

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 V

Číslo 9/2016

LINGUA ET VITA 9/2016

REDAKČNÁ RADA/EDITORIAL BOARD

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

Členovia redakčnej rady/Editorial Board Members:

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.

University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria

Dipl. Slaw. Heike Kuban

University Erfurt, Germany

Елена Юрьевна Стриганкова, канд. филос. наук, профессор

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

Светлана Михаеловна Минасян, канд. пед. наук

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia

Dr. Farida Djaileb, Associate Prof.

University of Science and Technology, Oran, Algeria

Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Charles University in Prague, Czech Republic

Mgr. Tomáš Káňa, PhD.

Masaryk University, Brno, Czech Republic

Prof. PhDr. Livia Adamcová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Mgr. Irina Dulebová, PhD.

Comenius University in Bratislava, Slovak Republic

Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Mgr. Milada Pauleová

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Recenzenti/Editorial Consultants:

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
Mgr. Irina Dulebová, PhD.
Mgr. Jana Paľková, PhD.
Mgr. Iveta Maarová, PhD.
Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Mgr. Sofia Tužinská, PhD.
Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.
PaedDr. Ján Keresty, PhD.

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

Vydavateľ/Publisher: Vydavateľstvo EKONÓM, jún 2016

Náklad: 50 ks

ISSN 1338-6743

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

Adresa redakcie/Editorial Office:

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

RUBRIKY ČASOPISU/CATEGORIES OF THE JOURNAL

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

Rubrika je venovaná najmä:

- lingvistickým javom na úrovni synchronie a diachronie,
- porovnávacej lingvistiky,
- teórii komunikácie a interkultúrnej komunikácie,
- dejinám a kultúre jazykovej oblasti.

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

Rubrika je venovaná najmä:

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

TRANSLATOLÓGIA ***TRANSLATOLOGY***

Rubrika je venovaná najmä:

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

RECENZIE ***REVIEWS***

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

SPRÁVY ***REPORTS***

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

5 **OBSAH/CONTENTS**

7 **ÚVOD/INTRODUCTION**

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA/LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION

9 **MAXIM DULEBA**

OBRAZ ŽENY V OBRATNÍKU RAKA HENRYHO MILLERA
DEPICTION OF WOMAN IN HENRY MILLER'S TROPIC OF CANCER

16 **STANISLAVA HUDÍKOVÁ**

K NIEKTORÝM LEXIKÁLNYM A SÉMANTICKÝM OSOBITOSTIAM INZERÁTOV –
DOPYTOV V RUSKOM JAZYKU
THE SPECIFICS OF LEXICAL-SEMANTICS IN THE RUSSIAN LANGUAGE
ADVERTISEMENTS

22 **JÁN KERESTY**

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЕПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТОВ
РУССКОГО ЯЗЫКА
LEXICAL AND GRAMMATICAL CHARACTERISTICS OF TRANSGRESSIVE PHRASES
IN RUSSIAN LANGUAGE

28 **MIROSLAVA MICHLIKOVÁ**

KOMPARATIVE ANALYSE DES FACHTEXTES (DEUTSCH-SLOWAKISCH)
COMPARATIVE ANALYSIS OF A SPECIALISED TEXT (GERMAN – SLOVAK)

35 **SOFIA TUŽINSKÁ**

LA TRADICIÓN GAUCHESCA EN EL HOMBRE DE LA ESQUINA ROSADA
GAUCHO TRADITION IN THE SHORT STORY MAN ON PINK CORNER

42 **BOHDAN ULAŠIN**

PREJUICIOS ÉTNICOS EN ESPAÑOL: ANÁLISIS LÉXICO-SEMÁNTICO DEL USO
SECUNDARIO DE LOS ETNÓNIMOS FRANCÉS, MORO Y JUDÍO
ETHNICAL PREJUDICES IN SPANISH: A LEXICO-SEMANTIC ANALYSIS OF THE
SECONDARY USE OF THE ETHNONYMS FRENCH, MOOR AND JEWISH

47 **ANIKÓ TOMPOS, LÍVIA ABLONCZY-MIHÁLYKA**

TACTICS, CONTEXTUAL-SITUATIONAL FACTORS AND BUSINESS NEGOTIATORS'
CHOICES

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

56 **FERMÍN DOMÍNGUEZ SANTANA**

EL USO DE ESTRATEGIAS EN EL RECONOCIMIENTO DE COLOCACIONES LÉXICAS.
UNA PROPUESTA PRÁCTICA
STRATEGIES IN RECOGNITION OF COLLOCATIONS. A PRACTICAL PROPOSAL

75 **DIANA PATRICIA VARELA CANO**
LA CANCIÓN EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA
SONG IN FOREIGN LANGUAGE CLASS

RECENZIE/REVIEWS

81 **DANIELA BREVENÍKOVÁ**

ŠAJGALÍKOVÁ, Helena, DUGOVIČOVÁ, Štefánia, ELIÁŠOVÁ, Věra. 2015. *Testy z angličtiny. Úlohy s riešeniami a nahrávkami*. Bratislava: Aktuell.

82 **СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА МИНАСЯН**

RECHTORÍKOVÁ, G. 2014. *Ruština pre ekonómov I*. Bratislava: EKONÓM. 174 s. ISBN 978-80-225-4046-9.

83 **OLGA ORGOŇOVÁ**

DULEBOVÁ, IRINA. 2015. *Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka: interkultúrny a lingvodidaktický aspekt*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4053-3

SPRÁVY/REPORTS

84 **KATARÍNA STRELKOVÁ**

ŠTÚDIUM RUSKÉHO JAZYKA A MOŽNOSTI UPLATNENIA V PRAXI

ÚVOD

Vážení čitatelia,

otvárame piaty ročník a v poradí už deviate číslo nášho fakultného časopisu *Lingua et vita*. V nezmenenej štruktúre a rubrikách vám opäť ponúkame niekoľko výstupov z oblasti jazyka, kultúry, interkultúrnej komunikácie a didaktiky a metodiky výučby jazykov. Už tradične v úvodoch nášho časopisu uvažujeme nad poslaním jazyka, kultúry a interkultúrnej komunikácie a zvykneme si pripomenúť aj niektoré významnejšie výročia narodení a odchodu predstaviteľov slovenského literárneho a kultúrneho diania.

Tentokrát sme zalistovali v kalendári Literárneho informačného centra, v ktorom nás zaujali dve pozoruhodné osobnosti slovenskej literárnej tvorby po roku 1945. Myslíme si, že v rámci úvodu V. ročníka časopisu *Lingua et vita* si ich tvorba v literárnom dianí na Slovensku po roku 1945. zaslúži niekoľko poznámok.

Pavel Vilikovský (75. výročie narodenia, 27. 06. 1941 Liptovský Mikuláš – Palúdzka) je súčasťou silnej generácie, ktorej nástup v 60. rokoch 20. storočia (Johanides, Sloboda, Šikula) zásadným spôsobom zmenil tvár slovenskej prózy: vyviedol ju z ideologicky chápaných „dejín“ a vrátil človeku a jeho neprediktabilnej subjektivite. Väčšinou išlo o autorov narodených v druhej polovici 30. a na začiatku 40. rokov. Aj v nasledujúcich, pre literatúru menej priaznivých desaťročiach ich tvorba určovala vývin modernej slovenskej prózy (Ballek, Jaroš, Mitana, Dušek). Vilikovského dielo sa do generačných a vývinových súvislostí vpisovalo nejednoznačným a v niektorých obdobiach protirečivým spôsobom. Dôvodom bol aj nesúlad medzi vnútornou genézou diela a jeho edičnou postupnosťou, pretože viaceré relevantné práce P. Vilikovského boli knižne vydané s veľkým, často aj viac ako desaťročným odstupom od času, keď vznikli. Autor sa tak z pozície účastníka poslednej veľkej renovácie domácej prozaickej moderny v 60. rokoch (debut *Citová výchova* v marci, 1965) presunul na prelome 80. a 90. rokov do úlohy kľúčového tvorca obdobia prechodu z modernistickej do postmodernistickej vývinovej etapy slovenskej literatúry. Dve z troch kníh, ktoré vydal v roku 1989 a ktoré sú v týchto súvislostiach považované za prelomovej zmeny vývinovej paradigmy, ale vznikli omnoho skôr, v hĺbke normalizačných 70. rokov (*Večne je zelený...* v prvej polovici desaťročia, niektoré prózy z knihy *Eskalácia citu* ešte skôr). Pokus o jednoznačné smerové zaradenie však nemôže byť v prípade P. Vilikovského úspešný, pretože celok jeho diela nie je tematicky ani výrazovo jednotný (netvorí jednotu v tej podobe, akú nám prináša prozaické dielo R. Slobodu alebo V. Šikulu). Možno v ňom rozoznať niekoľko výrazných samostatných línií, ktoré vo vývinovej postupnosti jeho diela idú paralelne povedľa seba, pričom sa v určitých obdobiach vzájomne preplietajú a dopĺňajú. Prvou z línií je „citová“. Vilikovský v nej východiskový generačný sentimentalizmus, charakteristický pre niektoré prózy debutu *Citová výchova* v marci (1965), postupne problematizuje telesnosťou: reflektuje nástrahy, ktoré „citu“ kladie „telo“ ako jeho predpoklad (*Eskalácia citu*, *Kôň na poschodí*, *slepec vo Vrábľoch*). Ďalšou významnou vrstvou prozaikového diela je ironicko-persiflážny prepis dejinnosti. „Bože, ako ja nenávidím dejiny, ten vlastný životopis ľudstva,“ hovorí jedna z jeho postáv. Do línie kritického vyrovnávania sa s dejinnosťou okrem naratívnej burlesky *Večne je zelený...* patrí cyklus troch Slov o... (knižne v *Eskalácii citu*), v ktorom pristihuje známe postavy slovesnosti i histórie – Ilju Muromca, Turčina Poničana a Janka Kráľa – na rube vlastnej legendy v ich každodennej a vonkoncom nehrdinskej existencii. Ide aj o polemiku s dobovo marxistickým historizujúcim zvecnením človeka, ktoré dominovalo v slovenskej literatúre päťdesiatych rokov

a v inej, na národ zameranej verzii si našlo svoje miesto aj v reflexii nasledujúceho desaťročia (esejizmus V. Mináča), o prevrátenie tradične „vozvýšeného“, vznešeného a patetického na nízke a groteskné. V tejto súvislosti sa od 90. rokov stala dôležitou témou spisovateľovho diela a publicistiky otázka identity, teda pýtanie sa, čo znamená niekam patriť (k národu, priestoru – či už má podobu mesta, v ktorom žijeme, alebo je výzvou na prihlásenie sa k stredoeurópanstvu). Súčasťou Vilikovského tvorby je aj noetická línia, teda permanentná reflexia úlohy literatúry a slova v súdobom svete, sprevádzaná skepsou k ich možnostiam a zároveň prekonávaná aktom tvorby.

Vincent Šikula (15. výročie odchodu – 16. 06. 2001 v Modre, narodený 19. 10. 1936 v Dubovej) do literatúry vstúpil zbierkou črt a poviedok z vojenského života. Jeho prvé knihy, založené na prirodzenom rozprávačstve, príťažlivým spôsobom podávajú autentické zážitky citovo založených hrdinov, v ktorých dominuje vrelý vzťah k ľuďom, k prírode a trvalým hodnotám života. Sú to voľné hry asociácií, skutočnosti, predstáv a fantázie. Citovosť, hudobnosť, farebnosť a zmysel pre poetický detail dodávajú Šikulovým prózam lyrické zafarbenie. Próza *Nebýva na každom vršku hostinec* je dokonca koncipovaná ako hudobná skladba. Hudbou je nielen prestúpený Šikulov štýl, ale hudobné motívy sú prítomné ako významná významová zložka Šikulových próz.

Osobitný význam v Šikulovej tvorbe má románová trilógia *Majstri*. Je to epeja o Slovenskom národnom povstaní a o druhej svetovej vojne cez prizmu obyčajného slovenského človeka. Dejiny tu pretekajú cez postavy a postavičky, hlboko zakotvené vo svojom domove, ktorý ich naučil vidieť hodnoty, milovať drobné radosti a nadovšetko si vážiť ľudský život. Vojnové udalosti tieto hodnoty rozvracajú, ale tragika ľudí je opäť len nepatetickou výzvou k návratu k humanizmu ľudskej konkrétnosti.

V poviedkovej a novelistickej tvorbe Šikula vypracoval svoj rozprávačský štýl do perfekcionizmu, ktorého charakteristickými črtami sú významová skratka, láskavý humor a skvelý dialóg. Jeho kratšie prózy tematicky siahajú do rozličných oblastí, ale ich základom je človek, ktorý si neustále overuje svoj vzťah k iným ľuďom. V novele *Veterná ružica* tento vzťah nadobúda takmer tragickú podobu, pretože mladý hrdina sa musí vysporiadať so skutočnosťou, že neurobil všetko, čo vyžaduje prirodzený pocit ľudskej spolupatričnosti, pretože nechránil pred totalitnou mocou mladého kňaza, ktorý sa stal jej obeťou. Šikula psychologickou drobnokresbou ukazuje, ako sa na pozadí pôsobenia nemilosrdných praktík moci rozpadajú nielen vzťahy medzi ľuďmi, ale ako sa rozkladá i osobnosť ľudského individua.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
výkonný redaktor

OBRAZ ŽENY V OBRATNÍKU RAKA HENRYHO MILLERA

DEPICTION OF WOMAN IN HENRY MILLER'S TROPIC OF CANCER

MAXIM DULEBA

Abstract

Henry Miller's Tropic of Cancer was decried for being "pornographic attack on woman's dignity" by conservative spectrum of the literary criticism in the 20th century. In this article, author reveals various popularized myths in perception of Henry Miller and argues that the novel is not degrading woman. He finds that the conscious schematization of the woman's character is an output of Miller's effort to follow the tradition of romantic poetry in the late-modernistic period. Furthermore, erotization of woman's character helps Miller to create an antipode to belief in ideals and the higher principle of human existence. Miller's acceptance of the Nietzsche's cult of body is in a direct synthesis with the Nietzsche's concept of the "Übermensch", which is resistant to any ideals and/or dogmatic ideologies. Author concludes that the image of woman in Miller's novel is highly metaphorical and involves a strong philosophical context. Woman serves as functional metaphor providing for unidealistic reflection of subconscious processes, which are part of every human psyche.

