero (čierna diera); cartella (šanón) → c. clinica (zdravotný záznam); catena (refáz) → c. del DNA (refázec DNA); elasticità (pružnosť) → e. della domanda (pružnosť dopytu); evasione (útek, únik) → e. fiscale (daňový únik); lancio (vrh, hod) → prezzo di lancio (uvádzacia cena); leva (páka) → leva finanziaria (ukazovateľ zadlženia podniku); occulto (skrty, tajný) → socio occulto (utajený spoločník); lancio (vrh) → prezzo di lancio (uvádzacia cena); onda (vlna) → onde sonore (zvukové vlny); pacchetto (balík) → pacchetto azionario (balík akcií); ponte (most) → prestito ponte (preklenovací úver); predatore (predátor) → prezzo predatore (cenové lákadlo, reklamný výrobok predávaný pod cenu); pressione (tlak) → pressione fiscale (daňové zaťaženie); scena (scéna) → scena del crimine (miesto zločinu); singhiozzo (vzlyk, čkanie) → pagare a singhiozzo (platíť postupne, na splátky); → lavorare a singhiozzo (pracovať s prerušeniami); sommerso (ponorený) → economia sommersa (nelegálne podnikanie); spirale (špirála) → s. inflazionistica (inflačná špirála); spazzatura (špina, odpad) → titolo spazzatura (rizikový dlhopis) atď.

Eufemizmy ako prostriedok „familiarizácie“ odbornej lexiky

Aj eufemistické prostriedky majú svoj význam a priestor aj v odbornom jazyku, a to napriek deklarovanej premise o nulovej expresívno-emocionálnej konotácii odborného štýlu. Úlohu zjemňovať nepríjemné skutočnosti v odborných jazykoch (napr. v medicíne či v ekonomike) plnia štýlisticky zafarbené sekundárne technicizmy (tecnicismi collateralí) ako odborné synonymá so zjemňujúcou konotáciou, ktoré sú recipientovi pojmovu vzdialenejšie ako pôvodný, osúchaný a traumatizujúci termín, príliš explicitne vyjadrujúci nepríjemnú skutočnosť (napr. diagnózu či prepustenie z práce). Tieto eufemistické synonymá sú psychologicky empatickejšie, ako to dokazujú najmä príklady z medicíny: namiesto tumore k jemnejšiemu *neoformazione*, namiesto metastasi k jemnejšiemu *lesioni ripetitive* (opakujúce sa

poškodenie). Pri prepúšťaní z pracovného pomeru sa namiesto explicitného *licenziamento* môže použiť eufemizmus *snellimento della forza lavoro* (zoštíhlenie pracovnej sily), v prípade krachu sa namiesto *bancarotta* či *fallimento* použije *chiusura* (zatvorenie, uzávera).

Vo finančnej oblasti *taglio* (škrt) nahradí *ritocco* (drobná úprava) namiesto *vendere* sa použije *mobiltaire* (uvolniť kapitál) namiesto *interessenza* (podiel na zisku) sa použije *partecipazione* (participácia, účasť na zisku) atď.

Záver

Jazyk ako dorozumievací prostriedok je spoločný pre všetkých príslušníkov toho istého národa, ale má mnoho podôb. V závislosti od oblasti, v ktorej sa jazykový prejav stvára, využíva rôzne lexikálno-štylistické možnosti. Pre taliančinu platí, že spoločný jazyk sa „sektorializuje“ v závislosti od požiadaviek oblasti, v ktorej sa realizuje. Niektoré oblasti sú tak úzko špecializované, až sú nezrozumiteľné, čo napovedá o nevyhnutnosti vstupovať do špecializovaných jazykových oblastí so špecializovanou jazykovou vybavenosťou. Pretože jazyk sa čím ďalej tým viac diferencuje, vytvára tzv. „provincie“, ostrovčeky, ktoré tentoraz nie sú chápané v zmysle geografickom či v zmysle sociálnej príslušnosti. Ide o bohatu členené sektory či odvetvia so zvláštnymi charakteristikami, budovanými so zreteľom na ich funkčné poslanie a potrebu.

Zoznam citovanej literatúry

- BECCARIA, G. L. 2002. *Italiano. Antico e Nuovo*. Milano: Garzanti.
 BECCARIA, G. L. 2008. *Per difesa e per amore*. Milano: Garzanti.
 GUALDO, R., TELVE, S. 2011. *Linguaggi specialistici dell’italiano*. Roma: Carocci editore S.p.A.

Zoznam použitej literatúry

- ALFIERI, G. 2009. *La lingua della televisione in: Lingua e identità*. Roma: Carocci editore S.p.A.
 FINDRA, J. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta.
 MISTRÍK, J. 1985. *Štylistika*. Bratislava: SPN.
 SERIANNI, L., CASTELVECCHI, A. 1989. *Grande grammatica italiana*. Torino: UTET Libreria.
 TESSARO, B. 2013. *Huby do vrecka*. Bratislava: Ikar.
 TRIFONE, P. 2009. *Lingua e identità*. Roma: Carocci editore S.p.A.

Kontakt

PhDr. Roman Sehnal, PhD.
 Univerzita Komenského v Bratislave
 Filozofická fakulta
 Katedra románskych jazykov
 Gondova 2, 814 99 Bratislava
 Slovenská republika
 Email: sehnalroman@yahoo.com

ANALÝZA GRAMATICKÝCH CHYB V PÍSEMNÝCH PRACÍCH Z HOSPODÁŘSKÉ NĚMČINY

ANALYSIS OF GRAMMATICAL MISTAKES AND ERRORS FOUND
IN WRITTEN WORKS IN BUSINESS GERMAN

LENKA KALOUSKOVÁ

Abstract

The aim of this article is to summarize, analyze and describe the most common grammatical mistakes in written works in business German, identify the cause of them and thus help to eliminate them. For this purpose, 300 written exam works on a variety of economic issues were analyzed. The research has shown that most numerous mistakes were of morphological nature, especially incorrect flexion of grammatical articles, pronouns and adjectives. The cause of the mistake is, in addition to carelessness and lack of practice as well as intralingual and interlingual interference, that the student is affected by the rules of their mother language or English.

Keywords: grammatical mistakes and errors, interference-related errors, business German

Abstrakt

Cílem tohoto článku je shrnout, analyzovat a popsat nejčastější gramatické chyby v písemných pracích z hospodářské němčiny, zjistit příčinu chyb a napomoci tak k jejich eliminaci. Za tímto účelem bylo analyzováno 300 písemných zkouškových prací na různá hospodářská téma. Výzkum ukázal, že nejpočetnější jsou chyby morfologické povahy, kterým dominuje flexe členů, zájmen a přídavných jmen. Příčinou vzniku chyb je kromě nepozornosti a nedostatečného procvičení také intralingvální a interlingvální interference, kdy je student ovlivňován pravidly svého mateřského jazyka a angličtiny.

Klíčová slova: gramatické chyby, interferenční chyby, hospodářská němčina

Úvod

Studenti ekonomie si vedle anglického jazyka, který si v dnešní době již plně vydobyl dominantní postavení jako první cizí jazyk, osvojují také další jazyky. Velmi často si volí němčinu, a to zejména s ohledem na hospodářskou důležitost a geografickou blízkost německy mluvících zemí. Jazyková kompetence českých a slovenských studentů, jejichž písemné práce byly předmětem předkládaného výzkumu, dosahuje zpravidla úrovně B2 Společného evropského referenčního rámce.

V písemných projevech, týkajících se výhradně hospodářských témat, se čeští a slovenští studenti ekonomie dopouštějí opakujících se lexikálních a typických gramatických chyb. Za chybu se považuje zpravidla odchylka od platné normy a porušení jazykové korektnosti, která vede k nedorozumění či komunikačním potížím. Učení pak označujeme jako proces, který napomáhá zmenšování počtu a významnosti chyb. Moderní didaktika nevnímá chybu pouze jako nedostatek, ale chápe ji jako transparentní ukazatel vývoje studentovy představy o systému jazyka a jako cenný nástroj při získávání cílové jazykové kompetence. Klade si za cíl popsat chyby v užívání cizího jazyka, zjistit jejich příčinu a vyvinout mechanismy, které pomohou výskyt chyb eliminovat. Chyby mohou být různé povahy. V písemném projevu se vyskytují zejména chyby morfologické a syntaktické, souhrnně označované jako gramatické, a dále chyby lexikální, kontextuální a stylistické. Na rozdíl od chyb fonetických, které jsou charakteristické pro mluvený projev, se v písemném projevu setkáváme s chybami ortografickými.

Zdrojem chyb je často interlingvální interference, tedy negativní přenos struktury či jevu z materškého (popřípadě prvního cizího jazyka) do cílového jazyka a dále intralingvální interference, neboli přílišná generalizace, kdy student nesprávně aplikuje již naučené pravidlo a dopustí se tím chyby. K chybování může vést ale také nepřehlednost v učebnici nebo nejasná formulace vyučujícího. V takovém případě dochází v mysli studenta k falešné představě (angl. *false concepts*), označované také jako „vyvolaná chyba“ (*induced errors*).

V české terminologii nenalezneme ekvivalenty k termínům popisujícím typy chyb, které Brown (2007, s. 217 – 224) uvádí jako *mistake* a *error*. Anglický výraz *mistake* můžeme opsat jako performanční chybu, která vznikne nedopatřením z důvodu nižší koncentrace, stresu atd. a *error* jako kompetenční chybu, která svědčí o neznalosti, tj. chybějící kompetenci studenta. V německé lingvistické literatuře se chyby vzniklé z nepozornosti i z neznalosti někdy jednotně označují jako *Ignoranz* (*ignorace*).

Slavík (1994, s. 120) navrhuje odlišovat dva druhy chyb: chyby normativní představující nepřijatelnou odchylku od normovaného vzoru či postupu a kreativní chyby projevující se nepřijatelnou totožností (postupu či výsledku) s normovaným vzorem.

Zatímco výzkumu lexikálních chyb byla v nedávné době věnována řada odborných článků, jsou předmětem předkládané studie zejména gramatické chyby. Z prací, které se podrobně zabývají problematikou lexikálních chyb, jmenujme alespoň tyto: Amelung, Antoňová, Kernerová a Klein (2000 – 2001, č. 44, s. 61 – 63, 95 – 97, 133 – 137, 164 – 165, č. 45, s. 24 – 26, 60 – 62). Kernerová (2014, s. 81 – 87), Höppnerová (2006 a 2012, s. 127 – 134) a Kalousková / Musilová (2011, s. 74 – 78). Posledně jmenované se věnovaly zejména vlivu angličtiny na němčinu.

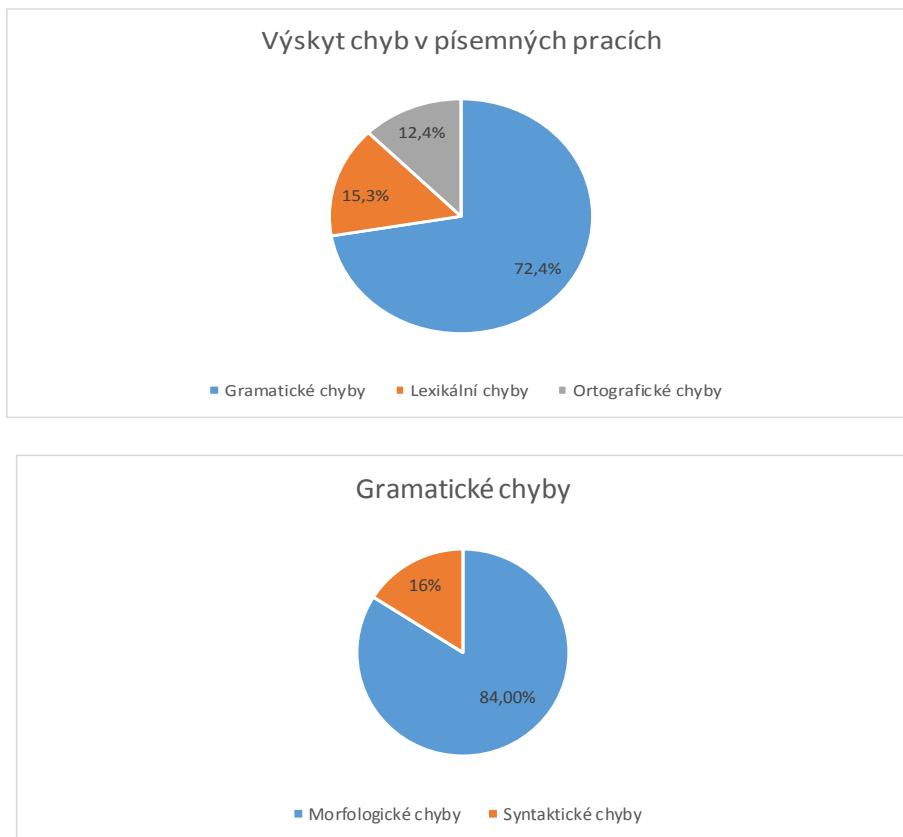
Cílem tohoto článku je shrnout, analyzovat a popsat gramatické chyby, kterých se studenti ekonomie nejčastěji dopouštějí, zjistit příčinu chyb a napomoci tak k jejich eliminaci. Za tímto účelem bylo analyzováno 300 písemných zkouškových prací na různá hospodářská téma. Práce pocházely od studentů dosahujících jazykové úrovně B2, kteří navštěvovali stejný předmět „hospodářská němčina“ u různých pedagogů. Nejprve byly utříděny a statisticky vyhodnoceny veškeré chyby, nejen gramatické, ale i lexikální a ortografické. Interpunktční chyby do statistiky zahrnuty nebyly, protože na interpunkci se během výuky německého jazyka neklade důraz. Interpunktční chyby jsou sice učiteli průběžně opravovány, ale nejsou systematicky vysvětlovány a procvičovány. Kromě toho se nejedná o specifický problém německé gramatiky, neboť interpunkce je v němčině do značné míry shodná s interpunkcí českého či slovenského jazyka. Ve 300 pracích bylo napočítáno 76 interpunktčních chyb, což odpovídá průměrně jedné chybě ve čtyřech pracích.

Největší podíl všech chyb tvoří chyby gramatické. Celkem jich ve zmíněných 300 pracích bylo odhaleno 3024 (72,36%). Na druhém místě následují s velkým odstupem chyby lexikální 639 (15,29%) a konečně jsou to chyby ortografické v celkovém počtu 519 (12,41%). Ve všech kategorích byla opakující se chyba v rámci jedné práce počítána pouze jednou.

Jak již bylo zmíněno výše, je předmětem tohoto článku analýza nejpočetnějších, tedy gramatických chyb. Za tímto účelem byly chyby podle své povahy rozděleny do dvou základních kategorií, na chyby morfologického a syntaktického původu.

1. Chyby morfologické povahy

Morfologie se zabývá tvořením tvaru slov a jejich významem, studuje vnitřní strukturu slov a vztahy mezi jednotlivými morfemy neboli nejmenšími částmi slov, které jsou nositeli věcného či gramatického významu. Morfologie studuje způsoby skloňování (deklinace) a časování (konjugace). Výzkum ukázal, že s 84% představují chyby morfologické povahy nejpočetnější skupinu gramatických chyb.



1.1 Flexe

Překvapivě nejvíce chyb objevujících se v morfologické rovině se týká nesprávné flexe, konkrétně chybně vytvořené koncovky při deklinaci členů, zájmen a přídavného jména v přívlastku (23%): Chybně: Die Kunden sind *mit die* Farbe des Produktes nicht zufrieden. – Správně: mit der Farbe. Chybně: Die Werbung *über unseres* Produkt. – Správně: über unser Produkt. Chybně: *Die große* Konzerne wollen ihre Kosten senken. – Správně: die großen Konzerne. Chybně: Die Kunden kaufen *viel* Produkte. – Správně: viele Produkte.

S nesprávnou deklinací souvisí i 108 (3,6%) případů, kdy v dativu podstatného jména v množném čísle chybí koncové -n (in den kleinen *Städte* místo in den kleinen Städten) a 17 případů (0,6%), kdy je špatně vytvořen genitiv singuláru (die Höhe des *Kindergeld* místo die Höhe des Kindergeldes).

1.2 Člen

Druhou nejpočetnější chybou ve slovotvorné rovině je volba nesprávného člena podstatného jména. Takových případů bylo objeveno 339, což odpovídá 11,2 procentům veškerých gramatických chyb. Přičinu spřírujeme zpravidla v interlingvální interferenci. Studenti často užívají podstatné jméno v rodě, který odpovídá gramatickému rodu v jejich mateřském jazyce:

die Angebot, der Anzahl, der Einfuhr, die Europa, der Form, der Forschung, die Geld, der Lager, der Marketing, der Mitglied, das Menge, die Nachteil, der Phänomen, die Preis, der Problem, der Produkt, das Regel, die Verbrauch, der Wachstum, die Weg, der Welt, das

Wirtschaft. Ne vždy je ovšem původ chyby jednoznačně vysvětlitelný. Objevují se totiž i výrazy, u nichž i přes shodný gramatický rod v obou jazycích student chybně zvolí jiný člen: *das Abfall, die Einfluss, die Eigentum, die Freihandel, das Gesellschaft, die Gewinn, das Kontakt, die Kauf, die Lebenslauf, das Manager, der Preishöhe, der Schlüsselrolle, der Thema, das Werbung* atd.

Studenti chybají nejen ve špatně zvoleném členu, ale i v jeho vynechání. 7% veškerých gramatických chyb se týká absence gramatického členu tam, kde němčina jeho užití vyžaduje. V tomto případě je student ovlivňován svojí slovanskou mateřtinou, pro kterou je absence členu příznačná: Chybně: Es ist *nicht einzige Möglichkeit*. – Správně: Es ist nicht die einzige Möglichkeit. Chybně: Es ist wichtig *für Umwelt*. – Správně: Es ist wichtig für die Umwelt. Chybně: Heutzutage haben Verbraucher *starke Position*. – Správně: Heutzutage haben Verbraucher eine starke Position.

Ve sledovaných pracích se oproti očekávání vyskytovaly jen ojedinělé případy, kdy student nesprávně zaměnil člen neurčitý za určitý: Chybně: *Die neue und bekannte Form des Handels im Internet sind Online-Auktionen*. – Správně: Eine neue und bekannte Form des Handels im Internet sind Online-Auktionen.

1.3 Plurál

Vedle problémů s volbou správného členu či jeho použitím je dalším početným morfologickým problémem nesprávně utvořený plurál podstatných jmen. Celých 9% gramatických chyb se týká tvaru množného čísla. Nejčastěji je zvolena chybná koncovka v nominativu nebo akuzativu (*Haushalten* místo *Haushalte*), občas také chybí kmenová přehláška (*Plane* místo *Pläne*) nebo se naopak vyskytuje tam, kde být nemá (*Zertifikäte* místo *Zertifikate*): *Arbeitslosen, Bedingunge, Bedürfnissen, Gesellschafte, Geschäftsmänner* (místo *Geschäftsleute*), *Grunde, Haushalten, Herstellern, Hindernissen, Lagern, Ländern, Leuten, Mitarbeitern, Mitarbeitere, Mitteln, Nachrichte, Nachteilen, Wunschen/Wünschen, Plane, Preisen, Produkten, Rohstoffen, Supermarkete, Zinse*, atd. Studenti také chybně tvoří tvary množného čísla u slov cizího původu. Oproti očekávání se v tomto případě jedná převážně o charakteristický rys intralingvální interference a nikoliv interlingvální, neboť koncové -s typické pro tvorbu plurálu v anglickém jazyce se zde objevuje jen minimálně: *Billboarden, Dokumenten, Firma/Firmas, Instrumenten, Manageren, Positive, Subjekten, Type, Zertifikäte* atd. Chyby v množném čísle se týkají převážně mužského a středního rodu, kdy student nesprávně tenduje k použití koncovky -n tam, kde být nemá. Jen ojediněle je plurál chybně vytvořen u podstatných jmen rodu ženského, která tvoří množné číslo zpravidla pomocí koncovky -e(n). Studenti také v některých případech místo plurálu podstatných jmen rodu ženského používají nesprávně singulár. Místo množného čísla *Anlagen, Ausgaben, Einnahmen, Parteien, Seiten, Steuern, Firmen* je použit tvar singuláru *Anlage, Ausgabe, Einnahme, Partei, Seite, Steuer, Firma*. S tvorbou plurálu mají studenti problémy také u zpodstatnělých přídavných jmén jako *Arbeitslose, Kranke* a u slov cizího původu.

1.4 Singulár a plurál u sloves

Další gramatickou chybou, nalezenou ve 4,2% případech, je zaměňování jednotného a množného čísla slovesných tvarů. Až na výjimky je místo množného čísla nesprávně užíváno sloveso v jednotném čísle. V tomto případě se jedná částečně o chybu performanční, která vzniká ze stresu a nedostatečné soustředěnosti při psaní, a částečně o interlingvální interferenci, neboť například v českém jazyce lze pro rozvinutý podmět užít slovesa v singuláru: Chybně: Auf der anderen Seite sind Staaten, die sich eher sozial verhält. – Správně: Auf der anderen Seite sind Staaten, die sich eher sozial verhalten. Chybně: Es existiert Weltleitmesse und regionale Messe. – Správně: Es existieren Weltleitmesse und regionale Messe. Chybně: Zu der Bewerbung gehört auch Vorstellungsgespräche. – Správně: Zu der Bewerbung gehören auch Vorstellungsgespräche.

1.5 Valence

Chybná valence u sloves a u podstatných jmen zaujímá v chybovosti významné místo. Tyto dvě skupiny představují celkem téměř 5% z celkového počtu gramatických chyb, přičemž 3,4% připadá na rekci sloves, 1,9% na předložkové vazby u podstatných jmen.

