

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/Issue IX/2

Číslo/Number 18/2020

VEDECKÁ REDAKČNÁ RADA/SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Šéfredaktorka časopisu/Editor-in-chief: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Členovia vedeckej redakčnej rady/Scientific Editorial Board Members:

Prof. Dr. Vasile Spiridon

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.

University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria

Dipl. Slaw. Heike Kuban

University Erfurt, Germany

Jelena Jurjevna Strigankova, PhD.

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

Svetlana Michaelovna Minasijan, PhD.

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia

Dr. Farida Djaileb, Associate Prof.

University of Science and Technology, Oran, Algeria

Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Charles University in Prague, Czech Republic

Doc. Mgr. Tomáš Káňa, PhD.

Masaryk University, Brno, Czech Republic

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Comenius university in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD.

Comenius University in Bratislava, Slovak Republic

Prof. PhDr. Livia Adamcová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Recenzenti/Editorial Consultants:

Prof. PhDr. Livia Adamcová, PhD.
Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
Doc. PhDr. Tatjana Grigorjanová, PhD.
Doc. Marina Vazanová, PhD.
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.
PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.
PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.

Grafická úprava a zlom/Graphic Design:

PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Vydavateľ/Publisher:

Vydavateľstvo EKONÓM, december 2020

Náklad/Number of copies: 30

Strán/Pages: 99

ISSN 1338-6743

Evidenčné číslo/Registration Number: EV 5817/19

Za pravopisnú, gramatickú, lexikálnu a štylistickú stránku uverejnených príspevkov zodpovedajú autori príspevkov. / The language quality of the published papers is the sole responsibility of the authors.

Adresa redakcie/Editorial Office:

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

RUBRIKY ČASOPISU/CATEGORIES OF THE JOURNAL

JAZYK, KOMUNIKÁCIA, KULTÚRA ***LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION***

The section deals particularly with:

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

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

The section deals particularly with:

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

TRANSLATOLÓGIA ***TRANSLATOLOGY***

The section deals particularly with:

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

RECENZIE ***REVIEWS***

The section deals with:

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

SPRÁVY ***REPORTS***

The section deals with:

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

5	OBSAH / CONTENTS
7	ÚVOD / INTRODUCTION

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION

9 SILVIA ADAMCOVÁ

AKTUELLE ENTWICKLUNGEN IM DEUTSCHEN. DIE PROBLEMATIK DER SPRACHLICHEN NORM / CURRENT DEVELOPMENTS IN GERMAN LANGUAGE. THE PROBLEM OF THE LANGUAGE NORM

17 VLADIMÍR BILOVESKÝ

MARGINÁLIE K SEMESTRÁLNYM PRÁCAM PÍSANIE AKO NÁSTROJ KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTOV AJ V PREKLADATEĽSTVE / OUTLINES OF TERM PAPERSWRITING AS A TOOL OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT OF TRANSLATION STUDIES STUDENTS

29 EDINA BOROVSÁ, SIMONA TOMÁŠKOVÁ

VERBALE ANGLIZISMEN IN INTERNETBASIERTER KOMMUNIKATION: EINE KONTRASTIVE ANALYSE IM DEUTSCHEN UND SLOWAKISCHEN / VERBAL ANGLICISMS IN INTERNET-BASED COMMUNICATION: A CONTRASTIVE ANALYSIS IN GERMAN AND SLOVAK

38 MARTINA ULIČNÁ

VIACSLOVNÉ POMENOVANIA S NÁZVOM FARBY ČIERNY V RUSKOM A SLOVENSKOM JAZYKU / IDIOMS WITH COLOUR TERM BLACK IN RUSSIAN AND SLOVAK LANGUAGES

52 KATARÍNA WELNITZOVÁ

TENDENCIE POUŽÍVANIA ANGLICIZMOV V SÚČASNOM PUBLICISTICKOM ŠTÝLE / TENDENCES IN THE USE OF BORROWED ENGLISH WORDS IN CURRENT PUBLICISTIC TEXTS

60 JARMILA RUSIŇÁKOVÁ, TATJANA VLADIMIROVNA MOROZKINA, ALINA ALEKSEJEVNA KŇAZEVA

СПОСОБЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АТРИБУТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ / MANIFESTATION OF ATTRIBUTES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

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

69 MILAN BUJŇÁK, EKATERINA BORISOVA

ФИЛОСОФИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. КАРТИНА, КОТОРАЯ НЕ ТОЛЬКО ИЛЛЮСТРИРУЕТ / PHILOSOPHY OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION. A PAINTING THAT IS NOT ONLY ILLUSTRATING

80 SANDRA KLÍNK, LUCIA MICHALEKOVÁ, OLGA LEŠKOVÁ

THE IMPORTANCE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES
AT NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITIES / DÔLEŽITOSŤ VÝUČBY ODBORNÉHO
CUDZIEHO JAZYKA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH NEFILOLOGICKÉHO ZAMERANIA

TRANSLATOLÓGIA TRANSLATOLOGY

90 KATARÍNA DUDOVÁ

MEDZIJAZYKOVÁ HOMONYMIA V PREKLADOCH POĽSKEJ POÉZIE DO SLOVENČINY (NA
PRÍKLADE LEXÉMY ZAWSZE/ZAVŠE V POETICKOM OBRAZE ČASU) / INTERLINGUAL
HOMONYMIA IN TRANSLATION OF POLISH POETRY INTO SLOVAK (IN THE EXAMPLE OF
LEXEMA ZAWSZE/ZAVŠE IN THE POETIC IMAGE OF TIME)

ÚVOD

Vážení čitatelia,

rok 2020 sa do kultúrnych dejín jednotlivých národov vpísal nepredvídateľnými okolnosťami, ktoré v rôznej miere zasiahli do fungovania ich procesov a vzťahov. Mnoho umeleckých a kultúrnych aktivít sa v tomto roku nemohlo realizovať. Udalosti súvisiace s pandemickou situáciou nielen na Slovensku, ale aj všade vo svete nám nedovolili uskutočniť ani nevyhnutné pracovné stretnutia, na ktorých by sa rokovalo o najrôznejších otázkach súvisiacich so sférami záujmov jednotlivých kultúrnych združení, organizácií, či redakcií časopisov. Možno nám pretrvávajúca situácia naskytne možnosť uvidieť veci a javy okolo nás jasnejšie, premyslieť nanovo niektoré otázky, nielen tvorivo-umelecké, ale aj technologické a komunikačné. Sme radi, že publikačné aktivity prispievateľov sú i napriek spomínanému stále živé a že môžeme vydať aj 18. číslo nášho časopisu a uzatvoriť tak ďalší jeho ročník. V rámci nášho tradičného úvodu limitatívne vyberáme jubileá narodení významných dejateľov slovenskej literatúry a kultúry:

Juraj Fándly (* 21. október 1750 Častá, † 7. marec 1811 Ompitál), **270. výročie narodenia**. Patrí k slovenským osvietencom. Bol rímskokatolícky kňazom a známym entomológom. V slovenskej literatúre sa pokladá za národného buditeľa a vlastenca, ktorý celý život venoval ľudu a svoje knihy slávnemu slovenskému národu. Je po ňom pomenovaná planétka (16435) Fándly. V rokoch 1787 – 1788 sa dostal do kontaktu so skupinou vlasteneckej mládeže, ktorá sa sústredila okolo Antona. Bernoláka, kodifikátora prvej spisovnej slovenčiny. Svoje dielo *Dúverná zmlúva s Mníchom a ďablom*, ktoré mal už sčasti hotové, vydal v novej slovenčine. Jeho dielo stalo prvým veľkým dielom napísaným v bernolákovskej slovenčine. Okrem tohto diela sa venoval hlavne písaniu návodov a rád, ako sa starať o hospodárstvo i zdravie ľudí a dobytku, čím sa snažil pomôcť nielen svojim farníkom (*O nemocách ai o vilččenú nezdravěj rožněj lichvi, Zeľinkár, O úhoroch ai včelách rozmlúvání, Slovenskí včelár* a iné). Okrem náučných diel vydal aj svoje kázne a niekoľko básní.

Ľudovít Štúr (*28. október 1815 Uhrovec, † 12. január 1856 Modra), **205. výročie narodenia**. Slovenský politik, žurnalista, učiteľ, lingvista a spisovateľ, vedúca osobnosť hlavného prúdu slovenského národného hnutia v 30. a 40. rokoch 19. storočia, tzv. štúrovcov. Vystupoval proti národnému útlaku a presadzoval myšlienku slovanskej vzájomnosti. Bol horlivým členom Spoločnosti Česko-slovanskej a neskôr jej vedúcou osobnosťou. Po zrušení Spoločnosti preniesol jej činnosť na Katedru reči a literatúry československej, kde pôsobil ako zástupca profesora Palkoviča. Ľudovít Štúr bol najvýznamnejší predstaviteľ slovenského národného života a vedúca osobnosť slovenského národného obrodzenia v polovici 19. storočia. Kodifikoval slovenský spisovný jazyk na základe stredoslovenských nárečí (1843). Okrem iného ide o vedúcu osobnosť Slovenského povstania 1848 – 1849. Pôsobil aj vo funkcii poslanca v uhorskom sneme za mesto Zvolen v rokoch 1847 – 1848. Aj po ňom je pomenovaná planétka (3393) Štúr. Slováci majú možnosť oboznámiť sa s dokumentárnym filmom RTVS z roku 2015 o jeho živote a diele pod názvom *Ľudovít Štúr* (scenár Eva Tkáčiková a Miloslav Gdovin, réžia Fedor Bartko).

Ľudovít Kubáni (*16. október 1830 Záhorany, † 30. november 1869 Rimavské Brezno), **190. výročie narodenia**. Slovenský básnik, prozaik, literárny kritik a dramatik. Ide o autora slovenskej literatúry, v ktorého diele vidieť rozpor medzi romantickým pohľadom na svet a novými svetonázorovými prvkami. Jeho literárne začiatky siahajú do obdobia jeho štúdií v Levoči. Dezilúzia a prevaha skúseností nad citmi a vôľou človeka sa stali vedúcim motívom jeho literárnej tvorby. Námetom pre jeho diela sú udalosti z roku 1848, memorandum národa slovenského, štúrovci, ale tiež národnostné otázky, otázky národnej slobody a historické udalosti

či postavy. Keďže písal poéziu i prózu, označuje sa aj ako viacdómý spisovateľ. V poézii nepodliehal romantizmu, ale dôsledne sa zameriaval na životné skúsenosti z porevolučného Uhorska. Z čias svojich stredoškolských štúdií si určite spomenieme na jeho *Valgathu*, historickú povesť, najrozsiahlejšie dielo (nedokončené, známa je len prvá časť), ďalej *Suplikanta*, poviedku, *Radziwillovnu*, *kráľovnú poľskú*, veršovanú povesť, *Čierne a biele šaty*, tragikomickú črtu, *Mendíka*, poviedku s romantickými aj realistickými prvkami, v ktorej vystupujú tri spoločenské vrstvy: inteligencia (Šípik, Šípková), chudoba (Sidónia, Kubáni, Gašpar), remeselník (Volovec) (mendíkovia sú chlapci, ktorí pracovali v učiteľských alebo farárskych rodinách, starali sa o domácnosti, ale dostali vzdelanie).

Okrem výročí narodenia významných osobností slovenskej literatúry a kultúry, ktorých je určite oveľa viac, než sme uviedli, je rok 2020 aj výročím vybraných udalostí, z ktorých uvádzame aspoň nasledovné:

1. marca 1920 – premiérou opery Bedřicha Smetanu Hubička začalo svoju činnosť Slovenské národné divadlo (SND) v Bratislave.

6. apríla 1875 – nariadením uhorského ministerstva vnútra zastavili činnosť Matice slovenskej, čo viedlo k neskoršiemu (12. novembra 1875) úplnému zrušeniu Matice slovenskej. Jej činnosť obnovili až v roku 1919.

23. júla 1860 – v Uhorsku vydali nariadenie, podľa ktorého sa úradnou rečou popri nemeckom jazyku stal aj maďarský jazyk. V 22 stoliciach sa mohol používať v úradnom styku aj slovenský jazyk.

1. augusta 1845 – Slovenske národne noviny (Slovenské národné noviny) začali vychádzať v Bratislave. Ich vydavateľom a hlavným redaktorom bol Ľudovít Štúr a boli prvými politickými novinami Slovákov. Vychádzali do 9. júna 1848.

22. augusta 1830 – v Liptovskom Mikuláši sa uskutočnilo prvé predstavenie Divadla slovanského svato-mikulášskeho. Uviedli hru Jána Chalupku Kocúrko.

20. októbra 1740 – na trón v Rakúsko-Uhorsku nastúpila po svojom otcovi Karolovi III. Mária Terézia. Akt korunovania za uhorskú kráľovnú sa oficiálne uskutočnil až 25. júna 1741, po zasadnutí uhorského snemu.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
šéfredaktor

**AKTUELLE ENTWICKLUNGEN IM DEUTSCHEN.
DIE PROBLEMATIK DER SPRACHLICHEN NORM****CURRENT DEVELOPMENTS IN GERMAN LANGUAGE.
THE PROBLEM OF THE LANGUAGE NORM***SILVIA ADAMCOVÁ***Abstract**

The article is situated in the context of a prescriptive-oriented linguistics and aims to shed light on various theoretical considerations and empirical observations on the more recent issues of norms in German. The importance of compliance with the linguistic norm in routine communicative situations is pointed out several times. An essential idea is to differentiate between the forms and types of language in German and to use them correctly, depending on the milieu and the right communicative situation. It is of fundamental importance that the participants in communication relate to a specific linguistic, social and cultural context and create it themselves in the process of communication. To do this, they need a solid basis of German system linguistics rules. The desiderata of the phenomena dealt with are intended to show how they can be used in German foreign language lessons.

Keywords: the norm, linguistic norm, variants and variety linguistics, linguistic characteristics of the language varieties, use of the language styles in German lessons.

Abstrakt

Príspevok je situovaný do kontextu normatívne orientovanej lingvistiky a jeho cieľom je objasniť rôzne teoretické úvahy a empirické pozorovania týkajúce sa najnovšej problematiky noriem v nemčine. V príspevku sa viackrát poukazuje na dôležitosť dodržiavania jazykovej normy v oficiálnych komunikačných situáciách. Podstatnou myšlienkou je rozlišovať medzi formami a typmi nemeckého jazyka a ich správnej realizácie v závislosti od prostredia a príslušnej komunikačnej situácie. Zásada je, aby sa účastníci komunikácie identifikovali s konkrétnym jazykovým, sociálnym a kultúrnym kontextom a dokázali si ho sami uplatniť v procese komunikácie. Potrebujú na to ovládať základy pravidiel systémovej lingvistiky. Desideráty diskutovaných javov majú ukázať možnosti ich uplatnenia aj v procese osvojovania si nemeckého jazyka.

Kľúčové slová: norma, jazyková norma, jazykové varianty, lingvistická charakteristika jazykových variantov, použitie jazykových štýlov v procese komunikácie.

Vorbemerkungen

Sprache ist als interaktives Phänomen aufzufassen, eine Transformation einer Situation in eine andere mittels Sprache. Sie ist in den Metabereich und den Objektbereich einzugliedern, d. h. mithilfe der Sprache werden Gegenstände, Sachverhalte, Handlungen, Erscheinungen usw. beschrieben und wiedergegeben. Diskutiert man die Sprache, z. B. die Fachsprache oder die Jargons, so bedient man sich der Metasprache, d. h. der Sprache über Sprache. Sprache bildet außerdem ein System von Elementen, aus denen Sprachstrukturen entstehen, die meistens verbindlich sind und sich im konkreten Sprachhandeln widerspiegeln. Die „Gesamtsprache“ bietet uns also ein Instrumentarium an sprachlichen Mitteln, über das Angehörige einer Sprachgemeinschaft verfügen und das die sprachliche Verständigung zwischen ihnen möglich macht.

Ausgehend von theoretischen Erwägungen und praktischen Beispielen soll auf die wesentlichen Probleme der Sprachstile und -varietäten im Deutschen hingewiesen werden. Es soll dokumentiert werden, welchen Aufgaben sich in den nächsten Jahren die Linguistik stellen soll, um ihren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht weiterhin auszubauen und zu festigen. Im zweiten Teil des Beitrags sollen die dargestellten Sprachstile kurz linguistisch charakterisiert werden.

Der vorliegende Beitrag bietet darüber hinaus einen Einblick in die Diskussion um die sprachliche Norm im Deutschen. Im Mittelpunkt steht die Frage, was eigentlich der Begriff „Norm“ darstellt, von wem, wie und wann er festgelegt wird. Auch werden Überlegungen angestellt, ob andere Sprachformen und -schichten das heutige Deutsch charakterisieren und seine höchste Form beeinflussen. Ausgehend von den gewonnenen Ergebnissen werden im zweiten Teil des Beitrags aus linguodidaktischer und soziologischer Perspektive Überlegungen angestellt, wie es gelingen kann, Lernenden ein variantenreiches Repertoire an deutschen Sprachformen und -arten zu vermitteln.

Linguistische Ausgrenzung des Normbegriffs und der Subsysteme im Deutschen

In jeder Sprache bestehen viele soziale, aber auch areal und situativ gebundene und miteinander konkurrierende Systeme, wodurch oftmals linguale aber auch soziale, politische und interkulturelle Probleme vorkommen können. *„Für den einzelnen Sprecher bilden diese Systeme große Vorteile, in welchen er sich am besten zu Hause fühlt und die so die Grundlage seiner Sprachverwendung bilden“* (Veith, 2002, S. 25). Für die meisten deutschen Sprachbenutzer ist das die deutsche Standardsprache, die sie am häufigsten und am besten in unterschiedlichen kommunikativen Situationen benutzen.

Die Anzahl der empirischen Forschungsbeiträge zur Norm und Variation im heutigen Deutsch steigt seit den 90er Jahren kontinuierlich an. Gerade auch aus der Perspektive der Germanistiken im nicht deutschsprachigen Ausland wird die deutsche Sprache durch ihre mehrfache Variabilität, v. a. in diatopischer Hinsicht, gekennzeichnet (vgl. Neuland 2006). Zahlreiche Linguisten bekräftigen die große Aktualität und Notwendigkeit der Forschungsfragen betreff Norm und Sprachvarietäten und skizzieren erfolgsversprechende Wege für den Umgang mit ihnen im Deutschen (vgl. z. B. Ammon, 2015; Studer, 2003; Neuland, 2006; Eichinger et al., 2005). Es geht um pragmatische und kognitive Aspekte des Gegenwartsdeutschen aus soziolinguistischer und pluriarealer Perspektive, weiterhin geht es um den Vergleich der einzelnen Varietäten und ihre Gegenüberstellung zur Norm.

Norm oder Sprachnorm stellt die Auswahl von konventionellen Sprachformen dar, die von der Gesellschaft als korrekt oder standardsprachlich vorgeschlagen oder akzeptiert werden. Sie werden niedergelegt in normativen Grammatiken und Wörterbüchern (Rechtschreib-, Aussprache-, Bedeutungs-, Stilwörterbücher). Durchgesetzt werden die korrekten Formen von dazu befugten Institutionen (z. B. Schulen, Behörden, Verlagen), die die präskriptiven Regeln des Deutschen bestimmen und gegebenenfalls kontrollieren, begutachten etc. (Glück, 2010, S. 467). Unter dem Begriff „Sprachnorm“ wird das sprachlich korrekte, richtige Sprachsystem verstanden, das vom unverbindlichen Usus abgegrenzt ist. Alle anderen Nonstandardformen werden als Abweichungen von der Sprachnorm bezeichnet. Schwierig ist die Unterscheidung von Sprachnorm und Regel (vgl. Glück 2010, S.

647). Manchmal werden beide Ausdrücke synonym verwendet, wobei Regeln als Konventionen verstanden werden, von Individuen unter sozialer Sicht nicht immer richtig beachtet und oft nur als abstrakte Konstrukte der Linguisten verstanden werden.

Glück (2010, S. 647) definiert die Sprachnorm folgendermaßen: *„Ihr Inhalt (das, was vorgeschrieben, erlaubt usw. ist), ihr Charakter, ihre Anwendungsbedingungen, ihre Autoritäten (die ihre Einhaltung überwachen, z. B. Lehrer), die Situationen, in denen sie gültig sind (z. B. ist das Standarddeutsch obligatorisch in bestimmten Situationen – in der Schule, aber nicht zu Hause), die Sanktionen beim Zuwiderhandeln (z. B. schlechte Noten), die Art ihrer Verbreitung*

u. a.“ Nach diesen Aspekten lassen sich auch die Sprachnormen von Standardvarietäten und Nonstandardvarietäten verstehen. Für die Norm sind die Autoritäten, Amtspersonen (z. B. Lehrer, Linguisten, Kodifizierer) zuständig, und die Sanktionen sind institutionell geregelt. In Nonstandardvarietäten (z. B. Dialekten, Regiolekten, Jargons) haben Sprachnormen eher den Charakter von Bräuchen.

Mit dem Begriff der Norm hängt eng ihre Planung und Festlegung zusammen. Es geht dabei um Terminologearbeit und -schaffung, die in Händen von besonderen Institutionen liegen (z. B. Dudenredaktion, Institut für deutsche Sprache, Gesellschaft für deutsche Sprache) und die die kommunikativen Erfordernisse der jeweiligen Fachbereiche berücksichtigen müssen. In diesem Zusammenhang geht es auch um die internationale Verständlichkeit und Übersetzbarkeit der Termini in Fremdsprachen. Durch staatliche Erlasse werden in der Regel die Empfehlungen der Institutionskollektive angenommen und in offiziellen Wörterbüchern veröffentlicht. Die akzeptierten Sprachnormen werden durch Schulen, Massenmedien, Verlage und offizielle Ämter in der Sprachgemeinschaft implementiert und durchgesetzt. Durch Sprachwandelprozesse bedürfen die Regeln des vorhandenen Standarddeutsch der ständigen Reform durch Neuauflage ihres Kodex in Form von präskriptiven Grammatiken, Bedeutungswörterbüchern usw. Dabei orientieren sich die normgebenden Institutionen mehr oder weniger streng am gebildeten Sprachgebrauch, d. h. am „gehobenen Deutsch“ (in Deutschland ist dafür die Redaktion des Duden zuständig).

Bußmann (2008, S. 655) versteht unter dem Begriff „Sprachnormen“ Regeln, die Grundbedingungen der Kommunikation darstellen und die die Verständlichkeit steuern. Es ist eine Auswahl und Organisation der sprachlichen Mittel wie Aussprache, Wortwahl, Rechtschreibung, Satzkomplexität usw. Solche situativen Normen beziehen sich auf die Angemessenheit des sprachlichen Gebrauchs (öffentliches/privates, mündliches/schriftliches Sprechen, Textgestaltung), auf korrektes Sprechen in sozialen Rollen und Institutionen, auf Alter, Bildung, Weltanschauungen, Weltwissen und -erfahrung oder Geschlecht. Die Sprachnormung ist demgegenüber ein Prozess, in dem normierende Maßnahmen im Bereich der Standardsprache festgesetzt und vereinheitlicht werden von Sprachnormautoritäten, Linguisten, Lehrern, Germanisten und offiziellen Institutionen wie z. B. Institut für deutsche Sprache, Gesellschaft für deutsche Sprache, Duden-Verlag usw. Diese Sprachnormen bilden gleichzeitig die Basis für die sichere und normbewusste Verwendung der Sprache in Schule, Universität und im offiziellen Verkehr. Sie bildet gleichzeitig eine wichtige Voraussetzung des Erwerbs einer Fremdsprache im Ausland.

Primäre theoretische Grundlage

Die multilinguale Gesellschaft in der Gegenwart wird immer mehr internationalisiert, Grenzen (auch sprachliche) zwischen Staaten werden aufgehoben. Deutsch ist bekanntlich nationale Amtssprache in Deutschland, in der Schweiz (mit Liechtenstein) und in Österreich. Sie wird teilweise auch in anderen Ländern Europas verwendet und in vielen Ländern gelernt und studiert. Innerhalb dieses Bereichs liegen daher auch die drei sogenannten Zentren der deutschen Sprache, d.h. eine Nation oder ein Staat mit einer spezifisch ausgeformten Standardvarietät (sie bildet die sog. Teutonismen, Austriazismen und Helvetismen). Das Deutsche ist also eine „plurizentrische Sprache“. In allen sieben Staaten, in denen Deutsch eine nationale oder regionale Amtssprache ist, gibt es Besonderheiten für das Standarddeutsche. Man nennt sie „nationale Varianten“ (Ammon 2018), wobei besonders auffallend der Wortschatz dieser Varianten ist; es existieren aber Unterschiede auch in der Grammatik (Wortbildung und Flexion), in der Aussprache und Rechtschreibung. Nicht einmal auf standardsprachlicher Ebene bildet somit das Deutsche eine Einheitssprache. Deutsch gehört also zur Gruppe der plurizentrischen Sprachen wie das Englische, Spanische oder Französische (mehr dazu vgl. bei Ammon 2004, 2018).

Nationale Amtssprache	
Solo-offiziell Bundesrepublik Deutschland Österreich Liechtenstein	Ko-offiziell Schweiz (Deutsch neben Französisch, Italienisch und Rätoromanisch)
Regionale Amtssprache	
Deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien (nur Deutsch – bei subsidiärer Verwendung von Französisch) Autonome Provinz Bozen-Südtirol in Italien (Deutsch neben Italienisch und gebietsweise auch Ladinisch)	

Tab. 1. Staaten mit Deutsch als Amtssprache und jeweiliger Status (Glück 2010:19)

Sprachschichten, -varianten und -stile in der Sprachverwendung

Die Vielzahl der unterschiedlichen Sprachformen des Deutschen ist in der Gegenwart sein inhärentes Merkmal. Diese Formen resultieren aus räumlichen, schichtenspezifischen, situativen Faktoren sowie aus den Umständen des Spracherwerbs der Sprecher und dem Sprachkontakt der beteiligten Sprachen. Sie erscheint sowohl auf der systemlinguistischen Ebene als auch auf der Gebrauchsebene der Sprache. Sie findet eben dadurch ihren Ausdruck, dass eine Abweichung von einer Norm erscheint bzw. dass im Sprachgebrauch gegen eine vermeintliche oder erlernte Norm verstoßen wird. Manche Formen (Varianten des Deutschen) sind nicht gleichrangig, manche besitzen in der Sprachgemeinschaft ein höheres Prestige, andere eben das Gegenteil. Varietäten werden von der Sprachgemeinschaft auch unterschiedlich beurteilt, bewertet und sie können auch stigmatisiert oder einem Tabu unterworfen werden. Dieses veränderbare und veränderliche Verhältnis zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch ist ein der wichtigsten Triebkräfte des Sprachwandels (vgl. Adamcová, 2010; Adamcová, L., Adamcová, S., 2019; Busch, Stenschke, 2018; Löffler, 2016; Veith, 2002; Studer, 2003).

Da es im Deutschen eine große Gruppe von Nonstandardvarietäten (z. B. Dialekte) gibt, muss darauf hingewiesen werden, dass das Standarddeutsch eine sog. „Überdachungsfunktion“ inkorporiert. Das heißt, dass „[...] das Charakteristikum des Standarddeutschen die strenge Kodifizierung ist, das vorhanden sein von Nachschlagewerken, die berechtigterweise zum Nachschlagen des richtigen Sprachgebrauchs des Deutschen benutzt werden (präskriptiv), während für Nonstandard nur deskriptive Beschreibungen vorliegen“ (Ammon, 2018).

Der sprachliche Kodex bzw. Sprachnorm für die richtigen Formen des Standarddeutschen ist in Nachschlagewerken enthalten. Die Gültigkeit der Norm garantieren die Normautoritäten (Sprachexperten, Modellsprecher, Linguisten, Lehrer usw.) an welchen sich unter anderem die Lehrmaterialien für die Schulen orientieren, aber auch die Journalisten, Medienmitarbeiter, Politiker und alle Sprachbenutzer, die öffentlich auftreten. Das sind die maßgeblichen sozialpolitischen Kräfte, die in Deutschland die Standardvarietät setzen und gewährleisten. Im Falle von Konflikten um sprachliche Richtigkeit kann man sich an die offiziellen Institutionen wenden, die die korrekte Rechtschreibung, Aussprache, Grammatik und Wortschatz zweifelsfrei klären. Hier gibt es Personen, deren Sprachgebrauch als vorbildlich gibt. Eine zentrale Stellung in dieser Personengruppe nehmen vor allem die Nachrichtensprecher und Journalisten überregionaler Massenmedien. Früher waren es vor allem die Schauspieler an großen Bühnen, bzw. Schriftsteller, deren Sprache für die Leser vorbildlich galt. Sie haben nämlich die Gebräuchlichkeit dieser Sprachnormen früher und heute garantiert.

Die Verwendung der unterschiedlichen Sprachformen und -schichten ist einerseits mit der Verteilung der Sprecher auf ländliche und städtische Siedlungsgebiete sowie mit der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten verbunden, andererseits mit der Gesprächssituation

(formell/informell) bzw. mit dem Gesprächspartner. Eine besonders wichtige Stellung in diesem Sprachgefüge nimmt die deutsche **Standardsprache** ein. Sie wird durch Überregionalität, Variationsfreiheit und einheitliche sprachliche Ausdrucksform gekennzeichnet. Tatsache ist nun, dass von manchen Sprechern des Deutschen, auch von Experten, eine bestimmte Variante der Standardsprache bevorzugt wird. Hinsichtlich dieser Tatsache sollen folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- a) Das Spezifikum des Deutschen äußert sich tatsächlich darin, dass es eine Palette von Standardformen beinhaltet, d.h. es ist mit mehreren vorbildhaften Zentren und den von ihnen beeinflussten Räumen mit einer großen Variationsbreite verbunden ist. Ammon (2004, S. 24) stellt fest: *„Die plurizentrische Auffassung des Deutschen bedeutet, dass sprachliche Besonderheiten nationaler Zentren nicht als Abweichungen von einer nationen-übergreifenden deutschen Standardsprache gelten, sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen“*.
- b) Die Unterschiede zwischen den Standardvarianten des Deutschen sind in der Schriftform eher gering, in der gesprochenen Sprache jedoch zum Teil beträchtlich. Der Sprecher wird nach der Region, der sozialen Schicht, seinem Bildungsgrad, seinem Alter etc. in der betreffenden Sprachgemeinschaft situiert und identifiziert.
- c) Variation bedeutet eine breite Palette von Wahlmöglichkeiten aus dem sprachlichen Ausdrucksarsenal in Grammatik und Lexik der Sprecher zur adäquaten Bewältigung von Kommunikationssituationen. Beschreibungsansätze, die die sprachliche Vielfalt der Variation im Sprachsystem und Sprachgebrauch wissenschaftlich untersuchen, werden in den einzelnen Bereichen der Systemlinguistik sowie in der Soziolinguistik und der Varietätenlinguistik thematisiert (vgl. Baßler, Spiekermann, 2001).

Eine der mehrfach diskutierten Problemen der aktuellen Sprachverwendung des Deutschen sind die **Regionalismen** und ihre Variation (auch diatopische Variationen genannt). Typisch ist ihre regionale Verbundenheit für begrenzte Dinge oder Gegebenheiten. *„Auf deutschem Sprachgebiet verwendete dialektale Wörter sind in ihrer Verbreitung territorial stark begrenzt und dürfen nicht mit den regionalen Wörtern der Hochsprache gleichgesetzt werden“* (Wanzeck, 2010, S. 121). Oft entstehen sie aus Mangel an hochsprachlicher Alternative (z. B. *Mistkübel* vs. *Mülleimer*; *Sonnabend* vs. *Samstag*), bleiben als typisches Zeichen regionaler Verbundenheit (z. B. *Topfen* vs. *Quark*; *Wiese* vs. *Alm*). Solche regionalen Wörter werden gerne in das Standarddeutsche aufgenommen, um mit ihnen eine Bedeutungs differenzierung vornehmen zu können und sie variieren auf lautlicher und grammatischer Ebene. Durch den Rückgriff auf solche Wörter kann ein neuer Sachverhalt oder Gegenstand benannt werden, wie z. B. *Dirndl*, *knuddeln*, *Schnauzbart*, *Quarktasche*, *Almkäse*.

In jüngster Zeit wird die Soziolinguistik-/Sprachvarietätsforschung wieder aktiv aufgenommen (vgl. Löffler, 2016; Wanzeck, 2010; Eichinger, 2005; Neuland, 2006). Das hat vielerlei Ursachen. So scheint sich zunehmend eine regionale Emanzipation anzubahnen, die der allzu glatt ausgerichteten Medienwelt entgegensteht und die sich ihren Platz in den sich vergrößernden politischen und ökonomischen Räumen schafft. Zu den Ursachen mag auch die Betonung des Individuellen, des Psychischen und des Differenten in vielen Lebensbereichen gehören. Schließlich ist ganz Europa durch große ethnische, politisch-ökonomische Wanderungen vielfältiger geworden – zur 'inneren Mehrsprachigkeit' gesellt sich die 'äußere' im sprachlichen Binnenraum selbst. Diese historischen Begebenheiten widerspiegeln sich auch in der politischen Sprache, die ebenfalls eine neue Richtung in der systemlinguistischen Forschung des Deutschen bietet. Damit wird es in der Sprachforschung notwendig, Einstellungen aufzubauen und Diskussionen aufzunehmen, die ein funktionales kommunikatives Nebeneinander von Standardsprache, Norm und Sprachvarietäten ermöglichen. Angesichts solcher Tendenzen genügt es nicht mehr, den Weg zur Standardsprache in ihrer geschriebenen und gesprochenen

Form zu ebnen und ihnen die jeweiligen soziolektalen Sprachformen zuzuordnen. Dies führt zum Bewusstsein, dass „Deutsch“ vielfältig ist. Gerade die Auslandsgermanistik sollte die Gelegenheit bieten, Einstellungen gegenüber dem Vielerlei des Deutschen dadurch zu entwickeln, dass Varianten angeboten, erprobt, diskutiert und verändert werden (vgl. dazu z. B. Baßler, Spiekermann, 2001).

Vermittlung von Sprachstilen und Varietäten im Deutschunterricht

Linguisten und Didaktiker (Neuland, 2006; Wanzeck, 2010; Löffler, 2016; Adamcová, 2019) weisen völlig zu Recht darauf hin, dass es keine einheitliche Begrifflichkeit gibt in Bezug auf die Existenzformen des Deutschen bzw. dass die Grenzen zwischen diesen Stilen oft aufgehoben werden. Was genau die Begriffe „Norm, sprachliche Norm, Hochdeutsch, Umgangssprache, Regionalsprache, Dialekt“ bedeuten, wie man sie präziser definiert, verwirklicht, wie sie von wem wann eingesetzt werden, ist bis heute nicht ganz genau geklärt. Diese Sprachstile kann man heute nicht einfach voneinander abgrenzen. Einfache Beobachtungen im Sprachalltag ergeben, dass eine gesprochene regionale Umgangssprache sowie die Dialekte zu den häufigsten Varietäten des Alltags gehören; dabei kommt es auf die Verwendungssituation an. Fremdsprachenunterricht, besonders im Ausland, kann auf Orientierung an Normen nicht verzichten. In den Ländern, in denen Deutsch gelehrt und gelernt wird, orientiert man sich an verschiedenen Standards. In der Vergangenheit war es entweder die bundesdeutsche oder die DDR-Norm, je nach politischem „Einfluss“. Deutschlerner werden sich unter pragmatischen Gesichtspunkten natürlich fragen, mit welchem „Deutsch“ (aus dem plurizentrischen“ Spektrum) sie am weitesten kommen. Für die Beschäftigung mit nationalen Varianten des Deutschen im DaF-Unterricht lassen sich vor allem zwei Argumente anführen:

- ü Überlegungen im Umkreis von Mehrsprachigkeitskonzeptionen und interkulturellen Lernzielen;
- ü die Bedürfnisse der Deutschlernenden, die auf Grund der intensiven weltwirtschaftlichen Verflechtung die Vermittlung einer gebrauchsfähigen Sprache erwarten. (Ammon, 2004; Kellermeier-Rehbein, 2005; Neuland, 2006; Ehlich, 2018; Thurmair, 2018; Lobin, Schneider, Witt, 2018).

Dass die nationalen Varietäten, Sprachformen und Stile heute auch im DaF-Unterricht ein Thema sind, wurde durch die Diskussionen um das Deutsche als „plurizentrische Sprache“ wesentlich begünstigt, wenn nicht sogar ausgelöst (vgl. Eichinger, 2005, Studer, 2003, Neuland, 2006). Diese Diskussionen haben wesentlich zur Aufwertung der österreichischen und schweizerischen Nationalvarietäten beigetragen und sie finden ihren Ausdruck nicht nur in einigen wenigen plurizentrisch orientierten Lehrwerken, sondern auch in standardisierten, international bekannten Sprachprüfungen (Beispiel: Österreichisches Sprachdiplom). Dennoch spielt bis heute in der Mehrzahl der Lehrwerke für den DaF-Unterricht deutschländisches Deutsch nach wie vor die Hauptrolle, besonders auch in den Hörtexten und das oft in Form eines „neutralen“ Standards bzw. einer „unauthentischen Standardleseausprache“ (Baßler, Spiekermann, 2001). Daran ist, insofern es um die Vermittlung und das Lernen produktiver Sprachkompetenzen geht, nichts auszusetzen. Problematisch wird es aber, wenn im engeren Sinn monozentrische Lehrbuchkonzeptionen und Unterrichtsrealitäten auch den Rahmen für die Entwicklung und das Training rezeptiver Kompetenzen bilden. Unter solchen Bedingungen stellt sich ein asymmetrisches Verhältnis zwischen dem Sprechen und dem Verstehen ein, was die kommunikative Reichweite der Lernervarietäten angeht: Beim Sprechen ist der Kommunikationsradius groß (Lernende können sich im gesamten deutschen Sprachraum verständlich machen, wenn sie eine nationale Standardvarietät beherrschen), beim Verstehen hingegen ist er deutlich kleiner (die Fixierung auf nur eine Standardvarietät kann zur Irritation führen, wenn Lernende mit einer anderen als der gelernten Varietät konfrontiert sind. Auf das Bedürfnis der konsequenten Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht haben

bereits mehrere Linguisten und Theoretiker des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen (vgl. Ammon, 2015; Muhr, 1997).

Ausblick

Die Lexik bildet den ständig sich wandelnden Teilbereich einer Sprache. Darum lässt sie sich im Unterschied zu anderen Teilbereichen der Sprache am schwierigsten systematisieren und beschreiben. Auch die Gliederungsmöglichkeiten des Wortschatzes gehören zu den größten Problemen des aktuellen Wortschatzes, da sich seine inhaltliche und grammatische Seite ständig wandelt. Dazu gehört auch die Abgrenzung und Beschreibung der Variationen des Deutschen, weil sie zeitlich, räumlich, situativ und sprachschichtbedingt markiert sind und sich durch hohen Grad an Veränderbarkeit unterscheiden.

Angesichts der angeführten Tatsache geht die Unterrichtswirklichkeit betreff Verwendung von Standard und anderer Varietäten in vielen Fällen, vor allem im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, immer noch von einer relativ homogenen deutschen Standard- und Schriftsprache aus, die von der gesprochenen Alltagswirklichkeit bekanntlich sehr weit entfernt ist. „*Das Germanistikstudium im Inland und Ausland sollte den Studierenden daher fundierte Kenntnisse zur Variation im heutigen Deutsch vermitteln. Die neuen Studiengänge eröffnen europaweit die Chance der Implementation eines entsprechenden Moduls gerade auch für Deutsch als Fremdsprache und die Deutschlehrerausbildung*“ (Neuland 2006: 20). Im Zentrum der Aufmerksamkeit der heutigen Linguisten steht daher die Frage, welche Probleme die unterschiedlichen Existenzformen des Deutschen den Auslandsgermanisten bereiten, wie weit die nationalen Varietäten im Deutschunterricht behandelt werden sollen. Selbst im deutschsprachigen Raum ist die Aufklärungsarbeit in diesem Bereich bei weitem nicht zufriedenstellend. Auslandsgermanisten und Lehrende des Deutschen stehen angesichts der sog. Plurizentrität des Deutschen vor einer besonderen Herausforderung. Sie müssen entscheiden, wie sie mit der sprachlichen Vielfalt der deutschsprachigen Nationen umgehen, wie die nationalen Varietäten der deutschen Sprache im Unterricht berücksichtigt werden sollen. Die Plurizentrität der deutschen Sprache und ihre Berücksichtigung im Deutschunterricht stellen jedoch nur einen von zahlreichen aktuellen Forschungsschwerpunkten der Auslandsgermanistik dar.

Literatur

ADAMCOVÁ, L., ADAMCOVÁ, S. 2019. *Linguistische Charakteristik der deutschen Sprache*. München: Lincom.

ADAMCOVÁ, L. 2010. *Einführung in das Studium der deutschen Sprache*. München: LINCOM Verlag.

AMMON, U. 2015. Standard und Variation: Norm, Autorität, Legimitation. In: EICHINGER, L., KALLMEYER, W. (Hrsg.) 2004. *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: Institut für Deutsche Sprache, S. 28 – 40.