Keywords: Henry Miller, Tropic of Cancer, demythologization, modernism, romanticism, erotization, myth

Abstrakt

Obratník Raka bol v priebehu 20. storočia často napadaný konzervatívnym spektrom literárnej kritiky ako obscénny román s pornografickými prvkami a dodnes je dielo obeťou viacerých spopularizovaných mýtov. V našom príspevku dospievame k záveru, že Henry Miller v Obratníku Raka neponižuje ženu. Jej úmyselná schematizácia spočíva v nadväzovaní na tradíciu poézie romantizmu, avšak túto tradíciu prispôsobuje potrebám svojej doby a sexuálne napätie neschováva pod plášť elegantnej metafory. Erotizáciou ženy vytvára protipól zmysľaniu, ktoré motivuje veriť v ideál a vyšší princíp ľudskej existencie. Millerové nadväzovanie na nietzscheovský kult tela je v priamej syntéze s Nietzscheho koncepciou „superčloveka“ odolného ideálom. V našej analýze dospievame k záveru, že obraz ženy v poetike Henryho Millera je pôsobivo metaforický a zahŕňa bohatý filozofický rozmer. Žena v Obratníku raka vystupuje ako funkčná metafora, je hyperbolou a neidealistickým zrkadlom tých nevedomých procesov, ktoré sú potenciálnou súčasťou každej ľudskej bytosti.

Ключові слова: Henry Miller, Obratník Raka, demytologizácia, modernizmus, romantizmus, erotizácia, мýtus

Henry Miller patrí dodnes medzi najčítanejších prozaikov z obdobia modernizmu. Podobne ako v prípade mnohých kultových autorov, v súčasnej recepcii jeho diela prevláda množstvo čitateľských mýtov a k jeho dielam sa často pristupuje zjednodušujúco. Vydavateľstvá po celom svete zanietene propagujú *Obratník Raka* ako „sexuálnu bibliu“ s komerčným úmyslom prilákať čo najviac čitateľov na kontroverzné témy. Slovanmi ruského literárneho vedca Andreja Astvacaturova, samotné meno autora sa stalo synonymom pre všetko „rozvratné a neprístojné“ a nepochopený Henry Miller sa stal v očiach čitateľov „agresívnym sexistom, ponižujúcim dôstojnosť ženy“ (1, 2010, s. 8). V 70. rokoch 20. storočia sa podobné redukované vnímanie Millera výrazne prehľbuje, a to čiastočne aj zásluhou druhej vlny feminizmu a jeho vplyvu na literárnu kritiku. Astvacaturov je presvedčený, že práve

feministický prúd v literárnej kritike čiastočne zredukoval dopyt po podrobnej analýze Millerových textov, a nedostatok hĺbkových prístupov k jeho poetike je citeľný dodnes. Vychádza množstvo náučných prác o Millerovi v kontexte vývoja kultúry, avšak, málokto z nich sa zapodieva Millerovým zmyslom pre metaforu a intertextualitu (2, 2010, s. 9).

Ak chceme čítať *Obratník Raka* naivne a sentimentálne, teda ako text so silným erotickým až pornografickým nábojom degradujúci ženu, je to nenáročná úloha, ale, tým knihu ochudobňujeme o jej metafyziku a filozofický rozmer. K vyvráteniu populárneho mýtu o Millerovi ako autorovi obscénnych erotických textov nenapomáha ani fakt, že Millerov debutový román *Obratník Raka*, prvý diel *Parížskej trilógie*, vyšiel v roku 1934 v liberálnom Paríži, vo vydavateľstve špecializovanom výhradne na pornografickú literatúru a román bol v Amerike dlho zakázaný pre údajnú obscénnosť. V Spojených štátoch vyšiel *Obratník Raka* prvý krát v roku 1961, teda takmer tridsať rokov po prvom vydaní, a jeho vydanie sprevádzal trojročný súdny proces (3, 2009, s. 298). Spoločne s inými kultovými knihami ako *Kvílenie* od Allena Ginsberga či *Ullyseus* od Jamesa Joyca sa tak *Obratník Raka* výrazne podpísal pod vydobytie literárnej slobody, ktorá sa plnou krásou a intenzitou prejavuje v post-modernizme a pretrváva až dodnes - slobody pracovať a voľne narábať s tabuizovanými témami v literárnom prejave, berúc na vedomie, že hodnoty každodennej prozaickej reality nemusia byť aplikované na autonómny svet literárneho diela. Keď sa v Paríži v 40. rokoch hlúčku konzervatívnych moralistov usiloval o obmedzenie vydania *Parížskej Trilógie*, mnohí intelektuáli ako napr. Jean Paul Sartre, André Breton alebo Paul Éluard, vyjadrili verejnú podporu dielam Henryho Millera. Básnik a vplyvný teoretik umenia Ezra Pound sa o *Obratníku Raka* vyjadril, že je to jediná neprístojná kniha, ktorú naozaj treba čítať (4, 2014).

Paradoxne, sám Henry Miller považoval svoju literatúru za anti-pornografickú, pričom k pornografickej literatúre nemal kladný vzťah (5, 2009, s. 301). Ako pokračovateľ a novátor surrealistickej tradície, taktiež vo svojich prácach nazerá na svet erotizovanou optikou, ale erotizácia sveta nabera v jeho poetike oveľa dominantnejší rozmer ako v prípade surrealistov, napr. Andrého Bretona alebo Paula Éluarda, ktorí rovnako ako Henry Miller pod vplyvom učenia zakladateľa psychoanalýzy Sigmunda Freuda tvorili v presvedčení, že práve sexualita je primárnym ľudským pudom. Aj André Breton, aj Henry Miller komponujú svoje prózy na princípe denníka a voľnej asociácie, stierajúc a narúšajúc tradičné kompozičné postupy, v ktorých sujet umožňuje viac-menej spoľahlivo rekonštruovať fabulu. Ale zatiaľ čo André Breton opisuje ženskú postavu Nadju s počestnou vzdialenosťou a rozvíja jej komplikovaný psychologický profil, Henry Miller oberá ženské postavy o vnútorný svet a mení ich na akúsi telesnú mašineriu, plnú nepredvídateľnosti, potu a krvi. Na rozdiel od francúzskych surrealistov, Henry Miller netúži len po slobode duševnej a intelektuálnej, ale túži po slobode absolútnej, zohľadňujúc aj morálny aspekt, ktorý je pre autora aj vďaka filozofii Nietzscheho bytostne dôležitý. Henry Miller bol obdivovateľom Nietzscheho a stotožnil sa s jeho myslením o morálke – s presvedčením, že morálka je umelý sociálny konštrukt (6, 2010, s. 69). Spoločnosť vás môže obviňovať, potrestať, a dokonca zabiť. To však ešte neznamená, že sa vo vzťahu k „realite“ stávate naozaj vinným. Nietzsche ako ezoterický moralista túžil oslobodiť ľudskú bytosť od mylného vedomia o morálke, od predstavy, že morálka je niečo prospešné a nevyhnutné pre „správne“ bytie, predovšetkým preto, že zaužívané vnímanie morálky je výhodné len pre úzku časť spoločnosti – koncept morálky teda slúži inštitúciám, nie jednotlivcom (7, 2010, s. 54). Práve túžba po individuálnosti a ohradení sa od okolitého sveta, odovzdávajú sa estetickému prežívaniu, zblížuje Millera s dielom Friedricha Nietzscheho.

Do Paríža Miller uteká preto, aby sa mohol rozísť s puritánskou morálkou Ameriky. Paríž sa preň stáva intelektuálnym útočiskom a sám Henry Miller získa povest' „hladujúceho bohéma“ a „vymietča“ literárnych salónov. V jeho charaktere nachádzame túžbu po deštrukcii akýchkoľvek ideálov a jeho písanie sa nesie v duchu Nietzscheho hesla „*Kdekoľvek vidím ideál, obliekam si rukavice*“. Nietzscheho „superčlovek“ je absolútne slobodný, pretože zmyslom jeho existencie je prekonávanie samého seba, je odolný voči akýmkoľvek predstavám a ideálom,

stáva sa akýmsi „dokonalým“ pohybom vo svete nedokonalého chaosu (8, 2010, s. 48). Ako píše Henry Miller v *Obratníku Raka*: „*Keď sa všetko znova stiahne do lona času, obnoví sa chaos, a chaos je partitúra, do ktorej je vpísaná realita. Ty, Táňa, ty si môj chaos*“ (9, 1970, s. 8).

Prostredníctvom písania sa autor rozchádza s americkou kultúrou puritanizmu, v ktorej nietzscheovský zmysel človeka nemusí byť realizovaný, pretože človek sa zapodieva vierou v akýsi vyšší princíp, a tá viera samotná sa stáva realizáciou životnej skúsenosti. Toto je v Millerovom poňatí mrhaním životnou skúsenosťou a intelektuálnym väzením: „*Na ulici človek stretá najrozličnejšie formy šíalenstva, hoci kňaz je v každom prípade forma nápadnejšia. Za dvetisíc rokov sme už natoľko otupeli, že prijímame jeho bláznovstvo celkom za normálne*“ (10, 1970, s. 241). Americkú kultúru konzervativizmu atakuje rozvracaním jej príslušiacemu obrazu ženy ako čistej a počestnej bytosti, matky, sestry, opatrovateľky, a bytosti, ktorej rola v spoločnosti je striktno vymedzená. Nakoľko Miller ženu erotizuje, vytvára tak protipól, dokonca až hyperbolu protipólu takého typu ženy, aký sa v konzervatívnej spoločnosti propaguje pod nálepkou „správnosti“ a „ideálu“. Motív ženy a Ameriky sa v románe niekoľko krát spojí – Miller sa počas sexuálneho aktu teší, že je ďaleko od Ameriky: „*Dýchame si z úst do úst. Tisneme sa k sebe, Amerika je päťtisíc kilometrov ďaleko. Už nikdy nechcem vidieť Ameriku*“ (11, 1970, s. 24). Nielen, že sa erotizovaná žena stáva metaforickým vyjadrením autorovho intelektuálneho oslobodenia, ale dokonca sa stane príjemnejšou alternatívou sveta – veď Miller, rovnako ako kedysi Charles Baudelaire, prirovnáva Paríž k prostitútke – k žene, ktorá sa aj vo svete každodenných, bežne zaužívaných asociácií stala symbolom hriechnosti.

Nazeranie na svet nietzscheovskou optikou motivuje Henryho Millera veriť v neprítomnosť logiky a vyvracať štrukturálne vnímanie sveta, v ktorom všetko má svoj zmysel a údel, pretože len tak je možné dosiahnutie slobody: „*Katastrofy, ktoré korigujem, majú na mňa zázračný liečivý účinok. Predstavte si stav dokonalej imunity: Prichodím si ako počarený, ako absolútne bezpečný uprostred smrtonosných bacilov. Nič sa ma nedotýka, ani zemetrasenia, ani explózia, ani nepokoje*“ (12, 1970, s. 82). Pre Millera je svet „tekutou vlnou“, história preň nie je logickým reťazcom udalostí, ale intuitívny úmysel reality. Už na prvej strane románu nás oboznamuje s vyvracaním tradičných štruktúr vnímania času: „*Hrdina už nie je čas, ale bezčasovosť*“ (13, 1970, 7). Preto sa ženská postáva v *Obratníku Raka* zakaždým stáva stelesnením takejto reality, reality, ktorá je v skutočnosti chaosom. Nietzsche velebil starogrécky kult tela, zatiaľ čo surrealistická škola prišla s poznaním, že v našom tele sa schováva viac zmyslu než v našom rozume. Spoločne s vierou v freudistický predpoklad, že všetky radosti a strasti ľudských bytostí súvisia so sexualitou a s napínaním a uvoľňovaním libida (14, 1997, s. 82), Henry Miller reflektuje rozprávačovu psychickú realitu primárne vo vzťahu k realizácii samotného sexuálneho aktu, ktorý nie je iba sexuálnym aktom sám o sebe, ale taktiež príčinou utrpenia a náplňou životnej skúsenosti. Nietzsche veril, že utrpenie má zmysel len vtedy, ak jedinca motivuje uvažovať. Sám Miller označoval svoje písanie za „*zveličenie reality*“ (15, 2009, s. 302), v ktorej postavy trpia sexuálnou obsesiou - sex im slúži ako emočný motivátor a dominantná príčina strasti.