1.5.1 Rekce sloves

U rekce sloves se setkáváme jednak s chybně zvolenou nebo chybějící předložkou a jednak se špatně zvoleným pádem: **chybná předložka:** abhängen *auf* místo von, ausgeben *auf* místo für, beschränken *an* místo auf, beteiligen *auf* místo an, bestehen *von* místo aus, einladen *für* místo zu, fragen *auf* místo nach, gehören zwischen místo zu, sich interessieren über/um místo für, sich kümmern über místo um, profitieren *auf/darüber* místo von, teilnehmen *auf/in* místo an, verfügen *mit* místo über, wenden *auf* místo an, warten *an* místo auf atd.; **nesprávné užití bez předložky:** anknüpfen, sich äußern, bezeichnen, diskutieren, sich fürchten, sich umstellen, werben; **správná předložka, chybný pád:** spezialieren *auf + dativ*, sprechen über + *dativ*, verlagern *in + dativ*, verzichten *auf + dativ*, wissen über + *dativ* a další. Kromě výše jmenovaných případů je třeba zmínit také slovesa begegnen a beantragen. Obě slovesa se v němčině používají bez předložky. Po slovesu begegnen následuje předmět v dativu, ale studenti občas nesprávně použijí akuzativ: man begegnet *viele Probleme* místo man begegnet vielen Problemen. Sloveso beantragen vyžaduje předmět bez předložkové vazby. Tuto skutečnost studenti často opomíjejí a užívají nesprávně předložku um: die Firma beantragt *um einen Kredit* místo die Firma beantragt einen Kredit. Jak u slovesa begegnen, tak u slovesa beantragen vidíme typický příklad intralingvální interferenční chyby. Předponou *be-* se vyznačují v němčině tranzitivní slovesa, která se pojí s akuzativem. Sloveso begegnen je však vzácná výjimka. Beantragen je sloveso synonymní se slovesem bitten, které se pojí s předložkou um a jehož vazbu mají studenti dobře osvojenou. Proto předložku nesprávně užívají i u tohoto sémanticky podobného slovesa.

1.5.2 Valence u podstatných jmen

Chybná valence u podstatných jmen se týká zejména následujících případů:
 Antwort *an* místo *auf*, Anteil *auf* místo *an*, Ausgaben *an* místo *für*, Meinung *auf* místo *zu*, Teilnahme *in* místo *an*, Vertrauen *für* místo *in* atd. Chybí se také v pádu: Anspruch *auf + dativ*, Nachfrage *nach + akuzativ*, Angebot + *genitiv*. Přičinou většiny valenčních chyb je interlingvální interference, protože studenti používají předložky a pády, které nesprávně přenášejí ze své mateřtiny. Nacházíme ale také případy intralingvální interference, například u bestehen *von*, kümmern *über* nebo warten *auf*, kde je chyba způsobena konkurenčními si německými předložkami *an-auf*, *von-aus*, *über-um*. Vedle valenčních chyb nejsou nezanedbatelné ani chyby v ostatních předložkách před podstatným jménem (1,9% gramatických chyb). I zde se chyba týká jak chybně zvolené předložky, tak pádu a její přičinu spatřujeme v interlingvální i intralingvální interferenci, a to často z angličtiny: *an* místo *auf* der anderen Seite (on the other hand), *an/auf dem/bei* místo im Internet (on the internet) a bei E-Mail místo per E-Mail (by e-mail), *in* meiner Meinung místo nach meiner Meinung (in my opinion), *in der Strecke* bleiben místo auf der Strecke bleiben, *in dem Tag* místo am Tag, *auf der Börse* místo an der Börse, *im Arbeitsamt* gehen místo ins Arbeitsamt gehen, *nach Ausland liefern* místo ins Ausland liefern, *im Finnland* místo in Finnland atd. Na jazykové úrovni B2 se s chybami ve špatně zvolené předložce nesetkáváme tak často, jak tomu bývá ještě u studentů jazykové úrovně B1.

1.6 Komparace

Přes 2% chyb se týkají stupňování příslovci a přídavných jmen. Pro vyjádření komparativu studenti místo flexe (erloflgreicher, knapper) často nesprávně používají neurčité

zájmeno mehr: *mehr erfolgreich, mehr knapp, mehr reich*. V tomto případě se jedná o typický interferenční přenos z anglického jazyka, který tvoří komparativ standardně pomocí zájmena more. Mezi morfologické nedostatky patří také chybějící přehláska nad kmenovou samohláskou: *großer* místo größer, *junger* místo jünger atd. Při tvorbě superlativu se chybuje zejména v chybějící kmenové samohlásce, v koncovce přídavného jména, v nadužívání předložky am u adjektiv a v absenci členu určitého: das *größte* Kapital místo das größte Kapital, die *starkste* Werbung místo die stärkste Werbung. Superlativ adverbií se tvoří pomocí předložky am. Studenti se dopouštějí chyby intralingválního charakteru tím, že aplikují pravidlo pro stupňování adverbií i na stupňování adjektiv, čímž vzniká chybný tvar superlativu přídavných jmen: *am besten* Produzenten místo die besten Produzenten, *am wichtigsten* Instrument místo das wichtigste Instrument, *am bekanntesten* Produkt místo das bekannteste Produkt. Dalším nedostatkem je opomenutí členu určitého, který je pro vyjádření superlativu nezbytný: *wichtigste Rolle* místo die wichtigste Rolle. Podobně je se superlativem chybně užíván člen neurčitý: *eine stärkste Branche* místo die stärkste Branche. Kromě výše uvedených chyb studenti také zaměňují tvary příslovci am meisten a meistens, am höchsten a höchstens, které mají rozdílnou sémantickou funkci. Tvary s předložkou am se používají pouze při srovnávání (nejvíce z, nejvyšší z), zatímco tvary bez předložky bez srovnání (většinou, nanejvýš). Občas se objeví i zcela nesprávný tvar *am meistens*.

1.7 Zvratné zájmeno

Nesprávné použití zvratného zájmena bylo zaznamenáno v 1,8% všech morfologických chyb. Ve dvou pětinách případů student použil chybně sloveso se zvratným zájmenem: *sich aufeinandertreffen, sich abhängen, sich bestehen, sich bemerken, sich streben, sich teilnehmen, sich versuchen, sich verzichten* atd. Naopak ve třetích pětinách zvratné zájmeno u slovesa chybělo: *anpassen, äußern, bemühen, beteiligen, konzentrieren, orientieren, spezialisieren, verhalten, vorstellen, weigern* a další: Chybě: Die Menge hängt *sich* von der Nachfrage ab. – Správně: Die Menge hängt von der Nachfrage ab. Chybě: Was soll *man unter dem Begriff Steuern vorstellen?* – Správně: Was soll man sich unter dem Begriff Steuern vorstellen? Příčina chyb částečně souvisí s interlingvální interferencí, což dokládají slovesa v češtině používaná zvratně a v němčině nikoliv (teilnehmen, versuchen, verzichten). U řady dalších sloves není již zjištění důvodu chyby jednoznačné.

1.8 Pasiv

V námi sledovaných esejích byla nalezena v 57 případech chyba v trpném rodě, což odpovídá 1,7 procentum všech gramatických chyb. Většinou se jedná o záměnu stavového a průběhového pasiva, které se v němčině liší užitím pomocného slovesa *sein* (pro stavové pasivum) a *werden* (pro průběhové pasivum). Trpným rodem v němčině a jeho českými ekvivalenty se zabývá Höppnerová (2014, s. 77 – 93). Höppnerová na základě výzkumu upozorňuje na zavádějící a nesprávné tvrzení, že je rozdíl mezi průběhovým a stavovým pasivem v češtině často vyjádřen videm (Zapletal, Jungwirtz, Kouřimská, 1980, s. 165). Ve skutečnosti německému průběhovému pasivu odpovídají slovesa dokonavá i nedokonavá, stavovému pasivu dokonavá. Studenti mají s rozlišováním průběhového a stavového pasiva v některých případech potíže: Chybě: Die ganze Produktion *ist* vom Staat geplant und reguliert. – Správně: Die ganze Produktion wird vom Staat geplant und reguliert. Chybě: Mit der Werbung *werden* auch Nachteile verbunden. – Správně: Mit der Werbung sind auch Nachteile verbunden.

Záměna stavového a průběhového pasiva nepředstavuje jediný odhalený typ chyby v trpném rodě. V některých případech bylo nesprávně vytvořeno příčestí minulé (*misgebraucht werden* místo *misbraucht werden*, *wird gesunken* místo *wird gesenkt*), infinitiv přítomný trpný (produziert *sein kann* místo *produziert werden kann*) nebo je porušena shoda přísludku s podmětem (nur das produziert werden *können* místo nur das produziert werden kann).

1.9 Spojovací element

Poslední početnou skupinu s výskytem morfologických chyb přes 1,5% představuje spojovací element (Fugenelement). Chyby nejsou omezeny výhradně na chybné použití spojovacího znaku -s, ale zastoupen je i chybějící spojovník -e(n): *Arbeitsgeber* (*Arbeitgeber*), *Arbeitslosgeld* (*Arbeitslosengeld*), *Krankgeld* (*Krankengeld*), *Produktspolitik* (*Produktpolitik*), *Sprachkenntnis* (*Sprachkenntnis*), *Stelleausschreibung* (*Stellenausschreibung*) a další. Nutno podotknout, že němčina nemá pro spojovací element pevná pravidla, což je pro studenty často matoucí: *Arbeitszeit* ale *Arbeitgeber*, *Krankenhaus* ale *Krankenschreibung*, ale také *Sprachschule* i *Sprachenschule*. Jako příčinu chyb můžeme kromě nedostatečného osvojení určitých komposit označit také intralingvální interferenci.

1.10 Perfekt a příčestí

Až doposud byly jmenovány typy chyb, kterých se studenti dopouštěli v případech převyšujících jedno procento. Ve sledovaných 300 esejích byly odhaleny ale i méně početné chyby. Řada z nich se týká minulého času, konkrétně perfekta. Chyby můžeme podle povahy rozdělit do dvou skupin, na chybu v pomocném slovesu na na chybu v příčestí minulém.

Nesprávné pomocné sloveso: Chybně: Fast jeder Mensch *ist* schon an einer Messe teilgenommen. – Správně: Fast jeder Mensch hat schon an einer Messe teilgenommen. Chybně: Immer mehr Menschen *haben* in soziale Notlage geraten. – Správně: Immer mehr Menschen sind in soziale Notlage geraten.

Chyby v perfektu se kromě záměny pomocného slovesa *sein/haben* vyskytují také v příčestí: *wir haben verändert* místo *verändert*, *man hat langfristige Pläne ausgearbeitet* místo *ausgearbeitet*, asiatische Produkte haben den einheimischen Markt *überflutten* místo *überflutet*, Investitionen sind *gesteigen/gesteigt* místo *gestiegen*, *man hat den Markt untergesucht* místo untersucht atd. Na nesprávně vytvořené příčestí narázíme nejen v minulém čase, ale také v přívlastku: *ausbildete* místo *ausgebildete* Fachkräfte, *benachteilige* místo *beneichtheilige* Gruppen, von der Armut *bedrohene* místo *bedrohte* Menschen. V některých případech je tvar příčestí vytvořen gramaticky správně, ale je nesprávně zaměňeno příčestí přítomné a minulé: *funktionierte* místo *funktionierende* Wirtschaft atd.

1.11 Méně početné chyby

Na rozdíl od minulého času nejsou chyby v jiných složených slovesných časech početné. V budoucím čase tvořeném pomocným slovesem werden a infinitivem je občas místo infinitivu nesprávně použito příčestí: *man wird Kunden verloren* místo *verlieren*. Podobná chyba se vyskytuje v podmiňovacím způsobu: *sie würden existiert* místo *existieren*. Zdrojem chyby je i odlučitelná předpona u sloves. V některých případech ji student odloučí i tam, kde odloučená být nesmí, což je příkladem intralingvální interference: Chybně: *Wir müssen feststellen, was die Konkurrenz bietet an.* – Správně: *Wir müssen feststellen, was die Konkurrenz anbietet.*

V jiných případech naopak předpona zůstává neodloučena. Tento případ můžeme označit jako interlingvální interferenci, neboť v tomto případě je student veden svoují mateřtinou: Chybně: *Darum einkaufe ich nur im Internet.* – Správně: *Darum kaufe ich nur im Internet ein.* Mezi méně početné, ale nijak neobvyklé chyby můžeme zařadit také záměnu přívlastňovacího zájmena *ihr(e)* a *sein(e)*: Chybně: *Ich denke, dass beide Seiten sein Recht haben.* – Správně: *ihr Recht.*

Z ostatních chyb stojí za zmínku také chyba ve vazbě *es gibt*. Studenti si zpravidla neuvědomují, že se vazba *es gibt* v němčině pojí s akuzativem a používají nominativ: Chybně: *Heutzutage gibt es ein großer Wettbewerb zwischen den Unternehmen.* – Správně: *Heutzutage gibt es einen großen Wettbewerb zwischen den Unternehmen.*

Ke gramatickým chybám morfologické povahy řadíme také záměnu spojek. I když jsou spojky podobně jako přívlastňovací zájmena někdy pojednávána v rámci lexikálních chyb, ve

sledovaných případech se jedná o chybu gramatickou. Studenti obvykle zaměňují spojky dass a damit, wenn a als, ob a wenn a chybují také ve zkrácení vedlejší věty s infinitivní vazbou umzu: Chybně: Jeder Staat soll dafür sorgen, *damit* die Grundbedürfnisse seiner Bürger befriedigt sind. – Správně: Jeder Staat soll dafür sorgen, dass die Grundbedürfnisse seiner Bürger befriedigt sind. Chybně: Von der Globalisierung hat man zum ersten Mal gehört, *wenn* die industrielle Revolution anfing. – Správně: Von der Globalisierung hat man zum ersten Mal gehört, als die industrielle Revolution anfing. Chybně: Die beste Möglichkeit ist, *ob* die Firma einen erfahrenen Manager hat. – Správně: Die beste Möglichkeit ist, wenn die Firma einen erfahrenen Manager hat. Chybně: Er beauftragt seine Bank, *um das Akkreditiv zu eröffnen*. – Správně: Er beauftragt seine Bank, das Akkreditiv zu eröffnen./Er beauftragt seine Bank, dass sie das Akkreditiv eröffnet.

2. Chyby syntaktického původu

Druhou skupinou gramatických chyb je chybný slovosled, který představuje 16% veškerých gramatických chyb. Z analýzy slovosledu je patrné, že se studenti dopouštějí chyb ve všech typech vět, t. j. ve větách jednoduchých i složených a větách hlavních i vedlejších. Nejčastější příčinou chyb je interference, a to jak intralingvální, tak interlingvální. Při tvorbě německé věty studenti často nesprávně aplikují schémata ze svého rodného jazyka. Příkladem jsou chyby ve vedlejších větách po spojkách dass a wenn, kdy němčina staví sloveso ve finitním tvaru na poslední místo ve větě, zatímco v češtině následuje sloveso v určitém tvaru za spojkou. Kromě interlingválních chyb přenesených z rodného jazyka se setkáváme také s interferencí z angličtiny, kterou si studenti zpravidla osvojují jako svůj první cizí jazyk. Typickým příkladem jsou věty s příslovci immer, ständig nebo auch. Celkem bylo odhaleno 345 případů chybného slovosledu, což odpovídá 11,4% z celkového množství gramatických chyb, přičemž naprostá většina chyb se týká vět vedlejších.

2.1 Věta hlavní

Pouze 11,7% případů s chybným slovosledem připadá na nesprávně umístěné sloveso ve větě hlavní, kdy přibližně v polovině případů nestojí sloveso na správném druhém místě. Všechny ostatní chyby se týkají špatného postavení slovesa ve větě hlavní, které předchází věta vedlejší se spojkou wenn: Chybně: Die Banken für dieses Kapital erwarten Zinsen (interference z češtiny). – Správně: Die Banken erwarten Zinsen für dieses Kapital. Chybně: Das Bruttoinlandsprodukt *ständig steigt*. – Správně: Das Bruttoinlandsprodukt steigt ständig (interference z angličtiny). Chybně: Wenn man im Internet einkauft, *man kann* viel Geld sparen. – Správně: Wenn man im Internet einkauft, kann man viel Geld sparen.

2.2 Věty vedlejší

90,3% veškerých syntaktických chyb se objevuje ve větách vedlejších. Nejpočetnější skupinu tvoří věty se spojkami dass 60 (17%), weil 15 (4%), desto 14 (4%) a s kauzálním příslovcem deshalb 12 (3%). Následuje chybný slovosled ve větách vztažných 51 (15%): Chybně: Der Bewerber möchte den Personalchef überzeugen, dass er *ist für die Stelle geeignet*. – Správně: Der Bewerber möchte den Personalchef überzeugen, dass er für die Stelle geeignet ist. Chybně: Je mehr die Leute verbrauchen, desto mehr *sie an Steuern bezahlen*. – Správně: Je mehr die Leute verbrauchen, desto mehr bezahlen sie an Steuern. Chybně: Ich bin Befürworter dieses Systems, weil die Produktion *besser entspricht den Wünschen der Kunden*. – Správně: Ich bin Befürworter dieses Systems, weil die Produktion den Wünschen der Kunden besser entspricht. Chybně: Die Ware, die *ist nicht in unserem Land zu kaufen*, können wir im Ausland kaufen. – Správně: Die Ware, die in unserem Land nicht zu kaufen ist, können wir im Ausland kaufen.

Kromě výše uvedených chyb se v menší míře vyskytuje i chybný slovosled po spojkách wenn, und, aber, oder či sondern, po kauzálních adverbiích darum, spojce während a v

nepřímých otázkách uvozených zejména tázacími zájmeny *wann* a *wie*. Zajímavé je, že se chyby vyskytují i u souvěti spojeného spojkami *und*, *aber*, *oder* a *sondern*, po kterých následuje takzvaný přímý pořádek slov ve větě. Studenti se v tomto případě dopouštějí intralingvální interference, kdy jsou ovlivněni syntaxí typickou pro německé spojky, po kterých musí být sloveso na konci věty: Chybně: Die Lieferungskosten sind manchmal zu hoch oder die Lieferzeit *zu lang ist*. – Správně: Die Lieferungskosten sind manchmal zu hoch oder die Lieferzeit ist *zu lang*. Chybně: Nicht nur das Internet, sondern auch der Transport *schneller ist*. – Správně: Nicht nur das Internet, sondern auch der Transport ist *schneller*.

U vedlejších vět tázacích se projevuje převážně interference z mateřského jazyka, kdy studenti nesprávně kladou sloveso bezprostředně za tázací zájmeno. Zároveň tím vytváří slovosled, který je v němčině typický pro přímou otázku: Chybně: Unter dem Begriff Finanzierung versteht man einen Prozess, wie *möchte eine Firma die Finanzmittel besorgen*. – Správně: Unter dem Begriff Finanzierung versteht man einen Prozess, wie eine Firma die Finanzmittel besorgen möchte.

2.2.1 Vedlejší věta tázací

Klasickou interferenční chybou je slovosled ve vedlejší větě tázací, kam je nesprávně umístováno sloveso bezprostředně po tázacím zájmenu. Takový jev je v českém i anglickém jazyce běžný a správný, proto nemůžeme s určitostí rozhodnout, ze kterého jazyka je do němčiny přenášen. V německém jazyce musí být konstrukce nahrazena vedlejší větou nebo konstrukcí *sein, haben + infinitiv s zu*. Četnost této chyby odpovídá 0,5%, v 300 esejích bylo objeveno 14 takových chyb: Chybně: Nach der Auswertung der Informationen muss man entscheiden, welche *Instrumente wählen*. – Správně: Nach der Auswertung der Informationen muss man entscheiden, welche Instrumente man wählen kann/soll/muss./Nach der Auswertung der Informationen muss man entscheiden, welche Instrumente zu wählen sind/man zu wählen hat.

2.3. Infinitivní konstrukce

K dalším syntaktickým chybám, které tvoří 3% z celkového počtu zjištěných gramatických chyb, patří nesprávně tvořené infinitivní konstrukce, konkrétně opomenutí částice *zu* před slovesem: Chybně: Die Aufgabe der Messe ist, über die Neuheiten *informieren*. – Správně: Die Aufgabe der Messe ist, über die Neuheiten zu informieren.

Někdy je v důsledku intralingvální interference naopak částice *zu* používána nadbytečně. Infinitiv závislý na modálním slovesu se správně používá bez této částice, studenti ji přesto ve větě nesprávně umisťují. Tato chyba tvoří pouhé 1% veškerých gramatických chyb: Chybně: Dank dieser Verbindung können wir neue Spezialitäten *auszuprobieren*. – Správně: Dank dieser Verbindung können wir neue Spezialitäten ausprobieren.

Závěr

Analýza 300 písemných prací z hospodářské němčiny přinesla zajímavé výsledky. Ukázala, že největší počet chyb, kterých se studenti v písemném projevu dopouštějí, jsou chyby gramatické, konkrétně chyby morfologické povahy. Nejpočetnější skupinu morfologických chyb tvoří nesprávná flexe členů, zájmen a přídavných jmen. Následuje nesprávné použití gramatického rodu a tvoření plurálu. Mezi další nejpočetnější chyby patří záměna slovesných tvarů v singuláru a plurálu, valence sloves a podstatných jmen, komparace, pasiv, tvorba perfekta a užití příčestí přítomného a minulého. Významnou skupinu gramatických chyb představují také chyby syntaktické, z nichž nejpočetnějším jevem, ve kterém studenti chybují, je slovosled ve větě vedlejší. Přitom dominují věty se spojkou *dass*. Příčinou vzniku chyb je kromě nepozornosti a nedostatečného procvičení také intralingvální a interlingvální interference, kdy je student ovlivňován pravidly svého mateřského jazyka, případně angličtiny,

kterou si osvojuje zpravidla jako první cizí jazyk. Závěry výzkumu je možné využít v didaktice hospodářské němčiny a napomoci tak minimalizaci a eliminaci gramatických chyb.

Seznam citované literatury

- BROWN, H. D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco, s. 217 – 224. ISBN 0-13-017816-0.
- HÖPPNEROVÁ, V. 2014. Pasivum v hospodářské němčině kontrastivně. In: *Acta oeconomica pragensisia*, 3, 2014, s. 77 – 93.
- ZAPLETAL, Š., JUNGWIRTH, K., KOUŘIMSKÁ, M. 1980. *Praktická mluvnice němčiny*. Praha: StPN.
- SLAVÍK, J. 1994. Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. In: *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, s. 119 – 128. ISSN 3330-3815.