AMMON, U., BICKEL, H., EBNER, J. et al. 2004. *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York: De Gruyter.

AMMON, U. 2018. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/Boston: Walter deGruyter.

BASSLER, H., SPIEKERMANN, H. 2001. Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 2001, S. 205 – 213; 1, 2002, S. 32 – 35.

- BUSCH, A., STENSCHKE, O. 2018. *Germanistische Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- BUßMANN, H. 2008. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- EHLICH, K. 2018. Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen – Zur Entwicklung wissenschaftssprachlicher Schreibkulturen. In: CIRKO, L., PITTNER, K. (Eds.) 2020. *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*. Berlin: Peter Lang AG, pp. 21 – 40. Available an: <https://doi.org/10.3726/b15009>
- EICHINGER, L., KALLMEYER, W. 2005. *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Mannheim: Duden.
- GLÜCK, H. (Hrsg.) 2010. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 4. Aufl.
- KELLERMEIER, R. B. 2005. *Areale Wortbildungsvarianten des Standarddeutschen. Beiuntersuchungen zum Variantenwörterbuch des Deutschen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- LOBIN, H., SCHNEIDER, R., WITT, A. 2018. Organisierte Kooperativität – Forschungsinfrastrukturen für die germanistische Linguistik. In: LOBIN, H., SCHNEIDER, R., WITT, A. (Eds.) 2020. *Digitale Infrastrukturen für die germanistische Forschung*. Berlin; Boston: De Gruyter, pp. 1 – 8. Available an: <https://doi.org/10.1515/9783110538663>
- LÖFFLER, H. 2016. *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt.
- MUHR, R. 1997. Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept „Deutsch als plurizentrische Sprache“ und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. In: HELBIG, G. (Hgg.) *Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV*. Hildesheim u. a., S. 179 – 201.
- NEULAND, E. 2006. *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- STUDER, Th. 2003. Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. In: HÄCKI, B. A. (Hrsg.) *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen, Basel, S. 105 – 119.
- THURMAIR, M. 2018. An der Schnittstelle von DaF und Germanistischer Sprachwissenschaft. In: WÖLLSTEIN, A., GALLMANN, P., HABERMANN, M., KRIFKA, M. (Eds.) *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik*. Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 409 – 432. Available an: <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbktw2.18>
- VEITH, W. H. 2002. *Soziolinguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- WANZEK, Chr. 2010. *Lexikologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kontakt:

Mgr. Silvia Adamcová, PhD.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: silvia.adamcova@euba.sk

**MARGINÁLIE K SEMESTRÁLNYM PRÁCAM
PÍSANIE AKO NÁSTROJ KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTOV
AJ V PREKLADATEĽSTVE**

**OUTLINES OF TERM PAPERS
WRITING AS A TOOL OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT
OF TRANSLATION STUDIES STUDENTS**

VLADIMÍR BILOVESKÝ

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na dôležitosť semestrálnych prác v študijnom odbore prekladateľstvo a tlmočníctvo ako jedného z možných nástrojov kritického myslenia. Poukazuje i na význam tejto problematiky v translatologickom didaktickom výskume, pretože dlhodobo stojí na jej okraji. Na základe analýzy troch konkrétnych diel americkej literatúry sledujeme rozvoj translatologického myslenia študentov, rozvoj ich prekladateľských zručností i rozvoj ich kritického myslenia.

Kľúčové slová: preklad, semestrálna práca, kritické myslenie, americká literatúra, študenti.

Abstract

The aim of the paper is to point out the importance of a term paper in the study field of translation and interpreting. In this case, we consider a term paper as one of the possible tools to develop students' critical thinking. It also focuses on the significance of didactic research of the issue. Based on the analysis of three specific works of American literature, we follow the development of students' translation thinking, the development of their translation skills and the development of their critical thinking.

Keywords: translation, term paper, critical thinking, American literature, students.

Úvod

Písomné práce by mali mať na vysokej škole významné postavenie, mali by byť neoddeliteľnou súčasťou prípravy vysokoškolských študentov¹, pretože je dôležité venovať osobitnú pozornosť ich schopnosti vyjadrovať sa, v prípade tohto textu máme na mysli písomný prejav. Medzi ťažiskové zručnosti vysokoškoláka by teda mala byť zručnosť pripraviť a spracovať písomnú prácu. Jej spracovanie je nová výzva, ktorá nemusí byť problémom, ak si rozšíri doterajšie skúsenosti o nové zručnosti, ktoré mu pomôžu v písomnom vyjadrovaní nielen v akademickom prostredí. Písomná práca predstavuje ďalšiu formu odbornej i praktickej prípravy študenta.² V prípade študentov filologického zamerania, ktorých pracovným nástrojom bude aj slovenčina, je takáto príprava o to dôležitejšia.

¹ Aj napriek dnes módnemu trendu používať rodovo vyvážený jazyk, ja v celom texte ostane pri dobrom a osvedčenom slovenskom GENERICKOM MASKULÍNE. Ospravedlňujem sa všetkým vyznávačom a vyznávačkám rodovo vyváženého jazyka.

² V poslednom období sa u nás ako strešný menovania na rôzne typy prác udomáčuje i anglosaské pomenovanie essay – esej. Latinské *exagium* je gréckeho pôvodu. „V latinčine *exagium* znamená váženie, uvažovanie, úvaha. Z latinčiny sa dostalo do francúzštiny v podobe *essai* a do taliančiny v podobe *saggio*. Vo francúzštine slovo *essai* značí pokus, skúška a v taliančine *saggio* značí časť z väčšieho množstva, na základe ktorej možno usudzovať na celok. V slovenčine sa pod názvom *esej* dnes rozumie literárna forma, žáner, v ktorom je vtipne, duchapľne, živo napísaná úvaha s odbornou, najmä literárno-umeleckou alebo filozofickou tematikou. *Esej* je na hranici medzi náučným, publicistickým, rečníckym a umeleckým štýlom.

V predkladanom texte si nenárokujeme podrobne vyčerpať tému písomnej prípravy vysokoškolských študentov. Ide mi skôr o poukázanie na problematiku semestrálnej práce ako súčasť prípravy budúcich prekladateľov a tlmočníkov. Podľa môjho názoru ide o *neoprávnené* biele miesto (niche) jednak v príprave prekladateľov a tlmočníkov, ale aj o okrajovú tému v didaktickom translatologickom výskume. Nejde nám ani tak o príklad dobrej praxe (best practices), skôr o jeden z možných spôsobov v príprave budúcich prekladateľov a tlmočníkov.

Vymedzenie problematiky

Semestrálnu, seminárnu, či iný typ práce zadávame študentom s tradičným cieľom: hodnotiť ich. Kika uvádza, že písomné práce sú prostriedok overovania hodnotenia vedomostí, ktoré študent získava v určitom roku štúdia. Slúžia nielen pedagógom ako podklady na hodnotenie študenta, ale užitočné sú najmä pre študentov. Pri ich vypracovaní si študent overuje svoje schopnosti a v ich hodnotení dostáva spätnú hodnotiacu informáciu pri svojom ďalšom rozvoji (1, 2020, s. 25). Predpokladám, že okrem tohto obligatórneho cieľa to robíme i so zámerom zistiť vedomosti študentov zo zadanej problematiky, ich schopnosť formulovať myšlienky, prezentovať svoje názory a v neposlednom rade zistiť ich schopnosť písať texty odbornejšieho charakteru a využívať vedecké metódy pri skúmaní zadanej problematiky.

Na základe vlastnej pedagogickej praxe i skúseností (29 rokov) si myslím, že vyššie uvedené práce by sme nemali zadávať študentom iba z dôvodu, aby sme prvoplánovo preverili ich vedomosti. Študenti potom k takejto práci pristupujú veľmi formálne a možno je to pre nich i demotivujúce (napíšu prácu, odovzdajú ju a čakajú na hodnotenie). Je nutné študentom vysvetliť, že prácu síce budeme hodnotiť, ale hodnotenie bude odrážať, ako v práci vysvetlili zadanú tému, ako pochopili vedomosti získane štúdiom, ako vedia prezentovať vlastný názor k téme, prípadne polemizovať s inými názormi na danú tému. Študentom musíme vysvetliť, že prostredníctvom práce chceme taktiež zistiť, ako vedia uchopiť získané vedomosti a použiť ich v súvislostiach. Študent musí *prežiť* celý proces produkcie textu práce od začiatku až do konca. Iba vtedy si študent uvedomí, že formulácia práce je ďalšia forma učenia sa, v procese ktorého si triedi, utvrdí získané vedomosti i poznatky, uvedomí si svoje slabé i silné stránky, kriticky uvažuje, formuluje svoje názory a následne ich formou textu práce prezentuje.

Pri písaní akejkoľvek kvalifikačnej práce prichádzame s problémom danej témy, svojím pohľadom na ňu, analyzujeme, interpretujeme fakty, navrhujeme riešenie na základe štúdia, poznania literatúry i výskumu. Písaním akejkoľvek práce si študent rozvíja niekoľko dôležitých zručností³:

- o čítať,
- o robiť si poznámky
- o organizovať a triediť myšlienky,
- o rozširovať slovnú zásobu,
- o upevniť naučené,
- o objavovať nové poznatky,
- o formulovať svoje názory,
- o konfrontovať svoje názory s inými,
- o polemizovať s inými názormi,
- o formulovať závery,
- o komunikovať cieľným spôsobom.

Najbližšie stojí k náučnému štýlu. (Mistrík, s. 321, Slovenská reč, roč. 39, 1974, č. 6) V slovenskom vzdelávacom systéme si neuvedomujeme, že essay v anglofónnom prostredí predstavuje argumentačnú prácu. To si neuvedomujeme a takéto nesprávne typy prác nazývame esejami.

³ V tomto prípade zručnosť chápeme ako spôsobilost' v intelektuálnej činnosti, ktorá vzniká, formuje sa na základe komplexu schopností. Zručnosti sa rozvíjajú učením na základe schopností.

Na základe dlhodobej praxe som vyššie definoval zručnosti, uvádzam však aj širší, Kikom formulovaný diapazón potrebných schopností pri spracovaní textu: „plánovať a organizovať svoje činnosti, vymedziť a formulovať cieľ práce, vyhľadať, získať a spracovať vhodné informačné zdroje, tvorivo ich využívať a vytvoriť teoretické východiská riešenia písomnej práce, zvoliť efektívny postup riešenia, vypracovať alebo vyhľadať a použiť vhodné nástroje zberu a metódy spracovania empirických dát, analyzovať a interpretovať zistenia, formulovať závery a navrhovať riešenia, formulovať svoje myšlienky, písomne ich vyjadriť, argumentovať, osvojiť si a používať odbornú terminológiu a odborný štýl písania a v súlade s internými predpismi vysokej školy napísať formálne, jazykovo a gramaticky správne text práce“ (1, 2020, s. 30). Všetky vyššie uvedené zručnosti aktívne využijú i v celom procese prekladu, nie iba pri písaní semestrálnej práce.

Písanie semestrálnej a seminárnej práce či rozsiahlejšieho referátu musí byť súčasťou učenia i učenia sa, pretože študent ich vypracovaním sa učí zužitkovať odborné poznatky z odboru štúdia a paralelne získava skúsenosti a viaceré zručnosti nevyhnutné pri samostatnej odbornej činnosti.

Rozvoj vyššie uvedených zručností prostredníctvom písomných prác rozvíja i kritické myslenie študentov. Langer a Applebee v knihe *How Writing shapes Thinking* (1987) // *Ako písanie formuje myslenie* uvažujú o tom, ako písanie vplýva na intelektuálny rozvoj človeka. Okrem iného, uvádzajú, že:

1. Aktivity súvisiace s písaním vo väčšej miere napomáhajú učeniu sa ako aktivity súvisiace iba so štúdiom alebo čítaním.
2. Rôzne druhy aktivít súvisiacich s písaním umožňujú študentom zamerať sa na rôzne typy informácií.
3. V porovnaní s krátkymi písomnými prácami, analytické písanie umožňuje oveľa komplexnejší a hlbší pohľad na problematiku za pomoci menšieho objemu informácií (2, Applebee, 1987, s. 5). Z toho vyplýva, že písanie umožňuje komplexnejšie vnímanie zvolenej problematiky, ale objem informácií, na ktoré sa sústredíme, je užší.

Semestrálna práca v preklade

Pre učiteľa je iste nesmierne náročné prečítať a okomentovať množstvo strán textu. Je to časovo veľmi náročné a vyžaduje si to absolútnu koncentráciu. Niekedy celkom ani neveríme v zmysel takejto súčasti vyučovacieho procesu. Vychádzame z vlastnej pedagogickej skúsenosti. Predtým, než pristúpim k čítaniu a komentovaniu prác, sa psychicky pripravujem na to, koľko času nad tým strávim, koľko nezmyslov sa dozvieme, koľko častí z wikipédie a iných internetových zdrojov sa objaví v študentských textoch. Po prečítaní prác si však poviem: Neľutujem čas, ktorý som tomu venoval, koľko nových informácií som sa dozvedel. Taktiež si uvedomím, že z iného uhla pohľadu som spoznal študentov, pretože otvorili svoje mysle.

Semestrálnu prácu ako jednu z foriem učenia sa využívam už niekoľko rokov. Vyžívam ju v predmete *metodika prekladu*, ktorý študenti absolvujú v letnom semestri prvého ročníka. Predmet je zameraný na základné faktory prekladu, ktoré vstupujú do jeho procesu.⁴ Ďalšie

⁴ Študenti začínajú prekladať rôzne typy textov. Oboznamujú sa s ekvivalenciou na úrovni slova, s ekvivalenciou nad úrovňou slova, s problematikou bezekvivalentnej lexiky, koherenciou, kohéziou, rôznymi prekladateľskými stratégiami v závislosti od typu textu, jeho úlohy v cieľovom kultúrnom kontexte i potrebami cieľového recipienta. Naučia sa analyzovať východiskový text na základe jeho štylistických špecifik, vedia ho spracovať do cieľového jazyka na základe požiadaviek cieľového kultúrneho priestoru, používať prekladateľské stratégie, samostatne kriticky uvažovať o procese transformácie východiskového textu do cieľového.

translatologicky orientované vedomosti získali v zimnom semestri prvého ročníka v predmete *translatológia* v rámci tzv. spoločného základu⁵ (*teda semester pred metódikou prekladu*).

Na základe uvedených vedomostí zadávam študentom interdisciplinárne orientovanú seminárnu prácu, v ktorej ide o prepojenie teórie prekladu a americkej literatúry, teda využitie medzipredmetových vzťahov. Americkú literatúru študenti absolvujú v letnom semestri druhého ročníka. Cieľom práce je na základe stanovených požiadaviek porovnať originál s prekladom a komentovať ho. Aby čítanie originálu a jeho prekladu nebolo samoúčelné, výber diel konzultujem s kolegyňou, ktorá ich bude učiť americkú literatúru. V tomto akademickom roku (2019/2020) sme vybrali diela (*The Great Gatsby* od Francisa Scotta Fitzgeralda, *The Road* od Cormaca McCarthyho, *Slaughterhouse Five* od Kurta Vonneguta).

Semestrálnu prácu vnímam aj ako určitú formu prípravy na štúdium americkej literatúry, pretože študenti už budú oboznámení s originálom jedného diela i jeho prekladom. Ďalšiu otázku, ktorú bolo potrebné riešiť, bol jazyk práce. Z viacerých dôvodov som sa rozhodol pre slovenčinu. Rovnako ako cudzí jazyk, ktorý je aprobačným predmetom študentov, aj slovenčina bude ich pracovným jazykom, a preto považujem za nutné ju rozvíjať (alebo začať rozvíjať, pretože študenti dnes prichádzajú s chabými vedomosťami slovenčiny, zatvárame nad tým oči a nevenujeme tomu dostatočnú pozornosť). Bohužiaľ, podľa môjho názoru sme zabudli na stále inšpiratívny text A. Popoviča *From J. Levý to Communicational Didactics of Literary Translation* (3, 1983), v ktorom okrem iného špecifikuje disciplíny, ktoré študenti prekladateľstva a tlmočníctva majú absolvovať, hovorí i o pomere cudzieho jazyka a slovenčiny v procese prípravy. Dokonca podľa nášho názoru niektoré predmety (napr. morfológia, literatúra, dejiny a realie) by sa nemali učiť výlučne v cudzom jazyku. Lingvistické disciplíny by sa mali učiť na komparatívnej báze východiskového jazyka a slovenčiny. Vo výučbe literatúr, dejín a realíí by sa mala taktiež využívať slovenčina, aby sa študenti (budúci prekladatelia) naučili slovenské ekvivalenty kľúčových literárnych, historických i kultúrnych pojmov či udalostí. Veľmi často sa stáva, že pri preklade textov, v ktorých sa nachádzajú nižšie uvedené pojmy, študenti nepoznajú ich slovenské ekvivalenty (napr. speaker, budget, meeting, event, summit, office, loser, atď.). Pri týchto návrhoch vychádzame z Popovičovho textu. Niektorí vyučujúci v študijnom odbore filológia si tiež takto podobne vysvetlili Popovičove odporúčania a vyučujú literatúru v slovenčine.

Model a štruktúra semestrálnej práce⁶

Pokyny k semestrálnej práci pozostávajú zo štyroch častí:

A. Porovnajte vami zvolený originál s jeho slovenským prekladom.

⁵ Štúdium programov v odbore *prekladateľstvo a tlmočníctvo* (po novom odbor *filológia*) predpokladá, že istú časť základných poznatkov a vedomostí si potrebujú osvojiť všetci študenti bez rozdielu jazykovej špecializácie, resp. študijného programu. Z tohto dôvodu bola vytvorená štruktúra predmetov združených v translatologickom základe. Zostavený program sa okrem translatologických a komparatistických disciplín zameriava tiež na praktické cvičenia zo slovenčiny ako štátneho jazyka. Zvládnutie jednotlivých rovín systémovej lingvistiky je nevyhnutným predpokladom úspešného štúdia budúcich fundovaných prekladateľov a tlmočníkov. Jazyková kompetencia študentov sa dotýka písomného i ústneho prejavu v slovenskom jazyku. Koncepcia vychádza zo skutočnosti, že translátor prekladá a tlmočí predovšetkým z/do materinského jazyka. V rámci translatologického základu absolvujú študenti povinné predmety: translatológia, praktická slovenčina pre prekladateľov a tlmočníkov 1, praktická slovenčina pre prekladateľov a tlmočníkov 2, prekladová literatúra a medziliterárny proces. V rámci predmetu translatológia na základe prehľadu teoretického a dejinného, ako aj terminologického pozadia formovania a etablovania translatológie – vedy o preklade a tlmočení, sa študentom ponúkajú témy: dejiny umeleckého prekladu, teória komunikácie v preklade, prekladateľský proces, prekladateľské postupy, výrazové posuny, výrazové zmeny v preklade, zásady slovenskej prekladateľskej školy, interpretácia a preklad, problematika odborného prekladu.

⁶ Model nepovažujem za univerzálny, býva variabilný.

B. Po dôkladnom porovnaní oboch textov pristúpte k napísaniu semestrálnej práce, v ktorej sa na základe vyššie uvedeného porovnania zameriate na nasledujúce otázky:

1. Bolo potrebné preložiť uvedené dielo do slovenčiny?
2. Čím tento preklad obohatil slovenské kultúrne prostredie?
3. Čím tento preklad obohatil vás osobne?
4. Uveďte prekladateľské riešenia, ktoré vás zaujali a považujete ich za adekvátne.
5. Uveďte prekladateľské riešenia, ktoré vás zaujali v negatívnom zmysle slova.
6. Uveďte návrhy zmeny prekladateľských riešení.
7. Porovnajte slovenčinu prekladu s dnešnou modernou slovenčinou. Uveďte konkrétne odlišnosti.

C. Pri čítaní prekladu vybraných diel je nutné:

- a. Francis Scott FITZGERALD: zamerať sa na preklad historických reálií USA 20. rokov 20. storočia (bootlegging, flappers - nový typ moderných žien; román sa považuje za jedno z najpresnejších umeleckých vykreslení doby Jazz Age).
- b. Cormac McCARTHY: zamerať sa na skutočnosť, ako si prekladateľ poradil s poetickým a zároveň minimalistickým štýlom McCartyho (používa veľmi málo interpunkcie, vety sú strohé, ale plné pomerne neznámych slov, pre text je kľúčové vytvorenie pochmúrnej atmosféry, všetko je sivé, plné popola, deštrukcie; ide o postapokalyptický román). Sledovať, ako si s touto atmosférou poradil prekladateľ.
- c. Kurt VONNEGUT: sci-fi román (vyskytuje sa v ňom veľa vymyslených postáv vo vymyslených svetoch, zároveň aj pravdivé historické fakty (napr. bombardovanie Drážďan), celý román je postavený na čiernom humore). Zamerať sa na prenos sci-fi prvkov a humoru v preklade.

D. Prácu je nutné vypracovať v súlade platnou legislatívou fakulty,⁷ s ktorou sa študent musí oboznámiť a dôsledne dodržať pri vypracovaní finálnej verzie práce. Semestrálne práce je zároveň prípravou na vypracovanie záverečnej práce.

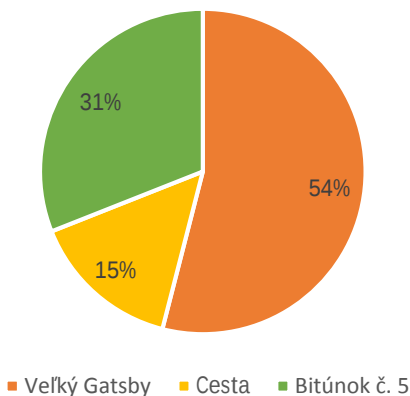
Čítanie semestrálnych prác odhalilo veľa zaujímavých skutočností. Niektorí študenti k práci pristúpili tradične, tak, ako je medzi študentmi zaužívané – získať hodnotenie (čo nebolo mojím cieľom). Samozrejme, že väčšina študentov pristúpila k práci seriózne a precvičila si vyššie uvedené zručnosti. Pravdaže, na ich zautomatizovanie a získanie je nutné ich ďalej precvičovať. Zaujímalo ma, aká bola motivácia študentov pri výbere diela na semestrálnu prácu (v skupine som mal 13 študentov, štyroch študentov, deväť študentiek). Fakt, že väčšina študentov si vybrala román *Great Gatsby*, je prekvapujúci. Nemyslím si, že ich výber bol ovplyvnený rozsahom diel (počtom strán) či menami prekladateľov. Motiváciou pre *Veľkého Gatsby* možno bolo jeho filmové spracovanie i hviezdne herecké obsadenie.

Originál	Preklad	študenti	študentky	percentá
F. Scot FITZGERALD, Great Gatsby , 1925	Veľký Gatsby , Slovart, 2012, 240 s. Preložil Ján Vilikovský	2	5	54 %
<u>Cormac</u> <u>McCARTHY</u> , The Road , 2006	Cesta , Slovart, 2009, 208 s. Preložil Ján Gavura	1	1	15 %

⁷ Bohužiaľ, formálna úprava nie je zjednotená na všetkých vysokých školách. Niektoré z nich vyžadujú štandardnú úpravu v súlade s medzinárodnou normou ISO 7144:1986 *Documentation – Presentation of theses and similar documents*, alebo STN 01 6910:1999 – *Pravidlá písania a úpravy písomností*.

Kurt VONNEGUT, Slaughter House - Five, 1969	Bitúnok č. 5, Slovart, 2001, 168 s. Preložil Karol Dlouhý	1	3	31 %
--	--	---	---	------

Percentuálny podiel vybraných kníh



Ukázalo sa, že rozhodnutie zvoliť slovenčinu ako jazyk práce bolo správne. Nakoľko ide o študentov prekladateľstva a tlmočníctva, je nutné venovať pozornosť cizelovaniu slovenčiny, ktorá taktiež bude ich pracovným jazykom. Takéto cielené smerovanie k precvičovaniu slovenčiny vedie i k tomu, že študenti si uvedomia dôležitosť materinského jazyka ako cieľového jazyka. Študenti prichádzajú zo stredných škôl s veľmi chabými štylistickými a gramatickými vedomosťami zo slovenčiny. Majú problém vyjadriť svoj názor, argumentovať nielen v písomnej forme. V písomnom prejave nedokážu rozlišovať medzi formálnym a neformálnym vyjadrovaním sa.⁸

Takmer polovica študentov (5 – z toho 1 študent, 4 študentky, 42%) v práci neodpovedalo na otázky: *Bolo potrebné preložiť uvedené dielo do slovenčiny? Čím tento preklad obohatil slovenské kultúrne prostredie?* Podľa nášho názoru to bolo hlavne preto, lebo ich teoretické translatologické vedomosti nie sú ešte na takej úrovni (sú prváci), aby im umožnili uvažovať o takto formulovaných témach. To potvrdzujú i odpovede tých študentov, ktorí odpovedali. Ich odpovede sú skôr dojmologické a založené na skresľujúcej interpretácii našich nedávnych dejín, prípadne neznalosti dejinných súvislostí. Nepoznanie skutočných dejín deformuje aj ich názor na literatúru a preklad.

Uvádzam niekoľko ukážok odpovedí na otázku:

Bolo potrebné preložiť uvedené dielo do slovenčiny?

Great Gatsby – Veľký Gatsby

⁸ Naším cieľom nie je hodnotiť úroveň stredného školstva. Iba konštatujem. Vo výučbe materinského jazyka na základných i stredných školách sa niekde stala chyba. Študenti nevedia v materinskom jazyku formulovať a prezentovať svoj názor. Nie sú toho schopní ani v písomnej ani v orálnej forme. Nerozoznávajú formálnu a neformálnu rovinu jazyka. Nevedia reálne používať gramatiku v praktickom jazyku. Otázne je, či akékoľvek dôkladné testovanie môže odhaliť skutočné vedomosti študentov. Je nutné, aby napr. ovládali množstvo literárno-vedných termínov, ktoré v praxi nevedia použiť? Nebolo by lepšie s nimi cizelovať používanie jazyka v reálnej jazykovej praxi?

(S. M.)⁹. „Preklad románu priniesol nový pohľad na vtedajšiu dobu – dobu *Jazz Age*. V čase, keď bol vydaný jeho prvý preklad v 70. rokoch 20. storočia, bola slovenská literatúra kontrolovaná komunistickými cenzormi a téma, ktorá nebola zakázaná, bola téma každodennosti, detstva a mladosti. Majorita literárnych diel si bola navzájom podobná. Práve preto takýto nevšedný, pôsobivý, pútavý príbeh mohol Slovákov pracujúcich väčšinou na poliach, priviesť na iné myšlienky, zoznámiť ich s úplne novým svetom, ktorý predtým nepoznali a nikdy nezažili na vlastnej koži. Sprístupnil im nový kultúrny zážitok. Zároveň sa domnievame, že tento preklad mohol byť akousi motiváciou a inšpiráciou pre preklad ďalších diel.“

(M. L.) „Preklad ponúkol historické zasadenie do 20. rokov 20. storočia. Doba jazzu a prohibície, obdobie preslávené mafiánskymi excesmi AlCaponeho či nezastaviteľného pokroku, do kolien položeného Veľkou hospodárskou krízou. Kniha ponúka skvelý prierez života vtedajšej spoločnosti.“

(V. Ž.) „Z pohľadu nášho obdobia by som považoval preloženie americkej knihy *Veľký Gatsby* za potrebné, pretože v dnešnej dobe sa angličtina vyučuje ako povinný predmet na mnohých školách a prevažná väčšina dnešnej mládeže si už dokáže veľké množstvá anglických textov preložiť aj sama. V minulosti až tak veľa Čechov a Slovákov, teda najmä Slovákov, nevedelo anglicky, vzhľadom na podmienky z minulosti, ako napríklad okupácia Československa sovietskymi vojskami. K tomu názoru som dospel preto, lebo moji starí rodičia a rodičia nevedia anglicky, pretože sa ju nemali kde naučiť, lebo boli iné podmienky ako dnes.“

(M. L.) „Preklad bol určite potrebný. V období 70. rokov Slováci, až na pár výnimiek, nemali žiadne znalosti angličtiny. Preto bol preklad nevyhnutný k tomu, aby si aj vtedajší slovenský čitateľ mohol užít toto výborné dielo. Navyše dielo je napísané zložitou a na porozumenie originálu je potrebná pomerne vysoká úroveň znalosti slovenčiny. Aj ja, ako študent anglického jazyka, som musel mnohé vety prečítať aj dvakrát, alebo dokonca otvoriť slovník. Myslím, že aj prevažná väčšina dnešných mladistvých by mala veľké problémy porozumieť originálu, a to napriek tomu, že ich angličtina sprevádza celým životom. Preklad si preto udržuje relevantnosť aj v dnešných moderných časoch.“

(E. V.) „Osobne si myslím, že preklad tohto diela mal veľké opodstatnenie. Dielo vzniklo v prvej polovici 20. storočia, a keďže anglický jazyk nebol v tej dobe až taký rozšírený ako je dnes, preklad do slovenského jazyka bol potrebný – a to z dôvodu, že menej Slovákov, a najmä strašia generácia, neovládali angličtinu na takej úrovni, aby dielo v origináli pochopili.“

Slaughterhouse - Five - Bitúnok č. 5

(S. B.) „Je jasné, že pasáže z vojny odzrkadľujú skúsenosti autora aspoň do určitej miery. Práve tieto úryvky nám vojnu dokážu priblížiť tak, ako máloktorá učebnica dejepisu. Nie sú to len prázdne dátumy a udalosti, ktoré si ani nevieme predstaviť. Nemôžeme povedať, že Slováci neboli vojnou postihnutí. Práve naopak, a preto je práve pre mladšie generácie dôležité pochopiť hrôzy vojny.“

Nielenže nás o vojne učí a poučuje, ale ukazuje nám, prečo môžeme byť veľmi vďační za to, že vojnu prežívame len cez stránky kníh, a nie na bojisku.“

Uvádzam niekoľko ukážok odpovedí na otázku:

Čím tento preklad obohatil slovenské kultúrne prostredie?

(M. L.) „Preklad obohatil slovenské kultúrne prostredie priblížením historického kontextu 20. rokov v USA. V našich končinách, najmä v roku vydania prekladu, veľké množstvo informácií o západe nejestvovalo.“

(E. V.) „Vďaka slovenskému prekladu Jána Vilikovského mali možnosť toto dielo čítať aj ľudia na Slovensku, ktorí nerozumeli angličtine. Slovenská kultúra bola aj vďaka dielu obohatená

⁹ Pred ukážkami z prác študentov uvádzam iniciálky ich mien.

o nový hudobný žáner, ktorý sa z Ameriky rozšíril neskôr aj do Európy a následne na Slovensko. Reč je o džeze, ktorého hlavným znakom je improvizácia. Ďalšia vec, ktorá vďaka prekladu originálu obohatila slovenskú kultúru, je nový typ rozprávača deja – v diele sa využíva nespoľahlivý rozprávač, ktorého spopularizoval Joseph Canrad.“

Slaughterhouse - Five - Bitúnok č. 5

(K. H.) „Toto povojnové umelecké dielo je prínosom pre všetkých slovenských čitateľov. Snáď každá slovenská rodina bola zasiahnutá II. svetovou vojnou. Slovenský čitateľ sa teda môže pokúsiť stotožniť s príbehmi a osudom hlavnej postavy Billyho Pilgrima. Toto dielo taktiež dovolilo čitateľom vžiť sa do rôznych nezmyselných situácií, ako napríklad údajná krádež čajníka, za ktorú bol chudák Edgar Derby popravený. Viacero príbehov a ich popisov či priblížení poukazuje na nezmyselnosť vojny a jej katastrofálne následky. Najmä preto bolo potrebné dielo preložiť do slovenčiny.“

(K. H.) „Tento preklad obohatil slovenské kultúrne prostredie svojou umeleckou hodnotou.“

Žiaden zo študentov neuviedol, že preklad sa stáva súčasťou prijímajúcej kultúry a inšpiruje domáce prostredie i pôvodnú tvorbu. Odkazovali na neznalosť jazyka a dejinné udalosti. Bohužiaľ neuvedomili si, že ak by tomu bolo tak, preklady by nemohli vzniknúť. Aj napriek tomu, že niektorí študenti na otázky nedokázali komplexne odpovedať alebo riešili iba úlohy spojené s jazykovou stránkou textu, myslíme si, že otázky mali svoj význam. Študenti museli rozmyšľať nad témami, ktorými sa doposiaľ nezaoberali.

(S. B.) „Vojnové príbehy nie sú to jediné, čo nám toto dielo prinieslo. V čase vydania prekladu knihy o niekoľko rokov neskôr, bola vedecká fantastika na Slovensku skôr ešte len „tinedžerom“. I keď diela so sci-fi tematikou sa začali písať už aj u nás, neboli predsa len také rozšírené ako v Spojených štátoch. Využitie sci-fi prvkov vo svojich dielach nebolo pre Vonneguta žiadnou novinkou. Môžeme ich nájsť v množstve jeho predchádzajúcich diel, no *Bitúnok č. 5* sa považuje za jedno z najznámejších. Preto si dovoľím tvrdiť, že práve toto dielo najviac preslávilo práve sci-fi, ktoré tak často vo svojich dielach využíval.

Humor v tomto diele je tiež veľmi zaujímavý detail. Možno by sa dalo čakať, že spojit' v knihe vojnu, mimozemšťanov a ešte k tomu prihodit' vtipy – to bude už príliš, no popravde vtipné a trefné poznámky dej príjemne dopĺňajú. Autor aj do nepríjemných momentov v živote hlavného hrdinu nenápadne vložil štipku suchého amerického humoru.“

Uvádzam niektoré zo zaujímavých odpovedí:

Čím tento preklad obohatil vás osobne?

The road - Cesta

(D. P.) „Pozitív, ktoré mi dal preklad tejto knihy, je hneď niekoľko. Autor v knihe použil veľa krásnych poetických výrazov, či už pri spomienkach na život, alebo opisovanie zničenej a spustošenej krajiny. Prekladateľ používal veľa neznámych slov, a preto preklad obohatil moju slovnú zásobu. Preklad mi ukázal i spôsoby prekladania.“

Great Gastby – Veľký Gatsby

(V. Ž.) „Najviac ma obohatili niektoré preložené výroky:

- o Žiadne množstvo ohňa ani čerstvého vzduchu nemôže ovplyvniť to, čo človek uloží do svojho strašidelného srdca.
- o Buďme ľuďom dobrými priateľmi, kým ešte žijú, nie až po ich smrti.
- o Väčšinou ma uvidíte v spoločnosti cudzích ľudí. Snažím sa medzi nimi zabudnúť na tú smutnú vec, ktorá sa mi stala.
- o Niekedy som cítil hrôzostrašnú osamelosť a cítil som ju aj v iných – v tých mladých úradníkoch, ktorí každý deň premárňujú tie najlepšie chvíle svojich nocí i svojich životov.

o Obzeral sa okolo seba, akoby čakal, že z tieňa jeho domu sa vynorí minulosť.“

Slaughterhouse - Five - Bitúnok č. 5

(K. H.) „Zistila som, že ak chcem byť dobrou prekladateľkou musím mať obrovskú slovnú zásobu a široký prehľad. Skláňam sa pred vedomosťami prekladateľa Karola Dlouhého, pretože text obsahoval pestrú škálu slovnej zásoby. Prekladateľ si bravúrne poradil s vojenskými hodnotami či rolami, mnohými názvami zbraní, materiálov, z ktorých boli zhotovené.“

V odpovediach na danú otázku prekvapuje, že niektorí študenti uvažovali i nad cieľovým jazykom – slovenčinou. Písali o tom, že ich obohatila *krásna slovenčina v preklade a pekné formulácie*. Niektorí z nich uviedli, ktoré myšlienky ich zaujali. Uvedené myšlienky, ktoré majú hlboký zmysel, lepšie pomohli spoznať konkrétneho študenta, jeho hodnotovú orientáciu i vzťah ku konkrétnemu dielu. Pozitívne hodnotíme, že študenti sa otvorili i takýmto spôsobom.

Dôležité bolo i zistenie, že študenti si uvedomili podstatnú úlohu prekladateľa v preklade, jeho zodpovednosť za cieľový text. Taktiež venovali pozornosť tomu, že prekladateľ musí mať široký diapazón informácií nielen z rôznych oblastí ľudskej činnosti. Na základe toho dospeli k záveru, že pre prekladateľa je nevyhnutnosťou celoživotné vzdelávanie.

(S. B.) „Jeden z dôvodov, prečo som si myslela, že sa mi nebude preklad a celkovo kniha páčiť, je fakt, že predsa len ide o vojnovú literatúru, ktorá býva, pochopiteľne, pre čitateľa ťažká. Bola som príjemne prekvapená, ako šikovne si poradil prekladateľ s humorom diela. Svedčí to len o tom, že aj keď preklad humoru z jednej kultúry do druhej náročný, nie je nemožný. Nedokážem zabudnúť ani na kvantum citátov, ktoré som si obľúbila.“

No a z pohľadu začínajúceho prekladateľa som našla množstvo nových spôsobov, ako sa zlepšovať a učiť. Ukázal mi postupy, ktoré by mi snáď nikdy nenapadli a finty, ktoré budem určite používať.“

Na otázku *Porovnajte slovenčinu prekladu s dnešnou modernou slovenčinou. Uveďte konkrétne odlišnosti* odpovedali adeпти prekladateľstva prekvapujúco.

Uvádzam niektoré zo zaujímavých odpovedí:

Na túto otázku študenti reagovali celkom neočakávane. Vo svojich prácach uvádzali, že pri čítaní prekladu zistili, ako sa slovenčina mení a vyvíja, pretože v ňom našli množstvo slovenských slov, ktorým nerozumeli a museli si vyhľadať ich význam. Veľmi často tieto slová považovali za archaizmy. Je prekvapujúce, že študenti vo veku 19 – 20 rokov nerozumeli nižšie uvedeným slovám, nie všetky z nich možno považovať za archaizmy. Používanie slov z rôznych stylistických vrstiev je v beletrii funkčné

Išlo o slová:

ponášať sa, neklala oči, zgniaviť, obrvy, podzemná železnica, vagabund, čachrovať, bedač, cimra, pijatika, cyklostylovať, ozembuch sprostý, starobinec, fešná, kmasnutím rozopol plášť, bolo to ich celé imanie, podobločnica, osihotená žiarovka, nedôchodča, bol štrúply, halier, pobehaj, pričňa, počastoval ich polievkou, kepienok, územčistý, nadájať, poručil mi svoje pištole, vinovato, bôľ, v bielych pumpkách, bola som za družicu, honorácia.

V časti B pri výbere diel boli študenti upozornení, na čo je nutné sa v jednotlivých dielach zamerať. V diele *Veľký Gatsby* som odporúčal zamerať sa na preklad historických reálií USA 20. rokov 20. storočia (bootlegging, flappers – nový typ moderných žien; román sa považuje za jedno z najpresnejších umeleckých vykreslení doby *Jazz Age*). Študenti sa zamerali iba na obraz doby *Jazz Age* a jej vplyv na vývoj sveta, ako aj na prohibíciu. Poukazovali na zachytávanie ducha amerického života, ale aj úpadok amerického sna.

Za osobné obohatenie považujú študenti následné múdrosti: „Keď máš chuť niekoho kritizovať, vždy si spomeň, že nemal každý na svete také výhody ako ty“... „Nijaký oheň, nijaká sviežosť neobstoja proti tomu, čo človek vie nazhromaždiť vo svojom priezračnom srdci.“

V diele *Cesta* bolo potrebné sa zamerať sa na skutočnosť, ako si prekladateľ poradil s poetickým a zároveň minimalistickým štýlom McCartyho (používa veľmi málo interpunkcie, vety sú strohé, ale plné pomerne neznámych slov, pre text je kľúčové vytvorenie pochmúrnej atmosféry, všetko je sivé, plné popola, deštrukcie. Ide o postapokalyptický román, úlohou študentov bolo sledovať, ako si s touto atmosférou poradil prekladateľ. Adepti v tomto prípade venovali pozornosť iba strohým vetám McCartyho a jeho minimalistickému využívaniu interpunkcie. Vysledovať pochmúrnú atmosféru sa im nepodarilo. Asi im chýbali nielen literárnovedné vedomosti, ale aj empatia pri recepcii textu a dostatočné čitateľské skúsenosti.

T. I. uviedla, že knihu si vybrala preto, lebo ju už čítala a je jedna z kníh, ktoré v nej vyvolali depresívne a zároveň krásne pocity. Počas celého čítania mala husiu kožu a po celý čas cítila okolo seba beznádej a depresiu, ale napriek tomu aj vo svete plnom zla a smrti existuje láska a dobrí ľudia. Ďalej uvádza, že jej trvalo niekoľko dní po prečítaní knihy, kým sa z nej spamätala. D. P. si všimol, že kniha je založená na minimalistickom štýle, no pri čítaní ho očarila poetickosť, ktorú autor dokáže vytvoriť v tak pochmúrnej atmosfére. Podľa neho sa prekladateľovi podarilo zachovať minimalistický štýl v preklade a taktiež ocenil, že prekladateľ zachoval atmosféru originálu v preklade. Myslí si, že v tomto diele v záujme precítenia príbehu je nesmierne dôležitá atmosféra, a preto bolo nutné ju zachovať ju aj v preklade.