Autorova tvorba je ovplyvnená dielom francúzskeho filozofa Henriho Bergsona, ktorý rovnako ako Henry Miller túžil „prekonať“ literatúru a vniesť ju do sveta života, a nadväzoval na filozofickú koncepciu tvorby života ako umeleckého diela. Bergson a Miller napríklad zdieľali presvedčenie, že „*intelekt pramení z intuície a všetky životné formy sú len tokom väčšej a beztelesnej energie*“ (16, 2007, s. 72). Preto je Millerove písanie v dialektickom vzťahu s Bergsonovým dielom nepsychologické a telesné - zachytáva obraz reality, ktorá je chaotická a preto neobsiahnuteľná. Žena tak v Millerovej poetike nie je ženou ako takou, ale stáva sa nejasnosťou, hranicou v ktorej je energia uväznená, a z ktorej beztelesná energia neustále presakuje na povrch reality: „*Zavše som síce myslel na Monu, ale nezaraďoval som ju do*

určitého času a priestoru, ale vnímal som ju oddelene, odlúčene, akoby sa nafúkla do podoby veľkého oblaku, ktorý zastrel celú minulosť“ (17, 1970, s. 167).

Ako píše sám Henry Miller, túži po rozchode s literatúrou, a myslí tým rozchod s jej tradičnou formou. Ako autobiografický rozprávač zdôrazňuje, že jeho kniha nie je „knihou“: „Nie je to kniha v bežnom zmysle slova. Nie, táto kniha je urážka bez konca, plúvanec do tváre osudu“ (18, 1970, s. 8). A naozaj, v románe by sme nenašli ani jednu kapitolu, ktorá by svojím významom vo vzťahu k fabule prevyšovala tú druhú. Miller prepája svoju netradičnú poetiku s motívmi hudby a muzikálnosti, keď nám ako čitateľom oznamuje: „Budem vám spievať... Aby človek mohol spievať, musí... mať dobré pľúca a trochu sa vyznať v hudbe“ (19, 1970, s. 8). Hudbou naráža na literatúru, nakoľko je text plný alúzií na iné literárne diela, alebo poézie odkázaná na kľúčové piliere muzikálnosti – rytmu a metra. O chvíľu sa dozvedáme, že Táňa, teda ženský subjekt, je adresátom spevu. Motív ženy je často prepájaný s motívom hudby – hudba sa totiž v románe stáva výrazovou jednotkou pre Bergsonov vitalizmus, vyššie rozvinuté vnímanie toku času a pohybu v priestore, teda „vlny“. Prítomnosť ženskej postavy Elzy je často sprevádzaná prítomnosťou hudby: Elza rada muzicíruje, aj keď jej výkony napomínajú „trieskanie lebiek“. Motív tela je priamo prepojený s motívom hudby a spevu: „Telo, ktoré spieva, ktoré oplýva vlahou brieždenia“ (20, 1970, s. 26.). Elza sa v očiach autora stáva hudbou a hudba neodmysliteľnou súčasťou Elzinej esencie: „Ale Elza ma už podlamuje. Tá nemecká krv. Tie melancholické pesničky“ (21, 1970, s. 28). Keď je Miller pod vplyvom hudby, precítiuje „dokonalosť“, vstupuje skrz okno do vlastnej duše, zvuky sú spúšťačmi fyziologických prejavov. Tieto prejavy majú v Millerovej poetike filozofickú hĺbku – stávajú sa akosi partitúrou, do ktorej je vpísaná bezčasová realita.

Pokiaľ ide o schematizáciu ženy, Henry Miller v mnohom nadväzuje na tradíciu poézie romantizmu. Ak vychádzame z predpokladu Rolanda Barthesa, ktorý v svojej eseji *Smrť autora* rozvíjal myšlienku, že každý literárny text je produktom a odrazom predchádzajúcich literárnych textov (22, 2005, s. 84), okrem výrazného vplyvu Nietzscheho, Bretona alebo Prousta by sme v Millerových prózach ľahko našli aj stelesnenie ženy naformulované nie veľmi odlišne od veľkých poéтов romantizmu, akými boli William Wordsworth alebo Samuel Taylor Coleridge. Rovnako ako v Millerovej žene nachádzame Bergsonovú „vlnu času“, historický literárny vývin by sa dal označiť za vlnu nie veľmi odlišnú. Napr. Roland Barthes vo svojich prácach rád prirovnával poéziu, a hlavne jej vývin od začiatku modernizmu k „vlne“. V romantizme je žena vykreslená ako ideálna sféra, jej prítomnosť je často asociovaná so samotným počiatkom existencie. Americká literárna vedkyňa Barbara Shapiro zdôrazňuje, že v poézii romantizmu sa žena vyskytuje ako objekt a stelesnenie živočíšnej túžby a podstaty, zatiaľ čo v próze romantizmu je žena vykreslená už realisticky, ako plnohodnotný charakter. Práve v poézii romantizmu je žena prevažne idealizáciou, nie realistickým obrazom (23, 1983, s. 32). Parafrazujúc ruského básnika a literárneho historika Dmitrija Bykova, ak sa romantici zaľúbia do ženy, v skutočnosti sa v paralelnom svete literatúry zaľúbia do predstavy o nekonečnosti, do umeleckého diela, do predstavy, že by mohli stratiť rozum. Žena často figuruje ako Eva – symbol počiatku a prvého, lákavého hriechu (24, 2013). Millerová posadnutosť ženami nie je tak vznešená z hľadiska spoločenských konvencií ako v prípade romantikov. Henry Miller je totiž produktom krízy humanizmu a francúzskej sexuálnej revolúcie. Na rozdiel do Byronovského alebo Wordsworthovho obrazu ženskej esencie by sme Millerov obraz ženy mohli z pohľadu spoločenských konvencií označiť za „nechutný“, v lepšom prípade za „zbytočne fyziologický“, to ale neznamená, že zo sémantického hľadiska nenaberá podobný význam.

Už sme spomenuli, že žena v *Obratníku Raka* figuruje ako „vlna“, zachytávajúca čas a plynutie života. V románe je táto esencia ženskosti na surrealistickom princípe voľnej asociácie oslavovaná nasledovne: „Milujem plodovú vodu, ktorá sa vylieva z vaku. Milujem obličku s bolestivými žľčovými a močovými kamienkami: milujem vriaci moč a ustavične kvapkajúcu kvapavku... Milujem všetko, čo tečie, aj menštruačný výtok, ktorý odnáša neplodné

semeno“ (25, 1970, s. 238). Využívanie paralelizmu a dynamickej asociatívnej obraznosti prispieva v diele k stieraniu pomyselnej hranice medzi prózou a poéziou – typickým prvkom postrehnuteľným u mnohých autorov z obdobia modernizmu. Motív ženy ako „valiacej sa vlny“ a „všetkého, čo tečie“, je v novele prepojený s riekami, ktorým prináležia ženské mená: „*milujem veľrieky, ako sú Amazonka a Orinoco*“ (26, 1970, s. 238). Syntéza medzi ženskou esenciou a prírodou je taktiež postihnuteľná napríklad v básni *Lucy* priekopníka anglického romantizmu Williama Wordswortha. Aj tu je ženská esencia asociovaná s prírodou a okolitým prostredím, konkrétne s motívom kameňa, hviezdy, zeme, čistiny, a všetko „kontrolujúcej sily“. Práve motív ženy ako „všetko kontrolujúcej sily“ má blízko k poetike Henryho Millera: „*Myself will to my darling be/ Both law and impulse: and with me/ The Girl, in rock and plain/in earth and heaven, in glade and bower/ Shall feel and overseeing power/ To kindle or restrain*“ (27, 2004, s. 90). Schematizácia ženy v novele je predĺžením istého aspektu literárnej tradície romantizmu, prispôsobenej kultúrnym potrebám modernizmu. Ako píše v doslove k slovenskému vydaniu (1970) *Obratníka raka* Dušan Slobodník „*Miller je trpkým a zábavným kritikom zmäteného povojnového sveta*“, ktorého bol freudizmus, postupné rozbíjanie humanistických ideálov a zbavovanie sa istého spektra vzáujúcich spoločenských konvencií, neodmysliteľnou súčasťou. Sám Henry Miller označil svojho rozprávača za „netvora“, ktorý je akýmsi zveličením a ak pristupujeme k modernizmu ako k strate viery v prirodzenú ľudskú dobrotu, dielo sa stáva zrkadlom freudistickej koncepcie negatívneho človeka - sebeckého, neschopného prebrať kontrolu nad svojim duševným svetom, ktorého všetkému dominujúce jadro je sexuálnym pudom.

Aj preto diskurzívne čítanie nám, na rozdiel od čítania naivného a sentimentálneho, znemožňuje pristupovať k *Obratníku Raka* ako k pornografickej literatúre. Typológiu čítania vyvinul a dôsledne rozvíjal slovenský literárny vedec Ján Števec, ktorý diskurzívne čítanie označil za najvyšší možný typ čítania, pretože neobsahuje stotožnenie sa s vnútorným svetom postáv, ani aplikovanie čitateľových morálnych hodnôt na autonómny svet literárneho diela (28, 2015, s. 20). Henry Miller v *Obratníku Raka* neponižuje ženu, aj keď naivne čítajúci čitateľ by mal námietky. Jej úmyselná schematizácia spočíva v nadväzovaní na tradíciu poézie romantizmu, avšak túto tradíciu prispôsobuje potrebám svojej doby. Sexuálne napätie neschováva pod plášť utkaný z elegantnej metafory, pretože v povojnovom svete už podobná zásterka nie je nutná. Erotizáciou ženy vytvára protipól akémukoľvek konzervatívnemu zmyšľaniu, pretože práve konzervatívne (ako aj marxistické) zmyšľanie motivuje veriť v ideál a vyšší princíp ľudskej existencie. Millerové nadväzovanie na Nietzscheho velebený kult tela je v priamej syntéze s Nietzscheho koncepciou „superčloveka“- človeka odolného ideológiám a ideálom. „*Millerová žena je viditeľné zobrazenie prvopočiatku, všadeprítomnej energie, nevedomia a toku času. Je nekonečná, bezštruktúrna*“ (29, 2010, s. 186). Práve v Millerovej žene je koncentrovaný Bergsonom rozvíjaný tok času – tok pohyblivej vlny. Vyššie rozvinutou analýzou istých aspektov diela dospievame k záveru, že obraz ženy v poetike Henryho Millera je pôsobivo metaforický a zahŕňa bohatý filozofický rozmer. *Obratník Raka* bol v priebehu 20. storočia často napadaný konzervatívnym spektrom literárnej kritiky a dodnes je dielo obeťou viacerých spopularizovaných čitateľských mýtov. Pritom Millerová žena je funkčnou metaforou – nie je napadnutím obrazu zdanlivej reality, obrazu ktorý už nie je zakotvený v literárnom diele, a ani ponížením. Je nanajvyš hyperbolou a neidealistickým zrkadlom tých nevedomých procesov, ktoré sú potenciálnou súčasťou každej ľudskej bytosti.

Zoznam citovanej literatúry

1. ASTVACATUROV, A. 2010. *Genri Miller i jeho "parížskaja trilogija"*. Moskva: Novoje literaturnoje obozrenije, s. 8. ISBN 978-5-86793-749-2.
2. *ibid.*, s. 9.

3. STAROVEROVOVÁ, V. 2009. *Zarubežná literatura 20. veka*. Moskva: Izdatel'stvo Nauka, s. 298. ISBN 978-5-02-034786-1.
4. GRIGORJEV, A. 2014. Velikije zarubežnyje romany 20. Veka. In: *Obrazovanie dlja vsech*. Dostupne dňa 13. 4. 2016 na <https://www.youtube.com/watch?v=CWrrHMDybFk>
5. STAROVEROVOVÁ, V. 2009. *Zarubežná literatura 20. veka*. Moskva: Izdatel'stvo Nauka, s. 301. ISBN 978-5-02-034786-1.
6. ASTVACATUROV, A. 2010. *Genri Miller i jeho "parižskaja trilogija"*. Moskva: Novoje literaturnoje obozrenije, s. 69. ISBN 978-5-86793-749-2.
7. IRICJAN, G. 2010. *Kritika filosofii kul'tury: Nicshe i diskursy postmoderna*. Novorossijsk: izdatel'stvo Pjatigorskogo universiteta, s. 54. ISBN 5-89966-475-4.
8. *ibid.*, s. 48.
9. MILLER, H. 1970. *Obratník raka*. Bratislava: Tatran, s. 8.
10. *ibid.*, s. 241.
11. *ibid.*, s. 24.
12. *ibid.*, s. 82.
13. *ibid.*, s. 7.
14. NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopédia obecné psychológie*. Praha: Academia, s. 82. ISBN 80-200-0625-7.
15. STAROVEROVOVÁ, V. 2009. *Zarubežná literatura 20. veka*. Moskva: Izdatel'stvo Nauka, s. 302. ISBN 978-5-02-034786-1.
16. ASTVACATUROV, A. 2007. *Fenomenologija texta. Igra i repressija*. Moskva: Novoje literaturnoje obozrenije, s. 72. ISBN 5-86793-516-7.
17. MILLER, H. 1970. *Obratník raka*. Bratislava: Tatran, s. 167.
18. *ibid.*, s. 8.
19. *ibid.*, s. 8.
20. *ibid.*, s. 26.
21. *ibid.*, s. 28.
22. EAGLETON, T. 2005. *Úvod do literární teorie*. Praha: Triáda, s. 84. ISBN 80-86138-72-0.
23. SHAPIRO, B. 1983. *The Romantic Mother: Narcissistic Patterns in Romantic Poetry*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, s. 32. ISBN 10: 0801828961.
24. BYKOV, D. 2013. Lekcija: *Michail Lermontov*. Dostupna dňa 14. 4. 2016 na <https://www.youtube.com/watch?v=QrU0iKX0mQY>.
25. MILLER, H. 1970. *Obratník raka*. Bratislava: Tatran, s. 238.
26. *ibid.*, s. 238.
27. WORDSWORTH, W. 2004. *Selected Poems*. London: Penguin Classics, s. 90. ISBN 978-0140424423.
28. BOKNÍKOVÁ, A. 2015. *Teória Literatúry (úvod do vybraných problémov)*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Stimul, s. 20.
29. ASTVACATUROV, A. 2010. *Genri Miller i jeho „parižskaja trilogija“*. Moskva: Novoje literaturnoje obozrenije, s. 186. ISBN 978-5-86793-749-2.