Seznam použité literatury

- AMELUNG, I., ANTOŇOVÁ, Ch., KERNEROVÁ, J., KLEIN, S. 2000, 2001. Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten. In: *Cizí jazyky* roč. 44, č. 2, s. 61 – 63, č. 3, s. 95 – 97, č. 4, s. 135 – 137, č. 5, s. 164 – 165.
- AMELUNG, I., ANTOŇOVÁ, Ch., KERNEROVÁ, J., KLEIN, S. 2001, 2002. Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten. In: *Cizí jazyky* roč. 45, č. 1, s. 24–26, č. 2, s. 60 – 62.
- DUDEN. 2011. *Deutsches Universalwörterbuch*. Bibliographisches Institut Mannheim. ISBN 978-3-411-90334-4.
- HELBIG, G., BUSCHA, J. 2001. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie Leipzig. ISBN 13-978-3468494932.
- HILSCHER, A. et al. 2003. *Deutsch – tschechisches Fehlerlexikon*. Praha: Kvarta.
- HÖPPNEROVÁ, V. 2012. Der Einfluss des Englischen beim Erlernen von Deutsch. In: *Linguistische Treffen in Wrocław*, sv. 8. Im Anfang war das Wort I, herausgegeben von Iwona Bartoszwicz / Joanna Szczęk / Artur Tworek, 127 – 134.
- HÖPPNEROVÁ, V. 2015. Lexikální slabiny českých studentů při studiu hospodářské němčiny. In: *Acta oeconomica pragensisia* 2015/2, s. 54 – 66.
- JUHÁSZ, J. 1970. *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KALOUSKOVÁ, L., MUSILOVÁ, I. 2011. Vliv angličtiny na ekonomickou němčinu. In: *Acta oeconomica pragensisia* 2011/3, s. 74 – 78.
- NICKEL, G. 1972. *Grundsätzliches zur Fehleranalyse*. Fremdsprachen lehren und erlernen. Texte herausgegeben von Reinhold Freudenstein und Harald Gutschow, R. Riper & Co. Verlag München. ISBN 3-46-00632-8.
- RINAS, K. 2001. *Interferenzfehler deutschsprechender Tschechen*. Sborník prací brněnské univerzity. Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 39 – 92.

Kontakt

PhDr. Lenka Kalousková, PhD.

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta mezinárodních vztahů, Katedra německého jazyka

Náměstí W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3 – Žižkov

TEACHING READING COMPREHENSION IN ESP: THE CASE OF COMPUTER SCIENCES IN ALGERIA

FARIDA DJAILEB

Abstract

Teaching English for Computer Sciences is necessary in the Algerian universities today since the students aim to attend seminars and conferences all over the world; however, their main deficiencies are related to reading, grammar and vocabulary. We as teachers can help students to overcome their drawbacks by designing adequate syllabuses based on the communicative approach to language teaching. In our case, we have chosen the task based syllabus since it is based on tasks that can be performed in the classroom (the interpretation of charts and tables, etc.). In this article, we tried to shed light on some of the strategies of reading comprehension for effective learning.

Keywords: english for specific purposes (ESP), reading, syllabus, computer science

Abstrakt

Na dnešných alžírskych univerzitách je vyučovanie anglického jazyka pre počítačové vedy nevyhnutné, keďže sa študenti mienia zúčastňovať na seminároch a konferenciach na celom svete, majú však hlavné nedostatky v čítaní, gramatike a v slovnej zásobe. My ako učitelia môžeme študentom pomôcť prekonať tieto nedostatky vytvorením vhodných sylabov, ktorých základom je komunikatívny prístup k výučbe jazyka. V našom prípade sme si vybrali syllabus založený na učebných úlohách (task based syllabus), pretože spočíva v úlohách, ktoré v priamej výučbe možno realizovať (interpretácia grafov a tabuľiek atď.). V príspevku sme sa pokúsili objasniť niektoré stratégie čítania s porozumením, podporujúce efektívne učenie.

Kľúčové slová: odborná angličtina (angličtina pre špecifické účely), čítanie, syllabus, počítačové vedy

Introduction

The primary purpose of language teaching was communication in real situations, using up-to-date materials in order to fulfil the communicative needs of the learners. Therefore, specification of needs is an important development in the area of ESP. In this case, materials development will take new directions based on certain parameters such as data from authentic situations. Moreover, authenticity of the materials based on the needs of the learners plays an important role in the process of teaching/learning, and helps the learners to communicate in realistic situations. It seems necessary to examine the existing ESP materials in order to evaluate their correspondence to the proposed model. Both Master students and teachers noticed that the teaching programmes were not satisfactory, and did not fit the criteria set by ESP models in general. We suggest that the current practice in ESP materials should be redesigned.

The Situation of ESP in Algeria

The situation in Algeria is a little bit complicated since there is not a real difference between English for Specific Purposes (ESP) and English for General Purposes (EGP) when it comes to syllabus design and methodology; moreover, teachers neglect needs analysis, which is crucial in a design of an ESP course. ESP today receives much attention due to the dominance of English in many fields such as Biology, Medicine, Computer Sciences and Economy, and with the emergence of the LMD system, English is more required. In many Algerian workplaces, academic and professional ones, a certain level of the understanding of the English

language is required. It is almost impossible to be engaged in any work in Algeria without some competence in the language use. Many workplaces have placed greater emphasis on effective communication as a requirement in their staff requirement and retention on the job. The ability to communicate orally in seminars is a skill relevant to the majority of occupations. As the purpose of language education in Algeria have to date never been systematically formulated, it is important that they are defined in an explicit way so that all parties concerned (students, teachers) are aware of the relevance of the language program to the expectations of those who participate in it. This concept of purpose is to be effective if it takes place in a context where all those who are concerned to revise their attitudes and reconsider their understanding of the rationale behind teaching and learning ESP. Another way of encouraging the effectiveness of teaching ESP in Algeria is to value the role of ESP practitioners involved in teaching ESP to students whose needs can be specified in advance and in a more systematic way than is the case of General English. Most countries all over the world are trying to raise the ability of their people to use English effectively. Algeria, like many countries where English is not the native language, has been facing problems related to the quality of ESP teaching in the faculties of Science and Technology. Students are not motivated to learn English, and they attend the module for the mark; on the other hand, teachers who are the majority of the time part-timers are not well-trained in teaching. Many English language assessments and evaluations of the average level of Algerian students have yielded very unsatisfactory results. Research investigations have identified the main causes of the low performance in English of Algerian students of Science and Technology as follows:

- Most students do not prefer to learn English because they find the subject matter boring (not familiar).
- Teaching methods are not attractive (based only on grammar or reading comprehension, neglecting the other important skills).
- There are not enough textbooks which can engage the student's interest in self-initiated learning.
- There is not enough technology support, such as ICT's as well as laboratories.

In language teaching, the material presented to the students is not motivating since it does not reflect the real world. It is high time to reconsider our view in designing a syllabus, and to see what the main principles of language abilities are. In the next discussion, we will see the abilities of the students at the reading skill, and some of the techniques to overcome their deficiencies.

Reading Comprehension in English for Computer Sciences

Finding authentic material may not be difficult, but finding appropriate materials according to the level of the learner is difficult. We should consider what background knowledge is necessary for a full comprehension. The task of the teacher is to build both formal and content schemata for his/her readers in order to facilitate the act of comprehension; for example, students should be familiar about the rhetorical organization of the text. In addition, language teachers have to be able to use authentic texts for reading instructions, and point out the features which can be incorporated into exercises, and here we refer to the authentic text (genuine text). In ESP, the reading skill is of primary significance since the main objective of ESP students is to extract information for research. Moreover, a high degree of background knowledge can overcome linguistic deficiencies. In our case, students of English for Computing Science can rely on their background knowledge to facilitate the task of comprehension even if they do not master the language. We can help them by asking the following question: 'What is the main idea of the text? Therefore, deficiencies of grammar for ESP students can be solved when they rely on their background knowledge to achieve convergence (at least the negotiation of meaning of the text). In this case, the specificity of the text requires knowledge of the

subject. In fact, to master a language (decoding meaning) requires both knowledge of the language and the ability to use it for communication. Furthermore, in order to guess the meaning from discourse, we do not need to focus on form. This does not imply to neglect grammar since knowing the rules of language may help students how to build correct sentences. Consider the following example: 'When the metallic film is magnetized, it produces bubbles; the presence or absence of these bubbles represents bits.' A Computer Science student can understand this sentence since he is familiar with the subject; whereas, an EGP student may encounter difficulties since he is not familiar with the register of this sentence, but he/she can rely on his systemic knowledge (grammar) to achieve comprehension if he/she can reach the underlying system. At least, he/she can recognize the grammatical elements (subject, verb). It is crucial to understand that the topic of the text has a reference, and when you read, you find a vacuum that you will fill with facts from the real world, and the text is supposed to obey the four maxims of Grice (Grice, 1975). Therefore, the readers can give sense to the text because of their pragmatic meaning, or their background knowledge.

ESP teachers in Computing Science face an audience (Master students particularly) with a practical and conceptual knowledge of their field of speciality; however, these students may encounter difficulties in exploiting authentic texts. It is important to note that bottom-up reading should require word recognition, spelling and phonological processing as well as morphosyntax and lexical recognition. In this case, readers should grasp information from the written texts, and identify the meaning of words, and then go to the meaning of larger units such as phrases and sentences. Grammar is usually ignored in the process of teaching reading to ESP students.

According to Dudley-Evans (1998), the weaknesses of grammar interfere with the comprehension of meaning, and the main problem of the readers is the transfer between L1 and L2, but training students in learning reading strategies can facilitate such transfer. The majority of ESP readers in any questionnaire-based survey cite that reading is not difficult as the other skills; however, the main problem encountered is an ability to read at adequate speed. Another important drawback is the understanding of the meaning of both general and specific terms. Generally, ESP students read for a purpose in order to obtain information. This aspect involves comprehension. The following are the main strategies of reading according to Jordan (1997, p. 143): 1. Prediction. 2. Skimming. 3. Scanning. 4. Drawing inferences and conclusions. 5. Deducing unknown words. 6. Understanding graphic information. 7. Understanding text organization. These strategies are the basis of material development in ESP. In our case, the most important points to take into consideration are the followings: 1. Reading for the main idea (the general idea of the text). 2. Reading for grasping information (to understand the details). 3. Understanding the meaning of words according to their context without the need of using dictionaries. 4. Understanding graphics, charts, tables, pictures and diagrams, and to be able to convert them into written texts without reproducing the text. 5. Summarizing using simple and complex sentences.

In the case of Computer Science, the selected texts should be authentic and related to the subject matter of the students, and the comprehension of texts requires relevant vocabulary practice, grammar focus and tasks based on the comprehension of the selected passages (articles from academic journals). It is necessary to focus on the psychological approach first (Bloor, 1985). This approach will focus on 'what takes place in the mind of the individual reader'. This may be possible at word recognition. ESP students meet unknown words and phrases in a text. In this case, the role of the teacher is to ask them to scan first headings and sub-headings. This fact allows them to set the scene; moreover, using contextual clues is a good technique for deciphering the meaning of the difficult words in a text.

In addition, the linguistic approach seems to be very important (Glendinning and Holmstrom, 1992). This focuses on the level of the words and sentences of the text. The ability to read effectively may be achieved when the students can handle the linguistic features of a

given text. We can rely on grammatical exercises such as to ask students to summarize a text using their own style or to transfer a chart from the text to a written passage.

The Course Outline

The proposed courses ensure knowledge and skills required for communicative competence of the students in real-life situations. The English syllabus we are offering to the students of Computer Science was produced to meet their needs first. In terms of grammatical structures and functions, an emphasis on grammatical accuracy and the repetition of the structures is necessary. We do believe that correct knowledge of grammar is an essential part of communicative competence, and we have adopted the task-based approach in order to enable the students to use English adequately in context, thus to shift from usage to use. Form should not be neglected as such, in the sense that both form and meaning are two important notions in the process of learning the language. With respect to vocabulary, an emphasis on controlled activities should be taken into consideration. In this case, students are required to decipher meaning from context and should avoid learning a list of vocabulary even if this may serve the purpose sometimes. According to White (1997), frequency (the number of occurrences of an item in a given language); coverage (things which can be expressed in a given item); range (the amount of time); vocabulary (the readiness with which a word is remembered in certain contexts), and learnability, which can play an important role in vocabulary selection, are all important in the design of a syllabus. It is essential to produce materials that cover certain aspects of English, and to expose students to real-life language use. In addition, our objective is to enable students to read fluently and accurately a written passage. Readers should be able to decode words and group them into meaningful phrases. Reading with good phrasing and expressions is very motivating. It is obvious that there is a combination between reading quickly (reading speed) and reading proficiency. Thus, the act of comprehension is part of fluency. In fact, there are ways to make students fluent in reading; for example, we can ask the learners to practice reading certain passages, and we have to read for them so that they develop an idea of what expressive and meaningful reading is about. This allows students to develop automaticity. Thus, we can choose authentic texts and tasks for the students. The selected texts are usually illustrated with graphs, charts or pictures in order to facilitate the task of comprehension. We add questions of comprehension to make the students to speak orally, and to create debates in the classroom. The first question we ask is to find the main idea of the selected passage. This is done to test the oral skill, and if the students are able to produce correct grammatical sentences. Moreover, the courses will cover technical and semi-technical vocabulary. The terms will be defined in context. The students will be asked to pronounce the words correctly, and they will be asked too to transcribe them phonetically. The majority of the time, we translate them to the students into French. We have sum up some of the strategies that an ESP student can use before and during the reading process for effective comprehension: 1. The teacher should motivate his or her students through activities that may increase their interest, making the text relevant to the students in some way. 2. They have to activate students' background knowledge important to the content of the text by discussing what students will read and what they already know about its topic and about the text organization. 3. The teacher should create a purpose for reading, and identify and discuss difficult words, phrases, and concepts in the text. 4. They have to remind students to use comprehension strategies as they read and to monitor their understanding. 5. Ask questions that keep students on track and focus their attention on main ideas and important points in the text. 6. Focus attention on parts in a text that require students to make inferences, and ask the students to summarize some of the key sections.

Thus, our more recent empirical data has shown that text comprehension can be improved after specific training on the executive functions of working memory (e.g., focusing, switching, connecting and updating mental representations). Therefore, what is essential is to

practise really some of the tasks suggested above, and teach the learners how to use strategies in the classroom, and to use up-to-date materials such the overhead projectors, the internet if possible, the laboratories and podcasts in order to develop the four skills. As a rule, the time allocated to the English courses should be four hours a week and not one hour and a half per week. The students should be divided in groups of no more than 30 students in a classroom. The semester is ended with a two-hour exam, which consists with a text, followed by questions of comprehension, a grammatical exercise, vocabulary and a translation exercise. In what follows, an example in context is suggested to the students.

Task one

A) Insert an appropriate word from the list below in the blanks. Rely on your previous technical knowledge)

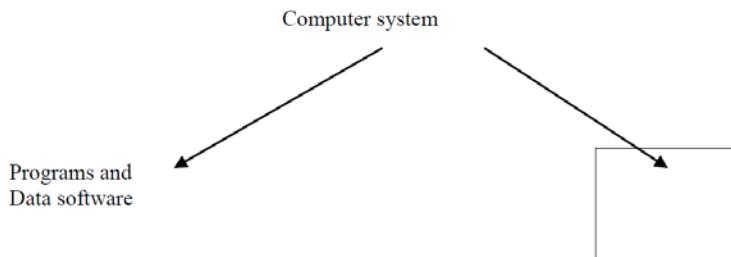
Basic – the – some – plan – programme – set – code – before – after – must – processing
A programme is aof instructions that tells the computer what to do..... beginning to write a, a good programmer will and design the programme.....exact input and output.....be specified, and the..... way of producing output from the given input must be decided upon. the flowchart is drawn, programmer is ready to the programme. There are important points to remember when coding in.....

B) What is the main idea of this passage?

Task two

A) Complete the following diagram using the words from the list below (The components of the computer)

Co-processor / programs and data software / RAM / ROM / peripherals /mainmemory / CPU
mechanical and electronic equipment / hardware



B) Transfer this diagram into a suitable passage

Conclusion

In this article, we have tried to demonstrate the importance of teaching reading comprehension to computer science students in Algeria, and some of the techniques that can be used in the design of a syllabus. Our own experience of using authentic materials in the classroom (Computer Science students, Master) was when given the task of designing an English programme. The students were exposed to real language being used in a real context. Other aspects which proved positive when using authentic materials were that they are highly motivating. The suggested courses also reflect changes in the use of language.

References

- BLOOR, M. 1986. Some Approaches to the Design of Reading Courses in English as a Foreign Language. In: *Reading in Foreign Language*, 3 (1).
- BLOOR, M. 1998. English for Specific Purposes: The Presentation of the Species. Some Notes on a Recently Evolved Species on the Contribution of John Swales to its Preservation and Protection'. In: *English for Specific Purposes*, 17 (1), pp. 47 – 66.
- DUDLEY-EVANS, T., ST. JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge, England: University Press.
- DUDLEY-EVANS, T. 2001. *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- GRICE, P. 1975. Logic and Conversation. In: *Syntax and Semantics*, 3, pp.41 – 58.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- JORDAN, R. 1997. *English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP.
- GLENDINNING, E., HOLMSTROM, B. 1992. *Study Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRABHU, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- RIVERS, W. M. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- WHITE, R. 1988. *The ELT Curriculum*. New York: Blackwell Publishers.
- WIDDOWSON, H. G. 1976. The Authenticity of Language Data. In: FAMSLow, J., CRYMES, H. (Eds.). *On TESOL*.76. Washington, D.C: TESOL.

Kontakt
Farida Djaileb
University of Science and Technology
Oran, Algeria
Email: fdjaileb@yahoo.fr

INTERPRETATÍVNE SKÚMANIE VÝUČBY ANGLICKÉHO JAZYKA INTERAKCIA ŽIAKA A UČITEĽA S CUDZOJAZYČNÝM UČIVOM

INTERPRETATIVE RESEARCH OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING
TEACHER AND STUDENT INTERACTION WITH THE CONTENT OF THE STRUCTURE

DUŠAN KOSTRUĽ, MARTINA ŠIPOŠOVÁ

Abstract

The article deals with the qualitative research study carried out in the context of the English as a foreign language classroom (EFL) at higher secondary education level. The study focuses on the identification of inclination and diversion in interaction and their impact on the English language teaching process. The research results are interpreted by the concept map which represents identified relations between particular categories with regard to the induced research phenomenon. The research results highlight the preferred dominance of a particular teaching model and its consequences.

Keywords: teaching and learning process, English as a foreign language, interaction, inclination in interaction, diversion in interaction, qualitative research, concept map

Abstrakt

Autori vo vedeckej štúdii predkladajú dizajn kvalitatívneho skúmania výučby anglického jazyka v edukačnom kontexte vyššieho sekundárneho vzdelávania. V rámci tohto skúmania sa autori zameriavajú na identifikovanie interakčných príklonov/odklonov a ich dôsledkov vo výučbe anglického jazyka. Autori interpretujú výsledky výskumu formou konceptuálnej mapy, ktorá reprezentuje identifikované vzťahy medzi jednotlivými kategóriami skúmaných javov s indukovaným skúmaným fenoménom. Výsledky skúmania poukazujú na preferenciu jediného modelu výučby a na jeho dôsledky.

Kľúčové slová: výučba, angličtina ako cudzí jazyk, interakcia, interakčný príklon/odklon, kvalitatívny výskum, konceptuálna mapa

Úvod: Kvalitatívna paradigma ako nástroj skúmania edukačných javov

Ako kvalitatívni výskumníci interpretujeme humánne aktivity sociokultúrneho charakteru bez toho, aby sme sa ne pozerali cez prizmu teórií – koncepcíí, modelov; ide nám o poznanie špecifickej ľudskej aktivity, akou je výučba. V tematickom rozhraní nám ide o poznanie výučby anglického jazyka v podmienkach vybraných škôl – ich učiteľov a žiakov. Tiež nebudeme pozorovanú skúmanú realitu posudzovať v zmysle napĺňania vzdelávacích obsahov, hoci tie tiež považujeme za významné, ani akýchkoľvek hodnotiacich kritérií. V tejto výskumnej štúdii nás zaujíma výlučne interakčný príklon/odklon učiteľa a žiaka/žiakov vo vyučovaco-učebných činnostiach výučby anglického jazyka. Súčinnosť a vzájomnú komunikatívnu výmenu ako diskurzívne a kultúrne praktiky považujeme za bázické a významovo zásadné pre účinnosť učenia sa a učenia iných. V súvislosti s našimi cieľmi a zámerom sa usilujeme zaradiť interakčné a transakčné akty do kategórie príklonu či odklonu. Súhlasíme s tvrdením, že realita existuje, ale to, čo má byť opisom reality, opisom nie je, ani nikdy nebude – to znamená, že náš svet, resp. naša realita, je vždy niečo, čo vytvárame (Rorty, In: Smith, 1995, s. 17). Podľa výskumníkov – interpretistov je potrebné a zároveň i možné načrtiť pohyb ľudí v čase a priestore. Výskumníci sú interpretátormi toho, ako si ľudia vysvetľujú svoje konanie a konanie iných ľudí. Ľudia sú sebainterpretujúce bytosti. Konajú na základe istých dôvodov a stále sa usilujú interpretovať svoj vlastný výraz a výraz iných ľudí.