V diele *Bitúnok* č. 5. Ide o sci-fi román (vyskytuje sa v ňom veľa vymyslených postáv vo vymyslených svetoch, zároveň aj pravdivé historické fakty (napr. bombardovanie Drážďan), celý román je postavený na čiernom humore, v ktorom mali sledovať prenos sci-fi prvkov a humoru v preklade. Nikto zo študentov na toto nezareagoval. Reagovali iba na scény opisujúce hrôzy vojny.

K. H. poukazuje na nezmyselnosť vojny a jej katastrofálne následky. V románe si uvedomila mnohé paradoxy: stratu ľudskosti, avšak v mnohých prípadoch aj jej zachovanie, chuť prežiť i neochotu žiť.

P. H. si všimla sci-fi prvky v románe. Ich zakomponovanie do románu v podobe mimozemskej existencie sa dá chápať ako zdôraznenie negatívnych vplyvov vojny na psychiku jednotlivca, prostredníctvom ktorých sa protagonista snaží utiecť z reálneho života a pochopiť ho. Okrem vojnovnej tematiky v diele postrehla i chápanie ľudskej bytosti ako stroja.

Konštatujeme, že študenti veľmi radi hľadajú v prekladoch chyby rôzneho typu, najradšej však negatívne posuny. Tie hľadajú i tam, kde sa vôbec nenachádzajú.

Slaughterhouse - Five - Bitúnok č. 5

(L. G.)

O¹⁰: Billy is speaking before a capacity audience in a baseball park, which is covered by a geodesic dome. (s. 123)

P: Billy prednáša chápacému publiku na bejzbalovom štadióne, ktorý zakrýva geodetická kupola. (s. 126)

R: Billy prednáša pred plne obsadeným bejzbalovým štadiónom, ktorý zakrýva geodetická kupola. (s. 126)

O: I taught creative writing ... (s. 16)

P: Potom som niekoľko rokov prednášal o beletrii... (s. 22)

R: Učil som tvorivé písanie ...

(P. H.)

O: He has seen his birth and death many times, he says ... (s. 19)

P: Vrávi, že mnoho ráz prežil svoje narodenie a smrť ... (s. 24)

R: Tvrdí, že už viackrát videl svoje narodenie a smrť ...

¹⁰ O – originál, P – preklad, R – riešenie študenta

O: ... thinking brainlessly with their spinal cords. (s. 40)

P: ... rozmýšľali bez mozgu chrbticami. (s. 43)

R: ... nerozmýšľali mozgom, ale chrbtovou kosťou.

O: There was too much to see – gragon's teeth, killing machines, corpses *with bare feet that were blue and ivory*. (s. 54)

P: Toľko vecí bolo vidieť – zátaras, vražedné stroje, mŕtvol s *vycerenými zubami, ktoré boli modrasté a ako zo slonoviny*. (s. 54)

R: Toľko vecí bolo vidieť – zátaras, vražedné stroje, mŕtvol s *obnaženými nohami, ktoré boli modré a ako zo slonoviny*.

Uvedená študentka uvádza i prekladateľské riešenia, ktoré nebude komentovať, pretože ju pobavili a prídu jej najviac absurdné.

O: Billy was brought down Sugarbush Mountain *on a toboggan*. (s. 129)

P: Billyho viezli z končiaru Sugarbush Mountain *na tobogane*. (s. 121)

O: The major had been there on two separate *tours of duty*. (s. 49)

P: Major si odslúžil vo Vietname *dva turnusy*. (s. 50)

O: It isn't much fun if you have to *pinch every penny till it screams*. (s. 85)

P: Nie je to nijaké potešenie – *obracat' každý halier, až vŕzga*. (s. 83)

Great Gastby – Veľký Gatsby

(A. L.)

O: Reach me *a rose*, honey, and pour me a last drop into that crystal glass. (s. 45)

P: Podaj mi *ružu*, dušička, a nalej mi poslednú kvapku do toho krištáľového pohára. (s. 63)

A. L. uvádza, že prekladateľ zrejme nepochopil autora, ktorý slovom *rose* myslel ružové víno. (S. U.)

O: She's asleep. She's *two years old*. Haven't you ever seen her?

P: Spí. Má *tri roky*. Ešte si ju nevidel?

O: I was *bridesmaid*.

P: Bola som za *družicu*.

O: It's a swell suit

P: To je nóbl cimra.....

Z uvedených ukážok vyplýva, že študenti síce dokážu uvažovať, no pozabudli na idiolekt prekladateľa, možnosť meniť slovosled v slovenskej vete, špecifiká jazyka umeleckej literatúry. Samozrejme, oceňujeme, že našli i niektoré pochybenia prekladateľov v pochopení originálu. Podľa nášho názoru navrhovaný spôsob písania seminárnych prác by mohol odstrániť pretrvávajúce nedostatky.

Záver

Aj napriek tomu, že študenti v letnom semestri prvého ročníka ešte nemajú bohaté teoretické vedomosti a praktické prekladateľské zručnosti, navrhnutá seminárna práca (v rôznych obmenách) im pomôže uvedomiť si zložitosti prekladateľského procesu, úlohy prekladateľa, jeho celoživotné vzdelávanie, vzťahy vysielajúceho i prijímajúceho kultúrneho prostredia. Okrem upevnenia a rozšírenia translatologických vedomostí písanie seminárnej práce je nutné vnímať

i ako nástroj rozvoja kritického myslenia študentov. Spätná väzba od učiteľa by mala pomôcť študentom k sebareflexii. Vďaka tejto forme štúdia sa môžu naučiť:

- o plánovať a riadiť svoj proces učenia sa,
- o hodnotiť vlastnú prácu a jej výsledky,
- o analyzovať proces učenia sa,
- o sebahodnotiť,
- o motivovať k zdokonaľovaniu sa.

Všetky uvedené činnosti by mali smerovať k rozvoju kritického myslenia študentov. Pri lektúrach niektorých seminárnych prác prichádzajú na um slová Stephena Kinga: „If you don't have time to read, you don't have the time or the tools to write. Simple as that.” (Ak nemáte čas na čítanie, nemáte ani čas alebo nástroje na písanie. Také jednoduché.) Ak teda študenti nebudú čítať umelecké diela, nebudú ich môcť ani prekladať. Ak študenti málo čítajú, nebudú schopní prekladať. Konštatujeme, že seminárne práce vedú k úvahám nielen študentov, ale aj pedagógov.

Literatúra

1. KIKA, M. 2020. *Efektívne vysokoškolské štúdium (aktuálne študijné zručnosti a postupy)*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2020. ISBN 978-80-557-1727-2.
2. LANGER, A. J. – APPLEBEE, N. A. 1987. *How Writing shapes Thinking*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English. 1987. ISBN 0-8141-2180-2.
3. POPOVIČ, A. 1983. *From J. Levý to Communicational Didactics of Literary Translation*. In: Wills, Wolfram / Thome, Gisela (eds.). *Translation Theory and its implementaiton in the Teaching of translating and Interpreting*. Saarbrücken : Gunter Narr Verlag Tübingen.

Kontakt:

Doc. Mgr. Vladimír Biloveský, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Filozofická fakulta
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: vladimir.bilovesky@umb.sk

VERBALE ANGLIZISMEN IN INTERNETBASIERTER KOMMUNIKATION: EINE KONTRASTIVE ANALYSE IM DEUTSCHEN UND SLOWAKISCHEN

VERBAL ANGLICISMS IN INTERNET-BASED COMMUNICATION: A CONTRASTIVE ANALYSIS IN GERMAN AND SLOVAK

EDINA BOROVSÁ
SIMONA TOMÁŠKOVÁ

Abstract

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit verbalen Anglizismen in der Computer- und Internet-Sprache. Anhand der quantitativen und qualitativen Analyse der deutschen und slowakischen Internet-Korpora wird ein Versuch unternommen, die absolute und relative Frequenz ausgewählter Verben zu überprüfen und diese in Bezug auf ihren Gebrauch und Besonderheiten zu untersuchen. Es lässt sich feststellen, dass die analysierten Verben in beiden Sprachen orthographische und morphologische Varianten aufweisen. Bei Verben, die sich auf Computer- und Internet-Aktivitäten beziehen, handelt es sich überwiegend um Entlehnungen aus dem Englischen, die parallel zu ihren deutschen und slowakischen Entsprechungen verwendet werden.

Schlüsselwörter: Computersprache, Internet-Sprache, Anglizismen, Web-Korpora, Frequenz von Anglizismen.

Abstract

The presented paper deals with verbal anglicisms in computer and internet language. Using quantitative and qualitative analysis of German and Slovak web corpora, we attempt to determine the absolute and relative frequency of selected verbs, and to analyse them in terms of their use and specific features. It can be stated that the analysed verbs exhibit orthographic and morphological varieties in both languages. Verbs related to computer and internet activities are predominantly loan words from English used in parallel to their German and Slovak counterparts.

Keywords: computer language, internet language, anglicisms, web corpora, frequency.

Einleitung

Anglizismen dringen in jede Sprache der Welt ein und resultieren nicht nur aus der Globalisierung, sondern vor allem aus den sich rasant entwickelnden digitalen Technologien. Dementsprechend wird ihre Verwendung in der Fachliteratur untersucht und weitgehend diskutiert. Einerseits werden sie als Anzeichen für Sprachverfall interpretiert, andererseits als normale Sprachwandelprozesse angesehen. Als Entlehnungsmotive gelten u. a. die Absenz eines semantisch entsprechenden Wortes in der entlehnenden Sprache, Prägnanz des entlehnten Wortes, Notwendigkeit von Synonymen in einer Sprache und Erleichterung der globalen Kommunikation (Burkhardt, 2013, S. 39). Dobřík (2010) beschäftigt sich mit der semantischen Adaptation der Anglizismen und schreibt in diesem Zusammenhang den SprachbenutzerInnen eine aktive Rolle zu. Die spontane und oft intuitive Entstehung der Semantik von Anglizismen reflektiert laut Dobřík die Bedürfnisse der SprachbenutzerInnen (Dobřík, 2010, S. 330). Er betont, dass Anglizismen die entlehnende Sprache bereichern, indem sie sich an der Entstehung synonymischer und homonymischer Beziehungen beteiligen (Dobřík, 2010, S. 332).

Der Kontext der internetbasierten Kommunikation wurde in den letzten Jahren durch den Gebrauch von Anglizismen besonders stark geprägt. Dateien werden z. B. nicht mehr *heruntergeladen*, sondern *gedownloadet*. Außerdem wird heute auf verschiedenen Online-Plattformen ausgiebig *gechattet* und *geklickt*. Da das Medium *Internet* und die mit ihm

verbundenen sozialen Netzwerke von signifikanter Relevanz für den Sprachwandel ist, stellen diese den Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags dar. Es wird eine korpusbasierte Analyse der absoluten und relativen Frequenz ausgewählter Verben in der deutschen und slowakischen Sprache durchgeführt. Für diese Zwecke wird mit dem Web-Korpus *Araneum Germanicum II Maximum* und dem Web-Korpus *Araneum Slovaccum IV Maximum* gearbeitet. Die Verben, die der Analyse unterzogen werden, lassen sich in zwei Gruppen aufteilen. Beide Gruppen listen Verben auf, die den Computer- bzw. Internet-Aktivitäten eigen sind. Das unterscheidende Merkmal stellt die Art ihrer Interaktion dar. Für die erste Gruppe ist die Interaktion zwischen User und Computer ausschlaggebend. Bei der zweiten spielt die Interaktion zwischen User und User die entscheidende Rolle. Ziel der Untersuchung ist es, die Frequenz ausgewählter Verben zu untersuchen, wobei bestimmte Parallelen oder Auffälligkeiten in der Verwendung der beiden Sprachen analysiert werden.

Anglizismen im Computerwortschatz

Eisenberg (2004) erklärt die steigende Tendenz zum Anglizismengebrauch als ein bildungssprachliches, fachsprachliches (*Computersprache*) und soziales Phänomen (*Jugendsprache*) (Eisenberg, 2004, S. 351). In der Internetkommunikation kommt es häufig zur Vermischung der Standardsprache mit der Fachsprache, weil sich diese parallel entwickeln (Siever, 2013, S. 18). Eine Übersetzung der fachsprachenbezogenen Anglizismen wäre nach Siever (2013, S. 18) absurd. Darüber hinaus kann die Eindeutschung den Verlust der Eindeutigkeit der Fachtermini verursachen (Schlobinski, 2001, S. 241). Wie bereits erwähnt, sind Anglizismen in der Fachliteratur ein stark diskutiertes Thema. Nichtsdestotrotz ist es nicht unser Ziel, auf ihren präskriptiven Charakter einzugehen, sondern der aktuellen Sprachverwendung nachzugehen.

Im vorliegenden Artikel werden verbale Anglizismen in der Computer- und Internet-Sprache untersucht, wobei davon ausgegangen wird, dass die meisten durch Denominalisierung entstanden sind (z. B. *facebooken* von *Facebook*). Bei den durch Konversion entstandenen Verben handelt es sich meist um Simplizia (*urlauben*), seltener um Komposita und Derivate (*untertiteln*, *weihnachten*) (Fleischer, 2012, S. 434). Die Semantik der konvertierten Verben wird von der Semantik des Substantivs bestimmt, z. B. *bloggen* bedeutet *Artikel in einem Blog verfassen*. Fleischer (2012) erwähnt als ein charakteristisches Merkmal der deutschen Gegenwartssprache „eine Vielzahl entlehnter Wortpaare aus Substantiv und Verb aus dem Englischen“ (Fleischer, 2012, S. 435). Bei diesen lässt sich nur schwer feststellen, ob das Verb oder das Substantiv primär ist, oder ob beide Wörter aus dem Englischen stammen, wie etwa *Layout - layouten* (Fleischer, 2012, S. 435). Eisenberg schreibt den Verben, die sich auf Internet-Aktivitäten beziehen, einen Jargoncharakter zu (Eisenberg, 2018, S. 107). Einige existieren als Konkurrenzformen zu ihren muttersprachlichen Entsprechungen (*downloaden* vs. *herunterladen*), andere als Neologismen, die keine Entsprechung in der Zielsprache haben (*whatsappen*). Es lässt sich davon ausgehen, dass die parallele Verwendung von Anglizismen tatsächlich im Internetjargon bevorzugt wird.

Korpus und Untersuchungsmethoden

Als Datengrundlage wurden die *Aranea Korpora* (Benko 2014a, 2014b, Rychlý, 2007) verwendet. Für die Analyse der deutschen Verben wurde das deutsche Web-Korpus *Araneum Germanicum II Maximum* (2013 – 2018) mit einer Korpusgröße von 9.086.344.379 Tokens herangezogen, für slowakische Verben das slowakische Web-Korpus *Araneum Slovaccum IV Maximum* (2013 – 2017) mit 2.963.468.359 Tokens. In den Internet-Korpora wird ein signifikantes Vorkommen der im vorliegenden Beitrag untersuchten Verben vermutet, weil diese Verben mit Computer- bzw. Internet-Aktivitäten zusammenhängen. Darüber hinaus handelt es sich in beiden Fällen um relativ große Korpora und somit lässt sich eine bessere statistische Relevanz der gewonnenen Ergebnisse erreichen.

Den Untersuchungsgegenstand bilden einerseits aus dem Englischen entlehnte Verben, die sich auf die Nutzung des Computers und Internets beziehen, z. B. *uploaden*, *browsen*, *canceln*, *scannen* u. a. Das Verb *surfen*, *surfovať* wurde nicht in die Analyse einbezogen, weil die Ergebnisse aufgrund der Vieldeutigkeit des Verbs nur schwer zu filtern wären. Ähnliches gilt im Slowakischen für das Verb *lognúť* (*einloggen*), das im Slowakischen Mehrdeutigkeit aufweist (*schlucken*), deshalb wurde das Lemma *nalogovať* bevorzugt. Zu der zweiten Gruppe gehören Verben, die sich auf die Nutzung der Social-Network-Plattformen (*facebooken*, *instagrammen*), der Kommunikations- bzw. IM-Dienste (*skypen*, *whatsappen*), Video-Plattformen (*youtuben*) u. a. beziehen. Außerdem wurden in dieser Gruppe Verben analysiert, die mit konkreten Aktivitäten der InternetbenutzerInnen (*followen*, *adden*) zusammenhängen. Die Verben sind in den meisten Fällen direkt als Denominalisierungen vom Namen des Dienstes im Englischen abgeleitet.

Vor der Analyse wurden die deutschen Verben im Anglizismen-Index (Elfers, 2019) überprüft. Der Anglizismen-Index listet Lehnwörter englischsprachiger Herkunft auf und bewertet ihren Status.

Im ersten Schritt der Analyse wurde die absolute Frequenz des entsprechenden Verbs über CQL (Corpus Query Language) ermittelt. Da die lemmabasierte Suche nach Infinitiven lediglich nur Infinitivformen und nicht alle Konjugationsformen ergab, erfolgte stattdessen die Recherche über die Formel [lemma="updat.*" & tag="V.*"]. In diesem Fall wurden alle Wortformen gesucht, die auf *updat-* anfangen und gleichzeitig der Wortart *Verb* angehören. Um trennbare Verben im Deutschen erfassen zu können, mussten die CQL-Formeln modifiziert werden, z. B. [lemma="logg.*"][]{}[1,10]{}[lemma="ein"]. An dieser Stelle sei anzumerken, dass im Slowakischen auch Treffer ohne Diakritika berücksichtigt wurden (*browsovať* und *browsovať*). Grund dafür war, dass slowakische Internetnutzende häufig auf diakritische Zeichen verzichten.

Die Ergebnisse wurden anschließend über die Frequency-Funktion unter der Berücksichtigung von unterschiedlichen Wortformen gespeichert und manuell auf False Positives kontrolliert. Somit wurde im nächsten Schritt eine Frequenzliste der Wortformen erstellt und die absolute Frequenz, d. h. die Anzahl der Treffer berechnet. Aufgrund der unterschiedlichen Größe der Korpora wurden die Ergebnisse auf Million Wörter mit Hilfe der folgenden Formel normiert:

$$f(W) = \frac{F(W)}{N} \times 1.000.000$$

$f(W)$ = relative Frequenz eines Wortes, $F(W)$ = absolute Frequenz eines Wortes, N = Korpusgröße

Die relative Frequenz wird zwar in Sketch Engine automatisch berechnet, allerdings wurde nach der Überprüfung und Filterung der False Positives die Liste der Ergebnisse reduziert und somit musste die relative Frequenz erneut manuell berechnet werden.

Analyse der Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse ausgewählter Verben präsentiert. Als Erstes wurden aus dem Englischen entlehnte Verben untersucht, die sich auf Computer- bzw. Internet-Aktivitäten beziehen, wobei in diesem Fall die Interaktivität zwischen User und Computer überwiegt. Es wurden deutsche und slowakische zu Anglizismen gehörende Entsprechungen folgender Verben analysiert: *browse*, *cancel*, *click*, *download*, *google*, *log in*, *log out*, *scan*, *scroll*, *update*, *upgrade*, *use*. Im Anglizismen-Index (Elfers, 2019) werden diese Verben wie folgt eingestuft:

- ergänzend: *googeln*
- differenzierend: *browsen*, *scannen*
- verdrängend: *ausloggen*, *canceln*, *downloaden*, *einloggen*, *klicken*, *updaten*, *uploaden*, *scrollen*
- nicht angeführt: *usen*

Das Verb *googeln* wird als eine neue Ausdrucksmöglichkeit wahrgenommen, obwohl es phonetisch und grammatisch nicht voll assimiliert ist. *Browsen* und *scannen* bezeichnen einen Sachverhalt, für den noch keine eindeutige deutsche Entsprechung existiert. Bei den restlichen als *verdrängend* eingeordneten Verben handelt es sich um Anglizismen, die trotz existierender Entsprechungen gebraucht werden und aufgrund dessen zu Verständigungsproblemen führen können (vgl. Elfers, 2019). Häufig werden sie als Jargon aufgefasst (vgl. auch Eisenberg, 2018).

Als Zweites werden aus dem Englischen entlehnte Verben präsentiert, bei denen die Interaktivität User + User im Vordergrund steht. Diese Verben beziehen sich auf die Nutzung von unterschiedlichen internetbasierten Diensten. Es kann sich dabei um Chat, Mail, Post und verschiedene Plattformen handeln. Die folgenden Verben und ihre entsprechenden Äquivalente in der slowakischen Sprache wurden der Analyse unterzogen: *adden*, *blocken*, *bloggen*, *buzzen*, *chatten*, *facebooken*, *followen*, *hashtaggen*, *instagrammen*, *liken*, *mailen*, *parshipen*, *posten*, *skypen*, *snaphatten*, *twittern*, *vibern*, *whatsappen* und *youtuben*. Die Einordnung der zweiten Gruppe von Verben im Anglizismen-Index (Elfers, 2019) ist wie folgt:

- ergänzend: *bloggen*, *liken*
- differenzierend: *chatten*, *mailen*, *skypen*, *twittern*
- verdrängend: *adden*, *posten*
- nicht angeführt: *blocken*, *buzzen*, *facebooken*, *followen*, *hashtaggen* (nur als *hashtag* - ergänzend), *instagrammen*, *parshipen*, *snaphatten*, *vibern*, *whatsappen*, *youtuben*

Bloggen und *liken* werden als parallele Ausdrucksformen aufgefasst. *Adden* und *posten* werden häufig in der Computer- bzw. Jugendsprache statt der deutschen Entsprechungen verwendet. Im Vergleich zu der ersten Gruppe lässt sich feststellen, dass viele der Verben noch gar nicht im Index angeführt sind.

Verben der Computer- und Internet-Aktivität (Interaktivität User + Computer)

Die nachfolgende Tabelle bietet eine ausführliche Übersicht der absoluten und relativen Frequenzen der Verben, die sich auf die Nutzung des Computers und des Internets beziehen.

Tabelle 1 Frequenz der Verben der Computer- und Internet-Aktivität

Verb (DE)	F	f (pMW)	Verb (SK)	F	f (pMW)
<i>ausloggen</i>	5331	0,59	<i>odlogovať sa</i>	28	0,01
<i>browsen</i>	810	0,09	<i>browsovať</i> <i>browsiť</i>	620	0,21
<i>canceln</i>	2260	0,25	-	-	-
<i>downloaden</i>	24 144	2,66	<i>downloadovať</i>	127	0,04
<i>einloggen</i> <i>einloggieren</i>	54414	5,99	<i>nalogovať sa</i>	385	0,13
<i>googeln</i> <i>x-googeln</i>	46195	5,08	<i>googliť</i> <i>vygoogliť</i>	4403	1,49
<i>klicken</i> <i>anlicken</i>	488 359	53,74	<i>klikat'</i>	123 399	41,64

<i>updaten</i>	3910	0,43	<i>updatovať</i>	1294	0,44
<i>upgraden</i>	799	0,09	<i>upgradovať</i>	2718	0,92
<i>uploaden</i>	91	0,01	<i>uploadovať</i>	2389	0,81
<i>scannen</i>	31 592	3,48	<i>skenovať</i> <i>scanovať</i>	4930	1,67
<i>scrollen</i>	14 369	1,58	<i>skrolovať</i>	290	0,10
<i>usen</i>	153	0,02	-	-	-

Das Verb *ausloggen* wird im Deutschen deutlich häufiger als die slowakische Entsprechung *odlogovať sa* verwendet. In beiden Fällen lässt sich behaupten, dass die Anglizismen nicht so verbreitet sind, was auf die wahrscheinliche Bevorzugung muttersprachlicher Varianten (*abmelden*, *odhlásiť sa*) zurückzuführen ist. Beim Verb *browsen* lässt sich ein höherer Gebrauch im Slowakischen als im Deutschen beobachten. Darüber hinaus wurde im Slowakischen auch die Variante *browsiť* und im Deutschen ein häufiger Gebrauch von Präfixen (*erbrowsen*, *durchbrowsen*, *anbrowsen*) beobachtet, die die Semantik des Verbs bereichern. Das Verb *canceln* kommt als Anglizismus lediglich im Deutschen vor. Im Slowakischen wurde nur ein Treffer gefunden (*cancelnúť*), der aber statistisch nicht relevant ist und nicht in der Tabelle angeführt wird. *Downloaden* wird im Slowakischen im Gegensatz zum Deutschen weniger gebraucht. Es lässt sich davon ausgehen, dass das slowakische Wort *stiahnuť* mehr verbreitet ist. An dieser Stelle sei anzumerken, dass im Perfekt *gedownloadet* häufiger als *downgeloadet* verwendet wird. In manchen Partizip II-Formen wurde darüber hinaus eine englische Endung beobachtet (*downgeloaded*). *Einloggen* (bzw. *sich einloggen* oder sogar *einloggieren*) wird im Deutschen häufiger gebraucht als *nalogovať sa* im Slowakischen. Es lässt sich davon ausgehen, dass diese geringe Frequenz vergleichbar mit den Verben *ausloggen* und *odlogovať sa* ist. Untersucht man das trennbare Präfix, so ergeben sich folgende Formen im Imperativ: *loggen Sie sich ein* (334), *loggen Sie sich bitte ein* (139), *logge dich ein* (128). Das Verb *googeln* (seltener *googlen*) weist im Deutschen einen produktiven Präfixgebrauch auf: *ergoogeln*, *herumgoogeln*, *abgoogeln*, *losgoogeln*. Es lassen sich sogar übertragene Bedeutungen finden, wie z. B. *sich totgoogeln* oder *sich die Finger wundgoogeln*. Im Slowakischen wird *googliť* bevorzugt, allerdings es lässt sich ebenfalls eine geringe Verwendung von *googlovať* beobachten. *Klicken* und *klikat'* haben bei Weitem die höchste Frequenz von allen untersuchten Verben. In beiden Sprachen werden die UserInnen im Internet aufgefordert, etwas zu *klicken* bzw. *anzuklicken*. Die häufigste Wortform im Slowakischen ist von daher *kliknite* im Imperativ. *Updaten* und *updatovať* weisen in beiden Sprachen eine ähnliche Frequenz auf. Im Deutschen wird als Perfekt-Form häufiger *geupdatet* als *upgedatet* verwendet. Ähnliches gilt für *upgraden*: *geupgradet* wird bevorzugt, *upgegradet* wird nur selten benutzt. *Upgradovať* kommt im Slowakischen etwas häufiger vor als im Deutschen, weil im Deutschen wahrscheinlich eher das Verb *aktualisieren* verwendet wird. *Scannen* weist im Slowakischen zwei Schreibweisen auf: *skenovať* und *scanovať*, wobei die letztere bevorzugt wird. Das Verb *scrollen* wird im Deutschen häufiger verwendet und bei dem Verb *usen* wurde keine slowakische Entsprechung gefunden.

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass es bei dem Partizip II eine klare Tendenz gibt, das Präfix *ge-* voranzustellen, bzw. die Verben als untrennbare Verben zu behandeln. Slowakisch scheint reicher an orthografischen Varianten (*skenovať*, *scanovať*) zu sein, und beide Sprachen verwenden morphologische Varianten (*googlovať*, *googliť*, *googeln*, *googlen*). Im Deutschen kommt es in einigen Fällen durch Präfigierung zur Änderung bzw. Erweiterung der Bedeutung, z. B. *googeln* als Aktivität, *ergoogeln* als Resultat der Aktivität.

Verben der Kommunikation- und Internetdienste (Interaktivität User + User)

Tabelle 2 veranschaulicht die absolute und relative Frequenz ausgewählter Verben aus dem Bereich der Kommunikations- und Internetdienste.

Tabelle 2 Frequenz der Verben der Kommunikation- und Internetdienste

Verb (DE)	F	f (pMW)	Verb (SK)	F	f (pMW)
<i>adden</i>	2120	0,23	<i>addnúť</i>	2	0,0006
<i>blocken</i>	231	0,02	<i>blokovať, zablokovať</i>	47536	16,04
<i>bloggen</i>	27009	2,97	<i>blogovať</i>	5012	1,69
<i>buzzen</i>	122	0,01	-	-	-
<i>chatten</i>	1815	0,19	<i>chatovať, četovať</i>	2822	0,95
<i>facebooken</i>	257	0,02	<i>facebookovať, facebukovať</i>	86	0,02
<i>followen</i>	320	0,03	<i>followovať, folowovať</i>	393	0,13
<i>hashtaggen</i>	25	0,002	<i>hashtagovať</i>	12	0,004
<i>instagrammen</i>	42	0,004	<i>instagrammovať</i>	28	0,009
<i>liken</i>	9460	1,04	<i>likovať, lajkovať</i>	916	0,30
<i>mailen</i>	10599	1,16	<i>mailovať, mejlovať</i>	1929	0,65
<i>parshipen</i>	26	0,002	-	-	-
<i>posten</i>	153970	16,94	<i>postovať</i>	297	0,10
<i>skypen</i>	655	0,07	<i>skypovať, skajpovať</i>	563	0,18
<i>snapchatten</i>	6	0,0006	<i>snapchatovať, snapčetovať</i>	5	0,0001
<i>twittern</i>	20011	2,20	<i>tvítovať, twitterovať, twitrovať</i>	112	0,03
<i>whatsappen</i>	153	0,01	<i>whatsappovať</i>	2	0,0006
<i>youtuben</i>	24	0,002	<i>youtubovať</i>	10	0,003

Die Analyse offenbart, dass das Verb *adden* in der deutschen Sprache signifikant häufig im computerbasierten Kontext benutzt wird. Dadurch lässt sich vermuten, dass *adden* bei den SprachbenutzerInnen von größerer Beliebtheit ist als das deutsche Verb *hinzufügen*. Hingegen ist das slowakische Äquivalent *addnúť* nur im sehr begrenzten Kontext von Gebrauch. Als interessant können die Ergebnisse der kontrastiven Analyse des Verbs *blocken* bezeichnet werden. Während im Deutschen nur eine geringe Frequenz festzuhalten ist, werden *blokovať* und *zablokovať* im Slowakischen reichlich verwendet. Obendrein ist es mit Abstand das

meistgenutzte Verb in der slowakischen Sprache von den analysierten Verben. Das Verb *bloggen* und dessen slowakisches Äquivalent *blogovať* weist eine hohe Frequenz der Verwendung bei den UserInnen der Computersprache in beiden untersuchten Sprachen auf. Im Deutschen ist es sogar das am häufigsten benutzte Verb in der untersuchten Liste. *Buzzen* findet im deutschen Sprachkontext nur in begrenztem Maße Verwendung. Die Analyse verdeutlicht außerdem, dass sich das Verb in der slowakischen Sprache zu diesem Zeitpunkt noch nicht durchsetzen konnte. Der Anglizismus *chatten* und dessen slowakische Schreibweisen *chatovať* und *četoť* werden relativ häufig benutzt. Im Slowakischen lässt sich sogar eine höhere relative Frequenz beobachten als im Deutschen. Aus der Tabelle lässt sich eine ähnliche relative Frequenz des Verbs *facebooken* oder *facebookovať/facebukovať* entnehmen. Dies deutet darauf hin, dass das Fremdwort relativ gleich in beiden Sprachen benutzt wird. Eine geringe Frequenz des Verbs *follow* ist sowohl in der deutschen als auch in der slowakischen Sprache zu beobachten. Davon ausgehend kann vermutet werden, dass die heimischen Äquivalente *folgen* und *sledovať* bevorzugt werden. Das Verb *hashtaggen* oder *hashtagovať* wird von den Internet-UserInnen weder im Deutschen noch im Slowakischen extensiv verwendet. Bei den Verben *instagrammen* und *instagrammovať* wurde in den analysierten Sprachen nur eine geringe Frequenz beobachtet. Ein auffälliger Unterschied in der Frequenz ist beim Verb *liken* zu sehen. Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass *liken* im deutschen Sprachraum häufiger benutzt wird als im Slowakischen. Es kann also angenommen werden, dass das slowakische *páčiť sa* im Kontext der internetbasierten Sprache öfter als *liken* benutzt wird. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass das Verb *mailen* im Deutschen und im Slowakischen ein hohes Vorkommen aufweist. Erwähnenswert ist, dass es in der slowakischen Sprache eine Präferenz für die Schreibweise *mailovať* anstatt *emailovať* zu geben scheint. Der Anglizismus *parshipen* wird im Deutschen nur begrenzt und im Slowakischen überhaupt nicht benutzt. Der Grund für dieses Ergebnis könnte in der Tatsache liegen, dass diese Plattform für Partnervermittlung in der Slowakei noch kaum auf Interesse gestoßen ist. Anhand der gewonnenen Daten kann behauptet werden, dass sich das Verb *posten* durch eine hohe Frequenz im deutschen Sprachraum auszeichnet. Es handelt sich um das am meisten benutzte Verb in der untersuchten Gruppe. Dies gilt allerdings nicht für die slowakische Sprache. Das entsprechende Äquivalent (*postovať*) wird nur in begrenztem Maße von den UserInnen benutzt. Die Analyse zeigt, dass der Anglizismus *skypen* in beiden Sprachen Verwendung findet. Es ist hervorzuheben, dass die relative Frequenz der Benutzung des angeführten Verbs im Slowakischen höher ist als im Deutschen. Außerdem gibt es neben der eher englischen Schreibweise *skypovať* auch die etwas angepasste Variante *skajpovať*. Für das Verb *snapchatten* gilt, dass es in der deutschen genauso wie in der slowakischen Sprache (*snapchatovať/snapčetoť*) nur selten benutzt wird. Obwohl im deutschen Sprachraum *getwittert* wird, scheint sich dieses Verb im Slowakischen (*tvitovať, twitterovať, twitrovať*) nicht durchgesetzt zu haben. Die Ergebnisse zeigen, dass *twittern* im Deutschen zu den am häufigsten benutzten Verben aus allen untersuchten Verben gehört. Im Slowakischen gilt dies jedoch nicht. Das Verb *vibern* wurde ebenfalls der Analyse unterzogen. Da dessen Vorkommen in den Internet-Korpora nicht festgestellt wurde, wurde das Verb in der oben abgebildeten Tabelle nicht aufgelistet. Die gewonnenen Ergebnisse offenbaren, dass der Anglizismus *whatsappen* oder *whatsappovať* im Deutschen wie auch im Slowakischen nur selten benutzt wird. Ähnliches lässt sich beim Verb *youtuben* beobachten. Weder in der deutschen noch in der slowakischen Sprache findet es signifikante Verwendung.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass Anglizismen in der Computer- und Internetsprache in beiden analysierten Sprachen eine wichtige Rolle spielen. Allerdings lässt sich eine größere Verwendung von Anglizismen im Deutschen feststellen. Als Ausnahme ist dabei das Verb *blocken* zu betrachten, denn sein slowakisches Äquivalent (*za/blokovať*) offenbart eine überaus hohe Frequenz. Außerdem unterstreichen die hier festgehaltenen Ergebnisse die schon in der ersten Gruppe von Verben beobachtete Annahme, dass Slowakisch reicher an orthographischen Varianten (*chatovať, četoť*) zu sein scheint als Deutsch.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, der absoluten und relativen Frequenz ausgewählter verbaler Anglizismen nachzugehen. Dabei wurde der Kontext der internetbasierten Kommunikation untersucht. Es handelte sich um Ausdrücke, die aus dem Englischen entlehnt wurden und mit verschiedenen Computer- und Internet-Aktivitäten zusammenhängen. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass Anglizismen im Bereich Computer- und Internetwortschatz im Deutschen eine häufigere Frequenz aufweisen als im Slowakischen. Obendrein scheint Slowakisch reicher an orthographischen Varianten zu sein als Deutsch.

Im Bereich der Morphosyntax lassen sich gewisse uneinheitliche Erscheinungen beobachten. So wird beispielsweise das Partizip II des Verbs *downloaden* als *downgeloadet* analog zum deutschen *heruntergeladen* gebildet, wobei das Verb als trennbar benutzt wird. Demgegenüber zeigt sich auch die parallele Existenz einer Form des Partizips II, in der das Verb als ein nichttrennbares Verb behandelt wird (*gedownloaded*). Diese Wahl bleibt dem Sprachbenutzer überlassen. Auf die Integration bestimmter verbaler Anglizismen ins deutsche Konjugationssystem haben bereits Zimmer (1997, S. 60) und Schlobinski (2000, S. 242) aufmerksam gemacht. Diese uneinheitliche Schreibung und langsame Einbettung in das morphosyntaktische System beider Sprachen reflektiert allerdings gewöhnliche Sprachwandelprozesse (vgl. auch Schlobinski, 2000, S. 255). Die Ko-Existenz zweier Konkurrenzformen wird erst mit der Zeit abgelöst, wobei sich eine dominierende Form durchsetzt.

Darüber hinaus lassen sich aus den gewonnenen Ergebnissen Schlüsse für die Fremdsprachendidaktik ziehen. Die oben diskutierten Analysen deuten auf eine häufigere Verwendung von Anglizismen aus dem Computerwortschatz im Deutschen als im Slowakischen hin. Mit dieser Erkenntnis lässt sich im Fremdsprachenunterricht gezielt arbeiten. Siever (2013, S. 15) ist der Ansicht, dass die Beherrschung und Verwendung von Anglizismen eine der Voraussetzungen zur Teilhabe an Internetkommunikation sind. Da nicht jeder Ausdruck aus dem Englischen übersetzt werden kann, sollten Anglizismen bewusst mit in den Prozess des Unterrichts einbezogen werden. Fremdsprachenlernende sollten auf diese Ausdrücke sensibilisiert werden, damit sie sich auch in der deutschsprachigen Online-Umgebung selbstbewusst orientieren und verständigen können.

Die gewonnenen Ergebnisse regen zu weiteren Analysen an, um generellere Schlussfolgerungen ziehen zu können. Es könnten weitere Gruppen von Verben wie auch andere Wortarten von Anglizismen in internetbasierter Kommunikation untersucht werden. Es ließen sich in erster Linie substantivische Anglizismen empfehlen, da ihr Gebrauch, wie der von Verben, von wesentlicher Relevanz für Kommunikation ist. Außerdem ließen sich andere Sprachen in Betracht nehmen. Der Beitrag solcher Untersuchungen wäre von großer Bedeutung, denn der Kontext der Computer- und Internetsprache zeichnet sich unter den gegenwärtigen Umständen der Online-Welt durch eindeutige Wichtigkeit aus.

Literaturverzeichnis

- BENKO, V. 2014a. Aranea: Yet Another Family of (Comparable) Web Corpora. In: SOJKA, P., HORÁK, A., KOPEČEK, I., PALA, K. (Eds.) 2014. *Text, Speech and Dialogue*. 17th International Conference, Brno, Czech Republic, September 8-12, 2014. Proceedings. LNCS 8655. Springer International Publishing Switzerland, 2014, S. 257 – 264. (Online).
- BENKO, V. 2014b. Compatible Sketch Grammars for Comparable Corpora. In: ABEL, A., VETTORI, C., RALLI, N. (Eds.) 2014. *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus, 15–19 July 2014*. Bolzano/Bozen: Eurac Research, S. 417 – 430.
- BURKHARDT, A. 2013. Die "Anglizismen-Frage" aus der Sicht der GfdS. In: *Sprachreport: Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache*, S. 38 – 42.

DOBŘÍK, Z. 2010. Lexikálny význam anglicizmov a iných slov cudzieho pôvodu v slovenčine a nemčine. In: *Slovenská reč*, 70, 2005, No. 6, S. 321 – 337.

EISENBERG, P. 2004. *Grundriß der deutschen Grammatik Band 1: Das Wort*. Stuttgart: Metzlersche J. B. Verlag. 520 S. ISBN 978-3476019547.

EISENBERG, P. 2018. *Das Fremdwort im Deutschen*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 481 S.

ELFERS, A. 2019. *Der Anglizismen-Index 2019: Deutsch statt Denglisch*. Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache GmbH. 348 S. Verfügbar unter: <https://vds-ev.de/denglisch-und-anglizismen/anglizismenindex/ag-anglizismenindex/>.

FLEISCHER, W. 2012. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter. 504 S. 4.

RYCHLÝ, P. 2007. Manatee/Bonito – A Modular Corpus Manager. In: *1st Workshop on Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing*. Brno: Masaryk University, S. 65 – 70.

SCHLOBINSKI, P. 2001. Anglizismen im Internet. In: *STICKEL, G. (Eds.) 2001. Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 239 – 257.

SIEVER, T. 2013. Zugänglichkeitsaspekte zur Kommunikation im technischen Zeitalter. In: *MARX, K., SCHWARZ-FRIESEL, M. (Eds.) 2013. Sprache und Kommunikation im technischen Zeitalter: Wieviel Internet (v)erträgt unsere Gesellschaft?* Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 725 S.

ZIMMER, D. E. 1997. *Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag. 382 S.