Kontakt

Maxim Duleba

Univerzita Komenského v Bratislave

Filozofická fakulta

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Gongová 2, 814 99 Bratislava

Slovenská republika

Email: duleba@chello.sk

**K NIEKTORÝM LEXIKÁLNYM A SÉMANTICKÝM OSOBITOSTIAM
INZERÁTOV – DOPYTOV V RUSKOM JAZYKU****THE SPECIFICS OF LEXICAL-SEMANTICS IN THE RUSSIAN LANGUAGE
ADVERTISEMENTS**

STANISLAVA HUDÍKOVÁ

Abstrakt

V tomto príspevku sa sústreďujeme na lexikálno-sémantické špecifiká dopytových inzerátov v ruskom jazyku. V dôsledku internacionalizácie hospodárskeho a spoločenského života sa výrazne zintenzívnila komunikácia medzi firmami. Tá so sebou priniesla aj preberanie cudzích jazykových prvkov, predovšetkým anglicizmov. Výskyt týchto lexikálnych jednotiek sa prejavuje predovšetkým vo sfére politiky, kultúry, manažmentu, marketingu, počítačových technológií a ekonomiky. Slovenský a ruský jazyk nepatria medzi výnimky a u oboch sa výrazne prejavili vplyvy cudzorodých prvkov.

Kľúčové slová: *lexika, inzerát, ekonomická terminológia, internacionalizácia, odborné termíny, skratky*

Abstract

In the article we focus on specifics of lexical-semantics of Russian language advertisements. The growth of international trading increased requirements for the business communication. An adoption of words from other languages, especially Anglicisms, is common. Many areas as politics, culture, management, marketing, information technologies, economics are impacted. Russian and Slovak are no exception, both being influenced by other languages.

Keywords: *lexis, advertisement, economics terms, internationalization, technical terms, abbreviations*

Úvod

Obidva jazyky, slovenský i ruský, sa menia a vyvíjajú, sú ovplyvňované rôznymi kultúrno-spoločenskými udalosťami a zmenami v spoločnosti. Ako sa neustále mení svet, mení sa aj slovná zásoba. Novotvary, nové slová poukazujú na zmeny v kultúre a obohacujú lexiku oboch lingvokultúrnych spoločenstiev. Jednou z dynamicky meniacich sa sfér je aj oblasť obchodu a podnikania. Najmä v posledných desaťročiach sme zaplavení novými ekonomickými výrazmi. Jazyk on-line inzerátov (dopytov) nie je výnimkou. Na opísanie nových javov, technológií a s nimi súvisiacich reálií sú potrebné nové pomenovania. Staré slová postupne zanikajú, tak ako sa znižujú aj možnosti využitia jednotlivých vecí a javov, ktoré pomenúvajú. Dostávajú sa do periférie slovnej zásoby, do jej pasívnej zložky využitia.

Lexikálna rovina je otvorený súbor slov, ktorý sa neustále vyvíja. Pevný základ tvorí jadro slovnej zásoby, ktoré dopĺňajú slová tvoriace jej perifériu - neologizmy. Predmetom nášho skúmania je dopytový inzerát. Inzerát je krátky žáner, ktorý nám oznamuje, informuje nás o niečom. Môže byť druhom oznámenia administratívneho charakteru, ale taktiež v prípade publikovania v istom médiu aj žánrom publicistického štýlu. V súčasnosti možno hovoriť aj o istej tendencii k samostatnosti žánru reklamy. Lexika inzerátov je typická pre administratívny a publicistický štýl, ale je ovplyvňovaná aj lexikou populárno-náučného štýlu.

Lexikálne a sémantické osobitosti

Preberanie jazykových jednotiek je jav, s ktorým sú národné jazyky konfrontované stále. Internacionalizácia „*sa najvýraznejšie prejavuje v lexikálnej rovine, a to nielen preberaním hotových pomenovaní, ale aj vznikom nových slovotvorných modelov, tvorením veľkého počtu skratiek a skratkových slov, zoslabovaním syntetickosti slovnej zásoby a zosilnením analytických zložiek*“ (1, 1993, s. 195 – 196). Podľa R. Hornáka zo synchronného pohľadu sa súčasná ruština, ako aj iné jazyky krajín strednej a východnej Európy nachádza v „pošokovom“ stave. Pôvodcom „šoku“ pre naše jazyky bola až živelná záplava cudzojazyčných jazykových prvkov do ich vnútorného systému vyvolaná politicko-ekonomickými zmenami v krajinách bývalého socialistického tábora (Hornák, 2010, s. 63). Podľa nášho názoru takto definovaný stav bol charakteristický najmä pre 90. roky minulého storočia.

Súčasná odborná terminológia ruského jazyka je presýtená anglicizmami a amerikanizmami. Ide však o bezprecedentné rozšírenie používania anglického jazyka, keď anglický jazyk sa stal jazykom medzinárodnej komunikácie v dôsledku mocenskej pozície anglicky hovoriacich krajín. Úloha anglického jazyka v tendenciách svetového rozvoja má minimálne dvojakú úlohu: ako jazyk medzinárodnej komunikácie a ako jazyk utlačovateľ – „jazyk vražedný“ (2, 1997, s. 90). „*Ako jazyk medzinárodnej komunikácie je efektívny a prestížny vďaka svojej multinárodnej funkčnosti (...) a ako jazyk vražedný (...) vytlačí materinský jazyk a uskutočňuje „lingvistický imperializmus“...*“ (3, 1997, s. 90). Uvedieme pár príkladov ako ilustráciu stavu ruskej odbornej terminológie v súčasnosti. Anglicizmy ekonomickej terminológie: prebraté do jazyka a prepisované azbukou: *бизнес* – *obchod*, *подnehmer'ská činnost'*; *дистрибутор* – *distributér*; *демпинг* – *dumping*; *роуминг* – *roaming*; *промоутер* – *usporiadateľ, podporovateľ*; *портфель* – *portfólio*; *венчурное предприятие* – *rizikové podnikanie*; *мерчендайзер* – *reklamný odborník* a iné; používané v nezmenenej podobe v pôvodnom tvare a pravopise: *Motherboard*, *Non-stop*; používané v dvojakej podobe: *week-end* aj cyrilikou *уикенд*, *EUR* a *евро*, *contract* a *контракт*, *future goods* a *будущий товар*, *property sale agreement* a *договор купли-продажи недвижимого имущества*, *conditional sale* a *запродажа*, v excerpzii realizovaný variant v oboch formách *second-hand* resp. *секонд хенд*. Zaujímavé je, že prevzaté slovo z angličtiny, ktoré má vo svojej pôvodine niekoľko významov, sa preberá len v jednom jedinom význame, napríklad: *митинг* (*собрание*). V angličtine *meeting* s významom: *assembly of people for entertainment*, *assembly for worship*, *persons assebled*, *duel*, *rase*. Mnohé termíny majú v ruštine svoje synonymá, napriek tomu sa prednostne používajú prevzaté termíny z angličtiny, napr. *презентация* (prevz.) = *представление* – *prezentácia* = *predstavenie*; *дефицит* (prevz.) = *нехватка* – *deficit* = *nedostatok*.

Internationalizácia dnes ovplyvňuje vývin všetkých jazykov. Podľa viacerých bádateľov „*nie je internacionalizácia „iba“ proces, ale výrazná tendencia, ktorá sa stále ďalej rozvíja a v rozličnej miere zasahuje všetky (kultúrne) jazyky a spoločenstvá*“ (4, 2003, s. 3). Novikov preberanie jazykových prostriedkov definuje takto: „*это не простая „пересадка“ чужого слова в другую языковую систему: при переходе в иной язык слова обычно приспособляются к фонетическому строю и морфологической системе заимствующего языка, подвергаются лексико-семантической трансформации*“ (5, 2001, s. 255).

Pokrok vedy a techniky, fenomén internetu a žánrov publikovaných v jeho prostredí so sebou prináša veľké množstvo neologizmov. Neologizmy sú novovytvorené jazykové prostriedky, ktoré vznikajú za účelom pomenovania nových vecí a javov. Sú ešte v pasívnej vrstve slovnej zásoby, akonáhle prejdú do aktívnej zložky, prestávajú byť neologizmami. V spisovnom jazyku novotvary vznikajú buď vytvorením nových slov, alebo prevzatím z iných jazykov. Preberanie slov z iných jazykov je tzv. kalkovanie, a v tomto prípade hovoríme o internacionálnych neologizmoch. Najčastejším typom novovytvorených slov v slovnej zásobe ruského a slovenského jazyka sú lexikálne neologizmy (uvádzame príklady v ruštine:

имиджмейкер, мерчендайзинг a pod.). Predstavujú nové slová, ktoré boli prevzaté z iných jazykov v už existujúcej forme. Týmto chápaním sa odlišujú od sémantických neologizmov, ktoré predstavujú len nové významy už existujúcich slov v jazyku. Existujú rôzne formy pri tvorení neologizmov, napr.: odvodzovanie pomocou afixov, kombinácia viacerých slov, skladanie dvoch slov. Posledný menovaný spôsob vytvorenia nového slova sa vyskytuje aj v odbornej terminológii inzerátov. Okrem rôznych foriem vytvorenia novotvarov môžeme neologizmy rozdeliť aj podľa kritérií ich využitia. Neologizmy ekonomickej terminológie: a) označujúce veci a javy, ktoré predtým neexistovali: *банкомат* – *bankomat*; *кредитка* – *kreditka*; *пинкод* – *PIN kód* a iné; b) označujúce veci a javy, ktoré v spoločnosti existovali, ale neboli ešte označované, pomenované: *брифинг* – *brifing*, *тlačовая порада*; *спонсор* – *sponzor* a iné; c) označujúce veci a javy, ktoré majú v ruskom jazyku aj svoje synonymum: *инвестиция* (prevz.) = *капиталовложение* – *investícia* = *vkład*; *филиал* (prevz.) = *отделение* – *filiálka* = *robočka*. Neologizmy patria v súčasnosti k lexikálnym jednotkám, ktoré sa niekedy uvádzajú pomocou vsuviek, úvodzoviek práve z dôvodu, že sa pociťuje ich charakter novosti.

Odborné termíny definujeme ako pomenovania určitých pojmov s presne vymedzeným významom a používané v konkrétnom vednom alebo pracovnom odbore. Predstavujú lexikálne prostriedky, ktoré sa od netermínov odlišujú istými znakmi, spomedzi ktorých treba na prvom mieste uviesť významovú priezračnosť, ďalej presnosť, absenciu emocionálnosti či expresivity, systémovosť alebo podľa rozličných terminologických teórií aj ďalšie prvky (6, 1993, s. 448). Termíny sa od všeobecne používaných slov odlišujú aj tým, že majú väčšinou len jeden význam a nie sú závislé od kontextu. Definície jednotlivých autorov sa líšia v závislosti od toho, ktoré vlastnosti termínov sú pre daného autora dôležitejšie. Súbor odborných názvov z určitého odboru tvorí odbornú terminológiu. Každý vedný odbor má svoj terminologický systém, lexiku, ktorá pomenúva odborné názvy jednotlivých oblastí. V sústave terminologickej lexiky Rozental' vyčleňuje dva typy termínov z hľadiska sféry využitia: 1. „общенаучные термины, которые используются в различных областях знаний и принадлежат научному стилю речи в целом: эксперимент, адекватный, эквивалент, прогнозировать, гипотетический, прогрессировать, реакция; 2. специальные термины, которые закреплены за определенными научными дисциплинами, отраслями производства и техники; например в лингвистике: подлежащее, сказуемое, прилагательное, местоимение; в медицине: инфаркт, миома, пародонтит, кардиология и т. п.“ (7, 2013, s. 91). Ako sme už spomínali vyššie súčasná odborná terminológia ruského jazyka je presýtená anglicizmami a amerikanizmami, ktoré predstavujú najaktívnejší zdroj preberania cudzojazyčnej lexiky. Výskyt týchto lexikálnych jednotiek sa prejavuje predovšetkým vo sfére politiky, kultúry, manažmentu, marketingu, počítačových technológií a ekonomiky. Do ekonomickej terminológie prenikajú slová z iných jazykov, ktoré vytvárajú s domácimi pomenovaniami synonymá alebo preberajú ich dominantné postavenie, napr.: *бартер*, *бизнес*, *дистрибьютер*, *офшор*, *демпинг*, *роуминг*, *промоутер*, *портфель*, *венчурное предприятие*, *мерчендайзер*, *экспорт*, *импорт*, *депозит* atď. V súčasnosti je evidentná snaha o sémantickú unifikáciu termínov jednej vednej oblasti v rôznych jazykoch. Podľa dlhodobého výskumu viacerých lingvistov patria medzi základné vlastnosti termínov spisovnosť, motivovanosť, systémovosť, ustálenosť, jednoznačnosť, nosnosť resp. „derivatívnosť“ (8, 1991, s. 54). Stretávame sa aj s poukazovaním na ďalšie vlastnosti, napr.: krátkosť, preložiteľnosť, pojmovosť či ústrojnosť. Masár však uvádza, že v každom jednotlivom prípade sa nemusí podariť utvoriť termín vyhovujúci všetkým vlastnostiam (kritériám), ktoré postuluje teória terminológie (9, 1991, s. 38). Základným znakom termínov je ich pomenúvacia funkcia. Ostatné funkcie, ktoré sú bežné pre netermínové pomenovania, expresívna či apelová funkcia, nie sú pri termínoch akceptovateľné. Vo sfére odbornej komunikácie sa prejavuje nominatívna a kognitívna funkcia, kde sú termíny vždy vnímané ako štylisticky bezpríznačné.