Výskumníci sú interpretátormi už interpretovaného sveta. Ako uvádzame v našich skorších úvahách „*kvalitatívny výskum je v súlade s líniou princípov interpretatívnej paradigm*, t. z. zameriava sa na skúmanie subjektívnych skúseností jednotlivca a na rozpoznávanie dôležitosti, ktorú jednotlivec pripisuje špecifickým udalostiam. Ide o udalosti, pri ktorých nehrá rolu subjektívny pohľad výskumníka na skúmaný objekt. Cieľom kvalitatívneho výskumu je aktívne integrovať a detailne rozpoznať kogníciu subjektu týkajúcu sa skúmaného fenoménu v prirodzených a konkrétnych situáciach, ktoré zaujímajú výskumníka v kontexte bežných aktivít. Kvalitatívne skúmanie nič vopred nepredikuje“ (pozri ďalej Kostrub, Šipošová, 2015, s. 89). Kvalitatívnej metodológií (presnejšie: kvalitatívnym výskumníkom) nejde o dokazovanie nejakej teórie, rozhodujúca je práve situácia vo výskume a nie to, čo si onej myslí a myslí výskumník. Situácia vo výskume, na ktorej sa (spolu)podielajú dotknuté subjekty, predstavuje to prirodzené konanie, v ktorom možno odkrývať životné i profesijné príbehy subjektov cez ich kultúrne a diskurzívne praktiky, ktoré v tomto konaní uplatňujú. Odpovede na otázky: čo je to/prečo sa tak deje/prečo sa o tom tak hovorí a pod. sú zodpovedané spoločne a vzájomne. Nejde pritom o žiadnu aseptickú neutralitu, ale o pochopenie subjektívnych perspektív konajúcich subjektov. Subjektívne perspektívy konajúcich subjektov sú presvedčenia, rozhodnutia, viera, myšlienky, úvahy, omyly, chyby a pod. – toto všetko ovplyvňuje konanie, ktoré je navonok zjavné, ale zjavnosť kvalitatívnomu výskumníkovi nepostačuje. Kvalitatívne skúmanie znamená ísť do hĺbky. Kvalitatívne skúmanie, presnejšie jeho metodologické inštrumentárium, umožní odkrývať významy a zmysel; umožní vynáranie fenoménu/nov, ktorým subjekty prikladajú dôležitosť a vážnosť. Ako uvádzá J. B. Miller (In: S. J. Grenz, 1997, s. 59), postmoderní vedci trvajú na tom, že nie sme diváci, ktorí pozerajú na svet, ale skôr účastníci toho, čo sa snažíme poznáť. Výskumníci sa zaujímajú o to, o čo sa zaujíma väčšina ľudí – ako porozumieť sebe a iným. Kvalitatívne skúmanie v procese výučby umožňuje identifikovať viaceré príčinne podmienky (kedže proces výučby predstavuje riadenú participáciu v humánnych aktivitách na základe uskutočnenia kultúrnych a diskurzívnych praktík učiacich sa a vyučujúcich subjektov); proces výučby je časom i priestorom pre edukačné javy, stratégie, na ktoré majú vplyv rôzne intervenčné podmienky, ktorých vplyvom sú vyvolané následky. Celý proces výučby je pre kvalitatívneho výskumníka (vrátane subjektov výskumu) istým významovým interpretačným rámcom.

Významový interpretačný rámec umožňuje ilustrovať, analyzovať, pochopiť „to, čo a prečo sa deje.“ Interpretuje sa nadobudnutá a subjektmi reflektovaná skúsenosť, či a napokol'ko ovplyvnila, či ovplyvňuje viacero subjektov a zasahuje do ich humánnej zložky. I keď kvalitatívny výskumník vstupuje do procesu výučby bez predpojatosti a bez presne vymedzených kontúr skúmania, vždy sa zameriava v skúmaní na prítomnosť a identifikovanie nezávislej entity (čo a kto pôsobí) a závislej entity (ako pôsobí a čo je následkom toho pôsobenia) v prirodzenom slede udalostí vo výučbe. Kvalitatívny výskumník očakáva, že sa niekde preukáže následok iniciovaný a vyvolaný činnosťami subjektov výskumu, aby mohol identifikovať závislú udalosť. Ak sa mu podarí identifikovať závislú udalosť, nemôže ju z kontextu vyberať, ale jeho povinnosťou je pochopiť ju kontextuálne (zasadenú do pôvodného kontextu). Uvedomuje si, že každý jav sa vyskytuje za určitých podmienok, ktorých pôvod/vznik však ani pred vstupom do výskumu, ani počas samotného skúmania kvalitatívny výskumník nepozná. Medzi mnohými podmienkami je potrebné rozpoznať tie, ktoré sú potrebné na konštituovanie samotného (skúmaného) javu. Kvalitatívny výskumník svoju pozornosť zameriava na spoznanie nevyhnutných (nie náhodných) podmienok a zároveň si overuje, či je skúmanie javu zodpovedajúce. Prístup kvalitatívneho výskumníka je akčne orientovaný v tom zmysle, že všetky subjekty zapojené do výskumu chápajú a akceptujú v prvom rade ako sociokultúrne aktívne subjekty, t. z. ako členov istej komunity, ktorí majú isté úlohy v rámci rozličných činností, a tieto úlohy majú za určitých podmienok a okolností realizovať. Sú to práve subjekty výskumu, ktoré pripisujú udalostiam, podmienkam, činnostiam a ich následkom zodpovedajúci význam. V kolaborácii (ako najvyššom stupni spolupráce) s nimi má

kvalitatívne skúmanie charakter humánnej aktivity. Pre kvalitatívneho výskumníka je prirodzené hľadať informácie tam, kde sú. Získanie informácie je však len prvotným krokom. Kvalitatívny výskumník narába s mnohými informáciami, dôležité sú však tie, ktoré majú najužší a najprínosnejší vzťah, a preto môžu pomôcť odkrývať a objavovať významné štruktúry umožňujúce pochopiť konanie a pôsobenie subjektov výskumu.

Špecifika cudzojazyčnej edukácie

Základnými štyrmi komunikatívnymi (rečovými) spôsobilosťami, ktoré tvoria podstatu akejkoľvek cudzojazyčnej edukácie sú čítanie s porozumením (reading comprehension), počúvanie s porozumením (listening comprehension), hovorenie – ústny prejav (speaking) a písanie (writing). Kým v minulosti bolo zaužívané rozlišovanie tzv. aktívnych (hovorenie a písanie) a pasívnych spôsobilostí (čítanie a počúvanie), dnes už s istotou odborníci v oblasti cudzojazyčnej edukácie odmiestajú takúto diferenciáciu. Ani čítanie ani počúvanie nedovoľujú užívateľovi cudzieho jazyka zotrvať v tzv. pasívnej pozícii, práve naopak, tento je nútený adekvátnie aktívne zapájať potrebné zmysly (zrak, sluch) a vlastnú kogníciu, aby bol schopný plniť a riešiť zadané úlohy. V tejto súvislosti uvažuje Kvapil (2010, s. 69) v intenciach tzv. bázovej gramotnosti, pod ktorou chápe čítanie ako „*primárnu psycholinguistickú zručnosť, resp. študijnú kompetenciu, ktorá sa realizuje ako automatizované dekódovanie významov. Malý dôraz sa pritom kladie na obsahovú analýzu textu a jeho hlbšiu interpretáciu. Pre vyučovanie bázového čítania a písania sú v škole vyhradené samostatné vyučovacie predmety – čítanie a písanie. Je však zarážajúce, že d'alej neexistuje osobitný predmet, v ktorom by sa slovenskí žiaci učili systematicky pracovať s textom.*“ Kvapil d'alej uvádzá: „*Čitateľská gramotnosť musí byť súčasťou všetkých predmetov. Častokrát sa stáva, že zodpovednosť za jej rozvoj sa rozplynie do neznáma. Do roku 2009 platné pedagogické dokumenty (učebné plány, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy atď.) neobsahovali pojem čitateľská gramotnosť. Používali sa pojmy čítanie, čitateľské zručnosti a pod. a aj to len v súvislosti s predmetom slovenský jazyk a literatúra*“ (Kvapil, 2010, s. 71).

V súčasnej dichotómii dominujú pojmy ako produktívne a receptívne spôsobilosti. Čítanie a počúvanie sú klasifikované ako receptívne, zatiaľ čo hovorenie a písanie ako produktívne spôsobilosti. Existuje vzájomné prepojenie jednotlivých produktívnych a receptívnych spôsobilostí. Hovorenie je najviac späť spočúvaním s porozumením, nakoľko obe spôsobilosti sú realizované v rámci zvukovej verbálnej komunikácie. Písanie sa nevyhnute viaže na čítanie s porozumením. Vo vzťahu k jazykovému cieľu je hovorenie nielen jeho trvalou a stabilnou súčasťou, ale aj prostriedkom rozvoja ostatných komunikatívnych spôsobilostí. I keď sme zdôraznili, že hovorenie je najviac späť spočúvaním s porozumením, nemožno odhliadnuť od späťosti čítania s porozumením a písania. Obe produktívne spôsobilosti (hovorenie a písanie) majú veľa spoločného. Užívateľovi cudzieho jazyka nestačí, aby disponoval dostatočnou slovnou zásobou, gramatickými pravidlami a jazykovými funkciami. Užívateľ cudzieho jazyka musí jazykové poznanie realizovať v praxi, t. z. produkovať písaný či hovorený text s ohľadom na kontext. Podľa Z. Strakovej (2005) pri hovorení preukazuje užívateľ jazyka nielen tzv. jazykovú pripravenosť (linguistic readiness), ale taktiež psychologickú pripravenosť (psychological readiness), t. z. ochotu aktívne sa zapojiť do interakcie.

Z hľadiska rečovej činnosti pri učení sa cudzieho jazyka je nevyhnutné uvedomiť si, že tento zložitý proces, ktorý býva pri používaní materinského jazyka schematicky označovaný ako $(S+A) \rightarrow R$, pričom (S) označuje situačný stimulus, (R) označuje reakciu človeka, (A) znamená lingvistický znak, je v cudzojazyčnej komunikácii ešte zložitejší, nakoľko sa schéma rozširuje $(S+A+A1) \rightarrow R$. Ako uvádzajú E. Beneš a kol. (1970), keďže (R) vyvoláva komplexnú reakciu, hovoríme, že (R) má význam, ktorý sa v prípade cudzieho jazyka (A1) neodvoduje priamo zo situácie, ale zo znaku materinského jazyka, takže rečový prejav je výsledkom vnútorného prekladania. Cudzojazyčný prejav je preto najviac ovplyvňovaný interferenciou

materinského jazyka a osobnosťou používateľa. P. Gavora (1987, s. 202) hovorí, že „ústny prejav je najťažšie osvojiteľná zručnosť zo všetkých štyroch cieľových komunikatívnych zručností. Ústny prejav je komunikatívnu zručnosťou, ktorá pri nedostatku komunikatívnych príležitostí najrýchlejšie atrofuje.“ Z vlastnej učiteľskej praxe konštatujeme, že bežným javom je, že žiak/študent po ukončení strednej školy, kde dostával príležitosť kontaktu s cudzím jazykom niekoľkokrát týždenne, po roku stráca plynulosť svojho prejavu, v priamej komunikácii váha, robí pauzy, stráca pružnosť reakcií v dialógu, navyše nastáva pokles v kvalite cudzojazyčnej výslovnosti rovnako na úrovni segmentov ako aj suprasegmentov. Nevyhnutným predpokladom plnohodnotného ústneho prejavu je rozsah ovládania lexikálnych a gramatických jazykových prostriedkov, ich vhodný výber v konkrétnych praktických situáciach. Dlhodobejším nepoužívaním jazykových prostriedkov nastáva ich zabúdanie, prípadne nevhodné či chybné využívanie ustálených spojení a frazeológie.

Hovorenie ako produktívna spôsobilosť býva niekedy nepresne stotožňované s komunikačnou kompetenciou. Je potrebné uviesť, že komunikačná kompetencia je nadradeným pojmom, nakoľko prechádza oboma produktívnymi spôsobilosťami (hovorenie a písanie) ako aj receptívnymi spôsobilosťami (čítanie a počúvanie s porozumením) a taktiež v sebe zahŕňa jazykové poznanie (jazykový systém/jazykové prostriedky). Komunikačná kompetencia sa vzťahuje na ústnu i písomnú formu jazyka, pričom ide o vzájomné pochopenie písomných a ústnych výpovedí tak, ako ich komunikujúci mysleli. V tejto súvislosti je dôležité zdôrazniť dichotomické rozlíšenie kompetencie a performance, keďže kompetencia je to, čo človek ovláda/dokáže a performance je to, ako to človek vykonáva. Len performance sa kompetencia rozvíja, udržiava a hodnotí. Bez komunikačnej kompetencie by nebolo možné realizovať a uplatňovať hovorenie či písanie a bez rozvíjania hovorenia či písania nemôže byť rozvíjaná komunikačná kompetencia.

Hovorenie (ústny prejav) žiaka sa realizuje prostredníctvom ústnej komunikácie, ktorá môže mať formu dialógu – interakcie alebo monológu – produkcie. M. Štulrajterová (2008) uvádzá, že v cudzom jazyku sa žiaci pripravujú na interaktívnu aj produktívnu komunikáciu v rôznych situáciach. Z hľadiska známosti sú pre žiakov prirodzené a aktuálne najmä interaktívne situácie. Vo vyučovaní cudzích jazykov má význam kategorizácia dialógov na transakčné a interpersonálne. Komunikačným cieľom transakčných dialógov je vybavenie nejakej záležitosti, dosiahnutie zmeny, uspokojenie praktickej potreby. V transakčných dialógoch nie je cieľom účastníkov navzájom sa spoznať, ale vybaviť záležitosť – transakcie vecne a rýchlo. Ide napr. o ústne objednanie ubytovania, rezerváciu letenky, vybavenie stážnosti, zistenie vlakových spojení a pod. Cieľom interpersonálnych dialógov je naopak nadväzovanie, rozvíjanie a udržiavanie sociálnych vzťahov, získanie priateľov a dobrej spoločenskej pozície. Žiaľ, veľačká z praxe vyučovacej hodiny cudzieho jazyka vyplýva, že učitelia stotožňujú rozhovor dvoch žiakov s dialógom, resp. uprednostňujú typ monologickej produkcie, kedy žiak v lepšom prípade vlastnými slovami produkuje prečítaný text z učebnice. Ani rozhovor ani monológ nie je ústnou komunikáciou v pravom slova zmysle, keďže pri rozhovore žiakov v triede nastáva situácia, že si svoje repliky vopred namemorujú a pri monológu ide len o prezentáciu lexikálnych a gramatických prostriedkov v kontexte, čiže nie o prirodzené komunikovanie vychádzajúce z reálnych životných situácií.

Prítomnosť prvkov prirodzenej komunikácie je zohľadnená v základnej dichotómii aktivít rozvíjajúcich hovorenie (ústny prejav). Úlohy na rozvoj presnosti jazykového prejavu (accuracy-oriented speaking activities/systems-oriented or controlled activities) a úlohy na rozvoj plynulosť jazykového prejavu (fluency-oriented speaking activities/skill-oriented or free activities). Úlohy na rozvoj presnosti jazykového prejavu umožňujú žiakovi praktizovať novú slovnú zásobu, jazykové štruktúry, výslovnosť. Medzi tieto úlohy radíme drillové cvičenia (drills), niektoré druhy rolových úloh, ktoré sú vopred nacičtené (rehearsed speaking). Tieto úlohy však neumožňujú využívať interakčné prvky, ktoré sú typické pre prirodzený ústny prejav. Na tento účel slúžia úlohy na rozvoj plynulosť jazykového prejavu, ktoré umožňujú

žiakovi využívať rôznorodosť jazyka na vyslovenie svojich názorov, argumentovanie, riešenie problémových situácií a v neposlednom rade aj dosiahnutie kompromisu. Je však potrebné poskytnúť žiakovi určité podnety vychádzajúce z vypočutého či prečítaného textu, a preto úlohy na rozvoj plynulosť jazykového prejavu vyžadujú určitú jazykovú prípravu predtým než nastane ich realizácia. V tejto súvislosti je potrebné, aby si učiteľ uvedomil a dôsledne uplatňoval tzv. čakací čas 1 a čakací čas 2, keďže učiteľ je stále tým, ktorý v triede najčastejšie iniciuje interakciu formou kladenia otázok žiakom. Učiteľ položí otázku a čaká na žiakovu odpoveď. Tento čas sa nazýva čakací čas 1. Interval, ktorý uplynie od ukončenia žiakovovej odpovede po reakciu učiteľa na túto odpoved sa nazýva čakací čas 2. Typickým javom počas vyučovacej hodiny je, že učitelia obávajúci sa hrozby „ticha“ na hodine, poskytujú žiakovi len veľmi krátke čakací čas 1 (čas, kedy si žiak má možnosť premysliť odpoved). Odborníkmi (Fisher, Gavora, Mareš, Rowe, White a P. M. Lightbown) bolo zistené, že veľakrát sa stáva, že čakací čas 1 je kratší ako jedna sekunda. V dôsledku krátkosti tohto času sa stáva, že žiakovova odpoveď je povrchná, krátká, prípadne sa žiak snaží odpovedi úplne vyhnúť. P. Gavora (2003) navrhuje zvýšiť čakací čas 1 na tri sekundy („počítajte v duchu dvadsať jeden, dvadsať dva, dvadsať tri, to trvá približne tri sekundy“), v dôsledku čoho žiaci dávajú viac odpovedí, odpovede sú dlhšie, zmysluplnnejšie, majú kompaktnejšiu jazykovú formu, odpovedať sa hlásia viac žiakov, väčší počet odpovedí má hypotetický alebo postulátový charakter, žiaci sami začínajú klášť otázky, zvyšuje sa záujem o učivo. M. B. Rowe (1986) taktiež navrhuje zvýšiť čakací čas 1 a 2 na tri až päť sekúnd. Z jej zistení vyplynulo, že pri tomto zvýšení boli eliminované zlyhania odpovedať na otázku, zvyšila sa dĺžka odpovede v počte slov, odpovede boli na základe intonácie istejšie a presvedčivejšie (t. z. len veľmi málo z nich bolo ukončených stúpajúcou intonáciou), zvyšil sa počet nevyžiadaných, ale vhodných odpovedí (t. z. odpovedí od žiakov, ktorí neboli vyvolaní na zodpovedanie otázky učiteľom), zvyšila sa vzájomná komunikácia žiak-žiak, žiaci sami začali klášť otázky. Z hľadiska zvýšenia čakacieho času 2 sa stávalo, že pri hodnotení žiackych odpovedí boli učitelia ochotní akceptovať väčšiu variabilitu odpovedí, pýtali sa viac druhov otázok, ktoré boli zamerané viac na vyššie ako nižšie kognitívne procesy, menej otázok bolo zodpovedaných samotnými učiteľmi. Typickými úlohami na rozvoj plynulosť jazykového prejavu sú rolové úlohy, diskusie (skupinové, pyramídové), debaty, interview. Od učiteľa sa vyžaduje, aby rozhadol o organizačnej forme výučby (párová, práca v malých či väčších skupinkách), časovom rozmedzí, výsledku konkrétnej úlohy a poskytovaní spätnej väzby, pričom základným pravidlom musí byť učiteľovo nezasahovanie do učebných aktivít žiakov počas realizácie úloh na rozvoj plynulosť jazykového prejavu.

Dominantnosť vplyvu komunikácie v predmete anglický jazyk vyplýva predovšetkým z povahy tohto predmetu, v ktorom komunikovanie (ústne i písomné) vystupuje nielen ako prostriedok – transformácia učiva anglického jazyka do realizačnej podoby, ale jeho reálne zvládnutie na úrovni sekundárnych kompetencií a rozvíjania celkovej komunikačnej kompetencie žiakov sa v tomto predmete stáva cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Je známe, že edukačný cieľ, obsah a metódy nevystupujú vo vyučovaní priamo, ale sprostredkovane – sú realizované prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľa a žiakov. Učiteľ musí v súvislosti s dosahovaním cieľa vyučovacej hodiny nielen vybrať adekvátné metódy, techniky, vhodnú organizačnú formu hodiny, ale hlavne musí zvážiť, čo má okrem realizácie svojej stratégie verbálne vysloviť, ako to má vysloviť a komu to má orientovať. O špecifickosti komunikácie v cudzojazyčnom vyučovaní hovorí R. Choděra (2006), pričom v didaktickom zmysle rozlišuje: cudzojazyčnú pseudokomunikáciu, autentickú učebnú cudzojazyčnú komunikáciu a autentickú neučebnú cudzojazyčnú komunikáciu. Cudzojazyčná pseudokomunikácia je realizovaná formou tzv. komunikatívnych (rečových) učebných úloh na rozdiel od jazykových učebných úloh, autentická učebná cudzojazyčná komunikácia je realizovaná vtedy, keď učiteľ riadi proces výučby pokynmi v cudzom jazyku a sprostredkúva kontakt žiaka s rodenými hovoriacimi a autentická neučebná cudzojazyčná

komunikácia je realizovaná mimo kurikulum, čiže v praxi. Najčastejším prípadom komunikácie vo vyučovaní cudzieho jazyka je tzv. cudzojazyčná pseudokomunikácia na rozdiel od autentickej komunikácie v praxi/ mimo kurikula. Rozdielnosť týchto dvoch diametrálnie odlišných typov komunikácie nachádzame predovšetkým v neautentickosti rôznych sociálnych rolí pri realizácii komunikatívnych úloh (napr. role-plays), nakol'ko partneri komunikácie (učiteľ – žiak/žiaci) iba zastávajú a predstierajú tieto rozdielne sociálne roly (napr. rola predavačky a kupujúceho, zákazníka a čašníka v reštaurácii, neznámeho v meste pýtajúceho sa na smer cesty či kupujúceho si lístok na dopravný prostriedok atď.). Ďalej je potrebné poukázať aj na fiktívnosť prostredia danej komunikácie (imaginárnosť obchodu, reštaurácie, ulice v meste, pokladne na stanici atď.), keďže komunikácia sa odohráva v reálnom prostredí školskej triedy a nie v prirodzenom prostredí obchodu, reštaurácie, ulice v meste či pokladne na stanici. V neposlednom rade treba poukázať aj na kognitívnu zložku informácií, ktoré sú v danom type realizácie komunikatívnych úloh na hodine iba sekundárne, nakol'ko vo väčšine typov úloh sú tieto informácie poskytnuté v zadaní úlohy a obaja partneri komunikácie sú s nimi vopred oboznámení; navyše učiteľovou úlohou je minimálne monitorovať, či bola obsahová zložka (t.z. informácie) prezentovaná v správnej forme (jazyková presnosť). I napriek množstvu prvkov pseudokomunikácie vo vyučovaní cudzieho jazyka je nespochybniteľné, že z didaktického hľadiska je táto komunikácia funkčná, pretože jej cieľom je predovšetkým realizácia a rozvoj kompetencií, ktoré žiak môže neskôr využívať v už spomínamej autentickej neučebnej cudzojazyčnej komunikácii (v praxi).