Kontakt:

Mgr. Edina Borovská, PhD.
Slowakische Technische Universität Bratislava
Fakultät für Bauingenieurwesen
Lehrstuhl für Sprachen
Radlinského 11, 810 05 Bratislava
Slowakei
Email: edina.borovska@stuba.sk

Mgr. Simona Tomášková, PhD.
Comenius-Universität in Bratislava
Pädagogische Fakultät
Institut für philologische Studien, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slowakei
Email: simona.tomaskova@fedu.uniba.sk

VIACSLOVNÉ POMENOVANIA S NÁZVOM FARBY ČIERNY V RUSKOM A SLOVENSKOM JAZYKU

IDIOMS WITH COLOUR TERM BLACK IN RUSSIAN AND SLOVAK LANGUAGES

MARTINA ULIČNÁ

Abstrakt

Adjektívum čierny v ruštine a v slovenčine slúžiace ako názov jednej zo základných farieb spektra sú v ruskom i v slovenskom jazyku súčasťou mnohých viacslovných pomenovaní i frazeologizmov. Predmetom štúdie je hľadanie miery ekvivalencie viacslovných pomenovaní v ruskom a v slovenskom jazyku obsahujúcich tento názov farby a analýza prípadov, v ktorých sa použitie uvedeného adjektíva v oboch jazykoch odlišuje.

Kľúčové slová: pomenovanie farby čierny, viacslovné pomenovanie, frazeologizmus, prirovnanie, rusko-slovenské ekvivalenty, úplná a čiastočná ekvivalencia lexikálneho významu.

Abstract

Colour term for black colour in Russian and Slovak languages as one of the most frequent colour names in Russian and Slovak languages, becomes a part of many multiword names and idioms. The study is focused on the search for the degree of equivalence of multiword names containing that colour term in Russian and Slovak languages and the features that distinguish use of chromatism black in these languages.

Keywords: colour term black, idioms, phraseology, comparison, Russian-Slovak equivalents, complete and partial equivalence of lexical meaning.

Úvod

Adjektívum *черный/čierny* ako názov farby v ruštine a v slovenčine spolu so svojim protikladom *белый/biely* pomenúva jeden z pólov dvojice vyjadrujúcej základný protiklad prítomnosti a absencie svetla a teda vo svojej podstate sú tieto dve pomenovania achromatické. Rovnako ako lexéma *белый/biely* je i pomenovanie *черный/čierny* v oboch jazykoch viacvýznamové. Okrem primárnej charakteristiky farby objektu podobnej uhliu jeho význam obsahuje i sémantický príznak hodnotenia kvality neživého či živého objektu, ľudských emócií, činov a nemateriálnej sféry vôbec na osi *dobrý – zlý*: v prípade adjektíva *черный/čierny* zvyčajne totožný alebo veľmi blízky k negatívnemu pólu opozície.

Symbolika čiernej farby má viacero vrstiev. V prvom rade sú to asociácie, ktoré vychádzajú zo stotožnenia čiernej farby s nocou a temnotou, a sú negatívne až zlovestné. Ľudia sa vždy obávali toho, čo sa ukrýva v temnote noci, či sú to divé zvieratá, ktoré ich môžu napadnúť, alebo ľudia, ktorí v tme skrývajú svoje nelegálne činy, alebo i nadprirodzené bytosti, ktoré človeku môžu uškodiť nejakým magickým spôsobom. Najsilnejšie asociácie sú však spojené s témou diabla a to predovšetkým v západnej kultúre. Čierna i v súvislosti s kresťanským náboženstvom symbolizuje nešťastie, smútok, stratu, zúfalstvo, ale i strach, konflikty, lož, hriech, diabolské rituály, smrť a podsvetie.

Ďalší zo symbolických významov je spojený so sociálnym rozvrstvením obyvateľstva a s ním spojeným rôznym spôsobom obživy jednotlivých vrstiev spoločnosti. Tí, ktorí majú majetok a postavenie a nemusia vykonávať ťažkú fyzickú prácu vo vonkajšom prostredí bez ohľadu na počasie, nie sú vystavení slnečným lúčom a nevyhnutne majú svetlejšiu kožu. To je dôvod, prečo šľachtici a panovníci majú pokožku svetlejšiu než ich chudobnejší poddaní (pozri Kenner 2007, s. 16 – 17).

Na druhej strane sa v medzinárodnom meradle využíva symbolika čiernej farby v pozitívnom zmysle napr. v športe: *čierny opasok* – i v ruskom jazyku *черный пояс* [čierny pás] – v džude a karate ako symbol majstrovstva, alebo kapitánska páska čiernej farby vo futbale ako znak sily, líderstva. Čierna sa tiež považuje za farbu kultivovanosti, vážnosti a moci, keďže dôležité osoby a kňazi často nosia tmavý až čierny odev.

Čierna farba je tiež obľúbenou farbou na vyjadrenie odporu až vzbury mladšej generácie proti rodičom. Z hľadiska politických názorov je spájaná s anarchizmom, napr. čierna zástava je v ruskej kultúre vnímaná v prvom rade ako anarchistický symbol.

Ako každé kvalitatívne hodnotenie je čierna farba objektu zvyčajne vyjadrovaná pomocou adjektíva – v ruštine *черный* (krátka forma *черен*), resp. ak ide o kvalitatívne hodnotenie deja, je vyjadrené pomocou adverbia *по-черному*. Zároveň je adjektívum *черный* východiskom pre tvorenie substantív (napr. *чернота*, *черновик*) i verb (*чернеть*). Východiskom pre porovnanie použitia adjektív *черный* v ruštine a *čierny* v slovenčine je pre nás rozsah významov adjektíva *черный* vo výkladových a frazeologických slovníkoch ruského jazyka a tiež kontext, v ktorom sa môžeme s týmto adjektívom stretnúť v textoch ruského národného korpusu, korpusu ARANEA a slovenského národného korpusu.

Adjektívum čierny (черный) v ruskom jazyku

Vo výkladových slovníkoch ruského jazyka možno nájsť nasledujúce významy lexémy čierny (черный):

1. farby sadze, uhlia, opoz. *белый*: *черный дым*, *черная краска*;
2. tmavý, tmavšej farby ako zvyčajne: *чай*, *черный как деготь*;
- temný, úplne zbavený svetla: *совершенно черная, непроницаемая ночь*;
- len* plná forma s tmavou pokožkou (ako charakteristická črta rasy), *черная раса*;
- s čiernymi vlasmi: *она беленькая, с вьющимися косичками*;
3. *черные*, mn. č. figúrky na dámu, šachové figúrky tmavej farby na rozdiel od bielych: *играть черными*;
4. zast. a hovor. ušpinený, špinavý: *Тебя в бане надо мыть, ты весь черный*;
5. slúžiaci na pracovné alebo každodenné potreby, *черный ход*, *черная лестница*;
6. nekvalifikovaný, nevyžadujúci vysoké majstrovstvo, pomocný, často fyzicky náročný alebo špinavý (o práci), *черная работа*;
7. odb. neopracovaný alebo čiastočne opracovaný, bez úpravy: *черный болт*;
8. v dorevolučnom Rusku patriaci k nižším nepriviligovaným vrstvám, ľudový: *черный народ*;
9. hist. štátny, nie v súkromnom vlastníctve (v Rusku XIV–XVII vv.); platiaci dane, *черная земля*;
10. čarodejnicky, bosoracky, spojený so zlými silami, *черная грамота*;
11. zlý, negatívny, *представить в черном свете*;
12. pochmúrny, neradostný, *отложить денег на черный день*;
13. zlostný, nízky, zákerný, *черная зависть*;
14. ako súčasť niektorých zoologických a botanických názvov, *черный дельфин*, *черная смородина* (podľa Slovníka ruského jazyka, 1986, s. 667–668).

K týmto významom, ktoré sa v iných výkladových slovníkoch uvádzajú tiež samostatne alebo sa v rámci jedného hesla na základe významovej blízkosti spájajú do spoločného širšie chápaného významu (napr. *черный* = tmavý a špinavý, alebo *черный* = zlý, negatívny i nízky a zákerný a pod.), ešte možno doplniť nasledujúce:

- *черный* v minulosti bez komína, s otvoreným ohniskom, *чёрная баня*, *топить по-чёрному* (prísl.) (Výkladový slovník ruského jazyka, Ožegov. Švedova, 1992);

- substantivizované adjektívum *черный*² 1. ľud. a hovor. v ľudových poverách zlý duch, čert; 2. negat., pohľadovo o človeku s tmavou farbou kože (obyčajne o černochoch), o človeku

s tmavými vlasmi a počernou pokožkou (zvyčajne pôvodom zo Strednej Ázie alebo Kaukazu) (Veľký výkladový slovník ruského jazyka, Kuznecov, vyd. 2014).

Adjektívum čierny v slovenskom jazyku

V slovenčine adjektívum *čierny* podľa Slovníka súčasného slovenského jazyka vyjadruje v rôznych kontextoch nasledujúce významy:

čierny¹

1. majúci farbu sadze, uhlia; op. *biely*;
2. majúci tmavé zafarbenie, tmavší odtieň; syn. tmavý: *čierny chlieb*;
3. ktorý je plný nešťastia, smútku, obáv; syn. smutný, chmúrný: *čierny deň*;
4. symbolizujúci smrť, úmrtie, smútok; syn. smútočný;
5. nevyhovujúci požiadavkám spoločenských noriem najmä z hľadiska morálky, etiky; syn. nemorálny, nečestný, zlý: *čierna mágia*;
6. znásobujúci negatívnu vlastnosť niečoho zlého, veľmi veľký; *čierna zrada*;
7. ktorý nie je dovolený; ktorý prináša nelegálny zisk; ktorý využíva nedovolené postupy na vlastné obohacovanie; pokútny: *čierna práca*;
8. hovor. patriaci k černochoom, príslušníkom negroidnej rasy; syn. černošský;
9. hovor. patriaci k Rómom, príslušníkom etnickej skupiny indického pôvodu rozptýlenej po celom svete, rómsky;
10. založený na útočnom nacionalizme, na rasovej neznášanlivosti; symbolizujúci fašizmus, rasizmus, fašistický, rasistický: *čierna totalita*;

čierny²

1. hovor. človek tmavej pleti patriaci k negroidnej rase, černocho;
2. hovor. príslušník etnickej skupiny indického pôvodu rozptýlenej po celom svete, Cigán, Róm;
3. šach. čierna šachová figúrka; op. *biely*;
4. stúpenec režimu založeného na diktatúre, na potláčaní občianskych slobôd, na útočnom nacionalizme, fašista, rasista

Komparácia lexém

Väčšinou explikovaných významov sa ruské *черный* a jeho paralela *čierny* v slovenskom jazyku zhodujú. Okrem farebnej charakteristiky (farby uhlia) resp. príznaku tmavej farby sa v oboch jazykoch realizujú predovšetkým negatívne konotácie spojené s nedostatkom svetla (ponurý, smutný) alebo s negatívnym hodnotením objektu, udalosti, legálnosti a pod. súvisiace s nešťastím, výrazne negatívnym, pokútnym, nemorálnym a nečestným ľudským konaním).

Z detailnejšieho porovnania sémantických príznakov, ktoré sa v jednotlivých významoch lexému *черный/čierny* uplatňujú v ruštine a v slovenčine, vyplýva, že na rozdiel od slovenského *čierny* sa ruskému adjektívu neprisudzuje symbolická reprezentácia smrti a úmrtia (v slov. napr. *chodiť v čiernom, čierna zástava*). V slovníkoch ruského jazyka heslové slovo *черный* neobsahuje ani sémantický príznak *nelegálny* či *nedovolený* (v slovenčine 'ktorý nie je dovolený; ktorý prináša nelegálny zisk a tiež ktorý využíva nedovolené postupy na vlastné obohacovanie; pokútny'). Na základe existujúcich frazeologizmov s uvedeným významom, ktoré sú v slovníkoch zaznamenané, však možno konštatovať, že i v ruskom jazyku sa slovnými spojeniami obsahujúcich lexému *черный* tento význam vyjadruje, napr. *чёрная биржа* [čierna burza] – neoficiálna, špekulantská; *чёрный рынок* [čierny trh] – nelegálne obchodné operácia, špekulatívne obchodovanie, hovor. *чёрная зарплата* [čierny plat] – odmena za prácu bez oficiálnej zmluvy a pod.

Čierna farba sa v ruskom jazyku neasociuje s fašistickým či rasistickým hnutím, paralela k slov. *čierny* vo význame, stúpenec režimu založeného na diktatúre, potláčaní občianskych slobôd, na útočnom nacionalizme, fašista, rasista sa pre ruštinu neuvádza, keďže v ruskom jazyku má túto konotáciu hnedá farba – napr. perifrása *коричневый яд* [hnedý jed] alebo

коричневая чума [hnedý mor] = fašizmus, neonacizmus. Ako sme už spomenuli vyššie, v ruš. *черный флаг* [čierna zástava] reprezentuje hnutie anarchizmu.

Na druhej strane v porovnaní so slovenským adjektívom *čierny* má ruské *черный* niekoľko špecifik:

- na rozdiel od slovenského jazyka ruské slovné spojenie *черный люд/народ*, *черная служанка*, *черная кухарка* [čierny ľud, čierna slúžka, čierna kuchárka] pomenúva neurodzených, obyčajných ľudí: *robotný/pospolitý ľud*, *slúžka*, *kuchárka z ľudu*;
- adjektívom *черный* sa pomenúva i práca, ktorá je zvyčajne fyzicky náročná alebo špinavá a nevyžaduje kvalifikáciu: *черная работа* [čierna práca];
- v slovenčine sa až na výnimku nevyskytuje použitie adjektíva *čierny* na pomenovanie objektov slúžiacich na realizáciu pracovných alebo každodenných potrieb, opak slávnostný, sviatočný: rus. *черная лестница*, *черный двор* [čierne schodisko, čierny dvor] má v slovenčine ekvivalent *služobné/zadné schodisko*, *gazdovský/zadný dvor*;
- okrem toho substantivizované adjektívum *черный* sa v ruštine popri pomenovaní ľudí na základe farby kože (*черный* – černocho alebo obyvateľ Kaukazu, v slov. *čierny* – černocho alebo Róm) ľudovo používa ako synonymum pre *čert*, *злой дух* [čert, zlý duch]. Vo výkladových slovníkoch slovenského jazyka sa podobné použitie chromatizmu *čierny* neuvádza: slov. *čert*, *diabol*, *satan*, *satanáš*, *Antikrist*, *zlý duch*, *zloduch*, *pekelník*, *démon*, *lucifer*, *bes*, expr. *d'as*, *rohatý a pod.*

Adjektívum черный v ruských viacslovných pomenovaniach, ktoré majú v slovenskom jazyku ekvivalent s adjektívom čierny

Nasledovná tabuľka obsahuje ustálené viacslovné pomenovania i frazeologizmy s adj. *черный*, ktoré majú v slovenčine ekvivalent obsahujúci adjektívum *čierny*. Ak sa ich význam v ruštine a v slovenčine podľa slovníkov odlišuje, uvádzame vysvetlenie významu pri oboch jazykoch, ak je totožné, vysvetlenie je uvedené pri slovenskom ekvivalente.

ruské viacslovné pomenovanie alebo frazeologizmus	slovenské viacslovné pomenovanie alebo frazeologizmus
<i>черный кофе</i> [čierna káva]	<i>čierna káva</i>
<i>черный хлеб</i> [čierny chlieb]	<i>čierny chlieb</i> ; <i>ražný</i>
<i>черная смородина</i> [čierne ríbezle]	<i>čierne ríbezle</i>
<i>черная вдова</i> [čierna vdova]	<i>čierna vdova</i> , <i>pavúk</i>
<i>черный перец</i> [čierne korenie]	<i>čierne korenie</i>
<i>черный чай</i> [čierny čaj]	<i>čierny čaj</i>
<i>черное/темное пиво</i> [čierne/tmavé pivo]	<i>čierne/tmavé pivo</i>
<i>черная раса</i> [čierna rasa]	<i>čierna rasa</i>
<i>черная техника</i> [čierna technika]	<i>čierna technika</i> ; elektrotechnické spotrebiče tmavej al. čiernej farby (televízory, kamery, zvukové prijímače al. prehrávače a pod.);
<i>черный карлик</i> [čierny trpaslík]	<i>čierny trpaslík</i> ; hviezda nevyžarujúca energiu, lebo je v najnižšom energetickom stave
<i>черная дыра</i> [čierna diera]	<i>čierna diera</i> ; objekt vo vesmíre s takou veľkou gravitáciou, že z neho nemôže uniknúť ani svetlo, i prenes. miesta najväčšieho nedostatku, najväčších chýb, miesto, kde sa všetko stráca
<i>черные металлы</i> [čierne kovy]	<i>čierne kovy</i> ; železo, mangán a chróm

<i>черная металлургия</i> [čierna metalurgia]	<i>čierna metalurgia</i> ; hutníctvo železa a ocele
<i>черный ящик</i> [čierna škatuľa]	<i>čierna skrinka</i> ; záznamové zariadenie o priebehu letu, palubný zapisovač
<i>черная оспа</i> [čierne kiahne]	pravé kiahne, tiež čierne kiahne ako forma pravých kiahní
<i>черный пояс</i> [čierny pás]	<i>čierny pás</i> ; šport. (v džude, v karate) znak najvyššieho stupňa zdatnosti
<i>черный театр</i> [čierne divadlo]	<i>čierne divadlo</i> ; div. v ktorom čierne odetí herci pohybujú predmetmi na tmavom pozadí
<i>черный юмор</i> [čierny humor]	<i>čierny humor</i> ; s cynickým podtónom, komický efekt sa dosahuje výsmechom smrti, násilia, chorôb a pod.
<i>черный роман</i> [čierny román]	<i>čierny román</i> ; s prvkami fantastiky, mystických a strašidelných motívov, román hrôzy
<i>черная магия</i> [čierna mágia]	<i>čierna mágia</i>
<i>черное золото</i> [čierne zlato]	<i>čierne zlato</i> , uhlie, ropa
<i>черная смерть</i> [čierna smrť]	<i>čierna smrť</i> , plúcny mor
<i>черный список</i> i <i>черные списки</i> (pl.) [čierny zoznam/čierne zoznamy]	<i>čierna listina</i> ; a) zoznam nevyhovujúcich/vinných, nebezpečných ľudí, b) zoznam zakázaných vecí
<i>черный вторник</i> [čierny utorok]	<i>čierny utorok</i> ; (1929), deň pádu newyorskej burzy
<i>чёрный понедельник</i> [čierny pondelok]	<i>čierny pondelok</i> ; (1987) deň zrútenia akciového trhu
<i>черная пятница</i> [čierny piatok]	<i>čierny piatok</i> , (1929) deň krachu na newyorskej burze
<i>черная пятница (распродажа)</i> [čierny piatok, výpredaj]	Black Friday, deň výpredajov, pôvodne v USA
<i>теория черного лебедя</i> [teória čiernej labute]	<i>teória čiernej labute</i> , zohľadnenie efektu extrémnych udalostí v prognostike
<i>черный рыцарь</i> [čierny rytier]	<i>čierny rytier/jazdec</i> , v ekon. obchodná spoločnosť, ktorá ponuka na prevzatie inej obchodnej spoločnosti je neprijateľná
<i>черный рынок</i> [čierny trh]	<i>čierny trh</i> , obchod; nelegálny, so zakázaným tovarom (zbrane, drogy)
<i>черная биржа</i> [čierna burza]	<i>čierna burza</i>
<i>черный рейс, рейс налево</i> [čierna jazda, jazda naľavo]	<i>čierna jazda</i>
<i>черная неблагодарность</i> [čierny nevďak]	<i>čierny nevďak</i> ; veľký
<i>черная скука, тоска</i> [čierna clivota, nostalgia]	<i>čierna clivota, nostalgia</i> ; silná
<i>черная зависть</i> [čierna závisť]	<i>čierna/zelená závisť</i>
<i>черная измена</i> [čierna zrada]	<i>čierna zrada</i> ; veľká
<i>черные мысли</i> [čierne myšlienky]	<i>čierne/pochmúrne myšlienky</i> ; pesimistické, depresívne
<i>черные замыслы</i> [čierne úmysly]	<i>čierne/nečestné úmysly</i>
<i>черная совесть</i> [čierne svedomie]	<i>čierne svedomie</i>

<i>черная магия</i> [čierna mágia]	<i>čierna mágia</i> , podľa stredovekých predstáv vyplývajúcich z povier čarovanie pomocou zlých síl s cieľom uškodiť ľuďom
<i>черный конь</i> [čierny kôň]	<i>čierny kôň</i> , tajný tromf, favorit
<i>черным по белому</i> [čiernym po bielom]	<i>čierne na bielom</i> ; jasne a zreteľne
<i>представлять/видеть в черном цвете</i> [predstavovať/vidieť niečo v čiernej farbe]	<i>vidieť v čiernom svetle/čiernych farbách, dívať sa na niečo cez čierne okuliare</i> ; vidieť veci horšie, než sú v skutočnosti
<i>видеть все в черном свете</i> [vidieť všetko v čiernom svetle]	<i>dívať sa na svet čiernymi okuliarmi</i> <i>vidieť svet cez čierne okuliare</i> ; <i>hodnotiť všetko pesimisticky</i>
<i>изображать/рисовать в черных красках</i> [zobrazovať/maľovať v čiernych farbách]	<i>kresliť/maľovať/opisovať niečo čiernymi farbami</i> ; opisovať prívlemlí nepriaznivo, pesimisticky
<i>выдавать черное за белое (белое за черное)</i> [vydávať čierne za biele/biele za čierne]	<i>vydávať čierne za biele</i> ; zámerne veci prekrúcať, pokladať zlé za dobré a naopak
<i>называть черное белым/белое черным</i> [nazývať čierne bielym/biele čiernym]	<i>robiť z čierneho biele, z bieleho čierne</i> ; zámerne veci prekrúcať, pokladať zlé za dobré a naopak
<i>принимать белое за черное</i> [prijímať biele za čierne]	<i>robiť z čierneho biele, z bieleho čierne</i> ; <i>vidieť veci v úplnom v protiklade s realitou</i>
Tabuľka 1: Slovné spojenia a frazeologizmy s adj. <i>черный</i> v ruštine, ktoré majú v slovenskom jazyku ekvivalent s adj. <i>čierny</i>	

Ako vyplýva i z jazykového materiálu uvedeného v Tabuľke 1, v ustálených pomenovaniach či odborných názvoch v oboch jazykoch využitie chromatizmu *черный/čierny* vyplýva z farebnej charakteristiky živých i neživých objektov, materiálov, potravín, plodov a pod. ktoré sú zdrojom svetla s istými vlastnosťami, majú tmavú farbu, alebo sú tmavšími farebnými variantmi objektov, pokožky ľudí atď.: *черный кофе/č. káva*, *черный хлеб/č. chlieb*, *черная смородина/č. ríbezle*, *черный перец/č. korenie*, *черный чай/č. čaj*, *черная техника/č. technika*, *черные металлы/č. kovy*, *черный карлик/č. trpaslík*, *черная дыра/č. diera*, *черная раса/č. rasa* a pod. Pri potravinách je v niektorých prípadoch tmavá resp. čierna farba produktu i výsledkom rôznych postupov alebo rôznych surovín pri príprave (napr. *черный чай/č. čaj*, *черный хлеб/č. chlieb*). Samozrejme, i tu existujú medzi jazykmi rozdiely, napr. rozdiel *čierne – zelené olivy* v slov. je v ruštine pomenovaný pomocou rôznych lexém bez použitia chromatizmu: *маслины* (ale i *черные оливки*) a *оливки*.

Zhodu medzi ruštinou a slovenčinou, ktorá prirodzene vyplýva z prítomnosti rovnakých sémantických príznakov vo význame adjektív *черный* a *čierny*, možno konštatovať i v ďalších ustálených slovných spojeniach a frazeologizmoch:

- s významom plný nešťastia, smútku, obáv, smutný, chmúrný, napr. *черные мысли*;
- zlý, negatívny, napr. *представить в черном свете*, *черная скука*, *черный понедельник*;
- nedovolený, nelegálny, napr. *черный рынок*;
- bosorácky, spojený so zlými silami, napr. *черная магия*.

V prípade, že sa v jazyku vyskytujú medzinárodné viacсловné pomenovania, môže medzi skôr existujúcimi a novými prijímanými slovnými spojeniami vzniknúť homonymia. V ruštine i v slovenčine nastala takáto situácia v prípade spojení *čierny piatok* (podobne ako *čierny pondelok/utorok/štvrtok*) a rovnako v ruštine *черная пятница* (okrem *черный понедельник/вторник/четверг*) vo význame dňa mimoriadne nepriaznivého pre finančné trhy s odkazom na ekonomickú krízu, ktorá vypukla v r. 1929, na jednej strane a *čierny piatok* (*черная*

пятница) na označenie dňa výpredajov na strane druhej. V ruštine sa presadila homonymná forma *черная пятница* pre označenie piatka v oboch prípadoch, pričom na rozlíšenie významov sa v druhom prípade pridáva doplňujúca informácia (*распродажа* – výpredaj). V snahe vyhnúť sa homonymii sa v slovenčine používa pre názov výpredajového dňa pôvodný anglický názov *Black Friday*, keďže spojenie s chromatizmom čiernej asociuje s významom zlý, nešťastný analogicky ako pri iných dňoch v týždni. Podobne sa v ruštine vyriešil vzťah homonymných ustálených spojení s chromatizmom *зеленый* [zelený] – *зеленая карта* (medzinárodné poistenie motorového vozidla) a *грин-карта* (povolenie pre cudzincov na trvalý pobyt v USA).

Ako frazeologizmy sa v lexikológii ruského jazyka chápu slovné spojenia, v ktorých adj. *черный* vyjadruje nelegálnosť, nezákonnosť: *чёрная биржа*, *чёрный рынок* v hovor. ruštine i *черная зарплата*, slov. č. *burza*, č. *trh* ale *výplata načierno*. V slovenčine je tento význam pri použití adjektíva *čiernej* vo viacslovných pomenovaniach častejší, ako vidno i nasledujúcich porovnaní:

- *čiernej obchod* – *спекуляция*;
- *čierna ekonómika* – *теневая/скрытая/неформальная экономика*;
- *čierna vysielacia* – *нелегальный радиопередатчик*;
- *čiernej alkohol* – *контрафактный/нелегальный алкоголь*;
- *čiernej softvér* – *нелегальный софтвер*
- *čiernej pasažier* – *безбилетный пассажир* atď.

Z anglickej finančnej odbornej terminológie bol do ruského i slovenského jazyka prevzatý termín *black knight*, ktorý má v ruštine ekvivalent *чёрный рыцарь*, po slovensky *čiernej rytier/jazdec*, ktorý označuje obchodnú spoločnosť, ktorej ponuka na prevzatie inej obchodnej spoločnosti je neprijateľná (porovnaj Kožariková, 2012).

V ruštine je v porovnaní so slovenčinou frekventovanejšia motivácia významom *чёрный* – čarodejnícky, spojený s čarovaním pomocou zlých síl a s cieľom uškodiť ľuďom: *черная магия*, *черное ремесло*, *черные книги*, *чёрный глаз* a tiež pri odvodzovaní *чернокнижие*, *чернокнижник*. Na rozdiel od ruštiny sa slovenské ustálené slovné spojenie *čierna kniha* používa vo význame, kniha zachytávajúca rozličné podoby chýb, krívd, nesprávnych postupov alebo tiež ako internacionálne pomenovanie knihy vyhynutých zvierat; *čierne remeslo* je perifrása na pomenovanie kováčskeho remesla.

V oboch jazykoch je rozšírená skupina frazeologizmov, ktorá obrazne pomenúva pesimistické videnie skutočnosti nezodpovedajúce realite, horšie, než naozaj je:

- rus. *представлять/видеть в черном цвете* – slov. *vidieť v čiernom svetle/čiernych farbách*, *dívať sa na niečo cez čierne okuliare*;
- rus. *видеть все в черном свете* – slov. *dívať sa na svet čiernymi okuliarmi*, *vidieť svet cez čierne okuliare*;
- rus. *изображать/рисовать в черных красках* – slov. *kresliť/maľovať/opisovať niečo čiernymi farbami*.

Podobne v oboch jazykoch existujú frazeologizmy, ktoré využívajú adjektíva *biely* a *čiernej* na vyjadrenie zreteľnej opozície javov, pričom využívajú samotný fakt opozície, bez akcentovania pozitívneho alebo záporného chápania jednotlivých členov tejto opozície:

- rus. *выдавать черное за белое (белое за черное)* – slov. *vydávať čierne za biele*;
- rus. *называть черное белым/белое черным* – slov. *robiť z čierneho biele, z bieleho čierne*;
- rus. *принимать белое за черное* – slov. *robiť z čierneho biele, z bieleho čierne*.

Protiklad *čiernej* a *biely* využívajú obidva jazyky i vo význame jasného, jednoznačného textu – v slovenčine *napísané čierne na bielom*, v hovorovej ruštine sú dve možnosti: *написано* alebo tiež *сказано черным по белому* [napísané/povedané čierne na bielom], teda jednoznačne niečo napísať alebo i povedať.

Ustálené slovné spojenie *черная дыра*/čierna diera je podobne ako v iných jazykoch okrem odborného astronómického názvu i frazeologizmom s významom miesta, kde sa všetko stráca. Podobne ekvivalentný je frazeologizmus *черный конь*/čierny kôň, ktorý v ruštine i v slovenčine pomenúva tajného favorita.

V ruskej i slovenskej kultúre je *чёрная кошка*/čierna mačka negatívne vnímaným symbolom. V oboch porovnávaných jazykoch sa tento symbol objavuje i vo frazeologizmoch, ktoré ho však využívajú rôznym spôsobom: rus. *чёрная кошка пробежала, проскочила между кем* obrazne vyjadruje náhle nedorozumenie, konflikt, hádku medzi dvoma ľuďmi, slov. *čierna mačka prešla (niekomu) cez cestu* je zlým znamením, predzvesťou budúceho nešťastia, nezdaru, ktoré niekoho postretnie.

Podobne znejúce ustálené slovné spojenia rus. *чёрная работа*/чёрный труд a slov. *čierna práca (robota)* nie sú svojím významom totožné: zatiaľ čo v ruštine ide o pomenovanie nekvalifikovanej, podradnej a fyzicky náročnej práce, po slovensky *hrubá/ťažká práca (robota)*, slov. *čierna práca (robota)* využíva význam špinavý, taký, od ktorého sa človek zašpiní chromatizmu čierny.

<i>чёрная работа, чёрный труд</i> [čierna práca]	<i>hrubá/ťažká práca (robota)</i> ; ťažká, nekvalifikovaná slov. <i>čierna práca/robota</i> , pri ktorej sa človek zašpiní, špinavá
<i>чёрная книга</i> [čierna kniha], podľa povier kniha zaklínadiel, pomocou ktorých sa dá čarovať tiež kniha vyhynutých zvierat	<i>čierna kniha</i> zachytávajúca rozličné podoby chýb, krívd, nesprávnych postupov; kniha vyhynutých zvierat
<i>чёрное ремесло</i> [čierne remeslo] praktizovanie čiernej mágie	<i>čierne remeslo</i> ; kováčske
<i>чёрная кошка пробежала, проскочила (между кем)</i> [čierna mačka prebehla pomedzi koho]; došlo k roztržke, pohádali sa	<i>čierna mačka prešla niekomu cez cestu</i> ; čaká ho nešťastie
<i>чёрный час/день</i> [čierna hodina/deň] obdobie zdrvujúceho nešťastia, tragédie pre niekoho	<i>čierny deň</i> , plný nešťastia, smútku, obáv
<i>сумерничать</i>	<i>mať čiernu hodinku</i> ; sedieť, besedovať potme
<i>чёрный день</i> i <i>чёрные дни</i> (pl.) [čierny deň] <i>чёрный год</i> [čierny rok]	<i>zlé (horšie) časy</i> , zlé obdobie v živote

Tabuľka 2: Slovné spojenia a frazeologizmy s adj. *чёрный* v ruštine, ktoré sú homonymné alebo čiastočne totožné so slovenskými spojeniami s adj. *čierny*

Ruské viacslovné pomenovania s adj. *чёрный* (adv. *по-чёрному*, *чёрно*), ktoré v slovenčine nemajú ekvivalent s použitím názvu farby čierny

ruské viacslovné pomenovanie alebo frazeologizmus a jeho doslovný preklad	význam alebo podobné pomenovanie v slovenčine
<i>чёрный лес</i> [čierny les]	listnatý les
<i>на чёрный день</i> (отложить) [odložiť na čierny deň]	na horšie časy (napr. urobiť si zásoby)
<i>чёрный народ</i> [čierny ľud]	robotný/prostý ľud; s nízkym sociálnym statusom

<i>черный день</i> календаря [čierny deň v kalendári]	obyčajný, pracovný deň, na rozdiel od sviatočných dní označených červeným
<i>черные земли, черные крестьяне</i> [čierne zeme, čierni sedliaci]	zeme/sedliaci patriaci štátu
<i>чёрное духовенство</i> [čierne duchovenstvo]	časť pravoslávnych duchovných, ktorá zložila sľub čistoty, pravoslávni mníši
<i>черные заклинания</i> [čierne zaklínadlá]	zaklínadlá, magické formulky čiernej mágie
<i>чёрное слово</i> [čierne slovo]	nadávky
<i>черный/недобрый глаз</i> [čierne/zlé oko]	uhnančivý pohľad, ktorý môže spôsobiť urieknutie
<i>чёрный пиар</i> [čierny pí ár/propagácia]	činnosť zameraná na zhoršenie imidžu istej osoby, organizácie alebo politickej strany
<i>черная кость</i> [čierna kosť]	človek neurodzeného pôvodu, nešľachtic
<i>черное дело</i> (сделал кто-то) [čierny čin]	špinavosť
<i>черная лестница</i> [čierne schodisko]	zadné schodisko
<i>черный ход</i> [čierny vchod]	zadný vchod
<i>с черного хода</i> устраиваться [čiernym vchodom sa niekam dostávať]	odzaďu; po známosti, nečestne niečo dosiahnuť
<i>чёрный двор</i> [čierny dvor]	zadný dvor (pre hydinu)
<i>черная изба</i> [čierna chalupa]	chalupa s otvoreným ohňom
<i>черная баня, баня по-черному</i> [čierna sauna, sauna načierno]	sauna s otvoreným ohniskom, bez komína
<i>топить по-черному</i> [kúriť načierno]	kúriť na otvorenom ohnisku
<i>по-черному</i> (грустить) [načierno]	v žargóne veľmi silno, intenzívne (niečo robiť napr. smútiť)
<i>по-черному</i> (работать) [načierno]	nelegálne (napr. pracovať)
<i>держат в черном теле</i> [držať v čiernom tele]	držať nakrátko niekoho
<i>черная сотня</i> [čierna stovka]	názov reakčno-monarchistických bánd, ktoré vznikli počas revolúcie 1905 – 1907
<i>чёрный клобук</i> [čierna mníšska čiapka]	mních (zast.)
<i>темное/черное пятно</i> [temná/čierna škvrna]	škvrna, poškvrna; niečo veľmi zahanbujúce, biľag
<i>представить в (самом) чёрном виде</i> [predstaviť v (úplne) čiernej podobe]	charakterizovať, opísať niekoho alebo niečo horšie, než v skutočnosti je
<i>чёрная немочь</i> [čierny neduh]	epilepsia (zast.)
<i>чёрный нал</i> [čierna hotovosť]	v žargóne čierna hotovosť, ukrytá pred zdanením
<i>чёрным-черно</i> [čiernym čierno]	tma tmúca; úplná tma

Tabuľka 3: Slovné spojenia a frazeologizmy s chromatizmom *черный* v ruštine, ktoré v slovenčine nemajú ekvivalent s použitím chromatizmu *čierny*

Na rozdiel od slov. *čierny les*, ktorý v prenesenom význame slova môže označovať hustý alebo pochmúrny lesný porast, je rus. *черный лес* odborným pomenovaním pre listnatý les, ktorý na rozdiel od stále zeleného ihličnatého lesa stráca v zime svoju zelenú farbu.

V tejto skupine tiež možno nájsť viacero expresívnych slovných spojení charakteristických pre slang: *черный пиар*, (*грустить*) *по-черному*, *черный нал*. Ďalej sú tu **historicko-kultúrne charakteristiky**, napr. *черная баня/изба*. Historické a náboženské špecifiká ruskej kultúry reflektujú frazeologizmy a ustálené slovné spojenia *черная сотня*, *черное духовенство*, *черные земли*, *черный день календаря*, ktoré do slovenčiny môžeme preložiť len opisne.

Kultúrno-historické osobitosti života na ruskej dedine sa odrazili v jazyku v opozícii *белый – черный* s významom vykurovania otvoreným ohniskom (*черная изба/баня* a pod.) alebo s dymom vyvádzaným komínom (*белая изба/баня* a pod.). V slovenčine existuje slovné spojenie *čierna kuchyňa* (menšia miestnosť bez okien s ohniskom na varenie a pečenie alebo tiež kuchyňa v poľnohospodárskej domácnosti slúžiaca na prípravu krmiva pre dobytok a domáce zvieratá), ktorá do istej miery korešponduje s významom *черная изба*.

Rozdiely v sociálnom statuse medzi vyššími a nižšími sociálnymi vrstvami spojené s odtieňom kože existujú v ruskej i v slovenskej kultúre, na rozdiel od slovenčiny sa v ruskom jazyku tento sociálny status vyjadruje slovnými spojeniami obsahujúcimi adj. *черный* (v niektorých prípadoch i v opozícii s adj. *белый*: *черный народ*, *черная работа* a aj v opozícii *черная/белая кость*, v slovenčine *robotný (prostý) ľud*, *ťažká (ne kvalifikovaná) práca* ale len *mať modrú krv* (= *белая кость*) a pod.

V slangu sa adj. *черный* a adv. *по-черному* bežne používajú vo význame nelegálny (*черный нал* a pod.), adv. *по-черному* tiež vo význame intenzívne niečo robiť, napr. *скупать по-черному* – veľmi smútiť.

Ruské perifrázy s adjektívom *черный*

ruská perifráza a jej význam	slovenský ekvivalent ruskej perifrázy
<i>черная Венера</i> [čierna Venuša]; o černoške	v slov. nie je
<i>черная роза</i> [čierna ruža]; perzián	v slov. nie je
<i>черная смерть</i> [čierna smrť]; pľúcny mor	<i>čierna smrť</i>
<i>черное золото</i> [čierne zlato]; uhlie alebo ropa	<i>čierne zlato</i>
<i>черные береты</i> [čierne barety]; námorní výsadkáři v Chile	v slov. nie je
<i>Черный континент</i> [čierny kontinent]; Afrika	<i>čierny kontinent</i>
v ruštine nie je	<i>čierna pani</i> ; smrť
<i>черное ремесло</i> [čierne remeslo], čierna mágia	v slov. <i>čierne remeslo</i> , kováčstvo

Tabuľka 4: Perifrázy s chromatismom *черный*

Vzhľadom na prevažujúce negatívne asociácie, ktoré sú spojené s chromatismom *черный*, množstvo perifráz – zvyčajne sa vyskytujúcich v publicistickom štýle – s týmto farebným komponentom nie je veľké. Podobne ako v prípade adjektíva *белый/biely* viacslovné spojenie so substantívom *смрť* vyjadruje objekt, jav alebo chorobu potenciálne nebezpečnú pre ľudský život: *черная смерть/čierna smrť* pomenúva (pľúcny alebo iný) mor, viacslovné pomenovanie so substantívom *золото/zlato* je perifrázou pre objekt (zvyčajne tovar), ktorý je vzácny a cenný a má tmavú farbu, v prípade perifrázy *черное золото/čierne zlato* ide o uhlie alebo ropu. *Черный континент/čierny kontinent* pomenúva Afriku. Perifráza *черная Венера* [čierna Venuša] podľa slovníka perifráz označuje Naomi Campbelllovú, môže však pomenovať i akúkoľvek inú (známu) černošskú ženu, napr. v korpuse ARANEA speváčku Kelly Joyce, tanečnicu *Joséphine Baker*,

ale i ďalšie černošské ženy resp. ženy s tmavou pokožkou (napr. Jeanne Duvalová, múzu Charlesa Baudelaira pôvodom z Haiti) v konkrétnom kontexte. V slovenčine sa podobné perifrázy nevyskytujú. Naopak, v ruštine sa nevyskytuje *čierna pani* ako personifikácia smrti, čo korešponduje s absenciou spojenia čiernej farby so smrťou v ruštine.

Perifrázy *čierne remeslo* v slov. a *черное ремесло* v ruštine možno nazvať medzijazykovými homonymami, keďže v slov. kultúre je *čiernym remeslom* nazývané kováčstvo, zatiaľ čo *черное ремесло* v ruštine označuje vykonávanie obradov čiernej mágie. V slangu v rôznych kontextoch môže pomenúvať nelegálnu, protizákonnú činnosť (napr. v korpuse ARANEA odkazuje na aktivity zbojníkov, zločineckých organizácií, autorov počítačových vírusov, dílerov narkotík a pod., ale i protizákonne konajúcich úradníkov, policajných vyšetrovateľov atď.), adjektívum *черный* je teda v tomto prípade použité vo význame synonymom s ustáleným slovným spojením *черное дело*.