Profesionalizmy definujeme ako synonymá termínov, ktoré sú vyjadrené v kratšej forme. Významovo sa zhodujú s odbornými termínmi, odlišujú sa formálne. Hovoríme o určitom

skracovaní pomenovaní, kondenzácii lexikálnych prostriedkov. Profesionalizmy označujú veci a javy spojené s istým pracovnou oblasťou či profesiou. Zo štylistického hľadiska majú blízko k hovorovým slovám, v oficiálnej komunikácii sa nepoužívajú, len v bežnej komunikácii. S hovorovými slovami ich spája aj ich jednoslovná forma. V terminologickej lexike majú profesionalizmy svoje osobité miesto. Sú vytvorené spisovnými prostriedkami a okrem už spomínanej formy tvorenia – skracovania viacslovného pomenovania z formálneho hľadiska sa veľmi často stretávame aj so vznikom profesionalizmov pomocou zúžením významu či prenesenia významu. Ich dominantné využitie je predovšetkým v ústnej reči. V písomných textoch sa zvyčajne udávajú v úvodzovkách alebo ich sprevádzajú výrazy, napr.: „как говорят“ (моряки, врачи, летчики, геологи, шахтеры, инженеры, спортсмены), „на языке“ (охотников, рыбаков, военных, спортсменов). Možno povedať, že rozdelenie jazyka profesionálnej komunikácie tradične bazíruje na vyčlenení terminológie ako jadra jazyka odborno-profesionálnej komunikácie a zóny okolo jadra – ústnej profesionálnej lexiky (profesionalizmy), profesionálnych žargónov a nomenklatúrnych jednotiek. Jazyk profesionálnej komunikácie sa však nerealizuje len v ústnom podaní. Napríklad pri analýze lexiky tovarovo-peňažných operácií sa môžeme stretnúť s veľkým množstvom výrazov, ktoré vznikli ako profesionalizmy, ale časom nadobudli status termínov, napr.: *хэви-акция* (angl. heavy – тяжелая: hovoríme o akcii, ktorej hodnota je momentálne veľmi vysoká) «*кошки и собаки*», «*достояние отца семейства*», ktoré označujú špecifický typ akcií. Medzi obidvoma tými lexikálnymi jednotkami je tenká hranica, ktorá však nebráni k jednotlivým prechodom týchto výrazov. Uvádzame niektoré príklady súčasnej ruskej lexiky v ekonomickej terminológii: termíny - *маклер, менеджер, акция, облигация, чек, вабанк, валютный риск, война цен, брокерская фирма, биржа, инвестиционная компания, доктрина* (совокупность постулатов, которые служат основой экономической политики), *закон спроса, идеальный рынок, рынок нормальный, рынок односторонний, рынок перегруженный, рынок свободный* a iné; profesionalizmy – *быки, медведи, волки и овцы, валюта мягкая, валюта твердая, «защищенный медведь», «вечная гарантия», «давление на медведей», «грязное плавание», «жирный кот»* (финансовая фирма, получающая сверхвысокие прибыли), «*мыльный пузырь*», «*спящая красавица*», *борьба наугад* (теория, согласно, которой цены акций и фьючерсные цены даются, изменяются бессистемно), *закон синих небес* (законы в США), *теория длинных дамских чулок* (шуточная теория), *рынок бычий, рынок мертвый, рынок-кладбище* a iné. Skladanie dvoch slov je spôsob vytvorenia nového slova, ktorý sa vyskytuje aj v odbornej terminológii inzerátov. Konkrétne výraz *спецодежда*, ktorý vznikol univerbizáciou, nahradením viacslovného termínu jednoslovným profesionalizmom (adjektívum *специальная* + substantívum *одежда*). Ide o slovotvorný postup, pri ktorom sa spája dva alebo viac slovotvorných základov. Skladané slová sú v súčasnosti veľmi častým spôsobom slovotvorby, čo súvisí predovšetkým s ekonomickosťou komunikácie.

Charakteristickým znakom dnešnej uponáhľanej doby je aj ekonomickosť komunikácie. Ide o jeden z princípov jazykového vyjadrovania a jazykového vývoja. Charakterizuje ju výrazná tendencia skracovať výrazy a zároveň zvýšiť efektivitu a účelnosť komunikácie. Existujú rôzne delenia a nazerania na skracovanie jednoslovných a viacslovných pomenovaní. Z nášho pohľadu definovanie skracovania najviac vystihuje jej chápanie ako redukcie formy lexémy na minimum pri zachovávaní toho istého významu. Nové slová, ktoré vznikajú zo skracovaných slov sa nazývajú skratky (abreviatury, abreviácie). V slovenskom jazyku rozlišujeme skratky: a) grafické (len v písomnom prejave, píšeme za nimi bodku); b) graficko-zvukové skratky (v písomnom aj hovorenom prejave, bodku nepíšeme), c) iniciálové skratky, d) iniciálové skratkové slová, e) skratkové slová. Špecifickým typom sú značky, ktoré niektorí autori zaraďujú k iniciálovým skratkám. My sa pridrižujeme teórie, ktorá definuje skratky ako také časti slov, ktoré vznikli odseknutím jednej časti a píše sa po nich bodka (okrem iniciálových skratiek) a značky sú také časti slov, ktoré nevznikli odseknutím, ale tak, že sa zo

slova vybralo jedno alebo viac písmen, ktoré sa píše namiesto celého slova. V súčasnej ruštine patrí skracovanie (abreviácia) k najčastejším spôsobom slovtvorného procesu. Jednou z oblastí, v ktorej sa „*jazyková ekonómia tohto typu prejavuje, je komerčná a politická reklama a komunikácia prostredníctvom internetu, ktorý nám je nápomocný aj v procese ich správneho pochopenia, napr. aj vďaka stránke www.sokr.ru, ktorá je dnes najkomplexnejším slovníkom skratiek a abreviácie v súčasnom ruskom jazyku*“ (10, 2010, s. 81). Publicistické texty sú vhodným prostredím pre využitie týchto lexikálnych prostriedkov ako nástroja reklamy a propagácie. V závislosti od typu inzerátov a špecifickej sféry, môžeme uviesť príklady: oblasť nehnuteľností, napr. *А.Н. (агентство недвижимости – realitná agentúra)*, *б/б (без балкона – bez balkónu)*, *б/меб (без мебели – bez nábytku)*; zoznamovania, napr. *б/д (без детей – bez detí)*, *в/о (высшее образование – vysokoškolské vzdelanie)*, *м/в (место встреч – miesto stretnutí)*, bežného používania, napr.: *и т.д., и др., напр., без в/н* a iné.

Švedovova klasifikuje rozdelenie skratiek v ruskom jazyku na: a. iniciálové skratky vytvorené zo začiatkových písmen, napr. *РФ (Российская Федерация – Ruská federácia)*, *МИД (Министерство иностранных дел – Ministerstvo zahraničných vecí)*; b. skratky vytvorené z prvých slabík viacerých slov, napr. *спецназ (Часть специального назначения – Jednotka osobitného určenia)* *Минздрав (Министерство здравоохранения – Ministerstvo zdravotníctva)*; c. skratky vytvorené zo začiatkových častí slov a zvukov, napr. *собес (отдел социального обеспечения – odbor sociálneho zabezpečenia)*, *ГОСТ (РФ) (Государственный стандарт Российской Федерации – Štátna norma Ruskej federácie / Medzištátna norma)*; d. skratky vytvorené spojením častí adjektíva so substantívom, napr. *запчасти (запасные части – náhradné diely)*, *оргработа (организационная работа – organizačná práca)*; e. skratky vytvorené spojením začiatkových častí slov s pádovou formou substantíva, napr. *завкафедрой (заведующий кафедрой – vedúci katedry)*, *Минобрнауки (Министерство образования и науки – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu)*; f. skratky vytvorené spojením začiatkových častí prvých slov so začiatkom a zakončením druhého slova alebo len so zakončením posledného slova, napr. *мопед (мотоцикл-велосипед – moped)*, *торгпредство (торговое представительство – obchodné zastúpenie)* atď. (11, 1980, s. 35).

Záver

V príspevku sme sa zamerali na vymedzenie lexikálno-sémantických javov a ich možné varianty realizácie v dopytových inzerátoch v ruskom jazyku. Základom našej analýzy boli dopytové inzeráty ruských internetových portálov. Uprednostnili sme internet pred tlačenu formou aj pre jeho rozmáhajúci sa trend v dnešnej spoločnosti, nakoľko on-line dopytové systémy využíva stále viac malých aj stredných podnikateľov. V inzerátoch (dopytoch) je zastúpený základný slovný fond, ale tiež slová, ktoré označujú nové predmety a javy. Dominantné postavenie má neutrálna lexika, ktorú dopĺňajú štylisticky príznakové slová. Expresívne slová sa v textoch tohto typu neobjavujú vôbec. V inzerátoch sa výrazy, ktoré by mohli narúšať jednoznačnosť a presnosť (napr. polysémické a obrazné pomenovania), nevyužívajú. Z hľadiska sociálneho a teritoriálneho používania je základom analyzovaných inzerátov všeobecne používaná lexika, ktorú v ojedinelých prípadoch dopĺňajú termíny. Stretávame sa s viacslovnými pomenovaniami, ktoré pozostávajú z viac ako jedného slova, ale vyjadrujú jeden význam. V textoch sú bohato zastúpené prevzaté slová v podobe kalkov (doslovných prekladov) či medzinárodných (internacionálnych) slov. Aktuálnosť danej problematiky pre súčasnú rusistickú prax zvyrazňuje dôležitosť internetového marketingu a jeho miesto v súčasnom ruskom jazyku.

Zoznam citovanej literatúry

1. MISTRÍK, J. a kol. 1993. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor, s. 195 – 196. ISBN 80-215-0250-9.

2. BALAŠOVA, L. V. et al. 1997. *Russkij jazyk i kultura obščeniija dl'a delovykh ludej*. Saratov: PAGS, s. 90. ISBN 5-85571-012-2.
3. ibid., s. 90.
4. BOSÁK, J. 2003. Procesy internacionalizácie dnes. In: *Jazykovedný časopis*, ročník 54, 1 – 2, s. 3. ISSN 0021-5597.
5. NOVIKOV, L. A. a kol. 2001. *Sovremennyj russkij jazyk: fonetika, leksikologia, slovoobrazovanie, morfologia, sintaksis, punktuacija*. Sankt-Peterburg: Lanj, s. 255. ISBN 5-8114-0255-4.
6. MISTRÍK, J. et al. 1993. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor, s. 448.
7. ROZENTAL, D. E.; GOLUB, I. B.; TELENKOVA, M. A. 2013. *Sovremennyj russkij jazyk*. 12. prepracované vydanie. Moskva: Ajris-press, s. 91. ISBN 978-5-8112-4846-9.
8. MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, s. 54. ISBN 80-2240-341-5.
9. ibid., s. 38.
10. DULEBOVÁ, I. 2010. Aktuálne možnosti využitia internetových zdrojov vo výučbe ruštiny ako cudzieho jazyka. In: *Výučba cudzích jazykov v 21. storočí : nekonferenčný [recenzovaný] zborník*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. ISBN 978-80-225-2933-4, s. 81.
11. ŠVEDOVA, N. J. et al. 1980. *Russkaja grammatika. Tom I – Fonetika. Fonologija. Udarnije. Intonacija. Slovoobrazovanie. Morfologija*. Moskva: Nauka, s. 35.

Kontakt

Mgr. Stanislava Hudíková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35, Bratislava
Slovenská republika
Email: hudikovastanislava@gmail.com

**ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ДЕЕПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА****LEXICAL AND GRAMMATICAL CHARACTERISTICS
OF TRANSGRESSIVE PHRASES IN RUSSIAN LANGUAGE**

JÁN KERESTY

Abstract

The article discusses the linguistic status of the transgressive phrases in the Russian language. It defines the conditions of formation of transgressive word forms from the perfective and imperfective verbs. It also focuses on different types of temporal meanings expressed by transgressive phrases and examines the syntactic function of transgressive phrases as well as their semantic variety. Last but not least, the article discusses the relation of transgressive phrases with the predicative constructions.

Keywords: transgressive phrases, transgressive, predication, temporal meaning of transgressives, syntax, semantics, Russian language

Абстракт

В статье рассматривается лингвистический статус деепричастных оборотов в русском языке, определяются условия образования форм деепричастий от глаголов совершенного и несовершенного вида и уделяется внимание разным видам временного значения выраженного деепричастными оборотами. Далее здесь обсуждаются синтаксическая функция и семантическая разнородность деепричастных оборотов, как и соотношение деепричастных оборотов с предикативными конструкциями.

Ключевые слова: деепричастные обороты, деепричастие, предикация, временное значение деепричастий, синтаксис, семантика, русский язык

Введение

Объектом исследования настоящей статьи послужил один из типов обособленных оборотов русского языка – *деепричастный оборот*, который в современном русском языке встречается сравнительно часто, а именно в книжной речи.