Kvalitatívna štúdia

Výskumný problém

Problém definujeme na základe identifikovania aspektu nerovných pozícii učiaceho a učiaceho sa subjektu v nám dlhodobo pozorovanom a známom prostredí vyššieho sekundárneho vzdelávania (gymnázií). Nerovnú pozíciu chápeme v rovine poznávacej nadradenosť učiteľa. Súčasne je málo zastúpený rozvoj cudzojazyčných rečových spôsobilostí, pretože nami pozorované subjekty sa vo výučbe viac zameriavajú na ortogonálne faktory učenia sa vzdelávacích obsahov ako na pragmatickú stránku výučby cudzieho jazyka. Učiace subjekty používajú cudzojazyčné učebnice a pracovné zošity v rámci nich učebné úlohy predovšetkým na dosiahnutie jednoznačnej správnej odpovede zo strany učiaceho sa subjektu; počúvanie cudzojazyčných nahrávok; čítanie s porozumením, častokrát aj čítanie nahlas (vyučujúcimi často mylne považované za čítanie s porozumením); izolovaný nácvik správnejvýslovnosti; učenie sa izolovaných lexikálnych jednotiek a ustálených spojení; precvičovanie gramatických štruktúr bez kontextuálnej proceduralizácie a následnej automatizácie. Takto realizovaná výučba je zameraná predovšetkým na presnosť, pričom vyučujúci dbá predovšetkým na odstránenie chybovosti v prejave žiaka, na rozvoj lingvistickej komunikačnej subkompetencie a poskytuje minimálny priestor na rozvíjanie ostatných subkompetencií (socilolingvistickej, diskurznej, strategicj, interkultúrnej). Žiak sa sústredíuje na absenciu chyby vo svojich prehovoroch. Psychologická stránka spočíva na vedome udržovaných podmienkach s cieľom docieliť presnosť namiesto udržiavania klímy podpory rozvíjania prirodzenosti cudzojazyčného prehovoru. Hovoríme o absencii vedomej podpory autonómie, identity a komplexnom rozvoji celkovej komunikačnej kompetencie žiaka, t. z. vyváženom rozvoji všetkých subkompetencií. Až chronickým javom cudzojazyčnej edukácie v podmienkach nášho školstva je jav, keď prichádza absolvent maturitnej skúšky z cudzieho jazyka na vysokú školu a s hrôzou zistíuje, že má síce dobrú úroveň poznatkov o jazyku, ale jeho vlastná spôsobilosť uplatňovať a pragmaticky využívať poznatky z lexikológie či gramatiky vo vlastnej rečovej produkcií, v plynulej interaktívnej komunikácii, je veľmi slabá, v ojedinelých prípadoch až nulová. V tejto súvislosti vzniká otázka, ako a či vôbec bol splnený jeden z hlavných cieľov cudzojazyčnej edukácie, t. z. cieľ komunikačný (jazykový), v ktorom ide o získanie komunikačnej

kompetencie žiakom, t. z. spôsobilosti riešiť praktické situácie v cieľovom jazyku s ohľadom na obsah, formu, štýl, diskurz, register, koherenciu a kohéznosť atď.

Výskumné ciele

Našimi výskumnými cieľmi sú: skúmať a interpretovať didaktickú realitu z perspektívy subjektov výskumu; opísat' edukačné javy a nachádzať vzájomné súvislosti – didaktické vzťahy v interakcii a transakcii subjektov vo výučbe anglického jazyka v kontexte stredných škôl (gymnázií) a porozumieť didaktickému uvažovaniu učiteľa o koncipovaní svojej výučby v tomto kontexte.

Výskumné otázky

V rámci realizovanej kvalitatívnej štúdie sme si stanovili tieto výskumné otázky:

1. Čím sa zamestnávajú učitelia cudzieho (anglického) jazyka v čase koncipovania svojej výučby – čo tvorí prezenčný obsah úvah učiteľa?
2. Ktoré prvky učiteľovho konania sú prítomné vo výučbových činnostiach a prečo?
3. Čo tvorí predmetný obsah úvah pri posudzovaní uskutočnej výučby zo strany učiteľa – čomu učiteľ pripisuje didaktický význam v súvislosti s výučbou?
4. Čo odhaluje učiteľovo vyučovacie konanie?

Výskumný zámer a plán

Výskumný zámer: V kolaborácii s učiacim subjektom odhaliť a interpretovať, čo stojí za jeho didaktickými rozhodnutiami v pozorovanom vyučovacom konaní v súvislosti s výučbou cudzieho jazyka (anglického jazyka). Výskumný plán: Realizovať pozorovanie v prostredí školského edukačného kontextu (vyššieho sekundárneho vzdelávania – gymnázií) v rozsahu umožňujúcom indukovať interpretované didaktické javy na základe ich saturácie. Cieľom prvej fázy výskumu (december 2012 – december 2013) bol zber dát formou participatívneho a neparticipatívneho pozorovania a tvorby videonahrávky. Cieľom druhej fázy (január 2013 – január 2014) bola realizácia fokusového interview. Tretia fáza výskumu (marec 2014 – jún 2015) bola zameraná na overovanie a korektívne diskusie so subjektmi výskumu; zároveň tiež na systematickú elaboráciu výskumného materiálu. Štvrtá fáza výskumu (júl 2015 – október 20015) predstavuje koncipovanie výskumnej štúdie.

Časové rozpätie výskumu a subjekty výskumu

Výskum bol realizovaný od decembra 2012 do októbra 2015. Subjektmi nášho výskumu sú učitelia anglického jazyka pôsobiaci vo vyššom sekundárnom vzdelávaní – v meste Bratislava, Bratislavskom kraji a Žilinskom kraji. Do výskumu bolo zaradených 12 kvalifikovaných učiteľiek anglického jazyka s rôznymi dĺžkami učiteľskej praxe, min. 3 roky učiteľskej praxe. Výber subjektov bol zámerný. Všetky výskumné subjekty boli výskumníkmi vopred oslovené na participáciu vo výskume a preukázali dobrovoľnosť a ochotu participovať. Výskumné subjekty poskytli výskumníkovi informovaný súhlas a zároveň boli tieto subjekty ubezpečené o zachovaní anonymity v súvislosti s etikou výskumu. Charakteristika subjektov výskumu: učiteľky: Klaudia, Žaneta, Veronika a Laura – od 3 do 5 rokov učiteľskej praxe; učiteľky: Hana, Júlia, Eva, Marcela – od 15 do 20 rokov učiteľskej praxe a učiteľky: Katarína, Melánia, Kristína a Anna s učiteľskou praxou nad 25 rokov.

Výskumné nástroje, metódy

V rámci nášho skúmania sme uplatnili metódy zberu vizuálnych dát, ako je participatívne, ale aj neparticipatívne pozorovanies tvorbou videonahrávky. Metódy zberu vizuálnych dát sú využiteľné pri objavovaní pozorovaných javov v konaní subjektu práve v kontexte vlastného, priameho konania. Pozorovania sme sústredili na získanie aspektov, ktoré sú relevantné vzhľadom na výskumné otázky. Išlo o selektívne pozorovanie, ako uvádzajú B. G.

Glaser a A. L. Strauss (1967, In: U. Flick, 2012, s. 151), vďaka ktorému môžeme získať centrálne kategórie. Je potrebné vykonať toľko pozorovaní, aby pozorované javy vo výskumnom materiáli umožnili saturáciuých javov. Pozorovanie bolo neštruktúrované a vyžadovalo sa, aby boli výskumníci – pozorovatelia zbavení odbornej i ľudskej predpojatosti a zaujatosti. V prípade participatívneho pozorovania bola evokovaná potreba zziť sa s podmienkami prítomnými v školskom edukačnom kontexte, ako aj s ich špecifikami. To predpokladalo integrovane spojiť priamu participáciu, pozorovanie a introspekciu. Ako uvádzá J. P. Spradley (1980, In: U. Flick, 2012, s. 155), treba brať do úvahy a akceptovať, že v rámci kvalitatívneho výskumu má pozorovanie nasledovné fázy: a) deskriptívne pozorovanie, b) lokalizované pozorovanie, c) selektívne pozorovanie. Druhým výskumným nástrojom bolo fókusové interview – ohniskový rozhovor (bližšie pozri napr.: R. K. Merton a P. L. Kendall, 1946 a. i.) s cieľom získať personálny narátív, ktorý spočíva v prezentovaní (v našom výskume) videonahrávok subjektu výskumu a zachytení, analyzovaní subjektívnej perspektívy (subjektívnych definícií) pozorovaných situácií, tak aby ich subjekt výskumu mohol porovnávať. Personálne a sociálne konštrukcie (reprezentácie) chápeme ako východiskový bod v našom skúmaní, z ktorého možno seriózne indukovať interpretácie. Predloženie videonahrávok umožní subjektu výskumu situovať sa do situácií so zámerom reflektovať a analyzovať pozície. Ide o uvedomenie si, osobné zaujatie perspektívy, podporu osobnej decentrácie a koordinácie uhlov pohľadu subjektu výskumu bez zranenia jeho (seba)úcty. Samozrejme, zvažujúc i trianguláciu skúmaného objektu (skúmané javy), pretože podmienenosť toho, kto získava informáciu o dianívo výskume; toho, ako sa prezentujú výskumné dátá a toho, kto ich porovnáva, závisí od situačného kontextu. Triangulácia perspektív subjektov nášho výskumu umožňuje proximitu skúmaného objektu (skúmaných javov) v interpretáciách poskytovaných samotnými subjektmi – zároveň je to istá transpozícia od pôvodných konštrukcií cez rekonštrukcie subjektívnych teórií. Triangulácia má konvergentný a dialeklický charakter v legitimizácii informácie, ktorá sa vynára zo skúmania; tiež sa konstituuje v procese vzťahovosti rozličných uhlov pohľadu vzhľadom na skúmaný fenomén (L. M. Ferrer, C. P. Jiménez, 2006). Aby sme získali interpretácie od subjektov nášho výskumu, uvedomujeme si, že jednotlivé skúmané situácie sa od seba budú navzájom lísiť, rovnako ako sa budú lísiť aj subjekty nášho výskumu, hoci sme mali vopred stanovené kontúry skúmania.

Elaborácia výskumného materiálu

Našou výskumnou aktivitou sme získali objemné množstvo výskumného materiálu, ktorý podrobujeme analýze otvoreného kódovania, pretože ako prvé potrebujeme otvoriť text, nájsť v ňom štruktúry vypovedajúce o skúmanom fenoméne, vztahujúce sa na výskumné otázky a súvisiace s výskumným problémom. Práve tieto možnosti výskumníkovi umožňuje zakotvená teória, s ktorou máme viacročné skúsenosti. Otvorené kódovanie sme použili na prvotnú analýzu textu, v rámci ďalšej analýzy so zámerom saturácie jednotlivých kategórií sme uplatnili metódu konštantnej komparácie. Pri uplatňovaní metódy konštantnej komparácie nie je zámerom overovať univerzálnosť, ani potvrdiť príčiny, či iné vstupné údaje. Tento postup zabezpečuje saturáciu potrebnej informácie. Cieľom uplatňovania metódy konštantnej komparácie nie je verifikovanie, ale generovanie teórie. Sleduje sa veľkosť a sýtosť informácie v texte, až kým nie je dosiahnutá hladina saturácie. Ako uvádzá W. J. Creswell (1998), proces získavania informácie (v zakotvenej teórii, ktorá korešponduje so stratégiou uplatňovania metódy konštantnej komparácie) je procesom „cikcak“ (kľučkovanie), čo predstavuje vstúpiť do výskumného terénu a získať údaje, analyzovať ich, opäťovne vstúpiť do výskumného terénu, získať údaje a analyzovať ich atď. Je potrebné toľkokrát vstúpiť do terénu, pokiaľ nebude kategória informácie výskumníkom zvážená ako nasýtená. Skúmaný fenomén nemá charakter definovaný pravdepodobnostnými kalkuláciami (ako napr. veľkosť, početnosť), ale je definovaný teoretickými kritériami saturácie kategórie relevantnými informáciami. Ak je napr. kritériom významosť, skúma sa kategória v súvislosti so skúmaným fenoménom dovtedy,

pokial výskumník neodhalí (nezbudá to, čo sa v texte vynára) výpovednú súvislost' medzi skúmanými javmi. Hlavným cieľom uplatňovania stratégie metódy konštantnej komparácie je definovať koncepty (vdľa ich vynáraniu sa) v skúmaných javoch. Preto je potrebné, aby kvalitatívny výskumník disponoval kreatívnosťou a kritickým myslením. Kvalitatívny výskumník má byť otvorený rozmanitým možnostiam, ktoré poskytuje kvalitatívna metodológia a využitie stratégie metódy konštantnej komparácie ako i samotný výskumný terén, má bádat/skúmať všetky dostupné možnosti bez toho, aby sa zameral výlučne na jednu jedinú. Tiež má využívať rôzne výrazové (umenie, metafore, či postmoderné hyperboly) a záznamové (náčrtky, schémy, mapy) prostriedky. Nepoužíva lineárny spôsob dedukovania, ale zostáva verný procesu detailizácie. V prípade, keď išlo o zistenia od jednotlivých subjektov, ktoré sa nám ukazovali ako kontrastné, uplatnili sme kontrastovanie prípadov. Medzi jednotlivými zisteniami sme nehladali spojnice, ale pátrali sme, pokial nám to bolo umožnené, potom, čo evokuje špecifiku v konaní a vo výpovediach týchto subjektov. Línia uvažovania nebola priamočiara, často sme sa vrátili na počiatok úvah subjektu nielen preto, aby sme sa uistili vo vzájomnom porozumení, ale i preto, aby sa zistené javy vydiskutovali s poukázaním na oprávnenú špecifickosť. Nezovšeobecňujeme, skôr sa usilujeme poukázať na prítomnosť zistení u subjektov nášho výskumu a na to, že tieto javy sú prítomné v rozsahu pokrytia všetkých výskumných subjektov. V rámci elaborácie výskumného materiálu sme využili aj analytické indukovanie, ktoré možno chápať v kontexte nášho výskumu ako poskytnutie nových odpovedí na staré otázky. Porozumenie javu/javom je základným metodologickým princípom a v tomto zmysle analytické indukovanie umožnilo vynoriť sa otázkam, ktoré nie sú nové; nové sú však odpovede na ne. Pochopiteľne, nový – iný sociokultúrny rozmer napĺňaný novými kognitívnymi nástrojmi a kognitívnymi protézami – generuje odpovede odporujúce konvenčnému mysleniu známemu z predchádzajúceho obdobia, v ktorom absentovala pluralita názorov. V súčasnosti je pluralita názorov prípustná, stráca sa však pôvodný význam slova názor. Autori tejto štúdie nepovažujú slová, vety pozbavené určitej kognitívnej hladiny a intelektovej náročnosti, za názor. V rámci nášho skúmania sme sa stretli i s výpovedami pozbavenými kognitívnej hladiny a tieto boli prezentované ako vlastný, či spoločenský názor. Aj tieto výpovede sme využili rovnocenne s inými výpovedami. V rámci elaborácie výskumného materiálu sme sa zamerali na subjekt, objekt (skúmané javy), jednotlivca a spoločnosť.

Výskumné zistenia

Z výskumného materiálu (textu) sme na základe analýzy dát uvedené relevantné kategórie distribuovali do dvoch primárnych kategórií; a to do kategórie interakčného príklonu a interakčného odklonu učiteľa a žiaka vo výučbe. Nasledujúce tabuľky č. 1 a č. 2 cez identifikované kategórie zobrazujú prítomné prvky učiteľovho konania vo výučbe; sú odpoveďou na výskumnú otázku č. 2: „*Ktoré prvky učiteľovho konania sú prítomné vo výučbových činnostiach a prečo?*“ Presnejšia špecifikácia zodpovedania tejto otázky sa nachádza v konceptuálnej mape a prislúchajúcim teste.

Tabuľka 1 Kategórie identifikujúce interakčný príklon učiteľa a žiaka vo výučbe

I.	Učiteľovo prezentovanie stratégie a jej zdieľanie spoločne a vzájomne so žiakmi.
II.	Učiteľovo prezentovanie stratégie – učiteľ odhaľuje svoj zámer, čo danou aktivitou chce dosiahnuť a vyslovuje predpoklady priateľného spôsobu dosiahnutia jej cieľov žiakmi.
III.	Učiteľovo poskytovanie pozitívnej späťnej väzby žiakom, cieľom ktorej je podporovať ich v samooprave a motivovať ich do ďalšej učebnej činnosti.
IV.	Učiteľovo skúmanie kognitívnych procesov a pátranie po prekonceptoch žiakov, aby mohol prispôsobiť svoj ďalší postup v procese didaktickej intervencie.
V.	Učiteľovo overovanie vlastného porozumenia jazykového prejavu žiaka (odpovedi žiaka), aby ju mohol ďalej vo výučbe rozvíjať.

VI.	Učiteľ v rámci svojej stratégie podporuje žiakov v uvažovaní o vlastných procesoch uvažovania.
VII.	Učiteľovo nepriame, ale zámerné podporovanie žiakov vo vyvodzovaní vlastných úvah o správnosti obsahu výsledku učebnej úlohy, jazykového prejavu (písomného a ústneho) vzhľadom na tému.
VIII.	Učiteľovo podporovanie žiaka v samostatnosti ohľadom realizácie učebnej úlohy.
IX.	Učiteľovo poskytovanie dostatočného čakacieho času 1 a 2.
X.	Učiteľovo podporovanie interakcie $\check{Z} \leftrightarrow U$, $\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$, $\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$.

Tabuľka 2 Kategórie identifikujúce interakčný odklon učiteľa a žiaka vo výučbe

1.	Učiteľovo zotravávanie v trasmisívnom spôsobe výučby cudzieho jazyka.
2.	Učiteľova podpora a vyžadovanie pamäťovo-reprodukívneho učenia sa žiakov.
3.	Učiteľovo odmietanie spätnej väzby poskytovanej žiakmi navzájom.
4.	Učiteľovo neustála kontrola gramatickej správnosti žiakovho jazykového prejavu.
5.	Učiteľovo nahrádzanie samoopravy žiakovho jazykového prejavu uvádzaním „hotových“ správnych odpovedí v rámci gramatických štruktúr.
6.	Učiteľova neustála kontrola správnosti cudzojazyčnej výslovnosti žiaka s poskytovaním okamžitej vlastnej spätnej korigujúcej väzby.
7.	Učiteľovo vynášanie súdov ohľadom učebných výkonov žiakov.
8.	Učiteľovo zameriavanie sa na interakciu s typovo „úspešnými žiakmi“.
9.	Prevaha učiteľovho prehovoru v cudzom jazyku na úkor žiaka (vysvetľovanie, kladenie prevažne zatvorených reproduktívnych otázok, opravovanie chýb ap.).
10.	Učiteľov nezáujem o negociačiu výberu obsahu učiva so žiakmi.
11.	Učiteľovo prerušanie žiakovho jazykového prejavu z dôvodu korekcie, príp. zadávanie ďalšej požiadavky zo strany učiteľa (napr. kladenie dvoch otázok súčasne).
12.	Učiteľovo prerušanie – skracovanie času žiakovho jazykového prejavu z dôvodu „ušetrenia“ času vo výučbe.
13.	Učiteľovo neposkytovanie dostatočného čakacieho času 1 a 2.
14.	Učiteľova obľuba – preferencia rozvíjania jednej subkompetencie v rámci celkovej komunikačnej kompetencie namiesto celého komplexu všetkých subkompetencií.
15.	Učiteľova obľuba v repetícií lexiky ako dôkazu žiakovej pripravenosti na výučbu.
16.	Učiteľova obľuba v repetícií gramatických pravidiel ako dôkazu žiakovej pripravenosti na výučbu.
17.	Učiteľovo nadhodnocovanie jazykového prejavu jazykovo zdatných žiakov.
18.	Učiteľova obľuba v uplatňovaní imperatívu v pedagogickej komunikácii.
19.	Učiteľova viera v predpísané jazykové učivo ako predpoklad pre úspešnosť zvládnutia prislúchajúceho ročníka.
20.	Učiteľovo presvedčenie, že množstvo rôznych domácih úloh primerane vyvažuje úsilie žiaka naučiť sa cudzi jazyk.
21.	Učiteľovo striktné pridržiavanie sa modelových jazykových ukážok v učebniacích, cvičebniacích a nahrávkach a ich vyžadovanie od žiaka.
22.	Učiteľovo fixovanie sa na známkovanie (piatimi stupňami) učebného cudzojazyčného výkonu žiaka ako výlučne jediného nástroja hodnotenia.

Odpovedali na prvú výskumnú otázku: „Čím sa zamestnávajú učitelia cudzieho (anglického) jazyka v čase koncipovania svojej výučby – čo tvorí prezenčný obsah úvah učiteľa?“ sú naše zistenia, ktoré uvádzame v tabuľke č. 3. Z výskumného materiálu sme identifikovali dva základné aspekty: didaktický a cudzojazyčný aspekt.

Tabuľka 3 Obsah učiteľových úvah vzhľadom na proces výučby AJ

Didaktický aspekt	Cudzojazyčný aspekt
<p>Odovzdáť:</p> <p>vedomosti, zručnosti, schopnosti a návyky;</p> <p>Skúšať a overovať správnosť jazykového prejavu (písomného a ústneho);</p> <p>Známkovať;</p> <p>Pripravovať, zadávať a organizovať učebné úlohy, domáce úlohy;</p> <p>Naučiť anglický jazyk;</p> <p>Pripraviť žiakov na maturitnú skúšku z AJ.</p>	<p>Poskytovať správny jazykový vzor: vyhrané morfológické, lexikálno-sémantické, syntaktické a foneticko-fonologické roviny anglického jazyka;</p> <p>Vyžadovať zodpovedajúce jazykové štruktúry a ich správnosť;</p> <p>Vyžadovať foneticko-fonologickú rovinu anglického jazyka a jej správnosť;</p> <p>Vyžadovať lekciou predpísanú lexiku a jej správnosť a početnosť.</p>

Tabuľka 4 Kategórie identifikujúce dôsledok interakčného odklonu učiteľa a žiaka vo výučbe

a)	Žiak hľadá oporu u učiteľa, neuplatňuje vlastné učebné stratégie v realizovaní komunikatívnych učebných úloh.
b)	Žiak odpovedá stručne, či monotonne a bez záujmu.
c)	Žiak neprevajuje aktívny záujem o dobrovoľné angažovanie sa v komunikatívnych učebných úlohach.
d)	Žiak odpovedá s nevôľou a s predikovaním neúspechu, či nesprávnosti odpovede.
e)	Žiak odpovedá výlučne na adresné oslovenie/vyzvanie učiteľom.
f)	Žiak odpovedá len v rozsahu toho, čo učiteľ požaduje.
g)	Žiak neverbalizuje svoje myšlienky, názory, postoje v cudzom jazyku.
h)	Žiak plní učiteľom zadané učebné úlohy bez ním vyžiadaných dodatočných informácií.