Prirovnania s adjektívom *черный*

Zvyčajne sa prirovnania s adj. *черный/čierny* využívajú v ruštine i v slovenčine ako prostriedok na farebnú charakteristiku objektov bez negatívnej asociácie, pričom sa v prirovnaniach vyjadruje intenzita (tmavej) farby objektov.

Najčastejšie sa podľa korpusu ARANEA v prirovnaniach *черный, как...* vyskytujú:

- názvy materiálov alebo objektov s charakteristickou farbou: najfrekvencovanejšie v korpuse ARANEA sú: *смоль* [smol], *сажа* [sadza], *гумалин/вакса* [vosk na topánky], *уголь/уголек* [uhol', uhlík], *деготь* [decht], *обсидиан* [obsidián], *смола* [smola], *гагат* [gagát], *антрацит* [antracit], *эбеновое дерево* [ebenové drevo]; v slovníkoch sa uvádzajú i porovnania so substantívami *земля* [zem], *туча* [mrak], *грязь* [špina], ktoré sú však frekvenčne podľa materiálov korpusu menej časté;
- temná časť dňa alebo stav absencie svetla: *ночь* [noc], *безлунная ночь* [bezmesačná noc], *тьма*;
- zo zvierat vtáky s tmavým perím: *ворон* [havran], *вороново крыло* [havranie krídlo];
- ľudia: *трубочист* [kominár] *негр* [černoch], *нигериец* [Nigerčan], *апан* [murín];
- nadprirodzené bytosti: *черт*.

Prirovnania k ľuďom – *негр* [černoch], *нигериец* [Nigerčan], *апан* [murín] – sa používajú na vyjadrenie (tmavej) farby pokožky ako črty rasy alebo intenzity opálenia, pričom *черный, как апан/негр* rovnako ako *черный, как трубочист* [kominár] sa používa i na obrazné vyjadrenie zašpinenia.

Prirovnania so spojením adj. *черный* a substantív *апан* alebo *негр* nemajú negatívny charakter, podobne ako v prirovnaniach *čierny ako Cigán (Cigán)/murín/černoch* v slovenčine. V inom kontexte, ktorý nemá súvislosť s farbou pokožky – napr. po slovese *работать* (vkládať, paľovať), *как апан/негр* [pracovať/makať/drieť ako murín/neger] má prirovnanie so substantívami *апан* alebo *негр* jednoznačne negatívny charakter.

V prirovnaniach obsahujúcich adj. *черный* sa môže realizovať i iný význam lexémy *черный* než len opis farebného odtieňa alebo zašpinenia, napr. nelegálny: *мобильники черные, как смоль* [mobily čierne ako smola], ďalej tiež zlý, nečestný, nemorálny: *черная, как ночь душа* [duša čierna ako noc], *зависть, черная как тьма* [závisť čierna ako tma].

Rôzne významy chromatismu *черный* sa uplatňujú i v konštrukcii s komparatívom *чернее* [černejší]: veľmi tmavý – *волосы чернее ночи* [vlasý černejšie ako noc], *снег чернее тьмы* [sneh černejší než tma]; veľmi opálený – *сын чернее ночи* [syn černejší ako noc]; zachmúrený nevládny človek – *человек чернее ночи (тучи)* [černejší než noc/mrak].

V ruštine sa napokon používa i konštrukcia *чернее черного* [černejší než čierny], a to nielen v základnom význame (tmavej) farby, ušpinenia, no i vo významoch nečestný, nemorálny, pesimistický: *волосы* alebo *туча чернее черного* [vlasý černejšie než čierne, mrak černejší než čierny], *народ/реальность чернее черного* [národ černejší než čierny, realita černejšia než čierny].

čierna], dokonca sa možno stretnúť s komparatívnou formou i v ustálených slovných spojeniach: юмор чернее черного [humor černejší než čierny].

Podobne v slovenčine sa v prirovnaniach s chromatismom čierny používajú:

- a) názvy materiálov alebo objektov s charakteristickou farbou: uhol', žúžol', eben/ebenové drevo, sadza, kolomaž, smola, trnka, uhlie, ónyx, atrament, tuš, obsidián, briketa, decht, uhlík, asfalt;
- b) pomenovania temnej časti dňa alebo nedostatok svetla: bezhviezdna/bezmesačná noc, temnota, tma;
- c) zo zvierat vtáky s tmavým perím: havran, havranie perie, vrana, kavka;
- d) ľudia: kominár, Cigán (Cigáni, Cigáň), murín, černocho;
- e) nadprirodzené bytosti: diabol, čert.

Rovnako ako v ruštine i v slovenčine sa tieto prirovnania používajú predovšetkým na farebnú charakteristiku objektu alebo na vyjadrenie miery zašpinenia, u človeka i opálenia alebo tmavého odtieňa pokožky. Realizujú sa však v nich i ďalšie významy adj. čierny. Využitie prenesených významov adj. čierny v slov. a черный v ruštine nemusí byť v porovnávaných jazykoch totožné, napr. v ruštine sa prirovnaním черный как земля zdôrazňuje tmavá (čierna) farba objektu, napr. хлеб, волосы, чай черный, как земля [chlieb, vlasy, čaj čierny ako zem] alebo tmavá farba pokožky кожа, лицо, коллеги черные как земля [koža, tvár, kolegovia černejší ako zem], zatiaľ čo v slovenčine korpus ARANEA zachytáva i príklady s preneseným významom chromatizmu čierny: vlasy čierne ako zem (tmavé), košeľa čierne ako zem (špinavá), tajomstvo čierne ako zem (ťaživé, zlé), súčasnosť čierne ako zem (depresívna), zmysel pre humor černejší ako zem (veľmi intenzívny, prevládajúci čierny humor).

Záver

Vzhľadom na to, že adj. черный tvorí s adj. белый základnú a najstaršiu farebnú opozíciu a protiklad белый – черный je synonymný s protikladom светлый – темный/svetlý – tmavý, má tiež široký symbolický význam a v jazyku je súčasťou mnohých ustálených slovných spojení a frazeologizmov. Použitie tohto názvu farby môže vychádzať zo slovanskej minulosti spoločnej pre ruskú i slovenskú kultúru, i z vlastnej ruskej kultúrnej histórie, ktorá má svoje špecifiká a z ktorých do veľkej miery vyplývajú rozdiely vo význame samotnej ruskej lexémy черный a slovenskej lexémy čierny i použitie tohto adjektíva v ruštine a v slovenčine v slovných spojeniach s preneseným významom, napr. ruské черное духовенство, черная земля, черная баня ktoré nemajú ekvivalenty v slovenčine. Ďalšiu vrstvu ustálených slovných spojení a frazeologizmov ruština i slovenčina prevzali z iných jazykov v neskoršom období resp. preberajú ich v súčasnosti, napr. čierny rytier – черный рыцарь, pričom ich symbolický význam je rovnaký, ale ich jazykové stvárnenie vzhľadom na homonymiu s inými slovnými spojeniami udomácnenými v jazyku môže byť rôzne, napr. черная пятница – čierny piatok, Black Friday.

Na základe analýzy jednotlivých významov lexémy черный možno konštatovať, že konotácie slovných spojení s adj. черный v ruštine – podobne ako je to v prípade adj. čierny v slovenčine – vyznievajú výrazne v prospech negatívneho pólu hodnotenia. Neutrálne sú predovšetkým tie spojenia, ktoré obsahujú túto lexému v jej priamom význame charakteristiky farby objektu napr. черный ящик, skrinka v lietadle so záznamom priebehu letu pôvodne čiernej farby, черный лес, listnatý les, ktorý na rozdiel od ihličnatého lesa (v ruštine красный лес – červený les) v zime stráca zelenú farbu, a pod. Sem môžeme zaradiť i frazeologizmy черным по белому (čierna farba atramentu) alebo черные дни календаря (vyznačené čiernou farbou, na rozdiel od sviatkov zvýraznených červenou, красные дни календаря). Pozitívne konotácie majú napr. perifrázy черное золото, черная Венера, a to vďaka použitým substantívam золото, resp. Венера. Jednoznačne záporné konotácie majú napr. frazeologizmy держать в черном теле, видеть в черных красках a pod.

V realizácii symbolických významov pomocou lexémy *черный/čierny* je medzi ruskou a slovenskou kultúrou niekoľko rozdielov. V ruskej kultúre sa nevyskytuje personifikovaná smrť ako *čierna pani*, smrťka v čiernom oblečení, ktorú pozná slovenská kultúra, a v jazyku sa slovné spojenia s lexémou *черный* nepoužívajú na pomenovanie symbolov úmrtia a smútku za zosnulými, napr. slov. *čierna zástava*, *čierna páska*, *čierna kronika* oproti *траурный флаг*, *траурная/похоронная лента*, *хроника несчастных случаев* [*smútočná zástava*, *smútočná/pohrebná stužka*, *kronika nešťastných udalostí*] v ruštine. Veľmi silne tu na použitie adjektíva *черный* vplývalo chápanie čiernej farby v intenciách pravoslávneho kresťanstva, kde je čierna farba farbou oblečenia kňaza alebo mnícha (*чёрное духовенство*, *чёрный священник* – tu hodno spomenúť, že sa čierna farba kňazského rúcha interpretuje ako vyjadrenie smrti pre svetský život a jeho radosti, napr. Zavjalova, s. 2011, s. 155) a v ľudovej kultúre nereprezentuje smrť.

Naopak, svetlá farba pokožky, ktorá je znakom vyššieho sociálneho statusu, je slovenskej kultúre známa, vo folklóre je biela farba pokožky (napr. *biela rúčka/biele rúčky*) atribútom krásy dievčaťa. Ako však vyplynulo z porovnania použitia pomenovania *черный* v ruštine a *čierny* v slovenčine, vo frazeologizmoch opozícia biely/čierny reprezentuje protiklad urodzeného/neurodzeného pôvodu len v ruštine: rus. *черная кость*, *черный народ*, *черная кухарка*, v slovenčine *prostý/robotný ľud*, *kuchárka z ľudu*.

Na záver môžeme zhrnúť, že v rozsahu sémantických príznakov, ktoré sa v rámci jednotlivých významov lexém *черный* a *čierny* uplatňujú a v realizácii konkrétnych významov týchto lexém vo frazeológii porovnávaných jazykov, nachádzame, prirodzene, rozdiely, ktoré odrážajú rozdiely historického a kultúrneho charakteru medzi osudmi slovenského a ruského národa. V širšom kultúrnom kontexte sa však v ruskej i slovenskej kultúre uplatňujú všeobecné symbolické významy a kultúrne asociácie spojené s čiernou farbou (resp. absenciou svetla) v zásade totožne.

Literatúra

KENNER, T. A. 2007. *Symbols a jejich skrytý význam*. Praha: Metafora, 160 s.

KOŽARÍKOVÁ, H., 2012. *Symbolika a význam farieb vo finančnej terminológii prevzatej z angličtiny*. In: *Jazyk a kultúra*, č. 10/2012. Dostupné na: www.ff.unipo.sk/jak/10_2012 [cit. 2020-03-15]

VASILEVIČ, A. P. a kol., 2007: *Etimologija cvetonaimenovanij kak zerkalo nacional'no-kul'turnogo soznaniya (naimenovanija cveta v indoevropskich jazykach: sistemnyj i istoričeskij analiz)*. Moskva: KomKniga, s. 9 – 28. Dostupné na: <http://www.philology.ru/linguistics1/vasilevich-07.htm>

SOLODILOVA, I. A., ŠČERBINA V. E. 2011. *Lingvokognitivnye i diskursivnye aspekty sovremennoj frazeologii*. Orenburg: IPK GOU OGU. 377 s.

ZAVJALOVA N. A. 2011. *Frazeologičeskije jedinicy s kolorativnym komponentom kak sostavl'ajuščaja diskursa povsednevnosti Japonii, Velikobritanii i Rossii*. Jekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 320 s.

Slovníkové printové a elektronické zdroje

ARANEA Web Corpora, Webový portál Corpora & Corpus Linguistics Portal. [elektronický zdroj]: <http://aranea.juls.savba.sk/> [cit 2020-04-15]

Большой толковый словарь русского языка. Hl. red. KUZNECOV, S. A. Sankt Peterburg, Norunt, 2000.

- BYSTROVA, E. A. et al. 2006. *Frazeologičeskij slovar russkogo jazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Astreľ. 272 s.
- NOVIKOV, A. B. 2004. *Slovar perifráz russkogo jazyka*. Moskva: Russkij jazyk Media.
- PODLESNYCH, A. 2011. *Ruské idiomy. Russkie frazeologizmy*. Brno: Computer Press. 380 s.
- OŽEGOV, S. I., ŠVEDOVA, N. J. 1992. *Tolkovyj slovar russkogo jazyka*. Moskva: Az Ltd. 960 s.
- MOKIENKO, V. M., NIKITINA, T. G. 2007. *Bolšoj slovar russkich pogovorok*. Moskva: Olma Media Grupp. 784 s.
- OSIPOV B. I. 2003. *Slovar sovremennogo russkogo goroda*. Moskva: Russkie slovari, AST – Astreľ – Tranzitknig. 565 s.
- Slovenský národný korpus*. Jazykovedný ústav Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied. [elektronický zdroj]: <http://bonito.korpus.sk> [cit 2020-03-15]
- Slovníky slovenského jazyka*. [elektronický zdroj]: <http://slovník.juls.savba.sk> [cit 2020-03-15]
- Slovníky slovenského jazyka* [elektronický zdroj]: <http://slovníky.korpus.sk> [cit 2020-03-15]
- Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G. 2006*. Hl. red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L. 2011*. Hl. red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N. 2015*. Hl. red. A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Nacional'nyj korpus russkogo jazyka*. Dostupné na: <http://www.ruscorpora.ru> [cit 2020-03-15]

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

Kontakt:

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

TENDENCIE POUŽÍVANIA ANGLICIZMOV V SÚČASNOM PUBLICISTICKOM ŠTÝLE

TENDENCES IN THE USE OF BORROWED ENGLISH WORDS IN CURRENT PUBLICISTIC TEXTS

KATARÍNA WELNITZOVÁ

Abstrakt

Predkladaný príspevok skúma používanie anglicizmov v kontexte súčasného publicistického štýlu slovenského jazyka. Jeho cieľom je zistiť tendencie používania jednotlivých podôb anglicizmov špecifickou skupinou používateľov jazyka – študentmi translatológie. Daná skupina má v rámci skúmanej problematiky dostatočné teoretické znalosti a praktické skúsenosti, pretože študenti na prekladateľských seminároch riešia prekladateľské zadania v intenciách extratextových a intratextových faktorov (o. i. výber adekvátnych lexikálnych jednotiek, resp. ich podôb). Výskum ukazuje, že tendencia používania anglicizmov v publicistickom štýle čiastočne závisí od jazykovej aprobácie probandov. Zaujímavým zistením je, že väčšina študentov uprednostňuje zdomácnenú podobu a slovenské ekvivalenty, čím sa zachováva zrozumiteľnosť textu. Používanie pôvodných písomných podôb anglicizmov v publicistickom štýle nepreferujú ani študenti, ktorí majú v jazykovej aprobácii anglický jazyk.

Kľúčové slová: anglicizmy, tendencie, slovenský jazyk, publicistický štýl.

Abstract

The paper aims to examine the use of borrowed English words and their forms in Slovak journalistic texts by students of translation studies who represent a specific group of language users. They have sufficient theoretical knowledge and practical experience in the given issue as they choose adequate translation solutions in intentions of extratext and intratext factors (adequate lexical units, or their forms) during their translation seminars. The research shows that the tendency to use borrowed English words (and their adopted forms) in Slovak journalistic texts depend on the study focus of the students. It shows that the most students prefer to borrow words which support the comprehensibility of the text. The use of original written forms of English words in journalistic texts was not preferred by any group of students.

Keywords: borrowed English words, tendencies, Slovak language, publicistic style.

Úvod

Vo svete azda neexistuje jazyk, ktorý by si svoj inventár neobohacoval o lexikálne prvky, pochádzajúce z iných jazykov. Tie sa udomácnujú o. i. aj vďaka schopnosti jazyka prispôbiť sa globalizačným tendenciám. Podľa Mooijovej a Hofstedeho (2010) je v súčasnosti výskum zameraný na kultúru čoraz rozšírenejší a chápanie kultúr sa považuje za oveľa dôležitejšie než kedykoľvek predtým. Müglová, Wrede, Gromová (2020, s. 13 – 15) v tejto súvislosti poukazujú na to, že globalizačné a unifikačné trendy sa najvýraznejšie prejavujú práve v jazyku. Snáď najvýraznejšie sa to prejavilo v masmediálnej sfére. Cudzie slová sa preberajú na základe istých potrieb a pravidiel, ktoré by nemali postavenie jazyka oslabovať, ale prispievať k jeho dynamizácii. Kralčák (2009, s. 18) v týchto intenciách hovorí o vytváraní napätia medzi prvkami konštantnými, stálymi a prvkami ustupujúcimi, či prenikajúcimi, progresívnymi. Kráľ (2009, s. 32) tvrdí, že jazyk ako systém prvkov reaguje na vonkajšie i vnútorné faktory. Je spätý s kultúrou spoločenstva, preto ho vnímame ako jav dynamický a prispôsobivý. Dolník (2010, s. 50 – 51) sa domnieva, že nakoľko sa lexikálna rovina najrýchlejšie prispôsobuje zmenám v jazyku, dochádza

k javu, v ktorom vedľa seba existujú variantné prvky. Variantnosť chápe ako produkt pohybu v jazykovom systéme, ktorý vedie k tomu, že s pôvodnými prvkami koexistujú novšie elementy. Podobnú paralelu môžeme vidieť aj napr. v rečovom diskurze pri používaní zdvorilostných prvkov, formulujúcich žiadosti (Munková a kol., 2013; Munková a kol. 2012).

Preberanie slov z anglického jazyka

Slovenský jazyk nie je v oblasti preberania slov výnimkou. Podľa Kumorovej (2015, s. 84) sa najviac anglicizmov používa v oblasti informačno-komunikačných technológií, v ekonomike a masovokomunikačných médiách. Médiá, v úsilí zaujať svojho recipienta a upevniť si svoje dominantné postavenie na trhu, siahajú po výpožičkách z cudzích jazykov, ktoré sa postupne začleňujú do jednotlivých jazykových rovín.

Preberanie a používanie anglicizmov ovplyvňujú rozličné faktory. K tzv. mimojazykovým príčinám patrí podľa Katreniakovej (2002, s. 25) kultúrny vplyv jedného jazyka na druhý, kontakty medzi krajinami, záujem o štúdium jazyka, autoritatívnosť a postavenie jazyka, z ktorého sa prvky preberajú a úroveň jazykovej kultúry. K vnútrojazykovým príčinám patrí napr. neexistencia názvu pre nový pojem, potreba vyjadrovať sa presne a jednoznačne, potreba diferenciacie doterajšieho významu slova, alebo nemožnosť tvoriť odvodené slová od domáceho názvu spoločným prvkom.

Jesenská (2008, s. 247) k mimojazykovým príčinám zaraďuje aj úsilie komunikanta pôsobiť aktuálne resp. fundovane; k vnútrojazykovým príčinám preferenciu používania jednoslovných pomenovaní pred viacslovnými (ekonomizácia jazyka), internacionalizáciu a demokratizáciu jazyka a schopnosť prevzatých prvkov zaradiť sa do štruktúry domáceho jazyka.

Daný príspevok nadväzuje aj na predošlý výskum autorky, ktorý sa opiera o typologické rozdiely medzi slovenským a anglickým jazykom v kontexte publicistického štýlu (Welnitzová, Munková, Wrede, 2020).

Hypotézy výskumu

Na základe štúdia problematiky prenikania anglicizmov do slovenského jazyka sme si na zisťovanie tendencií ich používania v publicistických textoch stanovili dané predpoklady.

Hypotéza 1

Predpokladáme, že študenti, ktorí študujú anglický jazyk v aprobácii s iným cudzím jazykom, uprednostnia pôvodnú písomnú podobu anglicizmov pred zdomácnenou podobou, slovenským ekvivalentom alebo vlastným návrhom.

Hypotéza 2

Predpokladáme, že študenti, ktorí študujú anglický jazyk v aprobácii s iným cudzím jazykom uprednostnia v 2. časti dotazníka pôvodnú písomnú podobu anglicizmov.

Metodológia výskumu

V našom výskume sme sa zamerali na používanie anglicizmov v súčasných slovenských publicistických textoch. Problematiku sme skúmali v kontexte vybraných aspektov, ovplyvňujúcich výber jednotlivých podôb s ohľadom na slovenského čitateľa, ktorého predstavovali študenti translatológie. Študentov sme rozdelili do skupín. Do prvej skupiny sme zaradili študentov, ktorí primárne študujú anglický jazyk v aprobácii s iným cudzím jazykom (TAN, TAR a TAF), druhú skupinu tvorili študenti študujúci slovenský jazyk s iným cudzím jazykom (TAS, TRS a TNS).

Na základe prístupov slovenských lingvistov k danej téme (Kumorová, Jesenská) sme pre potreby nášho výskumu anglicizmy rozdelili do nasledovných skupín:

- Pôvodná písomná podoba anglicizmov. Do tejto skupiny zaraďujeme prvky, ktoré si ponechávajú svoju pôvodnú ortografickú alebo ortoepickú podobu.

- Zdomácnená podoba anglicizmov. Ide o prevzaté prvky, ktoré sa v slovenčine asimilovali, t. j. ich písomná podoba sa prispôsobila slovenčine, slová sa adaptovali a kodifikovali.
- Slovenské ekvivalenty. V jazyku sa používajú ako adekvátne náhrady prevzatých slov.

Anglicizmus chápeme ako jazykový prvok (slovo, výraz, syntaktickú konštrukciu) prevzatý z angličtiny do iného jazyka (Buzássyová, Jarošová, 2006, s. 129) a ako jazykový prvok prevzatý z angličtiny do iného jazyka alebo podľa angličtiny v ňom utvorený (Balážová, Bosák, 2005, s. 66).

Dáta sme získali prostredníctvom dotazníka. Pre dané potreby sme použili materiál zo slovenských denníkov (Hospodárske noviny, Pravda a Sme). Vy excerpovali sme približne 500 lexikálnych jednotiek a usporiadali ich podľa frekvencie výskytu.

Následne sme vyseletovali 45 slov, ktoré sme rozdelili do dvoch skupín. Prvú skupinu tvorili tzv. zdomácnené slová (napr. brífing, míting, líder a i.). Do druhej skupiny sme zaradili anglicizmy, ktoré nemajú v jazyku zaužívanú zdomácnenú podobu (napr. cloudový, catering/ketering a i.). Pri ich popise sme použili prekladové a výkladové slovníky. Vy excerpované anglicizmy sme v dotazníku použili v pôvodných vetách.

Úlohou respondentov bolo vybrať adekvátnu podobu anglicizmu pre konkrétny príklad, zohľadňujúc faktor príjemcu textu a zrozumiteľnosti textu. V prvej časti dotazníka (4 možnosti) mali respondenti vybrať jednu z nasledujúcich podôb anglicizmov: pôvodná písomná podoba (coach, display a i.), zdomácnená podoba (kouč, displej a i.), slovenský ekvivalent (tréner, obrazovka a i.).

Príklad 1:

Politická strana zverejnila zmluvy a financovanie svojich ...

☐ *meetingov*

☐ *mítingov*

☐ *zasadnutí*

☐

V druhej časti (3 možnosti) respondenti vyberali z nasledujúcich podôb anglicizmov: pôvodná písomná podoba (boom, event a i.), slovenský ekvivalent (preklad opisom z dôvodu neexistujúcej alebo neadekvátnej zaužívanej zdomácnenej podoby, napr. rozmach, udalosť).

Príklad 2:

Košice prežívajú stavebný ...

☐ *boom*

☐ *rozmach*

☐

Okrem toho mali respondenti možnosť ku každému anglicizmu doplniť svoj vlastný návrh.

Respondenti

Výskumnú vzorku tvorilo 39 študentov 2. ročníka magisterského štúdia odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo na UKF v Nitre; z toho 13 respondentov študovalo jazykovú kombináciu TAS (anglický jazyk a slovenský jazyk), 8 študentov TAN (anglický jazyk a nemecký jazyk), 9 študentov TAR (anglický jazyk a ruský jazyk), 5 študentov TAF (anglický jazyk a francúzsky jazyk), 1 študent TRS (ruský jazyk a slovenský jazyk) a 3 študenti TNS (nemecký jazyk a slovenský jazyk).

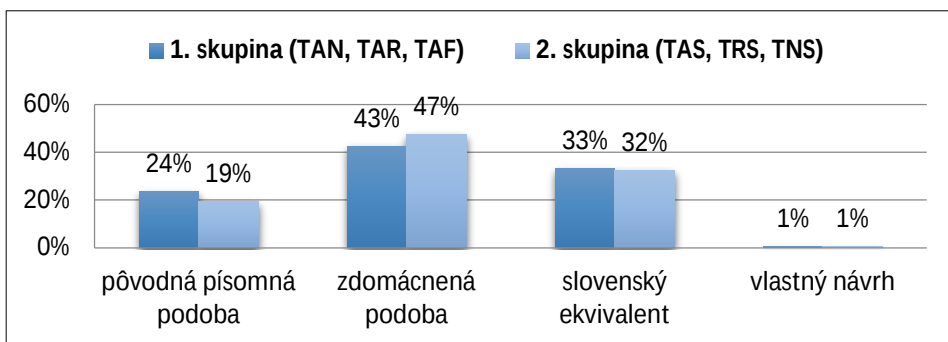
Výsledky

Výsledky frekvenčnej analýzy sme zosumariovali do nasledujúcej tabuľky (tab. 1), v ktorej uvádzame relatívne početnosti výberu jednotlivých podôb anglicizmov z 1. časti dotazníka podľa jazykových aprobácií študentov. Prvú skupinu predstavujú študenti, ktorí študujú anglický jazyk v kombinácii s iným cudzím jazykom, t. j. štúdiu slovenského jazyka sa venujú len v predmete Spoločný základ, ktorý je určený pre potreby translatológov (pravidlá slovenského pravopisu). Do druhej skupiny patria študenti, ktorí študujú slovenský jazyk (vrátane literatúry a kultúry) v kombinácii s cudzím jazykom.

Študenti	pôvodná písomná podoba	zdomácnená podoba	slovenský ekvivalent	vlastný návrh
1. sk. (TAN, TAR, TAF)	24 %	43 %	33 %	1 %
2. sk. (TAS, TRS, TNS)	19 %	47 %	32 %	1 %

Tabuľka 1 Výber podôb anglicizmov študentmi v 1. časti dotazníka

Výsledky indikujú (Tabuľka 1), že študenti oboch skupín najčastejšie vyberali zdomácnенú podobu anglicizmov (43 % pri prvej skupine a 47% pri druhej skupine). Druhou početnou podobou bol slovenský ekvivalent (33% výberov v prvej skupine a 32% výberov v druhej skupine). Tendencie vybrať pôvodnú podobu sme zaznamenali v 24% výberu pri prvej skupine a 19% v druhej skupine študentov. Vlastný výber predstavoval 1% v oboch skupinách (obrázok 1).



Obrázok 1 Výber podôb anglicizmov študentmi v 1. časti dotazníka

V predpoklade 1 sme očakávali, že študenti, ktorí študujú anglický jazyk v aprobácii s iným cudzím jazykom a nezameriavajú sa na slovenský jazyk tak, ako študenti druhej skupiny, budú inklinovať k výberu pôvodnej písomnej podoby anglicizmov, t. j. že štúdium anglického jazyka ovplyvní výber podôb anglicizmov v prospech pôvodnej písomnej podoby. Analýza získaných údajov z prvej časti dotazníka ukazuje, že obe skupiny študentov najčastejšie vyberali zdomácnенú podobu anglicizmov, nezávisle od študijných aprobácií. Podľa nášho zistenia môžeme tvrdiť, že štúdium anglického jazyka (a znalosť slovnej zásoby daného jazyka) neovplyvnil výber podôb anglicizmov u študentov natoľko, aby respondenti preferovali ich pôvodnú písomnú podobu.

Výsledky zdôvodňujeme tým, že študenti majú dostatočné znalosti o správnom používaní kodifikovaných foriem anglicizmov a počas štúdia (napr. na prekladových seminároch) sú vedení k tomu, aby ich používali. Najvýraznejší vplyv na rozhodovanie študentov pripisujeme tomu, že zdomácnенé podoby anglicizmov sa používajú aj v publicistických textoch. Dané podoby pôsobia

na študentov prirodzenejšie a zaužívanéjšie ako ich pôvodné písomné podoby, a preto študenti v dotazníku najčastejšie vyberali túto možnosť.

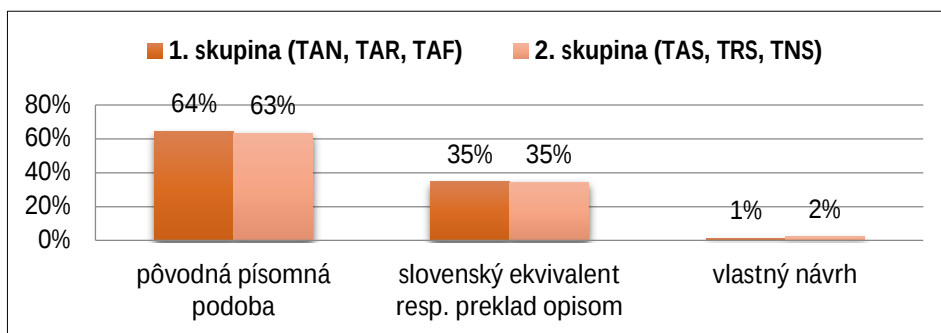
Predpoklad 1, že študenti, ktorí majú anglický jazyk v aprobácii s iným cudzím jazykom, uprednostia pôvodnú písomnú podobu anglicizmov pred zdomácnenou podobou, slovenským ekvivalentom a vlastným návrhom, sa na základe uvedených početností výberu podôb anglicizmov študentmi prvej skupiny nepotvrdil.

V druhej časti dotazníka sme skúmali tendencie študentov pri výbere anglicizmov, ktoré ešte nemajú zaužívanú, resp. kodifikovanú zdomácnenú podobu. Pri výbere podôb anglicizmov v 2. časti dotazníka v oboch skupinách študentov prevažovala pôvodná písomná podoba nad slovenským ekvivalentom, resp. vlastným návrhom (tabuľka 2).

Študenti	pôvodná písomná podoba	slovenský ekvivalent/ preklad opisom	vlastný návrh
1. sk. (TAN, TAR, TAF)	64 %	35 %	1 %
2. sk. (TAS, TRS, TNS)	63 %	35 %	2 %

Tabuľka 2 Výber podôb anglicizmov študentmi v 2. časti dotazníka

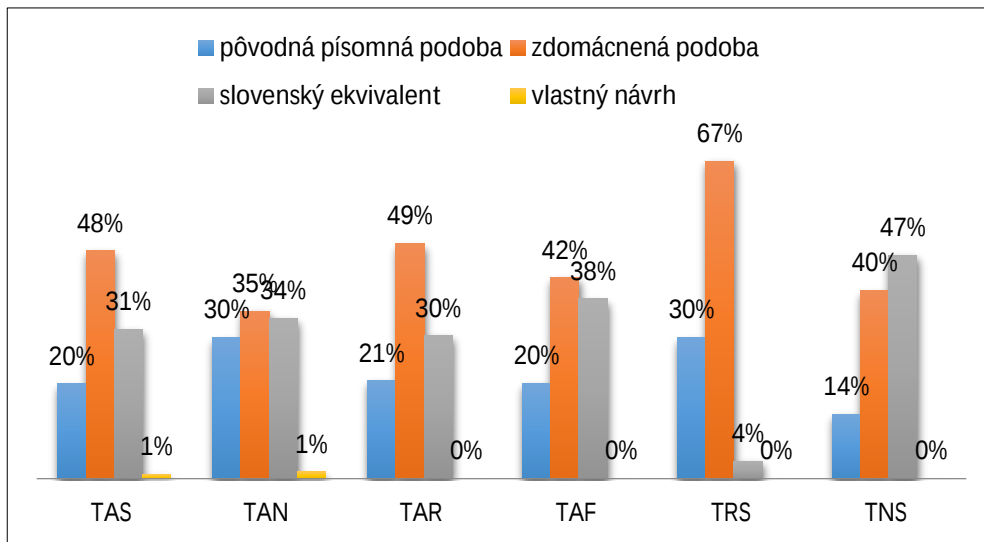
Študenti v prvej skupine najčastejšie vyberali pôvodnú písomnú podobu anglicizmov (64% zo všetkých výberov) a so značným rozdielom slovenský ekvivalent (35% všetkých výberov). Študenti druhej skupiny mali takisto tendenciu vyberať pôvodnú písomnú podobu (63% všetkých výberov) a slovenský ekvivalent (35% všetkých výberov). Vlastný návrh (1% výberov v prvej skupine a 2% výberov v druhej skupine) považujeme za zanedbateľný (obrázok 2).



Obrázok 2 Výber podôb anglicizmov študentmi v 2. časti dotazníka

V daných situáciách sa študenti – bez ohľadu na štúdium anglického jazyka – priklonili k pôvodnej písomnej podobe pred slovenským ekvivalentom (nie kalk, ale preklad opisom). Nazdávame sa, že k danému výsledku prispelo nielen štúdium anglického jazyka (v prípade študentov prvej skupiny), ale hlavne ekonomizácia vyjadrovania. Slovenský ekvivalent anglicizmov (preklad opisom) by mohol prispieť k porozumeniu textu čitateľom, ale v niektorých prípadoch ho študenti pravdepodobne považovali za príliš zdĺhavý, napr. *think-tank* (skupina odborníkov zameraná na súčasné problémy politiky, ekonomiky, zahraničných vzťahov a pod.), *outsider* (človek bez nádeje na úspech). Navyše, študenti mohli vychádzať z vlastnej skúsenosti s publicistickými textami, v ktorých sa dané výrazy objavujú. Ďalšou možnosťou je, že respondenti vnímali dané alternatívy ako inovatívne a trendové, ako súčasť jazyka mládeže.

Na základe relatívnych početností výberu podôb anglicizmov v druhej časti dotazníka sa nám Predpoklad 2 potvrdil. Výsledky 2. časti dotazníka sme ďalej sme skúmali v kontexte študijných aprobácií respondentov (obrázok 3).



Obrázok 3 Výber podôb anglicizmov v 1. časti dotazníka študentmi jednotlivých študijných aprobácií

Medzi študentami jazykových aprobácií TAS a TAR existuje istá podobnosť: obe skupiny majú tendenciu vyberať zdomácnенú podobu anglicizmov približne v rovnakej miere (TAS 48% zdomácnенá podoba, 31% slovenský ekvivalent, 20% pôvodná písomná podoba; TAR 49% zdomácnенá podoba, 30% slovenský ekvivalent, 21% pôvodná písomná podoba). Podobnosť sme zistili v aprobáciách so slovenským a ruským jazykom, oboma patriacimi do skupiny slovanských jazykov. Práve títo študenti majú tendenciu používať zdomácnенú podobu anglicizmov pred slovenským ekvivalentom a pôvodnou písomnou podobou. Daný fakt možno zdôvodniť tým, že pre daných študentov je slovanský jazyk príbuznejší ako anglický jazyk a že budú uprednostňovať jeho zdomácnенú podobu.

Čiastočnú podobnosť nachádzame medzi skupinami TAN a TAF (TAN 35% zdomácnенá podoba, 34% slovenský ekvivalent, 30% pôvodná písomná podoba; TAF 42% zdomácnенá podoba, 38% slovenský ekvivalent, 20% pôvodná písomná podoba). Výber podôb anglicizmov študentmi aprobácií TAN a TAR je porovnateľný a preferencia výberu je približne rovnaká. Napriek tomu, že daní študenti ovládajú anglický jazyk, pri výbere anglicizmov nemali tendencie inklinovať k ich pôvodnej písomnej podobe. Naopak, uprednostnili zdomácnенú formu a slovenský ekvivalent. Na ich výber pravdepodobne vplývala spomínaná znalosť problematiky a translatologický tréning. Študenti aprobácií TAF a TAN, podobne ako aj ostatní respondenti, uprednostnili zdomácnенú podobu anglicizmov, s ktorou sa bežne stretávajú v publicistických textoch a ktorú slovenský recipient vníma pravdepodobne prirodzenejšie.

Zaujímavé výsledky sme zaznamenali u študentov aprobácií TRS a TNS, ktorí anglický jazyk neštudujú. Študenti TRS jednoznačne volili zdomácnенú podobu anglicizmov (až 67%), len 4% tvoril slovenský ekvivalent a 30% pôvodná písomná podoba. Študenti TNS mali tendencie vyberať zdomácnенú podobu (40%), ešte vyššie percento inklinovalo k slovenskému ekvivalentu (47%) a len 14% k pôvodnej písomnej podobe. Pri skupine TRS sa možno domnievať, že študentom imponovali anglicizmy v ich pôvodnej, resp. zdomácnenej forme a využívanie slovenských ekvivalentov v publicistických textoch s ohľadom na slovenského používateľa

podceňovali. V skupine respondentov s aprobáciou TNS (ako jedinej z porovnávaných aprobácií) bola možnosť využitia slovenského ekvivalentu najsignifikantnejšia.

Záver

Predkladaný príspevok reflektuje problematiku používania anglicizmov v slovenskom jazyku. Nakoľko je téma stále aktuálna a názory lingvistov rôznorodé (aspekt potreby, funkčnosti, zbytočnosti), naším cieľom bolo zistiť, ako anglicizmy vnímajú používatelia jazyka. Skúmali sme, ktorú z podôb – pôvodná písomná podoba, zdomácnená podoba a slovenský ekvivalent – by v reálnych kontextoch publicistických textov použili študenti translatológie. Ide o respondentov, ktorí majú o danej problematike dostatočnú vedomosť a s prekladom publicistických textov aj reálnu skúsenosť. Ich úlohou bolo zvážiť, ktorá forma by bola pre slovenského percipienta najadekvátnejšia. Zistili sme, že študenti, ktorí študujú anglický jazyk v aprobácii s iným cudzím jazykom, neuprednostňujú pôvodnú písomnú podobu anglicizmov (napr. briefing) pred zdomácnanou podobou (brífing), slovenským ekvivalentom (porada) tak, ako by sa mohlo predpokladať. Študenti poznajú kodifikované formy anglicizmov a pravdepodobne majú na zreteli percipienta daných textov – slovenského čitateľa, ktorému by pôvodné písomné podoby anglicizmov mohli spôsobovať ťažkosti s porozumením textu.

Ďalej sme zistili, že študenti rozličných aprobácií mali k používaniu anglicizmov rozličné prístupy. Kým študenti aprobácií TAS a TAR (anglický jazyk a slovenský jazyk; anglický jazyk a ruský jazyk) výrazne uprednostňovali zdomácnenú podobu pred slovenským ekvivalentom a pôvodnou písomnou podobou, rozdiel medzi zdomácnenou podobou a slovenským ekvivalentom u študentov TAN a TAF (anglický jazyk a nemecký; anglický a francúzsky jazyk) nebol výrazný. Zaujímavosťou bolo vnímanie anglicizmov študentmi probácií TRS a TNS (ruský jazyk a slovenský jazyk; nemecký jazyk a slovenský jazyk), ktorí anglický jazyk v aprobácii neštudujú. Študenti TRS jednoznačne volili zdomácnenú podobu anglicizmov (okrajovo vyberali slovenský ekvivalent) a pôvodnú písomnú podobu.

Študenti TNS v najväčšej miere vyberali slovenský ekvivalent a na druhom mieste zdomácnenú podobu. Nijaká skupina študentov nemala tendenciu používať pôvodnú písomnú formu, čo svedčí o ich znalosti kodifikácie a v neposlednom rade o zachovaní zrozumiteľnosti publicistického textu.

Hoci anglicizmy prenikajú do slovenského jazyka z rozličných dôvodov (napr. ekonomizácia prejavu, absencia výstižného pomenovania, koexistencia jazykov, vplyv masovokomunikačných prostriedkov), zdá sa, že používanie anglicizmov závisí aj od samotných používateľov jazyka. Rozhodnutie jednotlivca používať anglické výpožičky je ovplyvnené rôznymi faktormi. Zistili sme, že výber nie je primárne ovplyvnený vzdelaním a zameraním na anglický jazyk. Používanie anglicizmov pravdepodobne súvisí aj s prispôbením sa komunikácie rýchlo meniacej sa dobe (napr. používanie kratších podôb), ktoré môže reflektovať aj súčasný trend v spoločnosti.

Zoznam citovanej literatúry

- BALÁŽOVÁ, Ľ., BOSÁK, J. 2005. *Slovník cudzích slov (akademický)*. Druhé, doplnené a upravené vydanie. Bratislava: SPN, s. 66.
- BUZÁSSYOVÁ, K., JAROŠOVÁ, A. 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G*. Bratislava: VEDA, 2006, s. 129.
- DOLNÍK, J. 2010. *Teória spisovného jazyka (so zreteľom na spisovnú slovenčinu)*. 1. vyd. Bratislava: VEDA, 2010, s. 50 – 51.
- JESENSKÁ, P. 2008. Inovácia a demokratizácia v jazyku s ohľadom na anglicizmy. In: VARIA XV. *Zborník materiálov z XV kolokvia mladých jazykovedcov*. (Banská Bystrica - Tajov 7. – 9.12.