Основным ядром *деепричастных оборотов* является их предикат, выраженный *деепричастием*. „Деепричастием называется форма глагола, обозначающая как наречный признак тот процесс, который назван инфинитивом” (Грамматика современного русского литературного языка, 1970, с. 421). Вместе с инфинитивом *деепричастия* образуют группу форм глагола, относящуюся к морфологическому разряду *неизменяемых – неспрягаемых* – слов.

По общему правилу, предикативный признак – действие, выраженное деепричастием – относится к тому же субъекту, что и действие, выраженное глаголом-сказуемым. Значение деепричастного оборота определяется отношением между этими действиями. В тех случаях, когда такого совпадения нет, употребление деепричастия или деепричастного оборота не отвечает современной литературной норме.

Образование деепричастий несовершенного вида

Деепричастие несовершенного вида (далее *нс/в*) образуется только от глаголов *нс/в* посредством присоединения суффикса **-А** (графически **-а/-я**) к основе настоящего времени:

- а) суффикс **-а** употребляется, если глагольная основа закончена на шипящие *-ж, -ч, -ш, -щ*: *крича, лёжа, спеша, таща*;
- б) суффикс **-я** употребляется, если в финали основы фонема *Й* или парный твердый-мягкий согласный: *говоря, неся, сидя, читая*.

При этом в конце основы происходит чередование твердых парных согласных с мягкими: *везут – везя, несут – неся*.

Глаголы типа *-давать, -знавать, -ставать* образуют деепричастие от особой основы *-вай-*: *давая, узнавая, вставая*.

В редких случаях используются также суффиксы:

- а) **-учи/-ючи**: *едучи, жалеючи, играючи, крадучись, припеваючи*. Кроме глагола *быть – будучи* все эти образования имеют разговорную или просторечную окраску. Такие формы уже считаются устаревшими и ненормативными (нормативны: *играя, идя, жалея, крадясь*). Некоторые из них сохранились во фразеологических оборотах: *жить припеваючи, долго ли умеючи, идти крадучись, на тебя гляючи*. В художественных произведениях деепричастия с суффиксом **-учи** используются для стилизации повествования: *По тесовым кровелькам играючи, Тучки серые разгоняючи, Заря алая подымается (Лермонтов)* (Новиков, 1999, с. 566). Частично они употребляются в языке фольклора.
- б) **-в/-вши**, но лишь от некоторых бесприставочных глаголов нс/в: *бывши, ехавши, знавши, имевши*, преимущественно при употреблении с отрицанием: *не быв/бывши, не ев/евши, не ехав/ехавши, не знав/знавши, не имев/имевши*. Эти формы тоже ненормативны и считаются вариантными, разговорными. В первой половине XIX в. они широко употреблялись в книжной речи (Новиков, 1999, с. 566).

От возвратных глаголов форма деепричастия образуется с постфиксом **-сь**: *торопясь, улыбаясь*.

Хотя формально деепричастие можно образовать от всех глаголов нс/в, большое число из них деепричастий не образует. В частности это глаголы:

- а) на **-ать**, у которых происходит чередование: 1. согласных **-з-, -с-, -ст-, -х-** в основе инфинитива с шипящим в основе настоящего времени: *пахать – пахнут, писать – пишут, резать – режут*; 2. губных согласных в основе инфинитива с группой „губной согласный + Л” в основе настоящего времени: *сыпать – сыплют, щипать – щиплют*;
- б) с тематическим морфем **-ну-**: *гаснуть, мерзнуть, сохнуть*;
- в) с инфинитивом на **-чь** и основой настоящего времени на заднеязычные: *беречь – берегут, жечь – жгут, мочь – могут, стричь – стригут*;
- г) у которых в основе настоящего времени нет гласного, т. е. у которых основа настоящего времени состоит из сочетаний согласных: *врать – врут, жрать – жрут, мереть – мрут, пить – пьют, ткать – ткут*;
- д) *бежать – бегут, ехать – едут, пить – поют, хотеть – хотят* и др.

Образование деепричастий совершенного вида

Деепричастие от глаголов *совершенного вида* (далее *с/в*) образуется от основы прошедшего времени с помощью:

- а) суффикса **-в/-вши/-ши** (в зависимости от фонематической финали основы),
- б) суффикса **-а**.

Морф **-в** употребляется тогда, когда основа прошедшего времени в глаголах без постфикса **-ся** оканчивается на гласный: *забыл – забыв, записал – записав*. Здесь допустим также разговорный вариант с морфем **-вши**, имеющим оттенок

непринужденности: *проиграв – проигравши*. У возвратных глаголов после морфа **-вши** ставят еще постфикс **-ся**: *столкнуть – столкну-в, столкнуться – столкну-вши-сь*.

Если основа прошедшего времени глаголов с/в оканчивается на согласный, то форма *деепричастия* образуется с помощью суффикса **-ши**: *испек – испекши, погиб – погибши, помог – помогши*.

Две группы глаголов образуют вариантыные формы *деепричастий*:

- а) от основы прошедшего времени,
- б) от основы инфинитива.

В эти группы входят:

- а) глаголы IX класса – с тематическим морфом **-ну-** в инфинитиве, выпадающим в формах прошедшего времени: *озяб-ну-ть – озяб: озяб-ши* и *озяб-ну-в/-вши*; *ослеп-ну-ть – ослеп: ослеп-ши* и *ослеп-ну-в/-вши* (Балаж, 1989);
- б) приставочные глаголы изолированной группы на **-ереть**: *запереть: заперши – заперев, простереть: простерши – простерев, растереть: растерши – растерев, умереть: умерши – умерев*.

Окончания **-в** и **-вши** являются вариантами. Форма на **-в** преобладает в научном и в публицистическом стилях, форма на **-вши** употребляется в художественном стиле.

Несколько глаголов перемещения с/в образуют *деепричастия* с помощью суффикса **-я/-а**. К ним относятся:

- а) глаголы с инфинитивом на **-зти, -сти**: *везти – везя, принести – принеся*, а также приставочные формы с/в от глагола *идти*: *войти – войдя, прийти – придя*;
- б) глаголы на **-ить/-иться**: *возвратиться – возвратясь, нахмуриться – нахмурясь, положить – положя*.

Все эти формы можно заменить закономерными *деепричастиями* с/в на **-в/-вши** или **-вшись**: *возвратясь – возвратившись, положя – положив*.

Временное значение деепричастных оборотов

Деепричастия обладают не самостоятельным, а *относительным временным значением*, выраженным посредством вида. В отличие от *деепричастий совершенного вида*, которые представляют побочное действие как *событие*, *деепричастия несовершенного вида* представляют побочное действие как *процесс*. Это событие может относиться к событию или процессу, которые выражены в сказуемом в разных временных отношениях, обусловленных лексическим значением глагола и контекстом (Исаченко, 1960, с. 534).

Деепричастия, образованные от глаголов **нс/в**, обычно передают одновременность с действием. Причем:

- а) Действие, выраженное *деепричастием*, совпадает с главным действием на всем протяжении: *Я лежал на диване, глядя в потолок*.
- б) Действие, выраженное *деепричастием*, не совпадает с главным действием на всем протяжении. Это тогда, когда главное действие выражено глаголом с/в: *Ой! – воскликнула жена, сидя на полу*.
- в) Оба действия лишь частично переплетаются. Например, главное действие постоянно длится и побочное повторно прерывается: *Мы пили, произнося каждый раз тосты*.
- г) действие, выраженное *деепричастием*, частично предшествует главному действию и частично совпадает с ним: *Читая несколько лет спустя папину переписку, я обнаружил, что у меня есть сводный брат*.

Деепричастия, образованные от глаголов **с/в**, могут также передавать разные временные отношения:

- а) отношение предшествования: *Подъехав к подножью горы, мы остановились.*;
- б) отношение последующего действия: *Дверь распахнулась, слегка **ударив** меня.*;
- в) отношение одновременности, обычно в тех случаях, когда действительность, о которой идет речь, требует выражения побочного действия глаголом с моментным значением: *Я лежал на диване, **заложив** руки за голову.*

По мнению Исаченко, „вопрос о временном соотношении побочного и главного действия здесь оказывается бессмысленным: деепричастия **с/в** (*заложив*) здесь выражают состояние как результат действий-событий. Нельзя просто считать оба действия «синхронными» (в смысле «процессуальной синхронности»). Деепричастные обороты здесь выражают сопровождающие обстоятельства” или „сопутствующий признак” (Исаченко, 1960, с. 536).

Деепричастием **нс/в** можно выразить отношение одновременности и в случаях, когда побочное действие не произошло, но не произошло оно именно в течение главного действия: *Не **ожидая** удара, он повернулся к брату.*

Синтаксическая функция деепричастных оборотов

Деепричастные обороты обычно рассматриваются в русской и словацкой грамматиках как обстоятельства (Светлик, 1979, с. 286; Oravec – Bajžíková, 1986, с. 146). Однако, по мнению А. Оравцовой, деепричастные обороты в рамках предложения выступают не только в роли обстоятельства, а и присказуемого. В роли присказуемого деепричастие определяет *субъект*; в роли обстоятельства – *предикат* (Oravcová, 1981, с. 102 – 103).

В роли присказуемого деепричастие выступает при наличии следующих трех условий:

- а) ядро – предикат – деепричастного оборота образует с главным предикатом предложения координативную синтагму,
- б) действие, выраженное деепричастием, сопутствует главному действию,
- в) действие, выраженное деепричастием, не определяет действия, выраженного глаголом-сказуемым. Деепричастием выражается другая деятельность субъекта. Оба действия происходят независимо друг от друга (Oravcová, 1981, с. 102).

Перечисленные выше условия можно наблюдать на следующем примере, в котором деепричастие выступает в роли присказуемого: *«Куда идут деньги?» – задумываясь он, **вытягивая** рейсфедером на небесного цвета кальке длинную и тонкую линию.*

На оборот, в роли обстоятельства деепричастие выступает при наличии следующих трех условий:

- а) ядро – предикат – деепричастного оборота образует с главным предикатом предложения детерминативную синтагму,
- б) действие, выраженное деепричастием, может, но и не должно сопутствовать главному действию, т. е. оно может предшествовать ему или следовать за ним,
- в) действие, выраженное деепричастием, определенным образом осуществляется на действии, выраженном глаголом-сказуемым (Oravcová, 1981, с. 103).

Таким образом, соблюдая все выше перечисленные условия, деепричастие в следующем примере выступает в роли обстоятельства: *Шагая через две ступеньки, он поднялся до седьмого этажа.*

Семантическая разновидность деепричастных оборотов

Обособленные деепричастия и деепричастные обороты могут выражать значение:

- а) сопутствующего действия: *Он шел, постукивая палкой.*;
- б) собственно-характеризующего действия: *Она вышла из комнаты, низко опустил голову.*;
- в) обстоятельство-характеризующее:
 - временное: *Позавтракав, моя сестра вымыла посуду.*;
 - причинное: *Боясь встретить нас, он пошел другой дорогой.*
 - уступительное: (...) и потом, ничего не надумав, он все равно поднялся на второй этаж.;
 - условное: *Проверив все обстоятельства, вы сможете выехать.*;
- г) сравнительное, которое вводится сравнительными союзами *словно, будто, как будто, как бы, точно* и т. п.: *Птица подмигнула глазом вдове, как бы говоря: (...).*
- д) состояния лица или предмета, сопутствующее действию, названному сказуемым: *Испытывая сильнейшие приступы аппетита, он вошел в сени.*

Все эти значения, выраженные деепричастиями, обусловлены индивидуальным значением глаголов и контекстом.

Соотношение деепричастий с предикативными конструкциями

Указанные значения деепричастных оборотов отличаются по формально-семантическим соотношениям с предикативными конструкциями:

- а) Деепричастие, обозначающее сопутствующее действие, можно соотносить со сказуемым простого предложения, входящего в состав сложносочиненного предложения: *Он шел, постукивая палкой. Он шел и постукивал палкой.*
- б) деепричастие со значением сопутствующего собственно-характеризующего действия трудно заменять финитными формами глаголов. Ему соответствует страдательная причастная конструкция со значением образа действия: *Она вышла из комнаты, низко опустил голову. Она вышла из комнаты с низко опущенной головой.*
- в) Деепричастие с обстоятельство-характеризующим значением соотносительно с соответствующим придаточным предложением, а именно:
 - Деепричастие с обстоятельство-характеризующим значением времени соотносительно с соответствующим придаточным предложением временным, входящим в состав сложноподчиненного предложения: *Позавтракав, моя сестра вымыла посуду. После того, как моя сестра позавтракала, она вымыла посуду. Когда моя сестра позавтракала, она вымыла посуду.*
 - Деепричастие с обстоятельство-характеризующим значением причины соотносительно с соответствующим придаточным предложением причинным, входящим в состав сложноподчиненного предложения: *Боясь встретить нас, он пошел другой дорогой. Он пошел другой дорогой, потому что боялся встретить нас.*
 - Деепричастие с обстоятельство-характеризующим значением уступления соотносительно с соответствующим придаточным предложением уступительным, входящим в состав сложноподчиненного предложения: (...) и потом, ничего не надумав, он все равно поднялся на второй этаж. (...) и потом, хотя он ничего не надумал, он все равно поднялся на второй этаж.
 - Деепричастие с обстоятельство-характеризующим значением условия соотносительно с соответствующим придаточным предложением условным, входящим в состав сложноподчиненного предложения: *Проверив все обстоятельства, вы сможете выехать. Раз вы проверили все обстоятельства, вы сможете выехать.*

- г) Деепричастие с обстоятельственно-характеризующим значением сравнения можно соотнести с соответствующим придаточным предложением сравнительным, входящим в состав сложноподчиненного предложения: *Птица подмигнула глазом вдове, как бы говоря: (...). Птица подмигнула глазом вдове, как бы говорила ей: (...).*
- д) Деепричастие, обозначающее состояние субъекта, соотносительно с обстоятельством образа действия: *Испытывая сильнейшие приступы аппетита, он вошел в сени. С чувством сильнейшего приступа аппетита он вошел в сени.*

Заклучение

Деепричастия и деепричастные обороты, образование, временное значение, синтаксическая функция и семантическая разновидность которых обсуждались в настоящей статье, принадлежат к тем полупредикативным оборотам, которые в современном русском языке употребляются довольно часто.