Konceptuálna mapa, fenomén a ich interpretácia

V tejto časti výskumnej štúdie prezentujeme zodpovedanie tretej a štvrtnej výskumnej otázky: „*Čo tvorí predmetný obsah úvah pri posudzovaní uskutočnej výučby zo strany učiteľa – čomu učiteľ pripisuje didaktický význam v súvislosti s výučbou? Čo odhaluje učiteľovo vyučovacie konanie?*“ Na interpretáciu zistení využívame konceptuálnu mapu a prislúchajúci text. Konceptuálna mapa je zobrazením identifikovaných vzťahov, súvislostí medzi nimi a skúmaného fenoménu.

Subjekty nášho výskumu interpretujú spôsob výučby ako entitu vzťahujúcú sa predovšetkým na ich počiatočnú, viacročnú a dlhoročnú učiteľskú prax. Vo výpovediach subjektov s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou nachádzame mechanickú rutinu, spokojnosť s každodennou profesijnou činnosťou, pridržiavanie sa svojho osvedčeného spôsobu, ktorý – keď prináša pozitívne výsledky, tak je nimi hodnotený ako prospešný. Keď prináša neúspech, poukazujú na výhovorky vydávané za fakty. Výhovorky vydávané za fakty je oblasť tvorená úvahami o tom, že vždy je čosi, čo bráni osobne vykonať profesijnú zmenu. „Čosi“ nie je abstraktným konštruktom, jeho obsahom sú fakty o dôležitosti, výhodnosti, prospešnosti, účelnosti v zotravávaní pri tradičnej, transmisívnej, behavioristickej výučbe a spokojnosti so sebou samým ako pridanou hodnotou. Preto kategórie identifikujúce odklon učiteľa a žiaka vo výučbe predstavujú skôr ukážku osvedčeného rutinérstva – ich vzájomná prepojenosť a vzájomná závislosť sú zjavné. Subjekty nášho výskumu chápú pod konceptom „spôsob výučby“ najmä seba samého, ako určujúceho činiteľa, ktorý rozhoduje o tom, aký charakter bude mať proces výučby (počnúc plánovaním/prípravou a končiac evalváciou). Subjekty (s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou) nášho výskumu na výučbu nazerajú pod prizmom výhovoriek vydávaných za fakt, ktoré sú určujúce vo viacerých skúmaných ohľadoch a tieto sú tiež prítomné v opisovaných skúmaných javoch. Ide o oblasť, ktorá bola nami abstrahovaná z vysvetelaných presvedčení, názorov, stanovísk subjektmi prezentovaného poznania a spojením identifikovaných kategórií. Vo výpovediach subjektov (s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou) rezonovali výhovorky vydávané za fakty

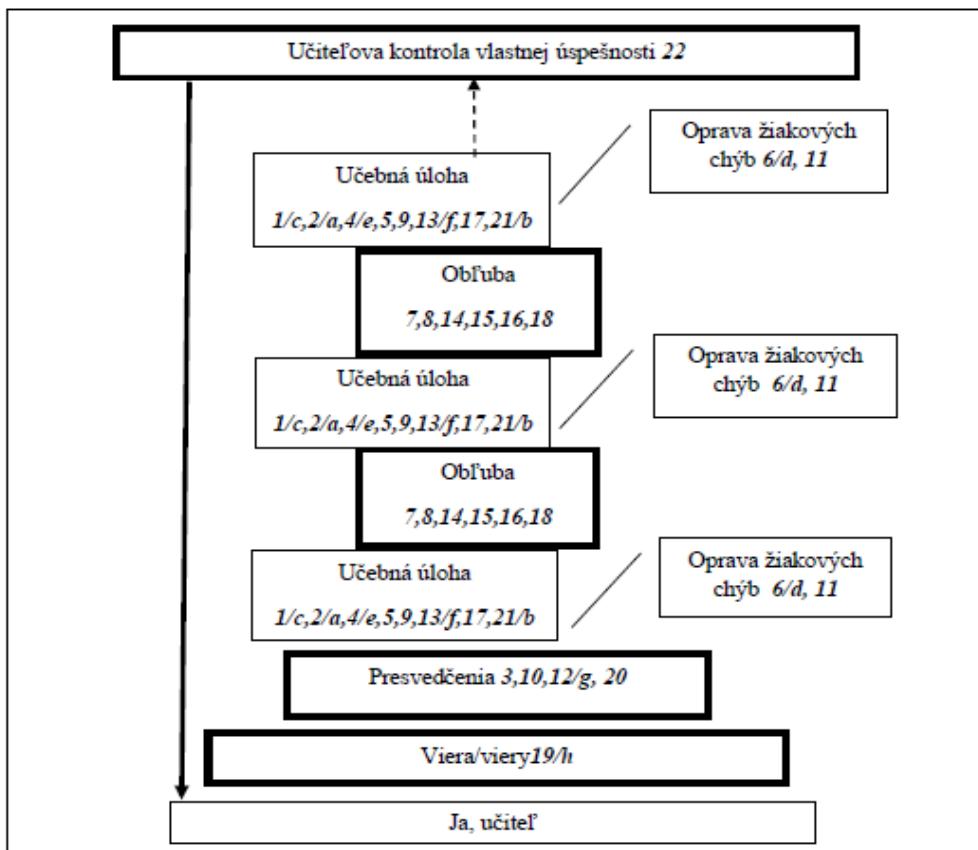
ako aspekty, ktoré ovplyvňujú samotné učiteľovo profesijné konanie. Pri pátraní po pôvode u samotných subjektov bolo zistené, že výhovorky vydávané za fakty využívajú najmä vtedy a práve vtedy, keď potrebujú upriamiť pozornosť na iné aspekty v situáciach a v komunikácii, ktoré by mohli odhaliť ich mechanickú rutinu, neochotu meniť seba i svoje prostredie, profesijnú únavu, staticosť, zotravávanie v nimi zaužívanom spôsobe výučby anglického jazyka. Práve na nami položenú otázku *Ako inak by ste mohli ...?* sme získali výpovede, ktoré sú začažené tendenčne preferenciami jediného didaktického modelu. Podobne i výpovede, že „žiak by sa bezo mňa (učiteľa) na maturitu z anglického jazyka adekvátne nenaučil (nepripavil)“ nás udržiavajú v dominenke, že model „všetko pre žiaka, ale bez žiaka“ je subjektmi nášho výskumu najpriyatnejším modelom výučby pre nami skúmané subjekty učiteľov (s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou). Na čom sa táto dominenka zakladá? Na učiteľových presvedčeniach, na jeho pedagogickej viere v úspešnosť a účinnosť jeho vyučovania v prospech učebného výkonu žiakov. To sú silné entity učiteľovej pedagogickej osobnosti, ktoré ľažsie podliehajú zmenám. Tie by sa mohli transformovať, keby bol učiteľ vystavený iným (odlišným) profesijným situáciám (napr. zvnútra iniciovaná zmena koncepcie výučby). Tieto situácie však musia byť blízko – v zóne učiteľových potencialít, ale aj dostatočne ďaleko od nich, aby mohli poslužiť ako istá profesijná výzva pre učiteľa. Učiteľ, ako kultúrny mediátor čeli intelektovým výzvam (napr. pravidelná účasť na rôznych formách kontinuálneho vzdelávania), tieto však nemôžu ním zostať nepovšimnuté. V rámci nášho výskumu bol učiteľ vystavený (seba)reflexii profesijného výkonu prostredníctvom jeho analýzy videonahrávky výučby. Taktô získané výpovede evokovali ďalšiu otázku: „Čo pre vás znamená výučba anglického jazyka?“ Za touto otázkou nasledovala iná evokovaná otázka a tou bola otázka: „Kedy sa cípite vo výučbe anglického jazyka najlepšie?“ Za povšimnutie stojí jazyk, ktorý sme uplatnili pri formulácii otázok; tento jazyk zohľadňuje jazyk subjektov nášho výskumu. I tu nachádzame odpovede typu: „Keď môžem odovzdať vedomosti, schopnosti, zručnosti, návyky (...) žiakom...“. Pri pátraní potom, čo tvorí taký silný motivačný činiteľ pre učiteľa sme identifikovali (kategóriu) viera/viery a (kategóriu) presvedčenie. Viera v pedagogickú moc rozhodovať, určovať, požadovať, nariadovať, hodnotiť, posúdiť (...) spolu s presvedčením, že „robím to všetko pre žiakov“ sú pevným základom pre profesijné konanie subjektov (s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou) nášho výskumu. Všetky subjekty nášho výskumu chápú vonkajšie ovplyvňovanie správania žiakov za profesijnú prirodzenosť. Maximalizujú svoju moc predovšetkým v otázkach hodnotenia a posúdenia učebného výkonu, ktorý však často zamieňajú za vynášanie súdov o správaní sa žiaka: „... nepripravený žiak, to je vlastne zlý žiak ..., on si potom nič neosvojí“. „Ale aj vyrušujúci žiak je nežiaducim“, je odpoveďou na inú evokovanú podotázku: „Vy máte vyrušujúcich žiakov?“

Vo výpovediach subjektov s počiatočnou učiteľskou praxou vádzame tieto zistenia: tito začínajúci učitelia prichádzajú z akademického prostredia, ktoré im umožnilo byť teoreticky pripravenými v rovine lingvistiky, literatúry a didaktiky výučby anglického jazyka. I napriek tomu, že tieto tri zložky cudzojazyčnej prípravy sú na učiteľských fakultách rovnocenne zastúpené, zistujeme, že u nich prevláda preferencia lingvistickej a literárnej zložky, predovšetkým ich encyklopédický a faktografický charakter. Učitelia s počiatočnou učiteľskou praxou sa cítia byť istejší v otázkach poznatkov o jazyku a z jazyka, menej však z didaktiky výučby jazyka. Subjekty nášho výskumu súce vo svojich výpovediach opisujú a deklarajú svoju preferenciu inovatívnych prvkov výučby anglického jazyka (napr. induktívny spôsob výučby gramatiky, tzv. “discovery activities“, projektové vyučovanie, kolaboratívne učenie sa a. i.), avšak v samotnom pozorovanom profesijnom konaní opäťovne nachádzame trasmisívny spôsob výučby anglického jazyka, s vyzdvihovanou úlohou adekvátne pripraviť žiakov strednej školy na maturitnú skúšku z anglického jazyka. Ďalším pozorovaným javom je potreba neustáleho vysvetľovania učiva žiakom, keďže učitelia s počiatočnou učiteľskou praxou sú vyzývaní na striktné dodržiavanie (až preceňovanie) štátneho a školského vzdelávacieho programu.

Subjekty nášho výskumu s počiatočnou učiteľskou praxou preukázali oblúbu v situovaní sa do pozície „zosobňovateľa jazykového modelu“ pre svojich žiakov, čo odôvodňujú predovšetkým ich bohatými cudzojazyčnými skúsenosťami, ktoré získali počas svojich zahraničných pobytov v rámci akademickej prípravy, čo ich (podľa ich slov) oprávňuje poskytovať tento model svojim žiakom; na rozdiel od subjektov s dlhorocenou a čiastočne viacročou učiteľskou praxou.

Mentálne abstrahovaným fenoménom v našej štúdii je sebareflektívne vedomie učiteľovej úspešnosti, ktorú sme identifikovali na základe reflexie: „Úspešný učiteľ = bezchybný žiak.“ V zmysle tejto reflexie interpretujeme učiteľa (subjekt nášho výskumu) ako profesionála zakladajúceho si na takých profesijných činnostiach, ktoré mu majú zaručiť vlastnú úspešnosť.

Obrázok 1 Konceptuálna mapa



Potvrdenie si vlastnej úspešnosti je výsledkom viery, presvedčenia, výberu, organizovania a celkového profilu učebných úloh so žiakmi ako aj nevyhnutej opravy žiakových chýb. Učiteľ si v triede zachováva autoritu v zmysle tradičného transmisívneho spôsobu výučby. Žiaci nie sú podporovaní v tvorivosti, ani v rozvoji autonómiea anglicky hovoria vtedy, ak sú vyzvaní učiteľom. Učiteľ je tým, kto dohliada na dodržiavanie jazykových noriem a sprostredkováva žiakom správnu odpoveď. V tejto súvislosti E. Homolová (2003) konštatuje, že kvalifikovaní domáci učitelia anglického jazyka v slovenských gymnáziách uprednostňujú na svojich hodinách rýchlu komunikáciu s hladkým priebehom vo „svojej rézii.“

Namiesto záveru

Ako kvalitatívni výskumníci si kladieme otázky ako: a) vykonávame všetko správne?, b) sme obozretní? a najmä c) interpretujeme všetko korektné? J. K. Smith (1995, s. 21) nás upozorňuje na otázku: „Akým človekom sa stanem, keď jednu interpretáciu prijmem a druhú odmietnem?“ Zdôrazňujeme, že „narábame“ s interpretáciou poskytnutou a overenou zo strany subjektov nášho výskumu a v tomto zmysle je nami prezentovaná interpretácia založená na záujme, záveroch a hodnotách zmienených subjektov. Uvedomujeme si, že rôzni ľudia si rôzne situácie vysvetľujú rôzne. Z výskumného materiálu sme extraholi tie dátu, vďaka ktorým sme porozumeli skúmaným javom na podklade interpretácií subjektov nášho výskumu. Zlučovanie dát do kategórií a následné zlučovanie kategórií do tematických oblastí sme uskutočnili prostredníctvom iteratívneho procesu. Kvalitatívni výskumníci neposkytujú matematické interpretácie, ale zámerom ich výskumov je identifikovať koncepty a vzťahy, konštruovať interpretáčne súvislosti medzi nimi, ktoré sú nimi organizované do explikatívnych teoretických schém na základe opakujúcej sa pravidelnosti. Preto sme sa zamerali na hlbkové štúdium – porozumenie komplexnejšej sociálnej reality – humánnej aktivity, ktorú v tejto výskumnej štúdii zastupuje výučba anglického jazyka vo vyššom sekundárnom vzdelávaní. Nešlo nám o deklarovanie istej skutočnosti, ale o deskripciu (opísanie) pôvodu a charakteru skúmanej skutočnosti vzhľadom na jej aktérov; o jej zasadenie do kontextu diania a spoluutvárania. Dopraviavali sme princípy kvalitatívnej metodológie (C. M. Wittrock, 1989): 1) reprodukateľnosť – nás standard skúmania je relevantný generovaniu signifikantnej informácie a sami ho uplatňujeme pri našich viacerých výskumoch; je reprodukateľný ako vnútri, tak i vonku, 2) systematicosť (v súlade s J. P. Goetz a M. D. LeCompte, 1981) – analýza – interpretácia má byť uskutočnená systematicky, zameraná na vytváranie konštrukcií a vzťahov medzi nimi, čo predstavuje, že uplatnením kvalitatívnej metodológie sa uceleným spôsobom dosiahne proces teoretizácie. Systematizácia v kvalitatívnom výskume je neodmysliteľná, pretože ak sú údaje formalizované, systematizované, abstrahované, teoretizácia je dôsledkom mentálnej tvorivej aktivity a nie je čistou empíriou, či nejakou špekuláciou, 3) dôveryhodnosť – konštrukcia metodologického inventáru i výskumného aparátusa vzťahuje na skúmaný fenomén, 4) transparentnosť – nás výskum je opísaný presne tak, ako bol realizovaný a uvádzame stratégie uplatnené pri zbere údajov, ich elaboráciu a interpretovaní. Nás výskum je transparentný, pretože bol vykonaný v kolaborácii so subjektmi, ktoré prejavili kongruentnosť ako s nami výskumníkmi, tak i s motívom, procesom a závermi výskumu.

Zoznam citovanej literatúry

- BENEŠ, E. et al. 1970. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN. 268 s. SPN 08-09-02.
- CRESWELL, W. J. 2003. *Reasearch design. Qualitative, quantitative, and mixed methods and approaches*. New Delhi: SAGE. ISBN 0-7619-2441-8.
- FLICK, U. 2012. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GAVORA, P. 2003. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK v Bratislave. 197 s. ISBN 80-223-1716-0.
- GRENZ, S. 1997. *Úvod do postmodernismu*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 80-85-4957-40.
- GOETZ, J., P. LeCOMPTE, M., D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HOMOLOVÁ, E. 2003. Individualizácia vyučovania anglického jazyka prostredníctvom učebných štýlov a učebných stratégii. In: *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 2*. Banská Bystrica: FHV UMB, s. 5 – 30. ISBN 80-8055-838-8.
- CHODĚRA, R. 2006. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: ACADEMIA. 212 s. ISBN 80-200-1213-3.

- KOSTRUĽ, D., ŠIPOŠOVÁ, M. 2015. Význam kvalitatívnej paradigmy pre rozvíjanie pedagogickej vedy a skvalitňovanie výučby. In: *Sapere Aude. Koncepty dneška V.* Hradec Králové: Magnanimitas, s. 89. ISBN 978-80-87952-09-2.
- KVAPIL, R. 2010. Niekoľko poznámok k funkčnej gramotnosti. In: *Jazykovedné, literárnomedné a didaktické kolokvium VI.* Zborník vedeckých prác. Bratislava: ZF Lingua, s. 69 a 71.
- ROWE, M. B. 1986. Waittime: slowing down maybe a way of speeding up!. In: *Journal of teacher education*, 37(1), 43 – 50.
- SMITH, K. J. 1995. Interpretatívne skúmanie: Praktická a morálna aktivita. In: *Pedagogická revue*, XLVII, č. 9 – 10, s. 16 – 25.
- STRAKOVÁ, Z. 2005. *Teaching and Learning English Language*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. 138 s. ISBN 80-8068-340-9.
- ŠTULRAJTEROVÁ, M. 2008. *Skúšanie ústneho prejavu v cudzom jazyku*. Banská Bystrica: FHV UMB. 102 s. ISBN 978-80-8083-636-8.
- WITTROCK, M. C. 1989. La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós/MEC.

Kontakt

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: kostrub@fedu.uniba.sk

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav filologických štúdií
Katedra anglického jazyka a literatúry
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email. siposova@fedu.uniba.sk

**LE NUOVE TENDENZE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA
E DELLA CIVILTÀ NELLE UNIVERSITÀ
GLOBALIZZAZIONE COME EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ**

NEW TRENDS IN TEACHING LITERATURE AND CIVILIZATION COURSES
AT THE UNIVERSITY LEVEL
EDUCATION TO GLOBAL CITIZENSHIP

PAVOL ŠTUBŇA

Abstract

The study deals with some aspects of the globalisation process regarding the field of education in general, and the professional sphere of teaching literature and civilization courses at the university level in particular. It also approaches relevant psychological and sociological principles and other factors which have to be taken into consideration when one gets acquainted with foreign cultures and/or different behaviour patterns, as well as diverse thinking and feeling models.

Keywords: globalisation, trend, university, education, teaching, global citizenship

Estratto

Nel presente contributo ci proponiamo di trattare alcuni aspetti del processo di globalizzazione nell'accezione di globalizzazione culturale come un mezzo di educazione alla mondialità e al dialogo interculturale. In particolare, ci concentriamo sui principi psicologici e cognitivi sottostanti, e sugli esiti dell'approccio globalistico integrato nel campo dell'insegnamento delle materie letterarie e della civiltà alle università.

Parole chiave: globalizzazione, tendenza, università, insegnamento, altro, mondialità

Introduzione

Nel presente contributo ci proponiamo di trattare alcuni aspetti intrinseci, ma anche quelli estrinseci del processo di globalizzazione – non inteso nei termini economici come accesso senza confine al mercato delle merci o del lavoro, né in quelli tecnologici, riguardo agli strumenti che concedono la comunicazione telematica, ma nell'accezione di globalizzazione culturale come un mezzo di educazione alla mondialità e al dialogo interculturale, promossi negli ultimi anni appositamente anche dall'UNESCO che ha proclamato il 2010 *Anno internazionale per il ravvicinamento delle culture*, dall'Unione Europea che ha proclamato il 2008 *Anno europeo del dialogo culturale*, e da numerosi enti pubblici e privati (in Italia è uscita già nel 1994 la Circolare ministeriale n. 73 intitolata *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*).

L'aspetto del dibattito culturale contemporaneo che più di tutti concentra l'attenzione su di sé è innegabilmente quello dell'altro. Non in maniera moralistica, ma nel senso di arricchimento personale – in quanto confrontarsi con l'altro, diverso da noi, ci cambia, ci educa, ci costringe a prendere una posizione, a uscire dall'impossibilità. La differenza, che alcuni trovano così minacciosa, può divenire, mediante un dialogo rispettoso, fonte di conoscenza e di tolleranza.

In realtà, per dissolvere la diffidenza e la paura suscite dal confronto con l'alterità basta rendersi conto del fatto che l'alterità è sempre reciproca. Ovviamente, per eliminare l'angoscia dello xeno, dello straniero, del diverso nella società sono indispensabili specifici provvedimenti politici (uguaglianza delle possibilità, apertura dei confini, ecc.), provvedimenti economici

(abbassare i livelli di disoccupazione), progetti culturali (presentazioni delle culture, scambi culturali) e provvedimenti scolastici e di formazione per incoraggiare la tolleranza e la solidarietà tra le persone, le nazioni e le culture (2, 1992, p. 12).

Esaminando il fenomeno della globalizzazione culturale da un altro lato, si può notare che allo stesso tempo, e in tutto il mondo, si sta affermando una nuova coscienza basata sulla necessità di salvare l'integrità della propria identità culturale come un contrappeso alle tendenze omologanti del mercato del consumo.