2005). Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV – Katedra slovenského jazyka a literatúry FHV UMB v Banskej Bystrici, s. 247.

KATRENIÁKOVÁ, Z. 2002. *Anglicizmy v slovenčine z hľadiska didaktiky komunikácie*. Banská Bystrica: Metodické centrum, s. 25.

KRALČÁK, Ľ. 2009. *Dynamika súčasnej slovenčiny: sociolingvistické aspekty dynamiky jazyka*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 18.

KRÁĽ, A. 2009. Jazyková kultúra včera, dnes, zajtra. In: *Jazyková kultúra na začiatku tretieho tisícročia : Zborník materiálov z vedeckej konferencie konanej 9. – 10. septembra 2004 v Bratislave*. Prvé vydanie. Bratislava: VEDA, 2009, s. 32.

KUMOROVÁ, Z. 2015. *Základy teórie spisovného jazyka a jazykovej kultúry*. 1. vyd. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 84.

MOOIJ, M., HOFSTEDE, G. 2010. The Hofstede Model Applications to Global Branding and Advertising Strategy and Research. In: *International Journal of Advertising*, 29, 2010, s. 85 – 110. Available an: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2501/S026504870920104X>

MUNKOVÁ, D., MUNK, M., ĎURAČKOVÁ, B., FRÁTEROVÁ, Z. 2012. Analysis of Social and Expressive Factors of Requests by Methods of Text Mining (ed. Wirote Aroonmanakun, Timothy Baldwin). In: *PACLIC 26: 26th Pacific Asia Conference on Language Information and Computation, PACLIC 26, Bali, November 7 – 10, 2012*, s. 515 – 524. Available an: <http://toc.proceedings.com/18192webtoc.pdf>

MUNKOVÁ, D., MUNK, M., FRÁTEROVÁ, Z. 2013. Identifying Social and Expressive Factors in request Texts Using Transaction/Sequence Model. In: *Recent Advances in Natural Language Processing: Proceedings from International Scientific Conference, Hissar, 9 – 11 September, 2013*. - Shoumen: INCOMA, 2013, s. 496 – 503. Available an: <https://www.aclweb.org/anthology/R13-1065.pdf>

MÜGLOVÁ, D., WREDE, O., GROMOVÁ, E. 2020. *Herausforderungen der Globalisierung. Translationswesen in der Slowakei vor dem Hintergrund internationaler Kulturprozesse*. Hamburg : Verlag Dr. Kovač, 2020, s. 13 – 15.

WELNITZOVÁ, K., MUNKOVÁ, D., WREDE, O. 2020. Chybovosť v predikatívnosti a kvalita strojového prekladu. In: *Jazyk a kultúra., roč. 11, č. 41 – 42 (2020)*, s. 160 – 172.

Táto štúdia bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-18-0473 Klasifikačný model chybovosti strojového prekladu: Krok k objektívnejšiemu hodnoteniu kvality prekladu a projektom VEGA č. 1/0809/18 Model hodnotenia kvality strojového prekladu a typológia chýb.

Kontakt:

Mgr. Katarína Welnitzová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra translatológie
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: kwelnitzova@ukf.sk

**СПОСОБЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АТРИБУТОВ
В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ****MANIFESTATION OF ATTRIBUTES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION**

JARMILA RUSIŇÁKOVÁ
TATJANA VLADIMIROVNA MOROZKINA
ALINA ALEKSEJEVNA KŇAZEVA

Abstract

This article is aimed at studying the attributes in two different linguocultures - German and Slovak and at ways of transmitting the cultural picture of the world through languages. The attribution is researched as a prerequisite for the perception and adequate interpretation of cultural and linguistic phenomena in order to build successful intercultural communication. In many ways it depends on the level of foreign language competence as well as on the adequate perception of the interlocutor's message in the process of communication and the correct interpretation of his/her communicative behaviour. At the same time, the set of knowledge of the individual is important: background, cultural, linguistic, procedural and reflection of the individual in the process of perception and interpretation of intercultural phenomena. The following types of attributes were identified during the study: national, gastronomic, religious, linguocultural. The semantic interpretation of titles contributes to formation of cultural and linguistic picture of studied ethnic groups.

Keywords: attribution, causal attribution, intercultural communication, intercultural phenomena.

Абстракт

Настоящая статья нацелена на изучение атрибутов в немецкой и словацкой лингвокультурах и на способы передачи культурной картины мира народа посредством языковой. В данной работе атрибуция рассматривается как необходимое условие восприятия и адекватной интерпретации культурных и языковых явлений с целью построения успешной межкультурной коммуникации. Успех межкультурного общения во многом зависит не только от уровня владения иностранным языком, но и от адекватного восприятия партнера по общению и корректной интерпретации его коммуникативного поведения. При этом важное значение имеет набор знаний индивида: фоновые, культурные, языковые, процедурные и рефлексия индивида в процессе восприятия и понимания интеркультурных феноменов. В ходе исследования были определены следующие виды атрибутов: национальные, гастрономические, религиозные, лингвокультурные. Семантическая интерпретация наименований способствует формированию культурной и языковой картины изучаемого этноса.

Ключевые слова: атрибуция, каузальная атрибуция, межкультурная коммуникация, интеркультурные феномены.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения способов выражения атрибутов в немецкой и словацкой лингвокультурах. Благодаря этому успешная программа межкультурного взаимодействия в этнокультурном пространстве становится возможной. Целью данного исследования является рассмотрение

основных аспектов атрибуции, а также формирование представления об атрибутах в немецко – и словацкоязычной культуре с учетом языковой и культурной картины мира.

В основе исследования положено утверждение о том, что культура и язык взаимосвязаны и взаимообусловлены. *„Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее“* (Maslova, 2007, с. 9). Каждый тип культуры неповторимый и индивидуальный, находит свое отражение в так называемой культурной картине. *„Культурная картина мира – совокупность рациональных знаний и представлений о ценностях, нормах, нравах, менталитете собственной культуры и культур других народов. Эти знания и представления и придают культуре самобытность“* (Kulinich, Kostrova, 2017, с. 20). Своеобразие чужой культуры с учетом исторических, геотерриториальных, бытовых, религиозных особенностей передается с помощью языка, и таким образом формируется следующее образование – языковая картина мира, как языковая составляющая культурной картины мира. *„Обязательным условием существования, социального функционирования картины мира является ее материализация с помощью языка, что позволяет говорить о существовании языковой картины мира, которая в самом общем виде представляет собой совокупность знаний о мире, зафиксированных в языковой форме. В языковой картине мира каждое слово отражает не сам предмет или явление действительности, а то видение, которое придано носителю языка имеющимися в его сознании представлением, понятием об этом предмете или явлении“* (Sadohin, 2016, с. 102).

Атрибуция и теоретический подход

Основная интенция собеседников в ситуации межкультурного общения заключается в понимании. Если говорить о межкультурном диалоге, то *„стремление заключается именно в правильности понимания человеком с другими традициями, историей, языком и культурой. Существуют даже коммуникативные нормы, другими словами коммуникативные правила, обязательные для выполнения в данной лингвокультурной общности“* (Sternin, 2015, с. 4). В условиях глобализации и в связи с повышением роста межкультурных контактов становится все более очевидным, что *„проблема межкультурной коммуникации имеет междисциплинарный характер и требует нового подхода“* (Štefančík, Lišková, 2016, с. 9). В сфере межкультурного пространства интерес вызывают атрибуты культуры, как посредники национально-культурной специфики этноса. Примечательно, что в атрибутике встречаются сходства, как во внешне культурном плане, так и в языковом, что может свидетельством о сходстве лингвокультуры.

В латинском языке слово *атрибуция* переводится как *attributio*, что означает *приписывание*. Исторически разработка понятия атрибуции началась с попыток объяснить, как люди объясняют себе мотивы чужого и своего поведения, однако вскоре произошло расширение термина и выход за пределы каузальности. Впервые такую попытку совершил известный социальный психолог Фриц Хайдер в 1958 году. Начало своего изучения и создания собственной теории было заложено в работах *Психология межличностных отношений* и *Социальная перцепция и феноменальная причинность*. Ф. Хайдер вводит понятие *каузальная атрибуция* (от лат. *causa* – причина и *attribuo* – наделяю) и подробно описывает её значение. В целом, данная теория основывается на допущении о том, что в социальных ситуациях можно проследить следующую последовательность: человек наблюдает поведение другого человека, делает логический вывод о намерениях этого человека, опираясь на собственное восприятие его действий, и затем приписывает ему мотивы, которые могут объяснять подобное поведение. В своих идеях Ф. Хайдер также выделил три принципа, на которые он полагался:

1. **Мотивационный принцип.** Так как люди рассматривают свое поведение с точки зрения мотивации, они пытаются выявить и мотивы других людей, для чего рассматривают причины и основания их поведения.
2. **Ориентировочный принцип.** Чтобы предсказывать и контролировать окружение, мы стремимся ориентироваться на устойчивые характеристики окружающего, т.е. черты личности и их способности.
3. **Дифференцированный принцип.** Атрибутируя причинность поведения, подразделяются личностные факторы (например, качества, способности) и ситуативные факторы (например, своеобразие ситуации, социальное давление). В первом случае речь идет о внутреннем (или диспозиционном) атрибутировании, во втором - о внешнем (или ситуативном) атрибутировании. „Причины приписываются либо внешним факторам, либо внутренним“ (Mejzhis, Pochebug, 2010, с. 63).

Атрибуция – это основной способ *допознавания* непосредственно воспринимаемой информации. Понятие имеет тесную связь с культурой и языком. Многочисленные исследования, указывающие на взаимосвязь и взаимообусловленность языка и культуры, берут начало в идее о взаимосвязи языка и мышления, тем самым определяются контуры будущей антропоцентрической парадигмы о взаимосвязи изучения языковых и культурных явлений сквозь призму сознания индивида.

Идея о приоритете субъективного начала в познании индивида прослеживается в концепции В.фон Гумбольдта о взаимосвязи языка и мышления, И.А. Бодуэна де Куртэне, А. А. Потебни, Э. Бенвениста задолго до оформления межкультурной коммуникации как научной дисциплины. Ответы на многочисленные вопросы о разнице в восприятии тех или иных языковых явлений, верной интерпретации культурных традиций, концептов, фоносемантических особенностей лексических единиц, понимания фразеологизмов, особенностей коммуникативного поведения, представляющие сложности при обучении иностранному языку и в процессе межкультурного общения, можно найти в трудах вышеперечисленных ученых, суть которых заключалась в изучении триады *язык – человек – культура*. Стало очевидным, что коммуникативная задача индивида не сводится к узкой функции овладения языком, а спектр его когнитивной, коммуникативной деятельности гораздо шире.

На данный момент существует несколько подходов и точек зрения. Первый подход был разработан группой отечественных культурологов, согласно которому, язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, то и язык – простое отражение культуры. Но при таком подходе акцентируется одностороннее изучение языка, как одной из форм проявления культуры. В данном случае наиболее важен вопрос об исследовании обратной связи: воздействии языка на культуру, где посредником выступает индивид, как носитель когниции, поскольку процессы восприятия, осознания, представления, понимания и интерпретации при освоении иной лингвокультуры происходят посредством активизации когнитивных способностей индивида.

В рамках второго подхода исследование вопроса взаимосвязи привело к разработке гипотезы лингвистической относительности, создателями которой стали американские лингвисты Э. Сепир и Б. Уорф (Sapir, Uorf, 1960, с. 130 – 155). Основу этой гипотезы составляет убеждение, что люди видят мир по-разному — сквозь призму своего родного языка, что структура языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира. Впоследствии теория лингвистической относительности Сепира-Уорфа нашла воплощение в теории кривого зеркала С. Г. Тер-Минасовой о разном восприятии языковых явлений и событий в ситуации кросс-культурного взаимодействия, что коротко

можно выразить в гротескной форме: *Что русскому хорошо, то немцу смерть*. Наиболее ярко эта поговорка проявляется при сравнении полярных культур. Так, английская поговорка *Time is money*, немецкий эквивалент *Zeit ist Geld* совершенно противоречит значению арабской поговорки, которая гласит: *Аллах щедро наградил нас двумя вещами в этом мире: песком в пустыне и временем*. „Знакомство с любой культурой, ее изучение всегда будут неполными и в некотором смысле даже поверхностными, если в поле зрения человека, обратившегося к этой культуре, не окажется такого основополагающего компонента, как склад мышления нации, национальная логика мировосприятия и мирооценки“ (Kornilov, 2019, с. 77).

Следовательно, во избежание межкультурных конфликтов и недоразумений возникает необходимость в глубоком изучении не только языка, но и культуры страны, ее истории. Следуя аксиомам межкультурной коммуникации Гарри К. Триандиса с позиции психологии межличностного общения: *„Мудрость межкультурного взаимодействия заключается в том, чтобы не спешить с умозаключениями, когда люди делают, на ваш взгляд, что-то странное. Важно подыгрывать им, пока не поймете эту культуру, а именно:*

1. *Научиться извлекать информацию из всего и грамотно ее анализировать;*
2. *Переспросить и выяснить то, что не понятно;*
3. *Не игнорировать контекст общения (место, время, использование определенных средств коммуникации), так как он всегда несет смысловую нагрузку“* (Triandis, 2007, с. 8).

В контексте соотношения восприятия и мышления в ситуации межкультурного общения А. Томас рассматривает культуру *„как ориентирующую систему, состоящую из соответствующих символов“* (Thomas, 1993, с. 380).

Атрибуция на практике

Чтобы построить успешный межкультурный диалог, следует познакомиться с культурой страны, изучить историю, определить атрибуты. В данной статье рассматриваются некоторые атрибуты на примере культур двух стран – Германии и Словакии. Выбор компаративного анализа обозначенных лингвокультур определен некоторой общностью традиций и обычаев в интеркультурном плане.

Германия – это уникальная и неповторимая страна, сочетает в себе синтез многих культур, традиций, обрядов, обычаев, что проявляется в архитектуре, дизайне, моде, этикете, способах отмечания праздников.

Словакия как маленькая страна в Центральной Европе является жемчужиной среди других стран – она обладает значительным туристическим потенциалом. Её природа, горы, пещеры, курорты с целебными водами, лыжные курорты, замки и города привлекают множество туристов. А с точки зрения культуры, традиций и обычаев она гордится тем, что на маленькой территории находится большое количество разных регионов, где традиции, обычаи, фольклор, песни, танцы, национальные костюмы, диалект, гастрономия сильно отличаются. Атрибуты обеих культур – немецкоязычной и словацкоязычной – можно поделить на несколько видов, например на национальные, гастрономические, религиозные, лингвокультурные и другие. Каждый атрибут из этих видов довольно известный.

К национальным атрибутам можно отнести символику страны. На *гербе Берлина* изображён медведь, олицетворяющий предусмотрительность и силу страны. Принято считать, что медведь в гербе Берлина произносит первый слог названия города – *Bär*, что и переводится *медведь*. На данный момент, по прибытию в Германию, можно увидеть

множество деталей связанных с данным символом. Медведь изображен на брелках, открытках, посуде и одежде. На улицах даже можно увидеть скульптуры медведя.

К национальным словацким атрибутам можно отнести цвета – белый, синий и красный. Они считаются национальными цветами словаков с 1848 года. Вероятно в те же годы появились и флаги других стран из трёх полос этих цветов. Правда, после распада Чехословакии на словацкий флаг пришлось добавить изображение герба, дабы сделать его отличным от российского флага. Словацкий герб изображает шестиконечный крест, стоящий на трёх лазуревых холмах. Три горы на гербе традиционно идентифицируют как Татру, Матру и Фатру. Шестиконечный крест ещё в Австро-Венгрии считался гербом Верхней Венгрии, то есть Словакии. У словаков ещё один национальный символ – липа. Липа – национальное дерево чехов и словаков, символ патриотизма и национального достоинства. Ее изображение повсеместно встречается на монетах, медалях, орденах.

Говоря о гастрономических атрибутах Германии, стоит выделить пряники круглой формы (*Lebkuchen*), но сейчас также пекут и целые пряничные дома. Их называют *Pfefferkuchenhaus*. Этот атрибут отсылает нас к фольклору Германии, к известной сказке Братьев Гримм. Глинтвейн – древний обжигающий и вкуснейший напиток из красного вина и специй с богатой историей. *Пылающее вино* – так переводится *gluhende wein* с немецкого языка. Ещё одним известным гастрономическим атрибутом является штрудель (*Strudel*), происходящее из немецкого языка и означающее *вихрь, воронка, водоворот*, это блюдо получило не зря – листовое тесто для его приготовления скручивается в рулет, внутрь которого и кладется начинка. Чаще всего под так называемым *классическим* понимается штрудель с яблоками (*Apfelstrudel*).

О гастрономических атрибутах Словакии можно говорить долго. Традиционная кухня Словакии очень напоминает кухню других славянских народов, но в ней совершенно явственно чувствуется и влияние Австрии, Венгрии. Это значит, что в меню всегда есть супы, мясо, овощи, молочные продукты, десерты, однако некоторые блюда могут быть чрезмерно жирными или острыми. А для некоторых блюд даже трудно найти подходящий перевод на другие языки, поскольку они являются словацкой спецификой, напр. *oštiepok* – копченый овечий сыр, который можно узнать по особой, эллиптической или веретенообразной, форме и рисунку на боках. Оштъепок используют для приготовления жареного сыра (*vyprázaný syr*). *Knedľa* – своеобразные булочки из теста или картофеля. Их варят в воде или на пару, а перед подачей нарезают ломтиками и поливают соусом. Кнедлики могут служить гарниром, но иногда их делают с начинкой – тогда подают как самостоятельное блюдо. *Skalický trdelník* – трубочка из дрожжевого теста, посыпанная сахаром, корицей и орехами. Это лакомство популярно в соседних странах, особенно активно его расхватывают в холодное время года: трдельники принято есть с пылу с жару. Но типичным словацким национальным блюдом являются *bryndzové halušky* – галушки с брынзой и беконом. Это изделия из картофельного теста, перемешанные с особым сортом овечьего сыра – брынзой, лучше всего пробовать его в т. н. колибах или шалашах. Порция подается посыпанная обжаренным беконом с растопленным свиным салом. Из напитков к этому блюду лучше всего подойдет пахта или простокваша. Словакия может гордиться необычным интересным событием мирового масштаба. Ежегодно в горной деревне Турецка у подножия горы Велька Фатра собираются любители галушек с брынзой на чемпионат мира по их приготовлению и поеданию. Интересно и то, что *штрудель* – *štrúdľa* – это гордость традиционной кухни Словакии, ничуть не уступающий по вкусу австрийскому или немецкому собрату. И также неповторимые напитки имеют свою место в словацкой гастрономии, особенно алкогольные и очень крепкие, например *demänovka*, *slivovica*, *borovička*, *hruškovica*, *medovina*. Нельзя не вспомнить многочисленные изделия из мёда, который является также словацким атрибутом, не только в гастрономии. На Рождество, например, продаются

типичные свечи, изготовленные из пчелиного воска и мёда с характерным ароматом, создающим домашнюю атмосферу.

Семантический анализ этих номинаций и интерпретация значения является доказательством положения о том, что „ значения слов отражают традиции и образ жизни этноса, именно интерпретация значения, а не обычный перевод способствуют полному представлению понятия“ (Suprun, Schmaltz, 2008, с. 32).

Религиозные атрибуты Германии представляют исследовательский интерес не только в плане межкультурной коммуникации, но и в сугубо языковом аспекте – семантике номинации. Так, пасхальный заяц, *der Osterhase*, является основным атрибутом, упоминания о нем найдены в текстах, датированных XVI веком. В 1680 году вышел рассказ о кролике, откладывающем яйца и прячущем их в саду.

24 июня следует *День Святого Иоанна* (Gehane). В этот день огонь и дым обладают особыми целительными свойствами, поэтому всюду жгут костры, а после прыгают сквозь дым, очищаясь. В древние времена девушки в День Святого Иоанна гадали о замужестве с помощью венков из полевых цветов – *Геханекранц* (*Göhanekranz*).

Что касается праздников в Словакии, как государственные, так и некоторые религиозные праздники являются всенародными. Подобно Германии и в Словакии большим праздником весны является Пасха со своими обычаями отличающимися от немецких. Пасха в Словакии – один из важнейших праздников. Подобно другим христианским праздникам она вышла за пределы церкви, поэтому ее отмечают не только верующие. Словацкие пасхальные традиции и обычаи уходят в дохристианскую эпоху, в язычество, и действительно являются типичными, неповторимыми. Типичные пасхальные символы в Словакии это пасхальные крашеные яйца, ягненок, пасхальный заяц, а также необычные для многих народов *помлазки*, заслуживающие особого внимания. Помлазка (*veľkonočný korbáč*) – это изготовленная особым образом плетъ длиной до 2-х метров, в которой вербовые прутья переплетены цветными лентами. Самое интересное – назначение этой плети. Пригодятся пасхальные плети в следующий за Пасхой понедельник. Обычай отмечать этот день следующим образом уходит в дохристианскую эпоху – в язычество. С утра мужчины ходят из дома в дом по знакомым и близким, навещая девушек и женщин, с целью облить их водой и/или высечь этими самыми помлазками. Согласно традиции, сначала надо спеть веснянку, а уж потом браться за плетъ или воду. Холодную воду. Желательно из колодца или ручья. Считается, что это обряд обновления, дающий здоровье и прилив жизненных сил на целый год. А яйцо – символ новой жизни. За эту экзекуцию дамы вручают мужчинам пасхальное угощение и крашеные яйца. Пасхальная плетъ символизирует внимание со стороны мужчин. Так что, не навестили девушку, водой не облили – обида на всю жизнь, ну или до следующей Пасхи.

Лингвокультурные атрибуты непосредственным образом отражают взаимосвязь языка и культуры. Особую ценность для немцев имеет празднование Рождества *Weihnachten*. В Германии есть свои различия празднования этого события. Так, Щелкунчик (*Der Nussknacker*) является самым популярным сувениром на немецких рождественских ярмарках. Традиция дарить эту фигурку на Рождество появилась еще до П. И. Чайковского и Э. Т. А. Гофмана. Созданная однажды в маленьком городке Зайфен одним мастером, который занимался резьбой по дереву, игрушка смогла завоевать сердца многих людей и стать одним из символов Рождества. И только в начале 19 века в руки Гофмана попал данный сувенир, что послужило появлению одной из самых известных сказок писателя *Щелкунчик и мышиный король* в 1826 году. Ещё одним важным элементом Рождества является Огненная дуга, украшающая каждое окно дома. *Lichterbogen* - дуга, унизанная светильниками, которая первоначально служила в домах горняков подставкой для шахтерских фонарей. Подставка, полная фонарей, означала, что все шахтеры, живущие в

этом доме, вернулись из забоя. И форма дуги тоже не случайна – она в форме *каменной пещеры* (*Mundloch*), обозначающей вход в рудник.

Рождество и Новый год имеют для словаков также огромную ценность и олицетворяют множество традиций, символов и обычаев. Рождество в Словакии – это главный праздник в году, который празднуют практически все, верующие и неверующие. Это праздник семьи и спокойствия, это сугубо семейный домашний праздник, его никогда не отмечают в компании друзей или в ресторане (в отличие от Нового года). 24 декабря, в Святвечер (*Štedrý deň*, *Štedrý večer*) ничего не едят до темноты, а готовят праздничные блюда для семейного застолья: суп-капустник, запечённого в печи карпа, рождественский салат. Вечером все собираются за столом, который в некоторых регионах Словакии снизу обвивают цепью – чтобы семья была крепкой. Под скатерть по углам прячут монетки – чтобы год был прибыльным, а под стол кладут что-то железное – для крепкого здоровья. Наряжают рождественское дерево, причём, необязательно ёлку.

В городах празднование проходит немножко иначе. В центре Братиславы шумит большая рождественская ярмарка, куда доставляют изделия народного промысла со всей Словакии. Отсюда стоит привезти изделия из керамики или деревянные статуэтки, а настоящим ценителям понравятся народные музыкальные инструменты. Среди самых популярных сувениров – *črpák* (чрпак) – деревянная кружка с резьбой для пробы овечьего молока, *fujara* (фуяра) – духовой музыкальный инструмент, представляющий собой длинную деревянную трубку, который за свою уникальность удостоился включения в список наследия ЮНЕСКО, а также *valaška* (валаска) – разновидность топора, который чаще использовали в качестве прогулочной трости. Кроме этого, туристам обычно нравятся куколки *суполки*, *колокольчики* и *сумки из овечьей шерсти*. На рождественских ярмарках можно попробовать блюда, которые являются традиционными в это время года, прежде всего это жареная свинина со специями под названием *cigánska pečenka* (цыганская печёнка), колбасы или *локше* с маком, орехами, салом. А если не попробовать рождественские напитки – *пуни* и *гроз* – это означает, что вас и не было на рождественской ярмарке.

В Словакии Рождество называют *Vianoce* (Вьяноце). В этом названии слышится слово *ночь* (по-словацки *noc*). Название *Vianoce* восходит к средневековому немецкому *винахтен*, или *винихтен*, или даже *в-ин-ихтен* – современное немецкое *вайнахтен* (Weihnachten). Слово с немецкого перекочевало сначала в чешский язык (в чешском *Ваноце* - *Vánoce*), а позднее в словацкий. Названия – словацкое *Vianoce* (Вьяноце), чешское *Vánoce* (Ваноце), немецкое *Weihnachten* – появились с приходом христианства и таким образом заменили старославянское название *корочун* (по словацки *kračún*), который был в славянской мифологии праздником зимнего солнцестояния.

Заключение

На основании данных проведенного наблюдения становится очевидным, что определяющим в процессе освоения иной лингвокультуры и адекватного толкования культурных феноменов и значения номинаций является понимание. Это понимание достигается посредством рефлексии в формате взаимосвязи индивида с объективным миром (окружающей действительностью), с социальным миром, с собственным субъективным миром в системе отношений *субъект-субъект* в форме внутреннего диалога. В целях построения успешной программы межкультурного взаимодействия субъект речи активизирует следующую систему знаний:

- 1) Фоновые – общие знания и представления о фрейме ситуации на основе восприятия окружающей действительности;
- 2) Культурные – знания о культурном своеобразии и особенностях страны изучаемого языка, иными словами, культурная картина мира;

- 3) Языковые знания подразумевают соответствующий уровень языковой компетенции, языковые способы выражения культурных феноменов и отличий, представляющих языковую картину;
- 4) Процедурные – знания оперирования знаниями, включающие в себя когнитивные процедуры восприятия и обработки информации, формирование представления, выявления сходств и различий в лингвокультурах, интерпретация языкового явления или культурного феномена на основе языковых, культурных и фоновых знаний.

Таким образом, рассмотрев данные атрибуты и изучив их историю и семантику, можно выстроить успешный межкультурный диалог с представителями другой лингвокультуры.

Атрибуция – это в некоторой степени процесс разъяснения, с помощью которого один субъект определяет причины для других субъектов, а точнее для действий, которые они совершают. Верное толкование атрибутов в ситуации межкультурного общения является необходимым условием преодоления межкультурных конфликтов, понимания, и обеспечивается при следующих условиях: 1) знании родной и чужой культур, сущности этнических стереотипов; 2) умении адекватно интерпретировать вербальные и невербальные сигналы и действия собеседников; 3) умении увидеть проблемы собеседника, понять мотивы его действий, почувствовать его состояние; 4) владении техникой коммуникации на основе принятых в культуре собеседника правил и норм.

Spisok literatury

- SEPIR, E., UORF, B. 1960. Gipoteza Sepira – Uorfa. In: *Novoe v lingvistike, pod red. V. A. Zveginceva*. Moskva., 1960. Vyp. 1. s. 111 – 215.
- HEIDER F. 1982. *The psychology of interpersonal relations*. Psychology Press.
- KORNILOV O. A. 2019. Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov. Moskva: KDU. 348 s.
- KULINICH, M. A., KOSTROVA O. A. 2017. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii: ucheb.posobie*. Moskva: FLINTA, Nauka. 248 s.
- MASLOVA, V. A. 2007. *Lingvokul'turologiya. Vvedenie: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt. 208 s.
- MEJZHIS, I. A., POCHEBUG, L. G. 2010. *Social'naya psihologiya*. S. Peterburg: Piter. 521 s.
- SADOHIN, A. P. 2016. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii: uchebnoe posobie*. Moskva: KIORUS. 254 s.
- STERNIN, I. A. 2015. *Modeli opisaniya kommunikativnogo povedeniya*. Voronezh: «Garant», 52 s.
- SUPRUN, N., SCHMALTZ, W. 2008. *Interkulturelle Kommunikation: Texte, Übungen*. p. 253.
- ŠTEFANČÍK R., LIŠKOVÁ D. 2016. *Interkulturelle Kommunikation im Wandel der Zeit*. Band 24. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- TER-MINASOVA, S. G. 2000. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie*. Moskva: Slovo. 624 s.
- THOMAS, A. 1993. *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen, p. 380.
- TRIANDIS, G. K. 2007. *Kul'tura i social'noe povedenie*. Moskva: «Forum». 384s.

Kontakt:

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

Morozkina Tatiana Vladimirovna
PhD. Associate Professor
Ulyanovsk State Pedagogical University
Faculty of Foreign Languages
Romanic and German Languages Department
432071, Ul'yanovsk, pl. Lenina 4/5
Russia
Email: tatyana_morozkin@mail.ru

Knyazeva Alina Alekseevna
Student of the Faculty of Foreign Languages
Ulyanovsk State Pedagogical University
Faculty of Foreign Languages
Romanic and German Languages Department
432071 Ul'yanovsk, pl. Lenina 4/5
Russia
Email: alina_knyazeva@rambler.ru

**ФИЛОСОФИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.
КАРТИНА, КОТОРАЯ НЕ ТОЛЬКО ИЛЛЮСТРИРУЕТ**

**PHILOSOPHY OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.
A PAINTING THAT IS NOT ONLY ILLUSTRATING**

*MILAN BUJŇÁK
EKATERINA BORISOVA*

Абстракт

В статье мы рассматриваем культуроведческое направление иноязычного образования в преподавании русского языка как иностранного через философию обучения языку через культуру, культуры через язык. Эта философия основана на принципах синтетической культуры, прецедентных текстах информации-импрессии в диалоге культур России и Словакии. В качестве одного из типов прецедентных текстов мы выбираем живопись и рассматриваем ее методическое использование на уроках русского языка.

Ключевые слова: образование, русское слово, словесность, синтетическая культура, прецедентный текст, информация-импрессия, картина.

Abstract

In the article we deal with the culturological direction of foreign language education in the teaching of Russian as a foreign language through the philosophy of language teaching through culture, culture through language. This philosophy is based on the principles of synthetic culture, precedent texts and information - impression in the dialogue of cultures of Russia and Slovakia. As one of the types of precedent texts, we choose a painting and its methodical use in Russian language lessons.

Keywords: education, Russian word, literature/language arts, synthetic culture, precedent text, information-impression, painting.

Чем предмет обыкновеннее, тем выше нужно быть поэту, чтобы извлечь из него необыкновенное и чтобы это необыкновенное было, между прочим, совершенная истина. Н. В. Гоголь

Введение

«Качественное образование – важнейший источник будущего развития, процветания и конкурентоспособности государств. Поскольку процесс обучения является важной частью образования, предыдущее утверждение также относится к качеству учебного процесса. Качественное и, по возможности, максимально возможное образование также является решающим условием общественного консенсуса – устранения социального неравенства, недопонимания между людьми и социальных конфликтов» (1, 2010, с. 11).

Профессор Е. Пассов в журнале «Русский язык в центре Европы 19» высказал свою позицию по вопросам современного мира и Русского слова и подчеркнул, что за последние двадцать-тридцать лет мир изменился с точки зрения культуры и поведения человека, международные договоры не соблюдаются, дипломатические отношения ухудшаются, народы теряют свою идентичность и человек материальный начал побеждать человека духовного. Известный русист также высказывает мнение, что эти факторы влияют на образование, потому что связью мысли и дела является слово. В статье он анализирует

толкование понятия «русское Слово» с лингвистических и филологических позиций и ограничивает задачу русскоязычного образования уровнем владения русским языком. Объясняет, что словосочетание «русское Слово» более глубокое по смыслу и более емкое по содержанию и понимает его как «словесность», которая охватывает и менталитет народа, и понимание всех сторон жизни, и идентичность народа. Это понятие, по мнению Е. Пассова, отражает и формирует духовный мир человека, его нравственность, его интеллект, его умелость, и так в целом человек овладевает культурой (2, 2010, с. 8 – 9).

Словацкие русисты уже 25 лет работают над философией пути перехода от обучения к образованию. Русскую словесность мы стараемся перевести на высший уровень преподавания. Не просто словесность, а КУЛЬТУРА как система ценностей, личностно в деятельности освоенных. Систематически и хронологически мы говорим о использовании синтетической художественной культуры в школьной программе. Мы не должны использовать словосочетание «русский язык и литература» (с союзом «и»), мы должны говорить о формуле «Язык через культуру, культура через язык» (тезис провозглашён на IX Конгрессе МАПРЯЛ в Братиславе 1999 г. с трибуны пленарного заседания Конгресса профессором Е.И. Пассовым). Этим мы направляем преподавание русского языка на высший эстетическо-нравственный уровень. Говоря словами президента Ассоциации русистов Словакии Э. Колларовой - мы на пути «От homo loquens k homo spiritualis» – от человека мыслящего к человеку духовному.

Философия иноязычного образования в Словакии

Словацкая русистика использует культуроведческое направление иноязычного образования. Мы придерживаемся точки зрения, что современный русский язык как иностранный в школе и ВУЗе должен двигаться по траектории новых тенденций. В рамках культуроведческого направления иноязычного образования мы считаем важным определить понятия “визуальная и музыкальная художественная культура” и “история русской синтетической художественной культуры”. Преподавая язык через культуру, мы обогащаем студента, образовываем его, формируем личность, растим человека толерантного, открытого миру.

В рамках культуроведческого направления в иностранном образовании пусковым механизмом взаимопонимания в педагогическом процессе должен быть ДИАЛОГ КУЛЬТУР, как основополагающая составляющая. Прямо в процессе обучения у учащихся возникает способность коммуницировать, познавать менталитет народа; развивается эмпатия, а значит и толерантность к другой культуре. Словесность отражает и формирует духовный мир человека, его нравственность, его интеллект, его умелость. Человек овладевает культурой. Ведя свою педагогическую работу по принципу «диалога культур», мы помимо следования общедидактическим целям придаем нашим урокам человеческий, этический смысл.

«Дадим себе шанс узнавать всё новые и новые вещи и взаимосвязи. Ведь это и есть учёба – стремление узнать что-то доселе неведомое, самому эти знания искать и находить. Это меняет нас, влияет на нашу жизнь. И через этот непрерывный прогресс, маленькими шагами, думая и образовываясь, мы наконец приобретаем не только знания, но и умения, навыки, привычки, развиваем свои умственные, душевные и, возможно, физические способности. Результатом именно такой кропотливой и вдумчивой работы и является настоящее образование. А важной составляющей содержания образования является культура и искусство. Учитель отдаёт свое искусство ученику. Своим искусством мы называем любовь к своему предмету, на который мы смотрим через призму наших учителей русского языка. Ведь это именно благодаря им мы выбрали для себя этот путь, путь искусства русского языка, русской культуры. Искусство, с помощью которого мы бы хотели увлечь своих учеников, влюбить их в свой предмет, вызвать и удержать их интерес. И мы, как учителя, должны быть не только образцом

для подражания, но и партнером для учащихся, помочь им понять сущность вещей» (З, 2019, s. 120 – 121).

Аристотель говорил, что мы богаты нашими знаниями, но бедны нравственностью. До сих пор этически-нравственную роль в нашем развитии и воспитании выполняла литература. Но сейчас мы готовы передать эту роль синтетическо-художественной культуре и поэтому активно включаем ее в нашу систему образования. Важно не просто обучение языку, а формирование личности посредством иноязычного образования. Необходим постулат культуроведческого направления иноязычного образования. В словацкой терминологии существует термин «культурологический». Е. Пассов и Э. Колларова ввели термин «культуроведческий» (по аналогии со словом «страноведческий»). Постулат культуроведческого направления иноязычного образования ведёт нас по пути увеличения практики и уменьшения теории в работе учителя. Конечно же, из общих практик РКИ мы берем коммуникативность, но мы считаем очень важным надстроить над коммуникативностью межкультурную коммуникацию, которая начинается с родной культуры. Новый язык и его культура нас очеловечивают.

«Какими средствами мы достигаем нашей культуроведческой цели? Только посредством межкультурного подхода в диалоге русской культуры с родной, словацкой культурой в контексте мировой культуры. Только тогда мы сможем увидеть всю мощь и величие русской культуры. Именно поэтому мы не говорим об обучении языку, а говорим об ОБРАЗОВАНИИ. А это значит – о формировании человека (как сказал классик: «Интерес – фундамент знаний»). Формирование человека подразумевает прежде всего формирование нравственности. А для этого нам надо идти прямо в сердце (видим картину, слышим музыку, литературу чувствуем) и через него уже влиять на мысли учащегося. В рамках этого важна философия современного иноязычного образования в Словакии как путь к культурологической мысли, уделяя внимание новым дисциплинам: «Визуальная и музыкальная художественная культура» и «История русской синтетической художественной культуры» (4, 2020, s. 311 – 314).

Надо обратить внимание на то, что учитель иностранного языка учит ученика не посредством искусственного языка (привычные нам «как туда попасть?», «где ты живёшь?»). Мы должны заполнить учебное пространство разговорами, наполненными смыслом, несущими в себе что-то, кроме бытовых мелочей. Важной проблемой является выбор фактов культуры на уроках русского языка, а значит – выбор текстов, полезных нам прецедентных текстов. На урок мы должны прийти с культуроведческой моделью преподавания: через факты культуры – через людей, события, произведения.

Наша идея процесса образования – это приближение к чужой культуре посредством личного освоения этой культуры. Мы сами должны освоить культуру страны, язык которой мы преподаем.

Прецедентный текст

Прецедентный текст (словесный) – это имена, фразы, которые говорящие (пишущие) воспроизводят, и названия общеизвестных событий. Например, фраза «А судьи кто?» принадлежит Чацкому – главному герою комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». И хотя это произведение было впервые опубликовано ещё в 1833 году, фраза эта употребляется и современными носителями русского языка, когда они хотят выразить презрение к мнению авторитетов, которые ничуть не лучше тех, кого эти судьи пытаются порицать или критиковать. При этом прецедентные тексты служат своего рода символами определенных стандартных ситуаций. Но прецедентный текст – это не только словесный текст, но и текст музыкальный, художественный, фильмовой, который наполнен прецедентными персонами, историческими событиями. В нашем понимании прецедентный текст – это синтез музыки, изобразительного искусства, литературы, архитектуры, фотографии и фильма.

Критерии прецедентности текста: ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ, РУССКИЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФОН, ИНТЕРКУЛЬТУРНАЯ ВАЛЕНТНОСТЬ, ХРЕСТОМАТИЙНОСТЬ.

Мы уверены, что пассивное восприятие студентами материала и лингвоцентризм на уроке затормаживают развитие личности. Заучивание фактов без какого-либо эмоционального контакта – не самый прогрессивный приём. И мы приходим на урок с прецедентными текстами, информацией-импрессией, которая затрагивает эмоциональную, эстетическую и языковую составляющие учащихся. *«Мы на первое место ставим информацию-импрессию в виде прецедентного культурного текста. Мы понимаем культурное пространство иноязычного образования как одну из форм педагогико-методологического выражения, для определенного способа отношения к действительности, для определенного уровня жизни, которого нам нелегко и просто достичь. «Культурологическое измерение иноязычного образования – это живая вода живого языка, принадлежащего большой культуре» (5, 2004, с. 3).*

Использование живописи при обучении иностранному языку

Вопрос использования произведений живописи и графики при обучении речи в целом и иностранному языку в частности остается актуальным. Многие исследователи, педагоги и психологи видят в подобной работе множественные преимущества.

Еще в девятнадцатом веке известный русский педагог Константин Ушинский утверждал, что самостоятельные мысли вытекают только из самостоятельно приобретенных знаний о тех предметах и явлениях, которые окружают ребенка (6, 1948, 591 с.). Поэтому необходимым условием самостоятельного понимания ребенком той или другой мысли является наглядность. Ушинский показал тесную связь наглядности обучения с развитием речи и мышления. Также Ушинский рекомендовал преподавателям путем упражнений развивать у студентов наблюдательность, обогащать процесс обучения полными, яркими образами, которые впоследствии станут элементами их мыслительного процесса (7, 1989, с. 84).