Поскольку деепричастия и деепричастные обороты по смыслу равны относительно самостоятельному сообщению, то отношения между деепричастным оборотом и остальной частью распространяемого предложения соответствуют тем отношениям, которые существуют между частями сложного предложения, а также между последовательностями предложений в тексте.

В связи со сказанным, деепричастия и деепричастные обороты могут: а) иметь разные значения, б) выступать в разных синтаксических функциях в предложении, в) занимать в предложении разное место, т. е., встречаться в препозиции или постпозиции к глаголу-сказуемому. Указанные свойства деепричастий и деепричастных оборотов, несомненно, также оказывают воздействие на их перевод на другие языки, который в силу этого может быть в значительной степени дифференцированным.

Литература

БАЛАЖ, Г. и кол. 1989. *Современный русский язык в сопоставлении со словацким : Морфология*. Bratislava: SPN.

Грамматика современного русского литературного языка. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: „Наука”, 1970.

ИСАЧЕНКО, А. В. 1960. *Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким : Морфология : Том II*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.

НОВИКОВ, Л. А. 1999. *Современный русский язык*. Под ред. Л. А. Новикова. Санкт-Петербург: „Лань”.

СВЕТЛИК, Я. 1979. *Синтаксис русского языка в сопоставлении со словацким*. Bratislava: SPN.

ORAVEC, J., BAJZÍKOVÁ, E. 1986. *Súčasný slovenský spisovný jazyk : Syntax*. Bratislava: SPN.

ORAVCOVÁ, A. 1981. Prechodníkové polovetné konštrukcie. In: *Slovenská reč, č. 2, roč. 46, 1981, s. 97 – 106*.

Kontakt

PaedDr. Ján Keresty, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika

E-mail: jan.keresty@euba.sk

KOMPARATIVE ANALYSE DES FACHTEXTES (DEUTSCH-SLOWAKISCH)

COMPARATIVE ANALYSIS OF A SPECIALISED TEXT (GERMAN – SLOVAK)

MIROSLAVA MICHLIKOVÁ

Abstract

This bachelor thesis is concerned with the translation of a specialised text being a part of translation in general. The analysed specialised text concentrates on the field of banking, whereby the banking language has some characteristic traits, which need to be taken into account. The phenomenon of technical language represents the basis of the theoretical part of the work. We attempt to define the position and function of the language on the field of banking with consideration on the technical language. The main part of the bachelor thesis constitutes the comparison of an original text (in the German language) with the Slovak translation, whereby the impact is put on the lexical aspect of this text. By means of the comparative analysis, the lexical aspect of the banking text and its translation are examined.

Keywords: *specialised text, banking, term and terminology, translation of a specialised text, comparative analysis*

Abstrakt

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Übersetzung eines Fachtextes als einem Teil des Übersetzens im Allgemeinen. Der behandelte Fachtext bezieht sich auf das Gebiet des Bankwesens, wobei die Fachsprache des Bankwesens bestimmte Charakteristika aufweist, die in Betracht genommen wurden. Das Auseinandersetzen mit dem Phänomen der Fachsprache bildet die Grundlage des theoretischen Teils. Es werden die Position und Funktionen der Sprache im Bereich des Bankwesens bezüglich des Systems der Fachsprache festgestellt. Den theoretischen Teil der Bachelorarbeit stellt ebenso die Übersetzung des Fachtextes dar. Einen wesentlichen Teil der Bachelorarbeit macht die Komparation des originellen Textes (in deutscher Sprache) mit der slowakischen Übersetzung aus dem lexikalischen Aspekt aus. Anhand der komparativen Analyse wird die lexikalische Seite des Banktextes und deren Übersetzung untersucht.

Schlüsselwörter: *Fachtext, Bankwesen, Termin und Terminologie, Übersetzung des Fachtextes, komparative Analyse*

Einführung

„Die wahre Übersetzung ist durchscheinend, sie verdeckt nicht das Original, steht ihm nicht im Licht, sondern läßt die reine Sprache, wie verstärkt durch ihr eigenes Medium...aufs Original fallen“ (Benjamin, 1923).

Bei der Produktion eines geschriebenen Werkes denkt der Autor daran, dass seine Intention, sein Anliegen von den Lesern korrekt verstanden wird. Der Übersetzer des jeweiligen Textes sollte an dasselbe denken. Die Endempfänger, also die Leser der Übersetzung, sollten in dem Text kein Merkmal davon spüren, dass es sich um keinen Originaltext, sondern um eine Übersetzung handelt. Der inhaltliche und stilistische Wert muss seitens des Übersetzers gesichert werden.

Hinsichtlich dieses Prinzips unterscheidet man nicht zwischen literarischen Texten und Fachtexten. Das Übersetzen von Fachtexten (aus verschiedenen Bereichen) unterliegt denselben Regeln. Es ist die Tatsache hervorzuheben, dass die Fachtexte und die in der Fachsprache produzierten Fassungen innerhalb der schriftlichen Werke eine starke Position belegen.

Diesbezüglich behauptet Hrehovčik folgendes: „*Dnes sa uvádza, že literatúra predstavuje len asi 5% z celkového počtu prekladaných textov. Zostávajúcich 95% je z iných oblastí ľudského života ako je literatúra a nazýva sa odborným prekladom*“ (1, 2006, S.46). Hiermit wird die Wichtigkeit von Fachtexten noch stärker untermauert.

Wenn man dann den Originaltext und seine Übersetzung nebeneinander stellt, kann so ein Auseinandersetzen in der Form von komparativer Analyse durchgeführt werden. Die Grundbasis der Bachelorarbeit besteht darin, diese komparative Analyse zu Stande zu bringen. Als die gezielte Fachsprache dient die Sprache auf dem Gebiet des Bankwesens, deren Charakteristika innerhalb der Bachelorarbeit ergründet werden. Die praktische Analyse bedarf selbstverständlich der theoretischen Erklärung von zusammenhängenden Phänomenen, wie der Fachtext und die Fachsprache des Bankwesens, der Terminus, die Übersetzung und das Übersetzen von Fachtexten. Aufgrund der umfangreichen Möglichkeiten in Bezug auf die Analyse wird lediglich die lexikalische Ebene analysiert.

Merkmale des Fachtextes

Das Hauptanliegen der Bachelorarbeit mit dem Titel „Komparative Analyse eines Fachtextes“ war die praktische Analyse eines ausgewählten Fachtextes. Im Rahmen dieser Analyse wurden vor allem die lexikalische Seite des Originaltextes und ihre Bearbeitung während der Übersetzung ins Slowakische in Betracht genommen. Vor der Durchführung der eigentlichen komparativen Analyse war es notwendig, die mit diesem Thema zusammenhängende Theorie zu erläutern und zu erklären. Ich beschäftigte mich vor allem mit Definitionen einzelner Begriffe und mit der Erklärung deren charakteristischen Merkmale. Die Arbeit ist auf den theoretischen und diesem folgenden praktischen Teil verteilt, wobei beide noch aus mehreren Unterkapiteln bestehen.

Bevor man mit dem Fachtext und vor allem mit einem Fachtext aus dem Bereich des Bankwesens anfängt, ist es wichtig, den Terminus 'Text' zu erläutern. Aufgrund der untersuchten Materialien kann der Text als Reihenfolge von Sätzen und Äußerungen, die Kommunikationsfunktion hat und festgesetzte grammatische stilistische Konditionen erfüllt, bezeichnet werden. Der erste Teil der Bachelorarbeit bildet das Hauptkapitel, das sich mit dem Text beschäftigt, wobei zu diesem Kapitel zwei Unterkapitel angehören – Fachtext und Fachsprache und –sprache auf dem Gebiet des Bankwesens.

Bei der Suche nach der Definition sind mir mehrere Erklärungen dieses Begriffs aus mehreren Quellen entgegengekommen. Von allen ausgesuchten Definitionen ist zu entnehmen, dass die Erklärung dieses Begriffes aus mehreren Standpunkten betrachtet werden kann. Wenn man sich mit allen eingeführten Begriffsbestimmungen auseinandersetzt, lassen sich einige Kennzeichen feststellen, die alle Definitionen aufweisen. Zusammenfassend kann man behaupten, dass:

- die Fachsprache an charakteristischen kommunikativen Bedarf gebunden ist,
- die Fachsprache in einem spezifischen fachlichen Bereich verwendet wird,
- die Fachsprache von einer spezifischen Gemeinschaft verwendet wird, die als Fachleute bezeichnet werden,
- die lexikalische, morphologische und syntaktische Ebenen der Fachsprache bestimmte, lediglich für die Fachsprache spezifische Charakteristika aufweisen.

Mit der lexikalischen Seite des Fachtextes ist die Terminologie sehr eng verbunden. Den Fachwortschatz, der bei Fachtexten vorkommt und sich einem spezifischen Gebiet widmet, nennt man Terminologie. Auch die Sprache aus dem Bereich des Bankwesens verfügt über lediglich für diesen Bereich typische Termini und Begriffe. Auch bei der Suche nach der Definition des Terminus stieß ich auf zahlreiche Erklärungen dieses Ausdrucks. Sogar Begriffe, die in der Allgemeinsprache eine eindeutige Bedeutung tragen, können in der Fachsprache eine andere, für das betreffende Gebiet eng spezifische Bedeutung tragen. Termini bilden den Kern jedes Fachwortschatzes und ihre Bedeutung ist in spezialisierten Wörterbüchern zu finden.

Anknüpfend an die Kapitel, die sich der Fachsprache widmen, betrachtete ich näher der Fachsprache des Bankwesens, da die analysierten Texte gerade aus dieser Sphäre stammen. Fachsprachen werden in mehrere Kategorien nach jeweiligem Bereich, in den sie angehören, unterteilt und damit gehört die Banksprache in dieselbe Kategorie (Sprache der Wirtschaft), wie Sprache des Börsenwesens oder Sprache des Finanzwesens, und auch wenn zwischen diesen Typen keine scharfe Grenze zu ziehen ist und die Terminologie dieser Sprachen sich überschneidet, kommen in dem Bereich des Bankwesens Banktermini vor, die typisch lediglich für diese Fachsprache sind. Die Sprache des Bankwesens wird vor allem unter Fachleuten aus diesem Gebiet verwendet, doch sie stellt ebenso Kommunikation zwischen Angestellten des Bankensektors und ihren Kunden dar, wobei sich bei diesem Prozess die Banksprache und die Allgemeinsprache gegenseitig beeinflussen.

Den Hauptkern des folgenden Teils der Bachelorarbeit bildet die Übersetzung, und zwar vor allem die Übersetzung des Fachtextes und seine Spezifika. Der Übersetzungsprozess ist allgemein bekannt, sein Anliegen ist die Ideen des Autors bei den Lesern von einer anderen Sprache so zu widerspiegeln, dass die Intention des Verfassers am treuesten eingehalten wird. Es ist bedeutsam, dasselbe Prinzip auch bei Übersetzung eines Fachtextes durchzusetzen, wobei der Übersetzer an mehrere Schwierigkeiten stoßen kann. Diese Probleme kann man in zwei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe stellen lexikalische Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache dar und die zweite Kategorie machen sozial-kulturelle Unterschiede aus. Bei der Übersetzung eines Fachtextes muss man vor allem auf lexikalische Unterschiede achten, denn jeder Fachbereich durch seine Terminologie charakteristisch ist.

Bei den Übersetzern von Fachtexten ist es notwendig, dass sie nicht nur die linguistische Seite beider Sprachen beherrschen, sondern dass sie auch über Kenntnisse aus dem Bereich, aus dem der betroffene Text stammt, verfügen. Bei der Durchführung der Übersetzung sollten ihnen auch Fachwörterbücher helfen, die zu korrekter Darlegung der fachlichen Benennungen führen. Während der Übersetzung eines Fachtextes verbindet sich also die Kenntnis der Ausgangssprache und der Zielsprache mit Fachkenntnissen. Falls der Übersetzer inkorrekt eine bestimmte Fachinformation transformiert, kann dieses zu Deformation der Endaussage führen und der Leser versteht somit nicht die Intention des Autors. Bei Schwierigkeiten mit Fachterminologie kann der Übersetzer nicht nur nach Fachwörterbüchern greifen, sondern auch Hilfe in Form eines Fachmenschen aus jeweiligem Bereich aussuchen. Das Ergebnis ist eine Übersetzung von hoher Qualität.

Die Grundbasis des dritten und vierten Teiles der Bachelorarbeit ist die eigentliche komparative Analyse, wobei ich mich dieser in dem dritten Teil aus der theoretischen Sicht widmete. Komparative Analyse kann man generell als Vergleich eines originellen Textes mit seiner Übersetzung charakterisieren. Die Analyse ist besonders dann interessant, wenn man beobachtet, auf welche Weise und mit welchen Mitteln Übersetzer bei der Übersetzung das Anliegen des Autors transformieren. Auch wenn es bei der Übersetzung von Fachtexten die Bedingung gibt, dass möglichst viele Informationen ohne Änderung übertragen werden sollen, kann man auch bei dieser Art von Texten an viele Unterschiede – kulturelle oder sprachliche – stoßen. Bei Übersetzung kann es nicht zu so einer Situation kommen, dass der Übersetzer nur einen Begriff für einen anderen dekodiert, sondern er muss auch auf die grammatische und semantische Seite achten. Komparative Analyse kann man dann auf mehreren Ebenen durchführen.