Aspetti psicologici e sociologici

Dal punto di vista psicologico la nostra identità viene plasmata e definita nei confronti di vari concetti – quello di nazione, di una determinata cultura etnica, degli strati sociali, di atteggiamenti mentali, di gender, di professione religiosa, di appartenenza a diversi gruppi di interesse (1, 2007, p. 92). Quella più rilevante al nostro discorso è l'identità sociale e culturale che di solito consiste di tre componenti:

1) aspetto cognitivo – la consapevolezza del tipo di gruppo o di cultura a cui uno appartiene e i motivi di adesione, 2) aspetto emotivo – i sentimenti veri e propri di appartenenza, 3) aspetto di valore – quanto “buono” o “cattivo” viene considerato il gruppo o la cultura (4, 1996, p. 42). Da quest'ultimo aspetto soprattutto dipende poi il distacco che il membro di un gruppo mantiene rispetto ad altri gruppi, rispetto ad altre culture e comunità. Lo psicologo Tajfel a questo proposito parla appunto dell'interiorizzazione di una matrice di alterità positiva (9, 1982, p. 215). Il suo collega Festinger completa il concetto con un movimento verso l'alto – con un drive up – verso una superiorità sugli altri (3, 1954, p. 121). A completare il quadro del fenomeno non va tralasciato il fatto che la consapevolezza della nostra identità (spesso sotto forma di adesione) ci procura l'ambita sensazione di sicurezza e protezione in un mondo spesso percepito come alieno, precario, estraneo e indifferente.

Al concetto di identità è inevitabilmente legato quello di autenticità, ovvero la misura in cui un individuo, nel suo confrontarsi con l'ambiente circostante, le esigenze e le aspettative di esso, rimane se stesso, cioè autonomo nelle sue scelte e nel suo comportamento. (Il termine autentico deriva dal greco αὐθεντικός e vuol dire “autore” – “uno che opera da sé” e “che ha autorità su sé stesso”. Quindi, autentico è ciò che si riferisce alla nostra interiorità, nonostante quello che vogliamo apparire o crediamo di essere.) In linea di massima, essere autentici significa essere liberi, vivere con profondità e convinzione la propria vita e creare la propria identità in un modo unico, particolare, diverso dalle vite di altre persone.

Infatti, tra i “pericoli” che il mondo globalizzato insidia alla vita sociale di un individuo troviamo: 1) conformismo – uno che non sa cosa desidera dalla vita dimostra la tendenza a volere e a fare quello che vogliono o fanno gli altri, 2) totalitarismo – fare quello che ci chiedono/ordinano altri, 3) individualismo (atomismo sociale) – ognuno si impegna a soddisfare prima di tutto i propri bisogni, senza riguardo per gli altri, 4) nichilismo – assenza del senso, una vita vissuta senza scopo, spesso accompagnata dal sentimento di vuoto, 5) fanatismo – convinzione acritica e infallibile della propria visione del mondo (8, 2004, p. 125 – 132).

Pedagogia interculturale

Tra gli obiettivi che la pedagogia interculturale si pone per fermare le suddette tendenze negative del processo di globalizzazione sono: 1) sensibilizzazione dei giovani sui temi del confronto culturale, 2) incoraggiamento delle riflessioni e azioni verso il diverso, 3) sviluppo dei contatti e scambi con persone di altre culture e 4) la progettazione del proprio futuro nell'ambito di una cittadinanza globale (6, 1994, p. 6).

L'interculturalità accentua sempre l'unità dell'educazione, tutela il pluralismo, integra e armonizza le differenze. L'interdisciplinarietà, a sua volta, consente un ampliamento di prospettive e una convalida del discorso interculturale con un approccio a più voci.

L'educazione multiculturale aiuta a plasmare un'identità consapevole che siamo in grado di modificare a seconda delle nostre esigenze e delle circostanze della vita. Nella definizione e verifica di un progetto educativo interculturale è sempre utile, se non indispensabile, porsi delle domande per riflettere sull'efficacia cognitiva, educativa e formativa di esso. In base alla propria esperienza pedagogica e traendo l'ispirazione dalle pubblicazioni di Banks (2015), Ďurigová (2004) e Sollárová (2005) proponiamo i seguenti quesiti da esaminare:

1) la conoscenza del **contesto** relativo al tema trattato (i fatti e dati chiave quali nomi, termini geografici, personalità rilevanti, sistemi politici, fede religiosa); 2) una maggiore **consapevolezza** proveniente dallo studio di altre culture (la comprensione della natura umana e delle società umane, e quindi una maggiore comprensione della propria cultura e società per mezzo dello studio di altre culture e società); 3) l'**apprezzamento** di altre culture (le conquiste e le idee, non-violenza, diritti); 4) l'**empatia** – suggerimento di mettersi nei panni degli altri, e quindi presumere i sentimenti, le percezioni, le intenzioni delle altre persone; 5) i **preconcetti** – favorire la consapevolezza dei modi in cui i propri punti di vista e le proprie percezioni vengono influenzate e limitate da fattori quali la propria cultura, società, nazionalità, ecc.; 6) la **partecipazione** nella società – lo sviluppo di competenze relative ad influenzare la società mondiale nel suo complesso, per esempio attraverso un consumo critico, l'uso del tempo libero, l'attività politica, la raccolta di fondi per azioni specifiche, modi di influenzare l'opinione pubblica; 7) le **relazioni personali** – sviluppare la conoscenza dei meccanismi comportamentali degli individui, rispetto per i diritti e i sentimenti delle persone con cui si è in più stretto contatto; 8) l'**oggettività** – rispetto per motivazioni e verità personali – apprendere ad esaminare le idee in modo critico, a fornire e richiedere motivazioni e ragioni per le opinioni espresse e a modificare il proprio punto di vista di fronte all'emergere di nuovi elementi; 9) l'**autostima** – creare le condizioni per far sì che chi apprende sviluppi confidenza in se stesso/a – un senso del proprio valore come individuo, una fiducia realistica nelle proprie abilità, un senso di rispetto per la propria cultura; 10) la **responsabilità** – riguarda il nesso tra i propri interessi e la società – la consapevolezza di dover rendere conto di atti, avvenimenti e situazioni in cui si ha una parte, insegnare a considerare il fatto che la realizzazione dei propri interessi richiede, in un mondo interdipendente, la cooperazione e il coordinamento con altre persone; 11) la **solidarietà** – sviluppare partecipazione e solidarietà con le vittime di particolari eventi e processi sociali; 12) gli **elementi in comune** – identificare le cose principali che tutti gli esseri umani hanno in comune, indipendentemente dalla loro cultura o nazionalità; 13) la **libertà** – esprimere le proprie posizioni e gli atteggiamenti senza paura di sanzioni, sviluppare la libertà di pensiero, anche come rispetto della divergenza personale consentendo all'individuo di cogliere il senso delle sue azioni e di prendere coscienza della realtà; 14) il **senso** – la capacità di cogliere un significato personale, una direzione nelle vicende della vita, un utilizzo concreto delle conoscenze acquisite e delle esperienze; 15) l'**apertura** – capacità non soltanto di stare genericamente con gli altri, ma anche di comprendere, condividere, aiutare e cooperare; 16) la **comunicazione efficace** – capacità di farsi capire, di comprendere i bisogni e le intenzioni degli altri e di rendere interpretabili i propri, di superare il proprio esclusivo punto di vista.

Gli strumenti e le tecniche a disposizione dei pedagoghi per realizzare queste mete sono in grande quantità: dal descrivere la vita di persone in altre comunità/culture e mettere in relazione le loro vite con quelle delle persone della propria comunità/cultura, all'affrontare le differenze di tipo socio-economico (disparità in ricchezza, abitazioni, ecc.) e le informazioni a carattere etnocentrico, al discutere dei pregiudizi relativi a gruppi, comunità e culture a cui appartengono le persone cui si fa riferimento. In linea generale, gli strumenti di educazione alla mondialità devono attenersi alla vita di tutti i giorni e alle esperienze concrete di chi apprende. Lo scopo didattico è suscitarne l'interesse e l'attenzione in riferimento ai temi trattati.

Ambito accademico

In termini concreti, questi principi e obiettivi applicati al campo dell'insegnamento accademico in diversi corsi di letteratura prendono il più frequentemente forma di: 1) incontri letterari con scrittori internazionali (generalmente in collaborazione con i rispettivi Istituti di Cultura), 2) nuove materie inserite nel curriculum degli studi, 3) scambi reciproci dei corsi tra i vari dipartimenti, o appunto, 4) nuove discipline del sapere.

A questo proposito negli ultimi anni accademici presso la Facoltà di Lettere dell'Università Comenio a Bratislava abbiamo attivato con molto successo alcuni nuovi corsi di letteratura a diversi livelli organizzativi dell'istituzione (sezioni, dipartimenti, facoltà). Dal punto di vista "linguistico" la più stretta è stata la collaborazione che ha avuto come risultato un nuovo corso curricolare dal titolo *Rinascimento e umanesimo nei paesi di lingua romanza* che offre agli studenti la possibilità di confrontare diverse condizioni preliminari (la situazione politica, economica e sociale del paese), atteggiamenti mentali della popolazione, e diversi esiti culturali dello stesso fenomeno. A livello di collaborazione tra i vari dipartimenti della Facoltà abbiamo avviato un corso intitolato *Letterature comparate tra il sud e il nord*. Il termine "sud" qui si riferisce alla letteratura italiana e quella spagnola, il termine "nord", invece, alle letterature svedese e finlandese. (Attualmente i docenti responsabili delle rispettive filologie sono: Margita Gáborová – lo svedese, Zuzana Drábeková – il finlandese, Eva Palkovičová – lo spagnolo, Pavol Štubňa – l'italiano.) Lo svolgimento del corso prevede la lettura e l'analisi di due opere letterarie di ciascuna delle letterature menzionate, scelte in base a due criteri: il primo essendo il tema stabilito per un determinato anno accademico, visto che il programma del corso cambia annualmente per conferire agli studenti la possibilità di scelta e di conoscenza di un numero più grande di autori internazionali. I temi finora trattati nell'ambito del corso erano: 1) *Il conformismo e la ribellione*, 2) *L'uomo e i suoi mondi (filosofici)*, 3) *Il dongiovannismo e altre passioni*, 4) *I personaggi della letteratura giovanile*, 5) *La produzione drammatica e teatrale del Novecento*, 6) *L'umorismo e la satira nella letteratura*. Il secondo criterio è stato quello dell'esistenza o non della traduzione nazionale di un'opera letteraria, perché il corso è destinato in primo luogo agli studenti universitari di materie non letterarie.

Per quanto riguarda le possibilità di scambio dei corsi tra i vari dipartimenti della Facoltà, per gli studenti di italienistica esistono corsi sulla *pittura italiana* offerti dal Dipartimento di Storia dell'arte, sulla *musica italiana* proposti dal Dipartimento di Scienze musicali e il corso sull'*antropologia culturale* organizzato dal Dipartimento di Culturologia ed Etnografia. In cambio, il nostro Dipartimento di italienistica dà agli studenti di altre materie universitarie la possibilità di seguire i corsi sulla *civiltà italiana* e sulla *letteratura italiana*, nonché la possibilità di frequentare corsi di lingua italiana (livello base e livello intermedio).

Per le nuove discipline accademiche scaturite dall'unione di due rami del sapere originariamente indipendenti, comunque riferentisi allo stesso fenomeno della letteratura, intendiamo la *sociologia della letteratura* come conoscenza dei rapporti che intercorrono tra letteratura e società, la *psicologia della letteratura* incentrata sullo studio della presenza e delle relative analisi di teorie psicologiche nelle opere letterarie, la *filosofia della letteratura* che esamina i rapporti tra l'epistemologia e la letteratura (filosofi che scrivono sulla letteratura, scrittori che scrivono sulla filosofia).

Nel campo delle scienze applicate, poi, si ha in mente soprattutto *la biblioterapia* che concepisce la letteratura come uno strumento valido per raggiungere la guarigione psichica, mentale e spirituale dell'individuo. Le funzioni più rilevanti attribuite alla letteratura in questo campo sono: 1) informare (allargare la conoscenza del mondo fisico), 2) educare (fornire modelli comportamentali positivi), 3) la funzione dello specchio (la possibilità di confrontare le proprie visioni del mondo con quelle di un'altra persona), 4) identificarsi (sentire la comunione con altri simili), 5) purificarsi (liberare delle passioni proprie del lettore con quelle di un personaggio), 6) la funzione estetica (soddisfare i desideri di bellezza e armonia), 7) la funzione di relax (concedere riposo e rilassamento) (5, 1987, p. 475 – 476).

Conclusione

Per concludere, ritengo essenziale ricordare che la globalizzazione non è solo un fatto quantitativo – non viene a designare soltanto cumulazione, moltiplicazione ed espansione, ma è idealmente anche un fatto qualitativo, interattivo, sistematico e distributivo.

La globalizzazione è un fenomeno che crea sì delle particolari condizioni e ambienti, ma sono sempre persone concrete a decidere il modo in cui se ne avvantaggerà o se verranno intenzionalmente abusati.

Citazioni bibliografiche

1. BANKS, J. A. 2007. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. 2nd Edition. New York: Teachers College Press, 2006, p. 92. ISBN 978-0-8077-4812-1.
2. BELLAH, R. N., MADSEN, R., SULLIVAN, W. M., SWINDLER, A., TIPTON, S. M. 1992. *The Good Society*. New York: Vintage Books, p. 12.
3. FESTINGER, L. 1954. A theory of social comparison processes. In: *Human Relations*, 7, p. 117-140, p. 121.
4. GELLNER, E. 1996. *Conditions of Liberty*. London: Penguin Books, p. 42.
5. KŘIVOHLAVÝ, J. 1987. Biblioterapie. In: *Československá psychologie*, roč. 31, č. 5, 1987, p. 472 – 477, p. 475. ISSN 0009-062X.
6. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. 1994. *Circolare ministeriale n. 73* del 2 marzo 1994. Il dialogo interculturale e la convivenza democratica.
7. ROGERS, C. R. 1997. *Spôsob byťia*. Modra: IRO, p. 42.
8. TAVEL, P. 2004. *Zmysel života podľa V. E. Frankla*. Bratislava: Lúč, p. 125 – 132.
9. WETHEREL, M. 1982. Cross-cultural studies. In: TAJFEL, H. (ed.) 1982. *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 215.

Riferimenti bibliografici

- BANKS, J. A. 2015. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon, 6th edition, 2001, 384 p. ISBN 9780133830965.
- ĎURIGOVÁ, N. 2004. *Medzikultúrna komunikácia: aktuálne problémy a možnosti riešenia*. In: Acta culturologica, zv. 14, Bratislava: PEEM, 2004, 154 p. ISBN 80-89197-18-3.
- PANČZOVÁ, H. 2012. *Grécko-slovenský slovník*. Bratislava: Lingea. 1328 p. ISBN 9788081450211.
- SOLLÁROVÁ, E. 2005. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar. 200 p. ISBN 80-551-0961-3.

Kontakt

Mgr. Pavol Štubňa, PhD.
 Univerzita Komenského
 Filozofická fakulta
 Katedra romanistiky
 Gondova 2, 814 99 Bratislava
 Slovenská republika
 Email: stubna1@uniba.sk

**TRADUCCIÓN DE NOMBRES PROPIOS EN OBRAS AUDIOVISUALES
EL CASO DE ANTROPÓNIMOS EN LAS PELÍCULAS DE PROVENIENCIA
HISPANOHABLANTE**

TRANSLATION OF PROPER NAMES IN AUDIOVISUAL WORKS
THE ANTHROPOONYMS IN THE MOVIES OF SPANISH LANGUAGE ORIGIN

EVA REICHWALDEROVÁ

Abstract

The present work involves an analysis of the present state of the translation of proper names while taking into account the "rules" that a translator of audiovisual texts should follow. We analyse different ways and techniques of translating anthroponyms in selected films of Spanish-speaking origin, considering two main types of audiovisual translation: translation for dubbing and subtitling. In addition to the study of the communicative purpose, we also discuss different translation strategies of nicknames and labels as marks of identification of a film character.

Keywords: audiovisual translation, audiovisual text, proper name, anthroponyms

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike prekladu vlastných mien v audiovizuálnych textoch. Poukazuje na špecifík audiovizuálneho prekladu, všíma si predovšetkým preklad pre dabing a titulky. V príspevku je načrtnutá analýza prekladateľských postupov a stratégií, ktoré dominujú pri preklade vlastných mien, konkrétnie antropónym, pričom sa poukazuje na konkrétnie prekladateľské riešenia – slovenské a české – vo vybraných filmoch hispanofónnej proveniencie. Komunikačný prístup k problematike je reflektovaný pri analýze prezývok ako funkčných vlastných mien, ktoré slúžia ako identifikačný znak filmových postáv.

Kľúčové slová: audiovizuálny preklad, audiovizuálny text, vlastné mená, antroponymá

Los medios audiovisuales forman parte cotidiana de nuestra sociedad. Los textos audiovisuales¹ (TTAA) nos “atacan” casi constantemente y también gracias a la labor de los traductores nos sentimos cada vez más inmersos en diferentes culturas y realidades. A la presencia de la labor de los traductores de TTAA que directa e indirectamente influye en el proceso de la dinamización de la lengua, viene ligado también el interés de los teóricos de la comunicación que además de al código lingüístico, prestan especial atención también a otros códigos de significación (paralingüístico, musical, iconográfico, fotográfico, planificación, movilidad, gráfico, efectos especiales, sintáticos o montaje) a la hora de analizar el mensaje audiovisual.²

La presente contribución se centra en el análisis de la situación translatoria española, checa y eslovaca en lo que se refiere a los nombres propios, tomando en consideración las “reglas” que debería seguir el traductor de TTAA. Hemos analizado una veintena

¹ Se pueden encontrar ya numerosas definiciones de texto audiovisual (TA). Para los intereses de esta presentación consideraremos suficiente definir el TA formalmente como “un texto que se transmite a través de los canales de comunicación, el canal acústico y el canal visual, y cuyo significado se construye a partir de la confluencia e interacción de diversos códigos de significación, no sólo el código lingüístico” (1, 2004, p. 15).

² Para más detalles relacionados con la importancia de códigos de significación véase Chaume (2004).

de películas³ – principalmente de proveniencia hispanohablante- con el fin de observar las maneras de traducir los nombres propios (NNPP) y reflexionar sobre los métodos y decisiones de los traductores de las películas estudiadas. Nos centramos en dos modalidades de traducción audiovisual (TAV) a la hora de analizar la traducción de NNPP, hoy día, las dos más frecuentes y más conocidas tanto en España como en Eslovaquia: traducción para el doblaje y subtitulación.

Cada una de estas dos modalidades tiene sus rasgos característicos y limitaciones que debe de tener en cuenta el traductor de TTAA. Por un lado, en la traducción para el doblaje, está la sincronía labial o fonética que (a primera vista) parece ser la más limitadora para los traductores y ajustadores/adaptadores. Sin embargo, el “problemático” es principalmente solo el primer plano o ángulo frontal donde se hacen claramente visibles las consonantes bilabiales y labiodentales, así como las vocales abiertas. En un plano general, o una voz en off, la sincronía labial deja de ser un problema y pasa a un plano secundario, hasta insignificante tanto para el traductor como para el ajustador. No obstante, la sincronía labial no es la única limitación a la hora de traducir (también) los NNPP. Entre otras, está *“el ajuste de la velocidad de emisión de la información a la velocidad de asimilación por parte de los destinatarios”* (2, 2005, p. 211) y a la vez, la capacidad de los actores de doblaje de pronunciar correctamente los NNPP.

El doblaje es, por ahora, la modalidad de la TAV más frecuente y más difundida tanto en Eslovaquia como en España.⁴ Sin embargo, eso no quiere decir que en el mercado de la traducción audiovisual no se preste suficiente atención a la traducción de subtítulos. Con el paso de los años esta modalidad gana cada vez más seguidores, aficionados al cine “real”, que prefieren ver las películas en versión original (VO) para captar mejor el sentido que el director quiso plasmar en su obra. Además, algunos defienden que, de esta forma, se valora más el trabajo tanto de los guionistas e intérpretes (actores) que el de los traductores. Los subtítulos correctamente elaborados, aparte de su traducción adecuada (dimensión lingüística), deben de cumplir siempre ciertas pautas técnicas (dimensión técnica): a) Cada subtítulo debe aparecer en la pantalla durante un tiempo mínimo de dos segundos y un tiempo máximo de seis. b) Los subtítulos deben aparecer en la parte inferior de la pantalla, con una fuente fácilmente legible (Courier New, Arial, etc.) y un tamaño proporcionado. Normalmente incluyen un máximo de dos líneas. c) Cada subtítulo debe incluir un máximo de doce caracteres por cada segundo que aparezca en la pantalla. Es decir, una línea de subtítulo no puede exceder de los 28 a 40 caracteres, incluyendo los signos de puntuación y espacios. d) Cada subtítulo debería acoger una idea semántica y sintácticamente competente.⁵

Dichas normas generales a menudo suponen una labor de condensación del texto para el traductor de TTAA y los nombres propios son casi siempre los primeros de los que el traductor decide prescindir cuando necesita “ahorrar” espacio. *“Para la reducción, el traductor puede omitir vocativos, apellidos y nombres propios, marcadores de la función fática de la lengua, verbos performativos, modalizadores, interjecciones, redundancias con la imagen, etc. ...”* (Chaume, In: 3, 2005, p. 149).

³ Dadas las restricciones espaciales de este artículo y porque los resultados de nuestra investigación varían poco, decidimos poner ejemplos de nombres propios concretos sólo de seis películas elegidas: *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), *Nueve reinas* (2000), *Azul oscuro casi negro* (2006), *Ladrones* (2007), *Celda 211* (2009), *Felipe y Letizia* (2010).

⁴ El tema de la popularidad de distintas modalidades de la TAV en Eslovaquia aparece como centro de interés de K. Klimová en su artículo *Slovensko – dabingovo-titulkovacia krajina?* (2012) donde subraya la presencia, la importancia y la influencia del checo en el espacio de medios audiovisuales eslovacos. El tema de la popularidad creciente de los subtítulos en Eslovaquia viene reflejado en el trabajo de E. Janecová *Preklad pre audiovizuálne médiá v kontexte slovenskej teórie, kritiky a didaktiky prekladu* (2012).

⁵ Existen varios tipos de pautas formales que debe de seguir el traductor/ajustador a la hora de elaborar los subtítulos para una obra audiovisual, dependiendo siempre de requisitos definidos por un cliente concreto.