Можно утверждать, что еще более велика роль ярких образов живописи при обучении иностранному языку. Современные психологи, педагоги, лингвисты и методисты подчеркивают важную роль картин в развитии мышления и речи учащихся, в воспитании их эстетического вкуса, в развитии связной речи. На большое значение работы по картине в развитии умственных способностей, активизации мышления детей указывают российские ученые Л. Занков, Б. Козлов. По мнению Т. П. Головиной, *«сюжетная картина с психологической точки зрения есть мыслительная проблема, которую не надо специально организовывать» (8, 1970, с. 32).*

Многие педагоги и методисты отмечают, что рассматривание картин развивает наблюдательность, воображение, критическое чутье, способствует проявлению широты мысли, любви к обобщениям. Так, Т. Г. Лубенец считал, что учитель должен научить учащихся читать картину так же, как и художественное произведение. Авторы согласны с высказыванием российского методиста П. В. Булыгина, что *«чем интереснее и живее проходят занятия, тем быстрее развиваются и тверже закрепляются навыки речи, ибо те знания прочнее, в усвоении которых участвовали эмоции» (9, nsportal.ru).*

Известно, что обучение иностранному языку – это обучение различным видам речевой деятельности (слушанию, говорению, чтению, письму). Мы покажем, как развивать эти формы при работе с картинками. *«Работа по картине помогает продуцировать письменную речь, обеспечивая ее логичность, полноту, лексико-грамматическое разнообразие, облегчая переход от внутренней речи к письменной, организуя высказывание в смысловые блоки, вычленяя детали и формируя основную мысль высказывания. Работа по картине включает в себя умение писать сочинения разных жанров, определенной композиционной формы, знакомит с особенностями произведений*

изобразительного искусства, в которых отражается отношение художника к изображаемому» (10, korilkaurokov.ru).

В силу своей специфики картина уже при первом её представлении выполняет роль стимула, непосредственно воздействует на органы чувств, создает мотивацию к речевому действию для передачи своего содержания. Поэтому на определенных этапах работы мы поддерживаем мотивацию наших учащихся к образованию и самообразованию тем ценным материалом, который дают нам картины известных художников. Они не только иллюстрируют текст, но и демонстрируют, приближают учащегося культуру страны изучаемого языка – России.

Большое значение имеет выбор картин для представления учащимся и работы с ними. Начинать работу рекомендуется с жанровых картин, которые тематически близки изучаемому материалу, интересны и доступны студентам. И очень важно, чтобы картину можно было отнести к прецедентным текстам, чтобы она несла в себе больший смысл, чем просто предмет, представляющий высокую художественную ценность. При этом, безусловно, педагог должен сам подготовиться к использованию картины в своей работе. В подготовительной работе педагога можно обозначить ряд этапов:

1. Выбор картины с учетом возраста учащихся, степени подготовленности класса и целей урока.
2. Изучение содержания картины.
3. Знакомство с творчеством художника, историей создания картины и средствами реализации замысла художника.
4. Формулировка заданий, вопросов по произведению в соответствии с целью урока.

Картина, которая не только иллюстрирует: И. Е. Репин «Пушкин на лицейском экзамене в Царском Селе 8 января 1815 года»

Покажем возможности использования живописи на уроке РКИ на примере картины И. Е. Репина «Пушкин на лицейском экзамене в Царском Селе 8 января 1815 года», которую можно использовать уже на первых этапах работы на уроках РКИ.



Фото 1 И. Е. Репин «Пушкин на лицейском экзамене в Царском Селе 8 января 1815 года»

На наш взгляд, использование образовательного потенциала этой гениальной картины русского мастера наиболее оправданно при изучении следующих тем: «Образование в России», «А. С. Пушкин», «Школа», «Изобразительное искусство» и др.

Для развития навыков **говорения** можно предложить следующие формы работы: на уровне А1 возможны следующие вопросы: Кто на картине? Где он? Что говорит? Кто его слушает? Какое у него выражение лица? и так далее. При этом задействуются модели проблемного обучения, диалога культур, личностно-ориентированного развивающего обучения, интеграции в образовании.

Для развития навыков **слушания** можно предложить следующие формы работы: учитель читает текст о картине и потом, в зависимости от уровня студентов, темы и целей занятия, выполняются упражнения типа: метод „пазл“ – разрезанный текст (или его отрывки, ключевые слова) составить в правильной последовательности; исправление ошибок (коррекция другого варианта текста); уточнение информации; поиск информации; сравнение с картиной; дополнение пропущенных частей текста и так далее.

Для развития навыков **письма** можно предложить такую форму работы как написание сочинения по картине. Подобный вид работы на продвинутых уровнях владения языком (B1, B2) служит одновременно нескольким целям: **образовательным целям** – формированию коммуникативной компетенции и развитию языковой личности, совершенствованию коммуникативных умений и творческих способностей; обогащению словарного запаса и грамматического строя речи учащихся, обучению нормам языка и их использованию в речи; **развивающим целям** – развитию всех видов речевой деятельности (обучение письму, слушанию и чтению); развитию мышления и формированию процессов анализа и синтеза, абстракции и обобщения средствами языка, используемыми в речи; **воспитательным целям** – формированию эстетического вкуса, интереса к живописи; любви к творчеству русского писателя и поэта А. С. Пушкина; воспитанию наблюдательности и любознательности у учащихся, интереса к литературе, к личности Пушкина и Державина.

Для развития навыков **чтения** можно предложить следующую форму работы: предложить учащимся текст из культуроведческого словаря-русского учебника Э. Колларовой и Л. В. Трушины «Встречи с Россией для 3 – 4 классов средних школ» (см. фото 2) (11, 1998, с. 192 – 193).



Фото 2 Встречи с Россией, стр. 192 – 193

Учащиеся прочитывают текст, и после прочтения, в зависимости от темы урока, преподаватель может задавать студентам разные вопросы и инициировать дискуссию.

1. При изучении темы «Творчество Пушкина»: Сколько ему было лет, чем он отличался от других, что он читал, какие предметы ему нравились?
2. При изучении темы «Русская литература 18 века»: Найдите в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» эпизод, описанный в тексте?
1. При изучении темы «Искусство, Образование, Литература» можно предложить студентам пройти на страницу http://literatura5.narod.ru/licej_repin.html. Эта страница содержит обширный, яркий и интересный текст о содержании картины, там

представлены сама картина, стихотворение А.С. Пушкина "Воспоминания в Царском Селе", литография актового зала, который изображен на картина Репина и др. После чтения текста и лексической работы преподаватель может попросить студентов ответить на вопросы: Кто автор картины? Когда и почему картина была написана художником? Какие предметы преподавались в лицее? Кто присутствовал на экзамене, кроме студентов? Кто сидит за столом в центре? Какими словами комментируют слушатели выступление Пушкина?

Лексическая работа:

1. Работа с лексикой по теме картины: Эполеты – наплечные знаки различия военнослужащих (офицеров, генералов и адмиралов в русской и иностранной армиях и флотах). Вензель – начальные буквы собственных имён (имени, фамилии). Ботфорты – кавалерийские сапоги с высокими голенищами. Фрак – верхняя часть мужского парадного костюма.
2. Задание типа "Подберите синонимы к словам": иллюстрация, автор, герой, красный, молодой, гости, взгляд, восхищение, внимание, (картина) чудесная, (настроение) восторженное, триумф.

Картина, которая не только иллюстрирует: М. А. Врубель «Царевна-Лебедь»



Фото 3 М. А. Врубель «Царевна-Лебедь»

Очевидно, никто не будет спорить, что нельзя преподавать русский язык, не обращаясь к русским народным сказкам. В рамках нашей философии иноязычного образования и диалога культур мы всегда стараемся приводить слова словацкого писателя Милана Руфуса «Сказки возникли не для того, чтобы дети уснули, а для того, чтобы взрослые проснулись». Но не только поэтому мы выбрали эту картину, это еще и одна из самых поэтичных картин в русском искусстве. Царевна, изображенная на картине, – гордая, благородная, грустная, манящая. Эту картину можно предложить студентам в связи с изучением тем «Пушкин – Литература», «М. А. Врубель - Изобразительное искусство», «Н. А. Римский-Корсаков – музыка (опера Царевна лебедь)».

Для развития навыков **говорения** можно предложить выполнить следующие задания после рассматривания картины.

1. Какой сказочный герой изображён на картине?
2. Рассмотрите внимательно лицо героини (глаза, брови, губы, выражение лица). (У царевны бледное грустное лицо, большие печальные синие глаза. Их можно сравнить

с драгоценными камнями. У неё чёрные длинные ресницы и густые брови. Её чёрная коса длинная, ниже пояса).

3. Рассмотрите головной убор и платье царевны. *(На голове у царевны серебряный кокошник с синими и зелёными драгоценными камнями. На лбу у неё сетка из жемчуга. На кокошнике тонкая фата. На царевне белое с розовыми и сиреневыми переливами платье. Платье начало превращаться в крылья лебедя).*
4. Почему художник изобразил на картине вечер? *(Царевна превращается в лебедя вечером, потому что вечером всё кажется необычным, сказочным, волшебным).*
5. Где происходит событие, изображенное на картине? *(Событие происходит в море, вдали виден остров).*
6. Какие краски использовал художник для передачи сказочного образа царевны, а какие – для изображения природы? *(Для изображения царевны художник выбрал нежные, светлые краски (белую, голубую, розовую, сиреневую). А природе изобразил тёмными красками: синими, тёмно-красными, серыми и сиреневыми).*
7. Какое настроение у вас создаёт картина? Что хотел сказать живописец своей картиной?

Эти и подобные виды работы будут служить не только практическому овладению устными монологическими высказываниями разных типов (описанием, повествованием, рассуждением) на заданную тему, но и развитию чувства прекрасного, эстетики, глубокого понимания культуры страны, язык которой студент изучает. С конспектом урока можно ознакомиться на сайте: <https://doc4web.ru/russkiy-yazik/konspekt-po-razvitiyu-rechi-uroka-po-russkomu-yaziku-sochinenie.html>.

Для развития навыков **письма** можно предложить следующую форму работы: создание небольших текстов (сочинений) на основе личных впечатлений от самой картины. Подготовка к написанию сочинения включает в себя не просто рассматривание репродукции картины М. А. Врубеля «Царевна-Лебедь», но и развитие умений определять род имён прилагательных, классифицировать имена прилагательные по роду, наблюдать зависимость формы рода имени прилагательного от формы рода имени существительного, изменять имена прилагательные по родам в единственном числе, образовывать словосочетания, состоящие из имён прилагательных и имён существительных. Но самое ценное умение – это прислушиваться к себе, воспринимать и понимать искусство, высказывать своё отношение к нему.

Цели работы при написании небольших текстов могут быть следующие: научить студентов описывать картину; сформировать у них умение составлять художественное описание картины; определять основную мысль сочинения; выбирать подходящие слова для устного и письменного описания картины и своего отношения к ней; воспитывать у учащихся самостоятельность, творческую активность, эстетическое восприятие произведений искусства; развивать чувство прекрасного.

Для развития навыков **чтения** можно предложить следующие формы работы:
«Сколько у нас красоты на Руси. И знаешь, что стоит во главе этой красоты - форма, которая создана природой вовек. ... но бесконечно дорога потому, что она носительница души, которая тебе одному откроется и расскажет тебе твою?» писал М. А. Врубель. Именно с чтения этой фразы можно начать урок, на котором преподаватель будет работать с картиной «Царевна-лебедь». И очевидно, что работа над этой картиной не может обойтись без выразительного чтения отрывка из произведения «Сказка о царе Салтане...» А. С. Пушкина (фоном тут должен выступать отрывок из одноименной оперы):

*Князь у синя моря ходит,
С синя моря глаз не сводит,*

*Глядь: поверх плакучих вод
Лебедь белая плывет...
Тут она, взмахнув крылами,
Полетела над волнами
И на берег с высоты
Опустилася в кусты,
Встрепенулась, отряхнулась
И царевной обернулась;
Месяц под косою блестит,
А во лбу звезда горит;
А сама-то величава,
Выступает, будто пава;
А как речь-то говорит,
Словно реченька журчит.*

Если позволяет время, то, чтобы охватить все стороны синтетической художественной культуры, мы очень рекомендуем послушать отрывки из оперы (арию Царевны-Лебеди из оперы Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане», <https://www.youtube.com/watch?v=YSIQEQEwhfQ>), определить характер музыки арии, сравнить образ героини в опере с образом лебедя в сказке Пушкина и с картиной Врубеля. (Музыка Римского-Корсакова нежная, чистая, словно по камушкам речка течёт, а в сказке Пушкина сказано: «А как речь-то говорит, словно реченька журчит», у Врубеля царевна написана нежными светлыми тонами, прозрачная фата струится, как вода). Открытия, которые сделают студенты в результате такой работы, навсегда останутся в их памяти, в их опыте, так как информация-импрессия проникает не только в разум, но и в душу. А значит и весь объём знаний, усвоенных на этом уроке, останется со студентом в виде богатого культурного багажа на долгие годы.

Далее может следовать традиционная работа с текстом (в зависимости от уровня студентов, темы урока и т. д. студенты участвуют в учебном диалоге; формулируют ответы; строят речевые высказывания). **Домашними** могут быть такие задания:

1. Прочитать сказку Пушкина «Сказка о царе Салтане» <https://ilibrary.ru/text/455/p.1/index.html>
2. Прослушать аудиокнигу «Сказка о царе Салтане» <https://deti-online.com/audioskazki/skazki-pushkina-mp3/skazka-o-care-saltane/>,
3. Посмотреть мультипликационный фильм по этой сказке. <https://www.culture.ru/movies/518/skazka-o-care-saltane>
4. Послушать отрывки из оперы Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» <https://www.youtube.com/watch?v=tJ7ydZvZnY0>

Для развития **слушания** можно предложить следующие формы работы: преподаватель может предложить студентам начальных языковых уровней прослушать короткий рассказ о картине (https://www.youtube.com/watch?v=ibN9_CBd7Qc). В этом видео описывается история картины Врубеля "Царевна-Лебедь", написанной в 1900 году. Для студентов более высоких языковых уровней можно предложить видео «Михаил Врубель. Царевна-Лебедь» из цикла «Шедевры с Ириной Дружининой»: https://www.youtube.com/watch?v=7WG_PlzC4E - это передача о шедеврах русской культуры. Это интересный, эмоциональный рассказ о картине, о ее авторе, об истории любви, о костюмах, красках, жизни. Это описание, наполненное различными грамматическими формами, падежами, синонимами, богатой лексикой.

Лексическая работа:

1. Работа с синонимами при описании картины: художник – живописец – творец – создатель картины; полотно – холст – произведение живописи – произведение искусства; художественное произведение – художественное творение; написать – создать – изобразить (на) – выразить (в) – отразить (в); пленять – восхищать – привлекать – вдохновлять – волшебное очарование.
2. Задание типа *Подберите синонимы к словам*: блестит – искрится, сияет, сверкает; сказочный образ, чудесный образ, волшебная муза; белоснежные воздушные крылья, серебряное кружево фаты, мерцание драгоценных камней; поражает – удивляет, изумляет, тонкие черты бледного лица; художник – живописец, мастер кисти, прекрасное и загадочное лицо

Грамматика:

Помимо культурологической, страноведческой составляющей, с помощью работы с картиной можно отрабатывать использование предложного падежа: В каком году написана картина? В каком году родился / умер художник? О чем вы думаете, когда смотрите на картину? О ком думал художник, когда писал картину? и так далее. Такую работу легко проводить в парах. Таким образом, картины как прецедентный текст являются отличным материалом для формирования всех видов речевой деятельности и навыков учащихся – письма, чтения, говорения и слушания. На этом материале лучше всего изучать лексику – картины можно рассматривать как готовый иллюстрированный словарь по разным темам. Так, лексику природы можно изучать по полотнам пейзажной живописи; лексику по теме «Внешность человека» – по портрету; лексику по теме «Квартира, дом, жильё» – по картинам в жанре интерьера. Труднее подбирать к картинам грамматические упражнения, но они тоже возможны. Так, натюрморт и особенно жанры интерьера и сюжетной живописи позволяют отработать тему Предложный падеж» и глаголов и других грамматических тем. Формы работы с живописью и графикой могут быть и другие. И хотя целью учителя РКИ не является художественное образование студентов, но, знакомя учащихся с произведениями живописи страны, язык которой они изучают, преподаватель не просто приобщает своих учеников к русской культуре, а мотивирует их на изучение русского языка. Таким образом мы преподаем язык через культуру, и впитываем культуру через язык.

Заключение

«Культура – это специфический человеческий способ организации, осуществления и развития деятельности, материализованный в материальных и нематериальных результатах ее повседневной деятельности. Это превращение зла в добро, безобразного в прекрасное. Культура – это максимум бытия человека или общества: человек не может быть больше, чем культурная личность, а общество не может быть больше, чем культурное сообщество. Уроки межкультурного диалога на уроках русского языка – подходящее пространство для реализации одного из направлений словацкой русистики» (12, 2014, s. 31).

При использовании картин русских мастеров на уроках РКИ вся огромная кладовая русской живописи и графики – к вашим услугам. Приоткройте для своих студентов этот мир, покажите им эту сокровищницу русской культуры. Преподавая язык через культуру, мы обогащаем студента, образовываем его, формируем личность, растим человека толерантного, открытого миру. Для нас близкой к сердцу и основополагающей является популярная среди русистов сентенция: «Незачем учить говорить, если нечего сказать».

Литература

1. TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010, s. 11.
2. PASSOV, E. I. 2019. Uslyshit li mnogogolosnyj mir russkoye slovo In: *Russkiy yazyk v tsentre Yevropy 19*, Ružomberok: VERBUM, 2019, s. 8.
3. BUJŇÁK, M., BORISOVA, E. 2019. Moya masterkaya i chagalovskiy fenomen. In: *Russkiy yazyk v tsentre Yevropy 19*, s. 120 – 121. Ružomberok: Verbum.
4. BUJŇÁK, M. 2020. Uchebnik russkoy slovesnosti dlya gimnaziy s uglublyonnym izucheniyem russkogo yazyka v Slovaki In: *Russkiy yazyk i literatura v slavyanskom mire*. Moskva: Moskovskiy universitet, s. 311 – 314.
5. KOLLÁROVÁ, E. 2004. *Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie*. Banská Bystrica: Štúdio F, 2004, s. 3.
6. USHINSKIY, K. 1949. Metodicheskiye statyi i materiyaly k detskomu miru In: *Sobraniye sochineniy*, tom 5, Moskva-Leningrad: Akademiya nauk. 591 s.
7. CHRIPKOVA, A. G. 1989. *Mudrost vospitaniya*. Moskva: Pedagogika, s. 84
8. GOLOVINA, T. P. 1970. *Psichologicheskiye osobennosti formirovaniya obobshchennogo sposoba umstvennoy deyatel'nosti u shkolnikov*: dizertačná práca. Leningrad, s. 32.
9. GULETS, I. V. *Proizvedeniya zhivopisi na urokakh literatury*.
<https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2012/03/11/proizvedeniya-zhivopisi-na-urokakh-literatury>.
10. *Ispolzovaniye zhivopisi na urokakh russkogo yazyka i literatury*
https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/prochee/ispolzovanie_zhivopisi_na_urokakh_russkogo_iazyka_i_literatury
11. KOLLÁROVÁ, E., TRUŠINOVÁ, L. B. 1998. *Vstrechi s Rossiyey pre 3. – 4. ročník stredných škôl*. Bratislava: SPN, s. 192 – 193.
12. KVAPIL, R. 2014. *Od reálií k interkultúrnej kompetencii učiteľa-rusistu*. Bratislava: MPC, s. 31.

Kontakt:

PhDr. Milan Bujňák
Asociácia rusistov Slovenska
Sedmokrásková 1, 821 01 Bratislava
Slovenská republika
Email: milan2577@gmail.com

PhDr. Ekaterina Borisova, PhD.
Asociácia rusistov Slovenska
Sedmokrásková 1, 821 01 Bratislava
Slovenská republika
borisova.ekaterin@gmail.com

THE IMPORTANCE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES AT NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITIES

DÔLEŽITOSŤ VÝUČBY ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA
NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH NEFILOLOGICKÉHO ZAMERANIA

SANDRA KLINK, LUCIA MICHALEKOVÁ, OLGA LEŠKOVÁ

Abstract

In the context of globalization and the constantly changing business environment, the Slovak labour market is experiencing not only the growth of international business and increase in number of foreign investors, but also the consequent expansion of occupational mobility. Currently, employers tend to perceive the ability to communicate in at least one foreign language not as an added bonus but rather a genuine necessity. The present paper focuses on the importance of specifically oriented language training for students at non-philological universities in order to achieve one of the most important language learning goals, namely ability to communicate in a foreign language. Mastering professional communication in foreign languages eventually enhances the chances of students at non-philological universities to gain a certain competitive advantage in the global labour market.

Keywords: non-philological university, foreign language for specific purposes, ESP, communication skills, labour market.

Abstrakt

Vzhľadom na globalizáciu a neustále sa meniace podnikateľské prostredie dochádza na slovenskom pracovnom trhu nielen k stúpajúcemu trendu medzinárodného obchodu, medzinárodných investícií, ale aj z toho vyplývajúcej pracovnej mobility. Schopnosť komunikácie v minimálne jednom cudzom jazyku už nie je zamestnávateľmi vnímaná ako pridaná hodnota zamestnanca, ale ako očakávaná samozrejmosť. Príspevok prezentuje dôležitosť odborne zameranej jazykovej prípravy študentov vysokých škôl nefilologického zamerania s cieľom dosiahnutia jednej z najdôležitejších úloh učenia sa jazyka, t.j. schopnosti komunikovať, v tomto prípade v odbornom cudzom jazyku, čím v konečnom dôsledku napomáha absolventovi nefilologických vysokých škôl získať istú konkurenčnú výhodu na globálnom trhu práce.

Kľúčové slová: vysoká škola nefilologického zamerania, odborný cudzí jazyk, komunikačné schopnosti, trh práce.

Introduction

Currently, the knowledge of foreign languages is taken for granted both in the academic environment and the dynamic labour market settings of the 21st century. Non-philological universities are no exception in this respect. Foreign language learning has become an integral part of the tertiary education curricula, and it makes up the overall profile of graduates completing particular non-philological studies. ESP teaching takes place at various levels. And while its content and specific focus vary, a particular emphasis is placed on the readiness of non-philological university graduates to communicate effectively in tasks defined by their field of study, possible work-related situations and future job positions. It follows from the above that ESP teaching at non-philological universities should reflect the need to speak foreign languages in order to increase graduates' employability in the global labour market while drawing on the European frameworks and recognizing the importance of knowledge of English as follows:

- The need of English in the academic environment, where it is perceived as a tool to fulfil academic requirements (e.g., up-to-date information, research and specialized knowledge related to the field of study, academic works, final theses, tutorials, guides, etc.)
- The need of English as a common medium of communication in the global market.

In the context of ESP, the similarities and differences between ESP and General English are determined. Dudley-Evans and St. John (1998) presented the list of absolute and variable characteristics that reflect specific characteristics of ESP courses. The following are stated as absolute characteristics:

- ESP is defined to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- ESP is centred on the language (grammar, lexis), skills, and discourse appropriate to these activities.
- The variable characteristics are defined as follows:
- ESP may be related to, or designed for, specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at tertiary level institutions or in professional work situations;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students;
- ESP course assumes that learners have some basic knowledge of the language system, but it can be used for beginners (Dudley-Evans, St. John, 1998, p. 4 – 5).

Regardless of whether a greater emphasis is put on absolute or variable ESP features, it is understood to be about providing students with knowledge of English focusing on specific needs of students related to their field of study in order to enable them to acquire other knowledge and skills and allow them to perform their careers. According to Hutchinson and Waters (1987), it is not the existence of a need, but rather an awareness of the need that sets ESP apart from General. The awareness of the specific needs is crucial for ESP teachers in order to help students to use English within different environments where the English language is expected to be used. The different environments (academic, professional, and workplace) can be simulated through various real-life tasks performed within ESP courses. In ESP, it should be highlighted that English is *“learnt not for its own sake or for the sake of gaining a general education but to smooth the path to entry or greater linguistic efficiency in particular environments”* (Basturkmen, 2006, p. 18). It is essential for ESP courses to aim teachers’ attention at meeting ESP learners’ specific needs and using the real-life tasks which focus on the professional language appropriate to these activities and the ESP learners’ field of study. Therefore, as stated by Chien and Hsu (2010), teaching ESP courses seem to be challenging for teachers because *“the ideal ESP teachers must not only be skilful in English language, but also acquire the knowledge of a specific profession in order to provide an effective ESP course for learners”* (Chien, Hsu, 2010, p. 1886).

21st century skills

All developed countries in the world strive to discover and develop a set of competencies of individuals applicable in the majority of professions that would:

- help them occupy various positions and exercise various functions,
- be suitable for facing many diverse challenges,
- provide individuals with tools to successfully tackle the issues related to the modernization of our society (Hrmo, Turek, 2003).

The education system should prepare students for life and work in order to help them adapt and succeed in the dynamically changing labour market. As long as 2006, the European reference

framework on these key competences was launched in accordance with the Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe on key competences for lifelong learning. It defines competencies as 'knowledge, skills and attitudes' and points out they embrace more than the notion of academic 'knowledge' (Európska komisia, 2018). The European Parliament and the Council of Europe recommended the Member States of the European Union to focus on the development of the key competences which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment at schools of all types as well as within lifelong learning (Európska komisia, 2018). The European Reference Framework of key competences for lifelong learning specifies the following eight key competences:

- Communication in the mother tongue,
- Communication in foreign languages,
- Mathematical competence and basic competences in science and technology,
- Digital competence,
- Learning to learn,
- Social and civic competences,
- Initiative and entrepreneurship,
- Cultural awareness and expression (Európska komisia, 2018).

Moreover, various frameworks have been developed for skills to modify the education system in order to support the development of these key skills presented not only by organizations supporting development and assessment of the skills needed for the 21st century (such as Partnership for 21st Century Learning (P21), enGauge 21st Century Skills, Project Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)), but also recommendations of international organisations promoting the development of education, economic growth and technologies, including the European Union (EU), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Based on the overview of frameworks encompassing the 21st century competencies presented by Voogt and Roblin (2010) it can be stated that the common denominator of all the frameworks developed for the 21st century skills is the enhancement of the human's capability to adapt to the complexity and constant changes of today's society. It should be borne in mind that our society and our economy depend to a large extent on people who are not only well educated, but also skilled. The skills known as "the 4 C's", including critical thinking, problem solving, creativity, innovation, communication and collaboration are believed to be the key to future success in the 21st century job market. Therefore, as stated by Kaščáková (2019), *"since language is present in a certain form as the common denominator in most of the 21st century skills, there is indeed a reason for including the skills in the ESP (English for Specific Purposes) curriculum or even using them as scaffolding in the course design"* (Kaščáková, 2019, p. 77).

For the sake of illustration, we shall focus mainly on the introduction of the Partnership for 21st Century Learning (P21). The Partnership for 21st Century Learning is a national organization founded in 2002 with the support of the US government, business leaders and consultants from several private sector organizations as well as educators (including Apple Computer, Cisco Systems, Dell Computer Corporation, Microsoft Corporation, National Education Association, etc.). The P21 mission is to serve as a "catalyst" for the 21st century learning, promote collaboration between educational institutions, business, social and government representatives and help all students gain knowledge, skills and expertise they need in today's ever changing world, where learning takes place constantly. (The Partnership for the 21st Century) The Partnership for the 21st Century Learning agenda (The Partnership for the 21st Century) comprises eleven competencies which can be classified into three sets of skills, including:

- Learning and innovations skills,
- Information, media and technology skills,

- Life and career skills.

In addition, the support system of the framework is created by standards, assessments, curricula, instructions, professional development and learning environments, as illustrated:



Image 1 Rainbow illustration of the Partnership for 21st Century Skills framework (Chu et al., 2017, p. 20)

The first set of skills, Learning and Innovation, includes four major components covering learning related knowledge and skills. The core subjects essential for all learners in the 21st century are summarized by three “Rs”, namely **R**eading, **wR**iting and **aR**ithmetic. In addition, there are soft skills believed to be crucial for the future success of learners. The skills known as “the 4 C’s”, namely critical thinking and problem solving, communication, collaboration, creativity and innovation are “*pivotal for learners to cope with the rapidly changing society in which human connection around the globe and the amount and availability of information are maximized by technological advancement*” (Chu et al., 2017, p. 22).

The second set of skills, Digital literacies, consists of three components, namely information literacy, information and communication technology skills and media literacy. It covers several abilities, such as the ability to use digital technologies, select, analyse, access, evaluate, and create information in order to gain, apply, and share knowledge and communicate messages. We have become highly dependent on digital technologies (and our recent experience with Covid 19 confirms this fact). Therefore, learners should increase their digital literacies to widen their opportunities for learning, communication, collaboration and knowledge creation (Trilling and Fadel, 2009). It is essential to support students’ digital literacies and implement latest digital technology to the ESP course curriculum. This can be supported by findings of Simonova and Poulova (2017), who conducted research on learning foreign languages of ESP students at Faculty of Informatics and Management (FIM) at University of Hradec Kralove. Such implementation “*is highly appreciated by nearly all FIM students in all university subjects, including ESP*” (Simonova, Poulova, 2017, p. 367).

The third set of skills, Life and career, helps learners adapt to the constantly changing life and work environments. As noted by Chu et al (2017) “*on the top of content knowledge and thinking skills, learners are expected to develop adequate soft skills that equip them with the readiness to adapt to more challenging working environments, manage heavy workload, meet stringent deadlines, as well as interact and work with their counterparts in achieving a mutually agreed goal*” (Chu et al, 2017, p. 23).

To facilitate remembering them, Trilling and Fadel (2009, p. 176 – 177) rearranged them and outlined a formula of the 21st century learning, as follows:

3Rs	x	7Cs	=	21st Century Learning
Reading		Critical thinking and problem solving		
‘Riting		Creativity and innovation		
‘Rithmetic		Collaboration, teamwork, and leadership		
		Cross-cultural understanding		
		Communication, information, and media literacy		
		Computing, and ICT literacy		
		Career and learning self-reliance		

Language competencies of university graduates

As mentioned above, since language is an integral component of most of the 21st century skills, communication and language competencies of university students play a significant role in the employability of university graduates in the highly competitive labour market. In general, communicative competence refers to ability to use language to communicate successfully. Language competencies reflect the ability to effectively communicate in foreign languages, and along with communication competencies they constitute essential and crucial requirements determining the graduates’ success or failure at job interviews.

Within the “*Analysis of the transversal competence acquisition at Slovak Universities*” study presented by the Slovak Centre of Scientific and Technical Information in 2016, an employer survey was carried out at the end of 2013/beginning of 2014, in which employers evaluated selected essential attributes (competencies) of work-readiness of university graduates, which employers consider important when deciding whether or not to recruit university graduates (Vančo, 2016). The employer survey was a part of the national project “*Employability of graduates in the labour market*”, which was also carried out by the Slovak Centre of Scientific and Technical Information in 2008 and 2013-2014, while the last survey was conducted at the end of 2019/beginning of 2020, and its results were not available at the time of writing the present paper. 2,411 employers participated in the survey. Respondents used an ascending rating scale from 1 to 7 for the evaluation, where 1 = minimally and 7 = maximally prepared (Vančo, 2016). The survey results demonstrated that in addition to professional and practical training, employers place great importance on the preparedness of graduates in the area of general competencies, as follows:

	Average score
Professional competencies	3.99
Implementation competencies	3.44
Communicative competencies	3.59
Management competencies	2.72

Table 1 The level of preparedness of university graduates for practice in individual competences.
Source: Analysis of the transversal competence acquisition at Slovak Universities (Vančo, 2016, p.16).

Overall, based on the findings acquired from the present survey (Table 1) it can be stated that an average satisfaction score prevails among employers in most of the surveyed competencies. The most favourable score was given to the preparedness of university graduates in the area of professional competencies, theoretical mastery of the field of study (average: 3.99) followed by the communication competence (average: 3.59) manifested by the ability to effectively communicate with their colleagues, conduct meetings and negotiate with business partners. The situation was slightly worse in the perception of implementation competencies of graduates in the practical application of theoretical knowledge, ability to work independently,

knowledgeability about workplace issues and ability to discuss (average: 3.44). The worst preparedness was reported in the area of graduates' management skills, decision making and taking on accountability and strategic thinking (average: 2.72) (Vančo, 2016).

Preparedness level	2008	2013	Difference in p. p.
Excellent	13.2	2.2	-11
Good	40.6	28.7	-11.9
Average	36.3	20.8	-15.5
Poor	9.6	39.3	+29.7
Minimal	0.3	9.1	+8.8

Table 2 The comparison of graduates' communication competences in 2008 and 2013 (%).
Source: Analysis of the transversal competence acquisition at Slovak Universities (Vančo, 2016, p.18)

However, a more detailed view on the evaluation of the graduates' communication skills points rather to the dissatisfaction among employers (Table 2). As much as 39.3 % employers reported that communication competencies of university graduates are poor; around one in five (20.8 %) consider them average, while 28.7 % assess them as good. Few companies perceive communication competencies of university graduates as very good (2.2 %), while others assess them as insufficient (9.1 %). Moreover, the comparison of these data with the data from the 2008 survey reveals that the employers' evaluation of communication skills of university graduates has downgraded. Compared with 2008, the number of respondents who perceive them as poorly or minimally prepared increased by 38.5 p. p. At the same time, the share of respondents who confirmed good or excellent preparedness in this area dropped by 22.9 p. p. (Vančo, 2016).

	Average score
Field of study	5.6
Educational attainment	5.25
IT skills	5.22
Experience acquired during studies	4.49
Foreign language knowledge	4.96
Study results	3.33
Cross-border traineeships	3.09
Studying abroad	2.75

Table 3 The degree of importance of individual characteristics of graduates in the recruitment process. Source: Analysis of the transversal competence acquisition at Slovak Universities (Vančo, 2016, p.19)

The employer survey monitored also how much importance employers attach to the knowledge of foreign languages within individual characteristics of the university graduates during the hiring process (Table 3). These included namely a field of study, education attainment, study results, practicing at home or abroad, studying abroad and IT skills. Respondents - employers also used a rating scale from 1 to 7 for the evaluation, where 1 = not important at all and 7 = very important). (Vančo, 2016) From the above table it results that employers consider foreign language knowledge (average: 4.96) one of the key factors in the recruitment process. In addition, the survey indicates that approximately 60% of the participating employers perceived foreign language knowledge as a very important criterion for hiring a university graduate. (Vančo, 2016) We would like to state that the ability to communicate in English is perceived as a true necessity by the employers due to the globalization process and the rising trend of foreign

investors' presence. However, we assume that especially the ability to communicate in a foreign language for specific purposes may be regarded as an added bonus and a certain competitive advantage for non-philological university graduates in the labour market.

However, in practice we are often confronted with the employers' opinion that the language competencies of university graduates are not sufficient, as shown by the results of the survey "Absolvent 2014" conducted by Slovak Centre of Scientific and Technical Information within the national project "Universities as engines of the growth for knowledge-based society" (Vančo, 2016). The research covered 289 employers, managers and HR specialists who indicated that the least developed competencies of university graduates included the ability to communicate in a foreign language and the ability to identify and solve problems. Interestingly, the above competencies were included among those identified by the graduates themselves as the ones showing the biggest gap between acquired and required competencies. Moreover, the survey demonstrates significant differences between language competencies obtained at schools and language competencies required at work and during university studies. Based on the survey results, the smallest differences in terms of foreign language competencies were reported in arts and humanities, while the biggest ones in the areas of engineering, manufacturing and building (Vančo, 2016).

Communication competencies of university graduates in the context of ESP

Since the aforementioned survey conducted in the employer organizations points out the deteriorating trends in the development of implementation, communication and management competencies of university graduates, we take the view that the greatest emphasis in the ESP courses should be placed on the development of communicative competences and "the 4 C's" in ESP teaching at non-philological universities to meet the demands of a job market. The English language is seen to be a specific "tool" which could help ESP learners reach their career goals. Therefore, when teaching foreign languages at non-philological universities, students should be provided as much space as possible for specific communication in a foreign language while emphasising compliance with practice needs. This approach could motivate students not only to pass a foreign language exam, but also to understand the need to master a foreign language for specific purposes in order to increase their chances in the labour market and enhance their willingness to participate in a long-term learning process of foreign language acquisition.

Because we cannot predict the future of our students after graduating from universities, the ESP teaching should focus also on the development of skills related to management positions within organizations. Consequently, we presume that for the purpose of enhancing the level of language competencies of students learning a foreign language for specific purposes, the ESP course curriculum could be underpinned by the need to develop managerial communication skills. It is widely recognized that managers must make the most effective use of their communication skills not only in their mother tongue, but also in at least one foreign language. Each manager within an organization communicates, leads and motivates his/her subordinates. None of these processes is possible unless managers possess required communication skills. Griffin (1999) states that communication skills can be understood as the ability of managers to effectively transfer ideas and information to others and receive ideas and information effectively from others. Generally speaking, success of any manager primarily depends on his/her ability to communicate any necessary information as clearly and efficiently as possible. Building upon the general managerial communication skills stated by DeVito (2008), we have considered the following key employers' requirements:

- Presentation skills assisting in presenting oneself in addition to presenting a company, products, specific topics and issues.
- Relationship skills helping to establish and maintain relationships and foster the ability to cooperate not only with colleagues or management, but also with suppliers, clients and business partners.

- Skills to conduct interviews and discussions enabling to communicate with others in order to gain information, successfully present oneself, effectively participate in various types of interviews and discussions and overcome communication barriers.
- Group communication skills and leadership skills helping to become an effective member or leader of various groups (informative, problem solving, idea hunting etc.) and formulate clear objectives and appropriate questions.
- Media literacy and administrative skills providing an opportunity to become a critical user of various mass media encountered on a daily basis and enhancing the ability to prepare written documents required by a company.
- Critical and analytical thinking allowing to assess new information from various viewpoints, analyse, choose the essence and evaluate the quality of information, and subsequently formulate, present and defend own conclusions.
- Problem solving skills helping to identify and define problems, analyse and discuss possible solutions, foster the ability to accept advice and cooperate, suggest solutions, assess them and learn from them.
- Creativity and innovation skills representing abilities to discover new possibilities, search for innovative and creative ways of solving problems and implement new processes into practice.

On the basis of the above managerial skill characteristics we believe that teaching foreign languages for specific purposes at non-philological universities should focus in particular on the development of managerial communication skills while emphasising actual requirements of practice (“the 4 C’s”) with regard to teaching of foreign languages for specific purposes and their practical use. From the above it results that teaching of foreign languages for specific purposes should focus mainly on:

- Presentations skills in a foreign language for specific purposes, e. g., self-presentation in a job interview with a potential employer, presentation of a company, product, specific topic or addressed issues. The development of these skills is crucial as students often feel unconfident in delivering public presentations.
- Working with authentic materials which simulate the working environment and bring the reality of a foreign language closer to the learner through various manuals, user guides, authentic videos, etc.
- Preparation of professional texts with the emphasis on the use of passive voice in academic writing, as foreign language sources with dominating English-written publications included in databases and professional journals or freely accessible on the internet represent a unique source of information for university students who are expected to cite them in their term projects and final theses.
- Working with professional texts in a foreign language with the aim to acquire, expand and consolidate specific vocabulary, e.g. identification of the text main ideas, their summarization and subsequent presentation, etc.
- The ability to communicate in a foreign language for specific purposes while using model situations from practice in the form of various case studies, e.g., language of negotiations, conducting business meetings, overcoming communication barriers, handling complaints, maintaining relationships, networking, etc.
- The ability to both identify and apply possible solutions to case studies from practice interdisciplinary, e.g., interdisciplinary connected project tasks.
- The ability of teamwork with natural (or unnatural) role distribution within a group, the improvement of active listening skills and the ability to adapt, take a leading role and cooperate effectively within a group to achieve set goals.

- The ability to use electronic communication and learn its etiquette to distinguish between formal and informal texts on the basis of model situations, e.g., orders, complaints or communication with customers, management, suppliers or business partners).
- The ability to use compensation learning strategies to overbridge gaps in learners' linguistic knowledge of the language due to which ESP learners can find alternative ways to overcome the limitations and get their message conveyed.

Conclusion

The European language policy promotes a concept of multilingualism. This concept encourages all people to master at least two foreign languages in addition to their mother tongue. Mastering at least one foreign language at the “working” level (for study and employment purposes) is no longer considered extraordinary in today's global world. Nevertheless, employers constantly point out a shortage of graduates from non-philological universities with knowledge of at least one foreign language and the ability to communicate at the expected working knowledge. Knowledge of foreign languages is rightly considered a key competence of university graduates and affects, to a significant extent, their success in tough competition in the labour market. However, it is important to determine what language competencies should be mastered and what language competencies can be acquired during a specified amount of time allocated for courses of foreign language for specific purposes at non-philological universities. It is also reasonable to raise awareness of students at non-philological universities about the importance of learning ESP for their future employability. We, therefore, take the view that the focus on the development of managerial communication skills resulting from the analyses of the needs of the target professional environment at ESP courses at non-philological universities is likely to raise learners' awareness about the importance and necessity of ESP during their university studies and to help them become autonomous in learning a foreign language in the context of lifelong language learning.