Para comparar y ampliar se pueden consultar trabajos de F. Karamitroglou, M. Carroll, J. Ivarsson, M. Pošta o J. Díaz Cintas, entre otros.

Tabla 1 Normas básicas del doblaje y la subtitulación que limitan al traductor de TTAA

<i>Subtitulación</i>	<i>Doblaje</i>
Síntesis	Ajuste
Condensación	
Segmentación	Sincronismo
, „Gossiping effect“ (efecto cotilla)	

Mientras que la modalidad de traducción para el doblaje permite mayor manipulación del diálogo y el espectador percibe el doblaje de película como si fuera un “original”, el traductor de subtítulos siempre tiene que tener en cuenta el posible “gossiping effect” (4, 1995, p. 49) que se produce cuando los espectadores tienen acceso a la VO a través del canal acústico y a la vez de los subtítulos traducidos mediante el visual. Por tanto, la libertad del traductor en esta modalidad es menor, puesto que los espectadores con conocimientos del idioma original pueden observar diferencias entre lo que escuchan y lo que leen (Botella Tejera, 2006).

Considerando las diferentes normas características para las dos modalidades de TAV y el grupo de espectadores de destino, es lógico suponer que las traducciones para el doblaje tiendan más a la naturalización, mientras que en los subtítulos prevalezca la extranjerización.

“Traducción” de antropónimos

El nombre propio (NP) es un objeto de estudio interdisciplinar que viene generando un debate entre los teóricos desde hace muchos años. La diferencia esencial entre los nombres comunes y los propios estriba en su función: “*los primeros son unidades significativas, los segundos son marcas de identificación*” (5, 1976, p. 87). Andrés Bello (6, 2004, p. 62) afirma que el NP es “*el que se le pone a una persona o cosa individual para distinguirla de las demás de su especie o clase.*” Entre los rasgos funcionales de los NNPP destacan: nominación, identificación y diferenciación; la mayúscula inicial se considera su principal rasgo formal.

Como confirma el autor del estudio más extenso de la traducción de NNPP a día de hoy en España Virgilio Moya (7, 2000, p. 11 – 12)⁶, la mayoría de los teóricos de la traducción coinciden en que los NNPP no se traducen. Sin embargo, los mismos teóricos añaden casi inmediatamente un “pero” y un sinfín de excepciones. En cuanto a la intraducibilidad de los NNPP, los autores se refieren sobre todo a los antropónimos y topónimos que normalmente “sólo” se transfieren a la lengua meta. No obstante, según Newmark (1992) “*la transferencia es una técnica translatoria*” y por tanto, deberíamos tenerlo en cuenta siempre y cuando hablemos de las convenciones sobre la traducción de NNPP.

Según se puede observar en los estudios de investigación tanto del español Virgilio Moya como del eslovaco Martin Ološtiak⁷, dichas convenciones cambian con el tiempo y los traductores a menudo deben actuar según lo que los lectores de la lengua meta esperan, lo que para ellos supone conocer bien a los receptores y su cultura.

La convención, como la define el DRAE, es una “*norma o práctica admitida tácitamente, que responde a precedentes o a la costumbre*”, y por tanto no puede considerarse una norma ni regla oficial que un traductor tiene que seguir obligatoriamente. A pesar de la no existencia de una regla o solución definitiva relacionada con la traducción “correcta” de NNPP, los traductores tienen que conocer y respetar el uso correcto de NNPP en sus respectivas

⁶ A pesar de que la monografía de Virgilio Moya titulada *La traducción de nombres propios* no trata del tema de traducción de NNPP en textos audiovisuales sino que se centra en la prensa española de finales del siglo XX, consideramos que las conclusiones y los métodos de investigación utilizados son de gran parte aplicables y útiles también para el estudio de la traducción de NNPP en TTAA.

⁷ Los dos reflejan las normas del uso de NNPP en medios de comunicación nacionales, prestando especial atención a la traducción (Moya) y a la adaptación (Ološtiak) de NNPP ingleses en la lengua meta (español y eslovaco respectivamente).

lenguas. El traductor eslovaco debería seguir las reglas establecidas en el *Príručka slovenského pravopisu* (*Compendio de la ortografía eslovaca*, 2000)⁸ o para resolver cualquier duda, consultar directamente (normalmente vía electrónica) con el personal responsable del Jazykovedný ústav Ľudovít Štúra (Instituto lingüístico de Ľudovít Štúr) con sede en Bratislava. Los traductores españoles, pueden guiarse por los libros o manuales de estilo utilizados por los redactores de periódicos importantes a nivel nacional como *El País* o *El Mundo*, *Ortografía de la Lengua Española* de la RAE (1999) o el *Diccionario Panhispánico de dudas* (2005) que como principales fuentes normativas incluyen normas ortográficas y definiciones de diferentes clases de NNPP, los antropónimos (nombres propios de personas) entre ellos.

La tendencia actual es transferir los antropónimos de la lengua de origen a la lengua meta, aunque hasta la primera mitad del siglo XX los antropónimos (los nombres de pila especialmente) sí se traducían y “domesticaban” a través del procedimiento de la naturalización, es decir, se acoplaban a la lengua meta para que sonaran bien. Por ello, los nombres de los personajes famosos de la historia pueden variar bastante entre una lengua y otra, tanto en la forma escrita como en la oral por el motivo de la diferencia de sistemas fonéticos y fonológicos de cada idioma (Juan Sebastian Bach/Johann Sebastian Bach, Karol Marx/Carlos Marx/Carl Marx, etc.). Generalmente, cuando el nombre de pila tenía su equivalente en la lengua de llegada, la convención era utilizarlo, y cuando no, adaptar al menos su terminación (Wolfgang Amadeo Mozart). El apellido se conservaba sin cambios, no se “nacionalizaba” en la forma escrita (sin contar el sufijo -ová que se añade a los apellidos femeninos en eslovaco o en checo).

Actualmente prevalece la opinión de que los antropónimos deben conservarse sin variación, aunque, eso sí, todavía se mantiene la costumbre de adaptar los nombres propios a la fonética y gramática de lengua de llegada, lo que vamos a demostrar en los siguientes apartados donde nos fijamos en diferentes clases de antropónimos que aparecieron “traducidos” en los TTAA selectos.

Los antropónimos son una categoría heterogénea, formada por: a) nombres de pila, b) hipocorísticos, c) apellidos o sobrenombres y d) apodos y pseudónimos.⁹

NOMBRES DE PILA

Como comentan los investigadores españoles J. García González y M. L. Coronado González (1991), en España, en los primeros doblajes de películas de origen extranjero se puede observar (con bastante frecuencia) la falta de coherencia en la (no-)traducción de nombres de pila. Como ejemplo, ponen la versión doblada de la película americana *Lo que el viento se llevó* de los años 40 donde sólo se traducen algunos nombres: Elena/Ellen, Escarlata/Scarlett o Carlos/Charles, mientras que otros se mantienen invariables: Will, Rhett. La mencionada falta de coherencia “merma considerablemente la credibilidad del texto traducido” (8, 1991, p. 51) y está presente no sólo en los TTAA sino también en traducciones de textos literarios. Con el paso del tiempo, la estrategia traductora de la naturalización (traducir los nombres de pila y “domesticarlos”) va desapareciendo tanto en España como en Eslovaquia y los traductores a menudo “extranjerizan” sus textos (también) a través de los antropónimos extranjeros. Las mismas tendencias traductoras se pueden observar en las películas selectas de proveniencia hispanohablante que hemos analizado. En las películas traducidas (dobladas y subtituladas) se mantiene el antropónimo invariable, incluidos los hipocorísticos, y cada antropónimo se declina según las reglas gramaticales eslovacas y checas (véase la Tabla 2). Como excepción podemos citar el nombre de Natasha, que quizás por la proxémica lingüística entre las lenguas eslavas (ruso, eslovaco, checo), se ha traducido como Nataša. Sin embargo, la traducción de este

⁸ Hay que prestar especial atención a los capítulos siguientes: Písanie slov cudzieho pôvodu (Como escribir palabras de origen extranjero), Písanie veľkých písmen (Reglas para escribir palabras con mayúscula), Prehľad tvorenia ženských priezvisiek (Creación de apellidos femeninos). <http://www.juls.savba.sk/ediea/psp2000/psp.pdf>

⁹ Para una definición más detallada de los antropónimos véase Elena Bajo Pérez: *El nombre propio en español* (2008), pp.16 – 36.

nombre de pila solo aparece en la versión doblada de la película y se mantiene invariable (hasta con la transcripción inglesa) en los subtítulos. Dicha discrepancia se debe al hecho de que en la traducción de la película *Azul oscuro casi negro* trabajaban dos traductores individualmente, uno para cada modalidad. Mientras que en la traducción para el doblaje el traductor optó por la naturalización, el traductor de subtítulos solo ha copiado el nombre de pila de la lista de diálogos, o del guión, proporcionados por parte de la sociedad de distribución y “extranjerizó” (innecesariamente, según nuestra opinión) su texto traducido. Aunque la desharmonía entre las dos versiones perjudica la profesionalidad del equipo que participaba en la traducción de dicha película, es una costumbre bastante común en el espacio comercializado de la TAV donde la rapidez de elaboración del producto final (versión doblada o subtitulada de una película) a veces está por encima de la calidad que se merecerían los espectadores.

A pesar de la norma válida tanto en España como en Eslovaquia que dice que entre los nombres propios que se adaptan hoy en castellano o en eslovaco están (entre otros, definidos en las fuentes normativas mencionadas anteriormente) los nombres de reyes, reinas, príncipes, princesas, etc., actualmente, según podemos observar también el TA analizado, el nombre del príncipe Felipe aparece invariable en eslovaco y en la película se adapta solo a la gramática eslovaca. La decisión del traductor de no adaptar el nombre de pila del príncipe heredero español al eslovaco y no utilizar su forma eslovaca Filip, probablemente tiene su explicación en la tendencia actual de transferir nombres propios extranjeros a la lengua meta, puesto que dicha tendencia se nota también en los periódicos eslovacos de más impacto informativo nacional en el año 2013 (Nový čas, Pravda y SME). En las formas subtituladas de las películas analizadas se puede observar también la omisión total de los nombres de pila a lo que recurren los traductores con el fin de condensar el texto y “ahorrar” las pulsaciones. Como ejemplo podemos utilizar la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios* donde aparece el siguiente subtítulo: Nezlob se. Včera jsem nemohla usnout, (37 pulsaciones) tak jsem si vzala prášky na spaní (34 pulsaciones). En el subtítulo se ha eliminado el nombre de Germán (véase la Tabla 2) para no superar el número de pulsaciones permitidas.

HIPOCORÍSTICOS

Los hipocorísticos como designaciones familiares afectivas o eufemísticas representan un grupo de NNPP muy peculiar y causan bastantes quebraderos de cabeza a los traductores. Como en eslovaco el nombre de pila y su forma hipocorística comparten a menudo la misma raíz (Jozef – Jožko) y se forman con sufijos muy concretos (-ko, -ka, -ik, etc.; sufijos para formar diminutivos), en castellano, los hipocorísticos frecuentemente cambian por completo (Francisco – Paco, Josefa – Pepa) o se forman como acrónimos cruzados de nombres oficiales compuestos (María Teresa – Maite) lo cual puede complicar no solo su traducción sino también la percepción de dicho nombre como marca de identificación por parte del espectador. Observando el uso de los hipocorísticos en la versión checa de la película *Nueve reinas*, podemos notar que la tendencia de extranjerización se aplica también a la forma gramatical ya que no es típico utilizar las formas abreviadas de nombre propio como su forma hipocorística ni para checo ni para eslovaco (Valeria – Val, Federico – Fede). A veces los NNPP extranjeros pueden despertar asociaciones no deseadas en el espacio cultural de llegada (“Pepo” es una marca muy conocida de encendedor líquido en Eslovaquia y República Checa; la pronunciación eslovaca del hipocorístico de Martin –Mat’o– suena casi como la palabra macho en castellano, etc.).

APELLIDOS

La diferencia entre el número de apellidos utilizados en Eslovaquia y en España es diferente. Mientras que en Eslovaquia los niños heredan generalmente solo el apellido paterno (a las niñas se les añade el sufijo –ová), en España tienen dos apellidos (paterno y materno). No siempre es fácil introducir los dos apellidos en un subtítulo sin que quede incompleta la

información adicional y por tanto creemos que la mejor manera de economizar el espacio en un subtítulo es introducir únicamente el primer apellido. Como hemos podido escuchar y leer en la película *Azul oscuro casi negro*, ni en la versión doblada ni en la subtitulada se ve reflejada la versión femenina del apellido (Lourdes Machado Parra, Natasha Setchenko, etc.), lo que se debe probablemente a la falta de preparación lingüística en su lengua materna de los traductores, puesto que la opción correcta debería ser Lourdes Machadová Parrová o Nataša Setchenková.

APODOS

En cuanto a los apodos, sobrenombres o motes, siempre se pueden observar las connotaciones intencionadas del autor de la obra (director y/o guionista en caso de las películas) y por tanto el traductor no puede pasar por alto su intención comunicativa. Las resonancias que llevan estos NNPP específicos pueden ser de cualquier índole, ya sea la humorística, sociológica u otra (García González, Coronado González, 1991). Mientras que en una obra literaria el traductor puede resolver el “problema” con una nota al pie de página (si por razones objetivas o decisión subjetiva decide no traducir algún nombre con valor connotativo), esta solución no es posible en la traducción de TTAA y el traductor a menudo debe “sacrificar” la sincronización labial perfecta por el efecto deseado que debe producir el nombre motivado concreto. En la película *Celda 211* de Daniel Monzón cada uno de los presos tiene su mote. Los apodos están relacionados con la apariencia física (Pincho / Špunt, Mediometro / Polmetrový), el carácter (Malamadre / Zlosyn), la adscripción a algún grupo étnico (Apache / Apač) o la anécdota concreta (Calzones / Trenkár). El hecho de recibir un mote vincula al personaje concreto directamente con el mundo carcelario, como fue el caso de Juan Oliver que al encontrarse atrapado entre los presos enseguida fue “renombrado” (Calzones) por el líder de los presos (Malamadre).

Tabla 2 Ejemplos de los antropónimos en las películas traducidas al checo/eslovaco

Antropónimo en versión original (español)	Doblaje (checo, eslovaco – transcripción fonética)	Subtítulos (checo, eslovaco)	Título original de la película, director/ traducción de la versión distribuida en el mercado eslovaco y checo
Jorge	/Chorche/	Jorge	«Ladrones» (Jaime Marques) / Zlodějíkové
con Juan	/s Chuanem/ /s Chuanom/	s Juanem s Juanom	«Nueve reinas» (Fabián Bielinski) / Podvod
Felipe y Letizia	/Felipe a Letisia/	--- (la película no dispone de subtítulos)	«Felipe y Letizia» (Joaquín Oristrell) / Felipe a Letizia
Germán, no te enfades....	/Chermane, nezlob se ... /	Nezlob se. (el NP no aparece en los subtítulos)	«Mujeres al borde de un ataque de nervios» (Pedro Almodóvar) / Ženy na pokraji nervového zhroucení
Natasha Setchenko	/Nataša Setčenko/	Natasha Setchenko	«Azul oscuro casi negro» (Daniel Sánchez Arévalo) / Všechny polohy lásky
Lourdes Machado Parra	/Lurdes Mačado Parra/	Lourdes Machado Parra	
Sean	/Šon/	(no aparece en los	

		subtítulos)	
Valeria – Val; Federico – Fede	/Valeria – Val/; /Federiko – Fede/	Valeria – Val; Federico – Fede	«Nueve reinas» (Fabián Bielinski) / Podvod
¡Pepa! (cs),	/Pepo/ /Pepa/	Pepo! Pepa!	«Mujeres al borde de un ataque de nervios» (Pedro Almodóvar) / Ženy na pokraji nervového zhroucení

Conclusión

Partiendo de la propia experiencia y de los resultados de los análisis realizados, es conveniente decir que el traductor (sobre todo el de los TTAA), dado que no puede apoyarse en estudios específicos que ofrecieran un conjunto de reglas/pautas que debería seguir a la hora de traducir (o no) los NNPP, tiene que servirse (principalmente) de su propia intuición, ya que las situaciones con las que se encuentra no siempre encuadran a “lo aprendido” en los libros y estudios específicos consultados.

Los tiempos cambian y de igual forma, cambia el concepto de traducción. Mientras que antes la tendencia era naturalizar o adoptar, ahora los nombres propios se transfieren (casi) invariables. Del análisis de las películas estudiadas, podemos observar que dicha tendencia refleja también la cercanía de distintas culturas que nos vienen presentadas por medio de productos audiovisuales. Las peculiaridades de cada cultura nos siguen sorprendiendo pero parece que también gracias a la labor de traductores de TTAA las notamos cada vez más cercanas y conocidas.

La cantidad de disconformidades en las versiones dobladas y subtituladas muchas veces se debe a la rapidez con la que el trabajo tiene que ser entregado, a no tener suficiente experiencia con la traducción de TTAA, no saber de la materia de la que se traduce o no conocer las reglas gramaticales y culturales de la lengua meta. No siempre se puede culpar al traductor de las “imperfecciones” en la traducción puesto que hay una gran cantidad de personas que participan en el doblaje y la subtitulación de una película (desde el traductor al director de doblaje, pasando por el ajustador e incluso sin olvidar los propios actores de doblaje).

Para concluir, se puede confirmar que en cuanto a la traducción de NNPP en TTAA, en la subtitulación se prefiere una traducción mucho más fiel, recurriendo a la “extranjerización”, mientras que el doblaje permite cambios más “valientes”, apoyándose en la naturalización.

Lista de bibliografía citada

1. CHAUME, F. 2004. *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra, col. Signo e Imagen, p. 15.
2. ZABALBEASCOA, P. 2005. La dimensión tecnológica de la traducción para el doblaje. In: *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, p. 211.
3. MERINO ÁLVAREZ, R. (Ed.) 2005. Trasvases Culturales. In: *Literatura, cine y traducción IV*. Bilbao: Universidad del País Vasco y Universidad de León, p. 149.
4. TÖRNQVIST, E. 1995. Fixed Pictures, Changing Words: Subtitling and Dubbing the Film Babettes Gæstebud. In: *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, N°16 (1), p. 49.
5. ULLMANN, S. 1976. *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar, p. 87.
6. BELLO, A. 2004. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf, p. 62.
7. MOYA, V. 2000. *La traducción de los nombres propios*. Madrid: Cátedra, p. 11 – 12.

8. GARCÍA GONZÁLEZ, J., CORONADO GONZÁLEZ, M. L. 1991. La traducción de los antropónimos. In: *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 7, 1991, p. 51.

Lista de bibliografía utilizada

- BAJO PÉREZ, E. 2008. *El nombre propio en español*. Madrid: Arco/Libros, S. L. 95 pp.
- CARROLL, M./ IVARSSON, J. 1998. *Code of Good Subtitling Practice*. Disponible en: http://www.esist.org/ESIS%20Subtitling%20code_files/Code%20of%20Good%20Subtitling%20Practice_en.pdf (Cit. 10. 05. 2013).
- BOTELLA TEJERA, C. 2006. La naturalización del humor en la traducción audiovisual (TAV): ¿Traducción o adaptación? El caso de los doblajes de Gomaespuma: Ali G Indahouse. In: *Revista electrónica de estudios filológicos*, N° XII, diciembre 2006. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20ENaturalizacion%20en%20TAV.htm> (Cit. 10. 05. 2013).
- DÍAZ CINTAS, J. 2001. *La traducción audiovisual. El subtitulado*. Salamanca: Ediciones Almar. 173 pp.
- DURO, M. (Coord.) 2001. *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Catedra. 364 pp.
- GUTIÉRREZ RUBIO, E. 2009. Estudio semántico-morfológico diacrónico del caso dativo en la lengua checa. In: *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 39/2, 2009, pp. 123 – 152.
- HÖHN, E. 2011. The sociology of culture in the context of cultural regional development. In: *Universities in Central Europe, 20 years after. Volume 1: Transformations and stakes*. Bruxelles: Bruylant, pp. 225 – 235.
- JANECOVÁ, E. 2012. Preklad pre audiovizuálne médiá v kontexte slovenskej teórie, kritiky a didaktiky prekladu. In: *Prekladatel'ské listy 1: teória, kritika a prax prekladu*. Bratislava: Univerzita Komenského, pp. 26 – 36.
- KARAMITROGLOU, F. 1998. *A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe*. Disponible en: <http://www.bokorlang.com/journal/04stdndr.htm> (Cit. 10. 05. 2013).
- KLIMOVÁ, K. 2012. Slovensko – dabingovo-titulkovacia krajina? In: *Preklad a tlmočenie 10. Nové výzvy, prístupy, priority a perspektívy*. Banská Bystrica: UMB FHV, pp. 102 – 109.
- MONTERO DOMÍNGUEZ, X., REICHWALDEROVÁ, E. 2011. K špecifikám prekladu pre filmový dabing. In: *Preklad a tlmočenie 9. Kontrastívne štúdium textov a prekladatel'ská prax* (Ed. Biloveský, V., Pliešovská, L.). Banská Bystrica: FHV UMB, pp. 163 – 170.
- OLOŠTIAK, M. 2003. Norma, úzus, kodifikácia vo vzťahu k cudzím antroponymám v slovenčine. In: *Slovenská reč*, roč. 68, č. 6, pp. 321 – 335.
- POŠTA, M. 2011. *Titulkujeme profesionálne*. Praha: Apostrof. 155 pp.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, F. 2008. Manuel Vázquez Montalbán columnista y neólogo de nombres propios. In: *Revista electrónica de estudios filológicos*, XV, junio 2008. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum15/secciones/estudios-29-Vazquez%20Montalban.htm> (Cit. 10. 05. 2013).
- VESELÁ, D. 2008. Tlmočenie ako sprostredkovaná interkultúrna komunikácia. In: *Cizí jazyk v kontextu multikultúrní Evropy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, pp. 250 – 253.

Kontakt:

Mgr. Eva Reichwalderová, PhD.

Univerzita Mateja Bela

Filozofická fakulta, Katedra romanistiky

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika

Email: eva.reichwalderova@umb.sk