List of cited literature

- BASTURKMEN, H. 2006. *Ideas and Options in English for specific Purposes*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHIEN, CH., HSU, M. 2010. A case study of incorporating ESP instruction into the university English course. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Volume 9, p. 1885 – 1888. Available an: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.418>
- CHU, S. K. W. et al. 2016. *21st Century skills development through inquiry – based learning from theory to practice*. Singapore: Springer.
- DEVITO, J. A. 2008. *Základy medzilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing.
- DUDLEY-EVANS, T., ST JOHN, M. 1998. *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIFFIN, M. 1999. *Managemet*. 6th. Boston: New York: Houghton Mifflin.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HRMO, R., TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie I*. Bratislava: STU.
- KAŠČÁKOVÁ, E. 2019. Prehodnotenie cieľov vo výučbe odborného cudzieho jazyka. In: *Lingua et vita*, VIII, 15, 2019, pp. 77 – 84. Available an: https://linguaetvita.sk/www_write/files/issues/2019/15/d_07_77az84_dmj_kascakova_152019.pdf

SIMONOVA, I., POULOVA, P. 2017. Engineering Students'Needs in Foreign Language Learning in the Czech Republic. In: AUER, M., GURALNICK, D., UHOMOIBHI, J. (Eds.) 2017. *Interactive Collaborative Learning. ICL 2016*. Advances in Intelligent Systems and Computing, Vol. 545. Springer, p. 362-368. Available an: https://doi.org/10.1007/978-3-319-50340-0_32

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

VANČO, M., et al. 2016. Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. Available an: <https://www.minedu.sk/data/att/10091.pdf>

VOOGT, J., ROBLIN, N., P. 2010. *21st century skills*. Enschede, The Netherlands: University of Twente. Available an: <http://hdl.voced.edu.au/10707/254371>

Kontakt:

PaedDr. Sandra Klink, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Email: sandra.klink@tuke.sk

Ing. Lucia Michaleková, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Email: lucia.michalekova@tuke.sk

Mgr. Oľga Lešková
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Email: olga.leskova@tuke.sk

**MEDZIJAZYKOVÁ HOMONYMIA V PREKLADOCH
POĽSKEJ POÉZIE DO SLOVENČINY
(NA PRÍKLADE LEXÉMY ZAWSZE/ZAVŠE V POETICKOM OBRAZE ČASU)**

**INTERLINGUAL HOMONYMIA IN TRANSLATION
OF POLISH POETRY INTO SLOVAK
(IN THE EXAMPLE OF LEXEMA ZAWSZE/ZAVŠE IN THE POETIC IMAGE OF TIME)**

KATARÍNA DUDOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku bolo odkryť poetický obraz času prostredníctvom funkcie zradných slov *zawsze/zavše* a ich obdoby *na zawsze, od zawsze*. Analýzy týchto medzijazykových homoným ukázali, že slovenský preklad vo vzťahu k poľskému originálu nemá iba sprostredkujúcu funkciu. Poľská a slovenská interpretácia medzijazykových homoným prináša dva pohľady na jazykový obraz času, ktorý zachytávame cez príklady z poézie J. Twardowského (básne *Odpowiedź* a *Na szpilce*) a W. Szymborskej (básne *Chwila* a *Trochę o duszy*) v štyroch sémantických polohách: 1. čas prežívaný zvnútra a zvonku, 2. čas ako prechod medzi dočasným a večným, 3. čas ako prerušenie stáleho plynutia, 4. čas ako podobnosť večnosti a chvíle.

Kľúčové slová: zradné slová, slovenčina, poľština, Kovalčík, Szymborska, Twardowski, poézia, preklad.

Abstract

The aim of this study was to detect the poetic image of the time through the specific function of the false friends *zawsze/zavše* and its forms *na zawsze, od zawsze*. The analysis of this false word showed, that Slovak translation in relation to the Polish original do not serve only as intermediary. Polish and Slovak interpretation of false friends brings reciprocal view on linguistic picture of the time, which we capture through examples from poetry by J. Twardowski (*Odpowiedź, Na szpilce*) and W. Szymborska (*Chwila, Trochę o duszy*) in four sematic positions: 1. time lived over inside or outside, 2. time as fluent transition or turning point between temporary and eternal, 3. time as interruption of permanent flux, 4. time as the similarity of eternity and a moment.

Keywords: false friends, Slovak language, Polish language, Kovalčík, Szymborska, Twardowski, poetry, translation.

Úvod

Medzijazykové homonymá (tzv. „zradné slová“) sú vhodným jazykovým materiálom, pomocou ktorého sa pokúsime charakterizovať spoločné i odlišné znaky jazykového obrazu sveta odkrývajúceho sa medzi originálom a prekladom v poľskej a slovenskej poézii. Prekladateľ stojí pred neľahkou úlohou, a to prekódovať z jedného do druhého jazykového systému zradné slovo výrazne odkazujúce k času tak, aby ponechal, resp. nanovo objavil jeho pôvodný zmysel, či kognitívny obraz. Z nájdených medzijazykových homoným si vyberáme zradné slovo *zawsze / zavše*, ktorým sa odkrýva jazykový obraz času v slovensko-poľských kultúrnych súvislostiach. Kým poľské slovo *zawsze* sa do slovenčiny prekladá ako *vždy* (Jurczak-Trojan, Mieczkowska, Orwińska-Ruziczka, Papierz, 1998, s. 550), slovenské *zavše* znamená chvíľami, niekedy, občas, z času na čas (Kačala, Pisárčiková, Považaj, 2003).

Medzijazykové homonymá v prekladoch poľskej poézie do slovenčiny

V súvislosti s interno-externou homonymiou sa stretávame s takými lexikálnymi jednotkami, ktoré si svojím pôvodom a vonkajšou podobou zodpovedajú, ale vývojom v rôznych jazykových prostrediach nadobudli odlišný význam. Ide o medzijazykové homonymá, „zradné slová“, „falošných priateľov“ (Pančíková, 1993, s. 5), ktorí v geneticky príbuzných jazykoch môžu odkazovať k prvotnému etymologickému základu, k podobe, ktorá je pre ne spoločná, a k času, keď platili spoločné konvencie či rovnaký spôsob vnímania skutočnosti. Rozdielne spoločensko-historické faktory mali vplyv na divergenciu v ich jazykovom poznávaní sveta, čo sa najmarkantnejšie prejavilo v slovanských krajinách v posledných desaťročiach.¹ Slovanské jazyky ďalej zveľaďujú spoločné dedičstvo sebe vlastným rezervoárom jazykových prostriedkov. Tzv. zradné slová sú teda nielen akýmsi reliktom ich spoločného pôvodu, ale aj prejavom funkčnosťou, sémantickým, príp. slovotvorného vzdľaťovania sa príbuzných jazykov.

V prípade západoslovanských jazykov, akými sú napríklad slovenčina a poľština, je jazyková príbuznosť potvrdená aj bezprostrednou geografickou blízkosťou. S ňou súvisí analogický sociálno-ekonomický a politický vývin Slovenska a Poľska, ale aj podobný rozvoj v oblasti materiálnej a duchovnej kultúry. V polovici 60. rokov minulého storočia zaznamenávame výrazný nárast badateľských aktivít modernej slovenskej polonistiky (napr. výskumy J. Hvišča a P. Winczera) i poľskej slovakistiky, ktorej základný kameň siaha do medzivojnového obdobia.² Všetky tieto príbuznosti potvrdzujú najmä východoslovenské a lechické dialekty. F. Buffa (1998, s. 9 – 14) uvádza, že slovenské nárečia mali na susedné poľské nárečia rôznorodejší vplyv, ktorý zasiahol aj gramatickú stránku poľských nárečí. Poľské nárečia vplývali na slovenské dialekty iba v oblasti slovníka. Na druhej strane vedomie národnej odlišnosti a predeľujúci masív karpatského horstva boli dôležitými činiteľmi v relatívne samostatnom vývine slovenského a poľského jazyka. Rozhodujúce boli aj vplyvy iných jazykov. Na poľštinu vplývala najmä francúzština (*portier – portier – vrátnik, succès – sukces – úspech* a i.), menej čeština a nemčina (*Dach – dach – strecha, Ringplatz – rínek – námestie* a i.), a na slovenčinu najmä čeština a prostredníctvom nej aj nemčina (*Farbe – farba, segnen – žehnať* a i.). Hoci základná štruktúra slovenského a poľského jazyka je zhodná, rozdiely sú vo funkčnej oblasti a vo frekvenčnej dispozícii spoločného jazykového javu (napr. mäkké konsonanty sú prítomné v slovenčine a aj poľštine, ale v poľštine sú vo väčšom rozsahu).

Medzijazykové homonymá v prekladoch poľskej poézie do slovenčiny

V preklade Vlastimila Kovalčíka vyšiel v slovenčine výber z poézie poľského básnika, kňaza Jana Twardowského (*Srdce vytiahnuté z pekla*, 1994, zahŕňajúci 117 básní); publikovaná bola aj zbierka poetky, nositeľky Nobelovej ceny Wisławy Szymborskej (*Chvíľa*, 2003, obsahom je 23 básní). Pre tieto diela platí, že „predmetom umeleckého obrazu musí byť čas, ktorý funguje v ľubovoľných osobitostiach diela, v individualite autora“ (Hlavatá, 2011, s. 93). V analyzovaných textoch sme našli vyše 200 jednotiek (medzijazykových homonym), čo poukazuje nielen na jazykovo-sémantickú blízkosť a etymologickú príbuznosť

¹ Mária Košková (2018) o tom píše takto: „Rýchlo sa meniaci realita života, ktorá nastala najmä v dôsledku politických a sociálnych zmien v slovanských krajinách koncom 80. rokov predošlého storočia, sa zákonite odzrkadlila na vývine súčasných slovanských jazykov a viedla k dynamickému pohybu v každom z nich. Aj keď z hľadiska jazyka tento časový úsek nepredstavuje príliš dlhú dobu, lexikálna i slovotvorná dynamika slovanských jazykov v súčasnom období sa na rozdiel od ostatných epoch ich vývinu prejavuje priam skokovo.“ (Košková, 2018, s. 4)

² Najmä tridsiate roky 20. storočia znamenajú obrovský kvantitatívny i kvalitatívny nárast záujmu o slovenskú literatúru. Hoci mnoho poznatkov a tiež časom stratilo svoju platnosť, predsa položili základ, na ktorom mohla poľská slovakistika stavať aj v povojnovom období. (Obertová, 2020, s. 244).

slovenčiny a poľštiny, ale aj na bohatý materiál, s ktorým poeti a prekladateľ tvorivo pracovali. Zo všetkých nájdených medzijazykových homoným si vyberáme zradné slovo *zawsze* / *zavše*³, ktorým sa odkrýva jazykový obraz času v slovensko-poľských kultúrnych súvislostiach.

V poľských lexikografických prácach ide o príslovku s významom „przez cały czas, który się ogarnia myślą; wciąż, stale, nieustannie (*Był zawsze pelen życia*)”, alebo *zawsze* vystupuje ako častica „bądź co bądź, pomimo wszystko, w każdym razie, jednak (*Zawsze to coś znaczy, Nie dostanie wiele, ale zawsze coś zarobi*)”.⁴ V analyzovaných poľských básnických textoch sme sa stretli aj s tvarmi *na zawsze*, t. j. „na cały czas dający się przewidzieć, na stałe (*Opuścił ich na zawsze*), a *od zawsze*, teda od początku (*Mieszkamy tu od zawsze*).”⁵ Slovenské *zavše* sa uvádza v Krátkom slovníku slovenského jazyka (2003, s. 934) ako príslovka, ktorej definícia je „niekedy, chvíľami, občas, z času na čas (*zavše navštívi rodičov*)”⁶. Tieto slovníkové významy zradného slova *zawsze/zavše* sú racionálnym východiskom, ktorý predstavuje príliš zúžený pohľad na poetický obraz času ďalej interpretovaný cez lexikálnu, gramatickú, kontextovú zložku niektorých poľských básnických textov a ich slovenských prekladov.

Zradné slovo *zawsze/zavše* v poetickom obraze času

Pre umelecké dielo je charakteristická vysoká miera polysémie (internej homogénnej homonymie), čo znamená, že v rámci jedného jazyka dochádza k posunu designátora na viac denotátov, a to na základe ich vnútornej (metonymia) alebo vonkajšej (metafora) podobnosti. Táto derivácia sa uskutočňuje buď bez žiadnej formálnej zmeny (sémantická derivácia), alebo priberaním modifikačných morfém, afixov (sémanticko-morfologická derivácia). Rozšírenie (derivovanie) pomenovania z pôvodného denotátu na druhotné denotáty sa nemusí realizovať výlučne v rámci jedného jazyka, ale aj medzi viacerými jazykmi (externá homonymia), v ktorých mnohé slová majú spoločný základ. Metaforicko-metonymický aspekt charakteristický pre pôvodný umelecký text sa uplatňuje aj v procese jeho prekladu do iného (pre prekladateľa materinského) jazyka⁷. Ide tu teda o interno-externú homonymiu, pri ktorej významová komplementárnosť pôvodného slova s jeho preloženým ekvivalentom na jednej strane rozširuje konotačné pole spoločného výrazu a na druhej strane ho v básnickom kontexte „spresňuje“.

Analýza zradného slova *zawsze/zavše* ukázala štyri sémantické polohy obrazu času. Ide o tieto významy poetického obrazu času:

1. čas prežívaný zvnútra a zvonku (predstavová schéma nádoby),
2. čas ako prechod medzi dočasným a večným (predstavová schéma cesty),
3. čas ako prerušenie stáleho plynutia,

³ Poľské slovo *zawsze* sa do slovenčiny prekladá ako *vždy*. Z. Jurczak-Trojan, H. Mieczkowska, E. Orwińska-Ruziczka, M. Papierz: *Słownik słowacko-polski*, 2. Cz. P – Ź. 1. wydanie. Kraków UNIVERSITAS, 1998, s. 550.

⁴ Uniwersalny słownik języka polskiego. 4. częś. T – Ź. Red.: Stanisław Dubisz. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2008, s. 922.

⁵ Ibidem, s. 992.

⁶ Výraz *zavše* má v Slovenskom národnom korpuse (variant prim 5.0-public-sane) 8974 kolokácií. Vyššiu frekvenciu má jeho synonymum *občas* (45 504 kolokácií) a *niekedy* (106 156 kolokácií). Nižšiu frekvenciu majú výrazy *z času na čas* (6079 kolokácií) a *chvíľami* (5182 kolokácií).

⁷ Zvukovo príbuzné spojenie latinských slov *traditore* (zradca) – *tradutore* (prekladateľ) predstavuje prekladateľa, ako toho, kto zrádza, porušuje istý sľub, záväzok či dohodu. Už od čias stoikov a neskôr sv. Augustína sa konvencia pripisuje jazykovému znaku. Medzi formou a obsahom, designátorom a denotátom je arbitrárnosť, a teda dohoda, ktorá sa prekladom do iného jazyka porušuje. Prekladateľ teda „zrádza“ to, čo je medzi mimojazykovou skutočnosťou a jej vyjadrením v danom jazyku ustálené. Pozná iné možnosti (jazykové systémy), akými sa dá vyjadriť predpokladaná skutočnosť pôvodného pomenovania.

4. čas ako podobnosť večnosti a chvíle (predstavová schéma centrum a periféria).

1. Čas prežívaný zvnútra a zvonku

V básni *Odpowiedzi* od J. Twardowského (2000, s. 172) sa obraz času odкрýva cez slovesný gramatický čas, ktorý sa opiera o skutočný (objektívny) čas a odráža vzťah medzi časom deja a časom básnickej výpovede. Inými slovami, poet časovo posudzuje deje zobrazené vo veršoch vo vzťahu k času, keď báseň tvorí.

*Czy stworzyłeś serce przez grubszą pomyłkę / czy dajesz miłość żeby ją odebrać/ czy kochających do nas oddalas na zawsze / czy to co rozłączasz nie łączy/czy to co dzieli nie każe się spotkać/czy nie odchodzimy by być już naprawdę/gdzie trwałość i kruchość mówią o wieczności/gdzie rzeki wracają z chmur/gdzie niebo niesie pompę/i morze nie wysycha*⁸.

V rámci troch časových stupňov prechádzajú deje z präterita do prézenta. Prevažná časť básne sa dotýka času, ktorý sa zhoduje s časom tvorenia básne. Incipit však vyjadruje predčasnosť tohto momentu (anterioritu); dej, ktorý existoval už pred vznikom básne – stvorenie, stvorenie srdca, čím sa jazykový obraz času básne prehľbuje o hľadanie niečoho pôvodného, čo predchádza súčasnosti. Syntax zasa odкрýva finálnosť dejov, a to prostredníctvom účelových (finálnych) viet (*czy dajesz miłość żeby ją odebrać... czy nie odchodzimy by być już naprawdę*), ktorými sa vyjadruje cieľ deja odpovedajúci na existenčné otázky načo? za akým účelom? za akým cieľom?. Odpovede sú proti ľudskej logike: načo dávať lásku? - *żeby ją odebrać*; načo odchádzame? - *by być już naprawdę*.

Všetky tieto časové aspekty pôvodnej básne (pôvodnosť, prítomnosť a ukončenie) zostávajú aj v jej preklade do slovenčiny (Kovalčík, 1994, s. 55).

*Či srdce si stvoril hrubým omylom / Či lásku dávaš aby si ju odobral / Či milujúcich od nás navždy vzdáľuješ / Či to čo rozlučuje nespája/či to čo rozdeľuje nekáže sa stretnúť/či neodchádzame aby sme už boli naozaj/kde trvácnosť a krehkosť vravia o večnosti/kde rieky sa vracajú z oblakov/kde obloha nesie pumpu/a more nevysychá*⁹.

Cez gramatické indikátory (označujúce minulosť, prítomnosť i budúcnosť) sa poetický obraz času zhoduje s lexikálnym významom okolnostnej (adverbiálnej) príslovky *na zawsze/navždy*, ktorá sa prefixálne derivovala od pôvodnej príslovky *vždy*. Toto adverbium vyjadruje vonkajší (sprievodný) príznak slovesa, ktoré označuje príznaky javov skutočnosti prebiehajúce v čase. Práve umiestnením vonkajšieho príznaku deja (*navždy/na zawsze*) a samotného v čase prebiehajúceho príznaku (*vzdáľuješ/oddalas*) sa odlišuje preložený text od pôvodnej básne. Buď sa na konci verša vyjadruje časový priebeh (slovenský preklad), alebo jeho vedľajší, sprievodný či vonkajší príznak (poľský originál). Príslovka *na zawsze* má v poľskom texte rýmovú pozíciu, tzn. dôležité umiestnenie na konci verša, kde sa koncentruje sémantika predchádzajúcich slov. Naopak básnický preklad na konci verša neakcentuje externý príznak časového priebehu deja, ale východiskom je reálny čas (kedy sa tvoril básnický preklad), na základe ktorého autor časovo posudzuje dej.

2. Čas ako prechod medzi dočasným a večným

S inou situáciou sa stretávame v preklade básne *Na szpilce* (*Na špendlíku*), kde sa výraz *na zawsze/navždy* pôvodne vo vnútri verša dostáva do rýmovej pozície.

Chodzi Anioł Sróż po świecie / sprząta po miłościach co się rozleciały / zbiera jak ułamki chleba dla wróbla / żeby się nic nie zmarnowało / listy tam i z powrotem / telefony od ucha do ucha / małe śmieszne pamiątki co były wzruszeniem / notes z datą spotkania ukryty w czajniku / blizny po śmiechu / sprzeczki nie wiadomo po co / żale jak pojedyncze osy / flirtujące osły /

⁸ J. Twardowski: *Odpowiedzi*. In: *Wiersze o nadziei, miłości i wierze*. Białystok, 2000, s. 172.

⁹ J. Twardowski: *Odpovede*. In: *Srdce vytiahnuté z pekla*. Prelož.: Vlastimil Kovalčík. Bratislava, 1994, s. 55.

*wszystko jest na szpilce / to co na zawsze już się wydawało / mądrość przy końcu że nie o to chodzi / radość że się kocha to co niemożliwe*¹⁰.

*Anjel strážny chodí po svete / upratuje po láskach ktoré sa rozpadli / zbiera ich ako omrvinky chleba pre vrabce / aby nič nevyšlo nazmar / listy tam a späť / telefón od ucha k uchu / malé smiešne pamiatky ktoré tak vzrušovali / notes s dátumom stretnutia ukrytý do čajníka / hádky nevedno prečo / žiale ako jednotlivé osy / flirtujúce osly / všetko je na špendlíku / to čo sa zdalo že bude navždy / múdrosť na konci že nie o to ide / radosť že milujeme to čo je nemožné*¹¹.

Zmena slovosledu vo verši s adverbium *navždy*/na *zawsze* nie je motivovaná rytmickými či rýmovými požiadavkami básne (doslovný preklad *to čo navždy sa už zdalo* by nenarušil rytmus textu, rým v origináli nie je), ale jej sémantikou. Kompozícia celého poetického textu sa člení do štyroch významových celkov: 1. všetko vo svete je dôležité, nič nemôže vyjsť nazmar (prvé štyri verše), 2. pekné veci v živote (piaty až ôsmy verš), 3. smutné udalosti (deviaty až dvanásty verš)¹², 4. všetko toto je vratké, nestále, neisté; istota, stálosť je v inom (posledné štyri verše). Prvý sémantický celok má naratívny charakter so syntaktickou rovnováhou nominálnych slovných druhov a sloviess. Ďalšie dve štvorveršia sa vyznačujú enumeráciou konkrétnych i abstraktných substantív označujúcich každodenné veci, udalosti (*listy, telefóny, pamiatky, notesy; jazvy, hádky, žiale, flirty*). Na záver, v posledných štyroch veršoch, je pointa celej básne, ktorá cez sémantickú opozíciu vratké, neisté, nestále, dočasné – stále, isté, večné odkrýva básnický obraz času metaforicky predznamenaný už v jej názve. *Všetko je na špendlíku*, všetko, čo už bolo vymenované, je zdáním, je nestabilné, dočasné. Toto spochybnenie je na konci verša vygradované najviac v poľskom origináli (lyrický subjekt je už „nad“ vecami tohto sveta), kým preklad zdôrazňuje optiku ponorenú vo veciach každodennosti (lyrický subjekt akoby ešte nebol úplne „nad“ vecami sveta). Preto je prechod k nespochybniteľným istotám, t. j. múdrosti a radosti (*múdrosť na konci že nie o to ide / radosť že milujeme to čo je nemožné*), zlomovejší (prekvapivejší) v slovenskom texte, zatiaľ čo v origináli je plynulý.

V kontexte jednotlivých Twardowského básní sa cez interpretáciu medzijazykového homonyma *na zawsze* odkrýva aj poetika autora. V jeho autoprezentácii čítame: „*Ohromuje ma a nadchýna krása a prekvapivosť viditeľného i neviditeľného sveta. To, čo je viditeľné, hmatateľné, dovoľuje určiť hranice neznámeho a nepoznatelného.*”¹³

3. Čas ako prerušenie stálieho plynutia

W. Szymborska v básni *Trochę o duszy*¹⁴ nezachytáva prostredníctvom adverbia *na zawsze* čas v jeho stálosti, nemennosti, absolútnosti, ako niečo, čo už je nemožné zmeniť. *Duszę się miewa. / Nikt nie ma jej bez przerwy / i na zawsze. // Dzień za dniem, / rok za rokiem / może bez niej minąć. // Czasem tylko w zachwytach / i lękach dzieciństwa / zagnieżdża się na dłużej. / Czasem tylko w zdziwieniu, / że jesteśmy starzy. // Rzadko nam asystuje podczas zajęć żmudnych, / jak przesuwanie mebli, / dźwiganie walizek / czy przemierzanie drogi w ciasnych butach. // Przy wypełnianiu ankiet / i siekaniu mięsa / z reguły ma wychodne. // Na tysiąc naszych rozmów / uczestniczy w jednej / a i to niekoniecznie, / bo woli milczenie. // Kiedy ciało zaczyna nas boleć i boleć, / cichcem schodzi z dyżuru. // Jest wybredna: / niechętnie widzi nas w tłumie, mierzi ją walka o byle przewagę / i terkot interesów. // Radość i smutek / to nie są dla niej dwa różne uczucia. / Tylko w ich połączeniu / jest przy nas obecna. // Możemy na nią liczyć, / kiedy niczego nie jesteśmy pewni, / a wszystkiego ciekawi. // Z przedmiotów materialnych / lubi zegary*

¹⁰ J. Twardowski: Na szpilce. In: *Wiersze o nadziei, miłości i wiersze*. Białystok, 2000, s. 450.

¹¹ J. Twardowski: Na špendlíku. In: *Srdce vytiahnuté z pekla*. Preł.: Vlastimil Kovalčík. Bratislava, 1994, s. 65.

¹² Deviaty verš chýba v preklade: *blizny po smiechu*.

¹³ J. Twardowski: *Srdce vytiahnuté z pekla*. (Autoprezentácia). Preł.: Vlastimil Kovalčík. Bratislava 1994, s. 123.

¹⁴ W. Szymborska: *Trochę o duszy*. In: *Chwila*. Kraków 2002, s. 25.

*z wahadlem / i lustra, które pracują gorliwie, / nawet gdy nikt nie patrzy. // Nie mówi skąd przybywa / i kiedy znowu nam zniknie, / ale wyraźnie czeka na takie pytania. // Wygląda na to, / że tak jak ona nam, / również i my / jesteśmy jej na coś potrzebni.*¹⁵

Tento príznak sa v jej poézii viac či menej oslabuje, k čomu prispieva niekoľko faktorov vyplývajúcich z kontextu básne. Jedným z nich je negácia (zápor), resp. dvojité negácia, ktorá je prítomná v syntaxi obidvoch slovanských jazykoch:

Duszę się miewa. / Nikt nie ma jej bez przerwy / i na zawsze.

Duša sa má. / Nik ju nemá neprestajne / a navždy.

Stretnutím lexikálneho (*nikt/nik*) a gramatického záporu (*nie ma/nemá*) vzniká dvojité zápor, ktorý v jednom myšlienkovom a vetnom celku (hoci dvoch veršov) s príslovkou *na zawsze* označuje stav vecí ako kladný. Nikto nemá dušu bez prestávky, neprestajne (záporná veta), a teda každý má dušu s prestávkou. To znamená, že nikto nemá dušu navždy, a každý ju má občas. Negatívna veta zahŕňa poľské *na zawsze* a v preklade do slovenčiny výraz *navždy*, ale receptne nevyhnutná transformácia na kladnú vetu predpokladá význam slovenského *zavše* (synonymá: z času na čas, občas, niekedy) s významom časovej neurčitosti alebo nepravidelnosti (Kačala - Pisárčiková, 2003, s. 396). Potvrdzujú to ďalšie jazykové indikátory: príslovkové určenia času, ktorými sa začínajú ďalšie strofy (*czasem/občas*¹⁶, *rzadko/zriedkavo*); predložka *bez* vyjadrujúca chýbanie, nedostatok, neprítomnosť niečoho (Kačala - Pisárčiková, 2003, s. 63), analytické verbo-nominálne spojenie *mać wołno/ ma wychodne*, ako aj zužovanie sémantického rozsahu lexém, napr. *čísloviek z tisícich našich rozhovorov / sa zúčastňuje na jednom // na tysiąc naszych rozmów / uczestniczy w jednej*.

Dvojité zápor vnáša do obrazu času v básni prvok premeny, prerušenia stáleho plynutia (duše), ale aj znak neistoty, neochoty prevziať plnú zodpovednosť za to, že skutočne platí kladný stav, t. j. časový údaj *zavše*, občas: *Wygląda na to, że tak jak ona nam, / również i my / jesteśmy jej na coś potrzebni // Wyzerá to tak, że ako ona nám, / rovnako aj my / sme jej na niečo potrební*. Prostredníctvom dvojitej negácie sa objektívna skutočnosť času a jeho básnický obraz nevyučujú, ale spájajú, prelínajú. Tento komplexný znak si zachováva i básnický preklad, ktorý sa primerane drží slovosledu i lexikálneho významu originálu a hľadá k nemu príslušný slovenský ekvivalent, alebo jeho synonymum.

¹⁵ Slovenský preklad V. Kovalčíka: *Duša sa má. / Nik ju nemá neprestajne / a navždy. // Deň za dňom, / rok za rokom / môže uplynúť bez nej. // Občas iba vo vytrženiach / a v zľaknutiach z detstva / sa najdlhšie zahniezdi. / Občas iba v údive, / že sme starí. // Zriedkavo býva s nami / pri náročných prácach, / ako je premiesňovanie nábytku, / dvíhanie batožiny / a meranie cesty v tesných topánkach. // Počas vyplňovania formulárov / a výseku mäsa / má obyčajne voľno. // Z tisícov našich rozhovorov sa zúčastní na jednom, / no aj vtedy nie nevyhnutne, / lebo radšej mlčí. // Keď nás telo začína bolieť a bolieť, / potichu sa stratí a prestane mať dozor. // Je priberčivá: / nerada nás vidí v dave, / trápi ju náš boj o hocijakú prevahu / a rapotanie za záujmy. // Radosť a smútok, / to nie sú pre ňu dva rozličné city. / Iba pri spojení / je v nás prítomná. // Môžeme s ňou rátať, / až keď ni čím nie sme si istí, / no sme zvedaví na všetko. // Z materiálnych predmetov / má rada kyvadlové hodiny / a zrkadlá, ktoré usilovne pracujú, / aj keď sa nikto nepozera. // Nehovorí, odkiaľ ide / a kedy sa znova stratí, / ale očividne čaká na takéto otázky. // Wyzerá to tak, / że ako ona nám, / rovnako aj my / sme jej na niečo potrební. In: W. Szyborska: *Trochu o duši*. W: IDEM: *Chvíľa*. Przeł. Vlastimil Kovalčík. Bratislava 2003, s. 42.*

¹⁶ Z. Trojan, H. Mieczkowska, E. Orwińska-Ruziczka, M. Papierz: *Słownik słowacko-polski*. 1. część A – Ō. 1. wydanie. Kraków 1998. s. 543, s. 662) ukazuje, že poľská lexéma *czasem* (*czasem jest dobrze ustąpić*) má slovenský ekvivalent *niekedy* a výraz *czasami* (*chodzić czasami do miasta*) je v slovenčine preložený ako *občas*. Ide však o synonymá.

4. Čas ako podobnosť večnosti a chvíle

V básni *Chwila*¹⁷ anticipuje W. Szyborska obraz času už v substantívnom názve, ktorý je súčasne názvom celej básnickej zbierky.

*Idę stokiem pagórka zazielenionego. / Trawa, kwiatuszki w trawie jak na obrazku dla dzieci. / Niebo zamglone, już błękitniejące. / Widok na inne wzgórze rozlega się w ciszy. // Jakby tutaj nie było żadnych kambrów, sylurów, / skał warczących na siebie, / wypiętrzonych otchłani, / żadnych nocy w płomieniach / i dni w kłębach ciemności. // Jakby nie przesuwwały się wtedy niziny / w gorączkowych malignach, / lodowatych dreszczach. // Jakby tylko gdzie indziej burzyły się morza / i rozrywały brzegi horyzontów. // Jest dziewięta trzydzieści czasu lokalnego. / Wszystko na swoim miejscu i w układnej zgodzie. / W dolince potok mały jako potok mały. / Ścieżka w postaci ścieżki od zawsze do zawsze. // Las pod pozorem lasu na wieki wieków i amen, / a w górze ptaki w locie w roli ptaków w locie. // Jak okiem sięgnąć, panuje tu chwila. / Jedna z tych ziemskich chwil / proszonych, żeby trwały.*¹⁸

Autorka použila spojenie *od zawsze do zawsze*, ktoré je zložené zo zdvojenej príslovky *zawsze* a predložiek *od* a *do* s časovým označením (*od poniedziałku do soboty, od początku do końca*)¹⁹. Podľa Univerzálného slovníka poľského jazyka (Dubish, 2008, s. 922) má *od zawsze* význam *od początku* (*Mieszkamy tu od zawsze*), ktorý sa v básni rozširuje o sému *do początku*. Na základe analógie so slovnými spojeniami *od poniedziałku do soboty, od początku do końca* vzniká básnický výraz *od zawsze do zawsze* (od počiatku do počiatku) vyjadrujúci trvácnosť času ohraničenú začiatkom, ale nie jeho opakom, t. j. koncom. Opozície klad a zápor, začiatok a koniec, časová ohraničenosť a neohraničenosť strácajú jednoznačné deliace kontúry. Prispeva k tomu aj možnosť kognitívnej transformácie medzijazykového homonyma *zawsze*. V básni použité spojenie *od zawsze do zawsze* evokuje tiež poľský preklad (*od czasu do czasu*) slovenského z *čas na čas*²⁰, teda *zavše*.

Príznak časovej stálosti, nemennosti, absolútnosti vyjadrený *zawsze/vždy, na zawsze/navždy* sa aj v básni *Chwila* oslabuje, no nie dvojitou negáciou (ako v básni Trochę o duszy), ale evokáciou asociácií s inými ustálenými spojeniami obsahujúcimi prepozície *od* a *do* s časovým významom. Ďalším faktorom zjemňujúcim sémantickú rozdielnosť medzi pôvodným významom slovenského *zavše, občas, niekedy* a poľského *zawsze, na zawsze* je širší významový kontext básne podporený jeho názvom.

Celá báseň je nádherným obrazom pozemskej chvíle, ktorá z pohľadu túžby lyrického subjektu stráca príznak prchavosti, nestálosti, menlivosti a je porovnávaná s tým, čo by sa malo zastaviť, nezmeniť. Tento obraz krátkého času sa podobá večnosti v tom, že jednotlivé jeho

¹⁷ W. Szyborska: *Chwila*. In: *Chwila*. Kraków 2002. s. 5 – 6.

¹⁸ Slovenský preklad V. Kovalčíka: *Idem svahom zazelenaného pahorka. / Tráva, kvietky v trávě / ako na obrázku pre deti. / Niebo zahmlené, už blankytnejúce. / Výhľad na iné výšiny sa rozlieha v tichu. // Akoby tu nebolo nijakých útvarov z kombira, silúru, / skál vrčiacich na seba, navíšených priepastí, / nijakých nocí v plameňoch / a dní vo vzdutých temnotách. // Akoby sa tadeto nepresúvali nížiny / v prudkých horúčkach, / ľadových zimniciach. // Akoby len niekde inde burácali moria / a rozrušovali braehy horizontov. // Je deväť tridsať miestneho času. / Všetko sa nachádza na svojom mieste / a podľa dohodnutej zhody. // V dolinke malý potok ako malý potok. / Chodník v podobe chodníka odvždy dovždy. // Les pod zámenkou lesa na veky vekov, amen, / a vo výške vtáky za letku v úlohe vtákov za letku. // Kam sa dá okom dosiahnuť, panuje tu chvíľa. / Jedna z tých pozemských chvíľ, / o ktorú prosíme, aby postála. W: W. Szyborska: *Chwila*. In: *Chwila*. Prelož. Vlastimil Kovalčík. Bratislava, 2003, s. 8 – 9.*

¹⁹ Z. Jurczak-Trojan, H. Mieczkowska, E. Orwińska-Ruziczka, M. Papierz: *Słownik słowacko-polski*. 1. Cz. A – Ō. 1. wydanie. Kraków, 1998, s. 582.

²⁰ Časový význam majú obidve slovenské predložky, a to z (*zo stredy na štvrtok, zo začiatku, z tých čias*) a na (*vrátiť sa na svitani, na začiatku roka, na konci storočia*). In: *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava, 2003, s. 348, 895.

zložky sú v úplnej zhode s tým, čo je ich úlohou, čo je im od počiatku určené: *W dolince potok mały jako potok mały / Ścieżka w postaci ścieżki od zawsze do zawsze / Las pod pozorem lasu na wieki wieków i amen, / a w górze ptaki w locie w roli ptaków w locie. // V dolinke malý potok ako malý potok. / Chodník v podobe choníka odvždy dovždy. / Les pod zámienkou lesa na veky vekov; amen, / a vo výke vtáky za letku vulohe vátkov za letku. Základným princípom vytvárajúcim poetický obraz času je podobnosť premenlivého a stáleho, ktoré sú k sebe prirôvnávané: *Trawa, kwiatuszki w trawie / jak na obrazku dla dzieci // Tráva, kvietky v trávě / ako na obrázku pre deti.**

V jazykovom obraze času analyzovanom v niektorých básňach W. Szymborskej a ich prekladoch V. Kovalčíkom sa ukázalo prelínanie, ba až podobnosť rozdielných významov v zvukovo rovnakom výraze *zawsze/zavše*.

Zhrnutie

Cieľom príspevku bolo odkryť poetický obraz času prostredníctvom špecifickej funkcie medzijazykového homonyma *zawsze/zavše* a jeho slovotvorne motivovaných derivátov *na zawsze, od zawsze*. Analýza zradného slova *na zawsze* ukázala, že slovenský preklad vo vzťahu k poľskému originálu neplní len sprostredkujúcu úlohu, ale hlbšie preniká k pôvodnému významu času, ktorý má komplexnejší charakter, ako to predstavujú súčasné lexikografické definície. Poľská a slovenská interpretácia medzijazykového homonyma prináša obojstranný pohľad na jazykový obraz času, ktorý sme prostredníctvom príkladov z poézie J. Twardowského (*Odpowiedź, Na szpilce*) a W. Szymborskej (*Chwila, Trochę o duszy*) zachytili v štyroch sémantických polohách: 1. čas prežívaný zvnútra alebo zvonku, 2. čas ako plynulý prechod alebo zlom medzi dočasným a večným, 3. čas ako prerušenie stáleho plynutia, 4. čas ako podobnosť večnosti a chvíle. Kým v prvých dvoch sémantických polohách sme objavili komplementárnosť obrazu času v poľských pôvodných textoch (prežívanie času z vonkajšieho pohľadu, medzi dočasným a večným je plynulý prechod) a ich slovenských prekladoch (vnútorné prežívanie času, medzi dočasným a večným je výraznejší zlom), tretia a štvrtá sémantická poloha sa ukázala ako prelínanie rozdielných významov v zvukovo rovnakom výraze. V práci zachytené interpretácie zďaleka nevyčerpávajú bohatý sémantický potenciál jazykového obrazu času, ktorý je možné ďalej skúmať napr. vo frazeologizmoch, reklame alebo iných textoch ustálených v poľskej a slovenskej spoločnosti; tieto však neboli predmetom štúdie.

List of cited literature

- BUFFA, F. 1998. *Z poľsko-slovenských jazykových vzťahov*. Prešov: Náuka, s. 9 - 14.
- HLAVATÁ, R. 2011. *Fenómén historizmu v myslení o literatúre*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011, s. 93.
- JURCZAK-TROJAN, Z., MIECZKOWSKA, H., ORWIŃSKA-RUZICZKA, E., PAPIERZ, M. 1998. *Słownik słowacko-polski*. 1. časť A – Ő. 1. vydanie. Kraków: UNIVERSITAS, s. 543, 662, 582.
- JURCZAK-TROJAN, Z., MIECZKOWSKA, H., ORWIŃSKA-RUZICZKA, E., PAPIERZ, M. 1998. *Słownik słowacko-polski*, 2. časť P – Ź. 1. vydanie. Kraków: UNIVERSITAS, s. 550.
- KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M. (red.) 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. vydanie. Bratislava: VEDA, 2003, s. 348, 895.
- KOŠKOVÁ, M. 2018. Dynamika jazyka v zrkadle slovníkového spracovania (na bulharskom a slovenskom materiáli). In: *Slavica Slovaca : XVI. medzinárodný zjazd slavistov v Belehrade. Príspevky slovenských slavistov, 2018, roč. 53, č. 3 – 4 suppl.*, s. 4 – 18. Dostupné na: http://www.slavu.sav.sk/casopisy/slavica/2018_1/posekana%20slavika/Ko%C5%A1kov%C3%A1.pdf

OBERTO VÁ, Z. 2020. K formovaniu modernej poľskej slovakistiky. In: *Slovenská literatúra*, 67, 2020, č. 3, s. 229 – 248.

PANČÍKOVÁ, M. 1993. *Zradné slová v poľštine a slovenčine. Lexikológia poľského jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 5.

SZYMBORSKA, W. 2002. *Chvila*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 5 - 6, 25.

SZYMBORSKA, W. 2003. *Chvíľa*. Prelož. Vlastimil Kovalčík. Bratislava: Drevo a Srd, s. 8 - 9, 42.

TWARDOWSKI, J. 2000. *Wiersze o nadziei, miłości i wierze*. Białystok: Wydawnictwo Łuk, s. 450, 172.

TWARDOWSKI, J. 1994. *Srdce vytiahnuté z pekla*. Prelož.: Vlastimil Kovalčík. Bratislava: Slovenský spisovateľ, s. 55, 65, 123.

Kontakt:

PhDr. Katarína Dudová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Štefánikova 67, 949 11 Nitra

Slovenská republika

Email: kdudova@ukf.sk



Cámara de comercio Hispano-Eslovaca
Hispánsko-slovenská obchodná komora

18. číslo časopisu Lingua et vita vychádza aj vďaka podpore Hispánsko-slovenskej obchodnej komory so sídlom v Bratislave na Poštovej 1.