Den letzten, vierten Teil der Bachelorarbeit bildet die komparative Analyse anhand konkreter Beispiele, wobei ich mich bei dieser Analyse lediglich der lexikalischen Seite widmete. Bei der Analyse handelt es sich um einen Text aus der Sphäre des Bankwesens, nämlich um das Buch des deutschen Autors René Klaus Grosjean „Umgang mit Banken“. Dieses Buch wurde von dem slowakischen Bankwesensspezialisten Oto Sobek übersetzt. Der erste Text stellte den Ausgangstext und seine Übersetzung den Zieltext dar. Lexikalische Seite ist ein sehr umfangreiches Phänomen und deswegen widmete ich mich bei der Analyse

lediglich den folgenden lexikalischen Aspekten – Bankterminologie, Idiome, „falsche Freunde“, Akronyme und Anglizismen. Alle genannten Aspekte besitzen bestimmte Charakteristika in der deutschen als auch in der slowakischen Sprache. Bei der Analyse vergleicht man einen ausgewählten Begriff aus dem originellen Text mit seiner Übersetzung. Einige interessante Phänomene erforderten einen Kommentar.

Bankterminologie

Die analysierten Texte wiesen einen hohen Anteil von Bankterminologie auf, was in Bezug auf deren Spezialisierung verständlich ist. Da der Originaltext von einem Sachverständigen übersetzt wurde, kann man exakte Äquivalente, bzw. Erklärung der Begriffe finden.

Hierbei wird eine Auswahl von den Banktermini im Deutschen und deren Übersetzung ins Slowakische (bei einigen Fällen ebenso mit Kommentar) angeführt: „*Wie kreditwürdig bin ich?*“ – „*Som kredibilný?*“ *Oft bekommen Sie feste Kredite günstiger als Kontokorrentkredite. – Fixné úvery môžete často dostať výhodnejšie ako kontokorentné úvery. Gebrochene (gespaltene) Zinsen erschweren den Vergleich. – Rozdelené úroky sťažujú porovnanie.*

Es ist hervorzuheben, dass es in der Bankterminologie meistens Substantive vorkommen, doch auch andere Wortarten haben ihren Anteil an dem Fachwortschatz, wie in dem angegebenen Fall; die gebrochenen Zinsen können nicht wortwörtlich übersetzt werden, da es sich um bankspezifische Wendung handelt: Spareckzinssatz und Rentenrendite – základná úroková sadzba z úsporových vkladov a výnos z dlhodobých pôžičiek.

Idiome

Auch wenn einige Idiome zum charakteristischen Merkmal der literarischen Darstellungen gehören, ist es eine Vielzahl von deren auch in Fachtexten zu finden. In den analysierten Texten befand sich ebenso eine Menge von Idiomen, auch wenn sich die Texte auf die Sphäre des Bankwesens beziehen. Das Idiom stellt „eigentümliche Wortprägung, Wortverbindung od. syntaktische Fügung, deren Gesamtbedeutung sich nicht aus den Einzelbedeutungen der Wörter ableiten lässt“ (2, 2011) dar.

Folgend werden diese Idiome und deren Äquivalente bzw. Übersetzung an Beispielen aus den analysierten Büchern erläutert: *Verständnis zeigen* – *pochopiť*; *zu einem schnellen Entschluss kommen* – *rozhodnúť rýchlo*; *zum Ausdruck bringen* – *dávať najavo*; *blauäugige Vorstellung* – *naivná predstava*; *bittere Erfahrungen* – *smutné skúsenosti*; *Einwände entkräften* – *vyvrátiť námietky*; *Ursachen aus der Welt schaffen* – *odstrániť príčiny*; *keine Pferde scheu machen* – *nevyvolať rozruch*; *das Übel bei der Wurzel packen* – *odstránite ťažkosti od základov*.

Falsche Freunde

Die sog. „falschen Freunde“ gehören ebenso zu einem lexikalischen Merkmal, zu einem Phänomen, an das man innerhalb von komparativer Analyse stoßen kann. Auch in der Bankterminologie und Banksprache kann man eine Vielzahl von „Fauxamis“ finden. An folgenden Beispielen, die in dem Buch „Umgang mit Banken“ vom Grosjean zu finden waren, kann dieses Phänomen am besten verstanden werden. Alle gefundenen „falsche Freunde“ wurden ins Slowakische vom Translator korrekt übersetzt: *Kreditinstitute* – *úverové ústavy* – die vom Übersetzer ausgewählte Bezeichnung des deutschen Ausdrucks wird als die passendste gefunden; die „falschfreundige“ Übersetzung lautete dann „*kreditové inštitúty*“, wenn der Leser des Zieltextes nicht die Intention des Autors verstehen würde.

Akzeptkredit – *súkromný eskont* – in diesem Fall geht es um sehr interessante Übersetzung, die hoch bankspezifisch ist; die beiden Begriffe (sowohl der deutsche, als auch der slowakische) können lediglich von Sachverständigen verstanden werden; die korrekte Übersetzung ist dann von dieser Tatsache abhängig; die unkorrekte slowakische Version dieser Wendung ist entweder „*akceptovaný kredit*“ oder auch „*akceptačný kredit*“.

Akronyme

Akronyme und verkürzte Wörter gehörten zum Phänomen der modernen Zeit, wobei die Banksprache von diesem Trend nicht ausgeschlossen wurde. Die Zahl von diesen Zeichen wächst ständig in der schriftlichen, wie auch in der mündlichen Kommunikation. In jedem Fach werden fachbezogene Akronyme benutzt, die spezifisch sind und den Experten zur ökonomischen und flexiblen Kommunikation helfen. Im Duden-Wörterbuch wird der Begriff „Akronym“ als „aus den Anfangsbuchstaben mehrerer Wörter gebildetes Kurzwort (z. B. EDV aus elektronische Datenverarbeitung)“ (2, 2011) bezeichnet: *AGB* [Allgemeine Geschäftsbedingungen] – *Všeobecné obchodné podmienky*; *GmbH* [Gesellschaft mit beschränkter Haftung] – *s. r. o.* [spoločnosť s ručením obmedzeným]; *SCHUFA* (*Schutzgemeinschaft für allgemeine Kreditsicherung GmbH*) – *SCHUFA (Ochranná spoločnosť pre všeobecné zabezpečenie úverov spoločností s ručením obmedzeným)* – so eine Art von Gesellschaft existiert in der Slowakei nicht, deswegen wurde innerhalb des gesamten slowakischen Textes das deutsche Akronym SCHUFA verwendet; bei dem ersten Vorkommen von diesem Akronym wurde allerdings dessen Bedeutung in Klammern angeführt, damit auch der slowakische Leser die Kenntnis davon hat, worum es sich handelt: *BGH-Urteil* [Bundesgerichtshof-Urteil] – *rozhodnutie Spolkového súdneho dvora*.

Anglizismen

Der Wortschatz von verschiedenen Sprachsystemen unterschiedlicher Nationen und Kulturen wirkt aufeinander. Wörter übergehen von einer Sprache in die andere und werden zum deren Teil. Es handelt sich um sog. Internationalismen, also internationale Wörter, wobei Wörter aus der englischen Sprache den größten Anteil an Internationalismen bilden. Der Trend in der deutschen Banksprache sieht so aus, dass in hohem Ausmaß Fachbegriffe aus dem Englischen die deutsche Fachsprache des Bankwesens beeinflussen.

In den analysierten Werken kann man das Vorkommen von Anglizismen davon ableiten, dass die Sphäre des Bankwesens besonders stark von der englischen Sprache beeinflusst ist.

Fortfaitierung – *fortfaiting* – das hervorzuhebende Merkmal in der deutschen Version ist die Endung „-ierung“, die dem englischen Begriff hinzugefügt wurde und an das Anpassen an die deutsche Sprache hindeutet: *Cash-flow* – *cash-flow* [peňažný tok]. Der englische Begriff ist zu einem festen Bestandteil des Wortschatzes von beiden Sprachen geworden: „*Real time*“ [die Echtzeit, die Realzeit] – „*reálny čas*“; *self-liquidating* [kostendeckend] – *self-liquidating* [samolikvidačný]; *Researchabteilungen* – *výskumné oddelenia*. In diesem Fall wurde der englische Ausdruck „research“ ins Slowakische übersetzt, denn die englische Version im Slowakischen normalerweise nicht verwendet wird; das deutsche Äquivalent heißt „Untersuchung, Forschung“; *Roll-over-Basis* – na základe *roll-over*.

Schlussfolgerung

Das Ergebnis der komparativen Analyse war die Herausstellung, dass es auch trotz des Vorkommens bestimmter Unterschiede in der Lexik der deutschen und slowakischen Sprache aus dem Bereich des Bankwesens bei der Suche nach genauen Äquivalenten nur unbedeutende Unterschiede gibt. Die slowakische Übersetzung widerspiegelte treu das Anliegen und den Inhalt des Originals und dekodierte den Text ebenso treu. Hinsichtlich der terminologischen, fachlichen und stilistischen Seite war die slowakische Übersetzung absolut korrekt. Dies geht vor allem aus der Tatsache heraus, dass der Übersetzer auf hohem Niveau die beiden Sprachen beherrscht und ein Sachverständiger bezüglich des Bankwesensbereichs ist.

Zoznam citovanej literatúry

1. HREHOVČÍK, T. 2006. *Prekladateľské minimum*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS. 116 s. ISBN 80-89256-02-3.

2. *Duden. Universalwörterbuch*. 2011. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim / Zürich: Dudenverlag. Elektronische Version.

Zoznam použitej literatúry

Duden. Das Fremdwörterbuch. 1990. 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag. 840 S. ISBN 3-411-20915-1.

EHRGANGOVÁ, E., KENÍŽ, A. 1999. *Kapitoly z prekladu a tlmočenia*. Bratislava: EKONÓM. 92 s. ISBN 80-225-1057-2.

GROSJEAN, R. K. 1995. *Styk s bankou*. 4. doplnené a prepracované vydanie. Bratislava: Management Press, Praha – Elita. 288 s. ISBN 80-85323-77-X.

GROSJEAN, R. K. 1994. *Umgang mit Banken*. 5. Auflage. Planegg: WRS Verlag Wirtschaft, Recht und Steuern GmbH & Co. Fachverlag. 368 s. ISBN 3-426-79002-5.

KAUTZ, U. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium. 632 s. ISBN 3-89129-449-2.

Letná škola prekladu 6. Čo je (ešte) preklad? 2008. Bratislava: AnaPress Bratislava. ISBN 978-80-89137-43-5.

Odborný preklad 5. 2010. Bratislava: AnaPress Bratislava. 104 s. ISBN 978-80-89137-68-8.

KÜHLWEIN, W., THOME, G., WILSS, W. (Hrsg.) 1981. *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. München: Wilhelm Fink Verlag. 324 S. ISBN 3-7705-1855-1.

LIŠKOVÁ, D. 2004 *Wirtschaftsdeutsch im Bankwesen*. Bratislava: SPRINT. 196 s. ISBN 80-89085-31-8.

MÜGLOVÁ, D. 1996. *Preklad v teórii a praxi cudzojazyčnej výučby*. Nitra: Vysoká škola pedagogická Nitra, Fakulta humanitných vied. 110 s. ISBN 80-8050-081-9.

PEPELKOVA, I. 2009. *Fachsprache der Geschichte aus der Sicht der Morphologie, Syntax und Lexikologie*. Trnava: Vydavateľstvo RegionMedia. 80 S. ISBN 978-80-970243-0-7.

RAKŠÁNYIOVÁ, J. (ed.) 2008. *Šesť aspektov translácie*. Bratislava: AT PUBLISHING. 76 s. ISBN 978-80-88954-50-7.

ROELCKE, T. 1999. *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 150 S. ISBN 978-3-503-12221-9.

SOLENSKÁ, Ľ. 2010. *Efektívnosť stratégií práce s odborným textom pri čítaní s porozumením a osvojovaní si odbornej slovnej zásoby*. Dizertačná práca. Trnava. 121 s.

STEDE, M. 2007. *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenen-orientierten Textlinguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 208 s. ISBN 978-3-8233-6301-9.

STOLZE, R. 2008. *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. 5. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 288 S. ISBN 978-3-8233-6431-3.

Zoznam použitých internetových zdrojov

AL-BADRI, S. K. N. 2011. *Kollokationen im Deutschen und im Arabischen anhand der prototypischen Beispiele gut, stark, schwach, tot, kaputt*. Dissertation. [zitiert am 01.04.2015] Abrufbar auf der Internetseite: <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/3159/1/Diss_Neama_komplett.pdf>

VONDRÁŠKOVÁ, J. 2008. *Anglizismen in der gegenwärtigen deutschen Banksprache*. 2008. [zitiert am: 23.03.2015] Abrufbar auf der Internetseite: <https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/105951/1_BrunnerBeitragGermanistikNordistik_22-2008-1_5.pdf?sequence=1>

VONDRÁŠKOVÁ, J. 2007 *Deutsche Banksprache. Eine lexikalische Analyse*. Dizertační práce. Brno. 2007. [zitiert am 20.03.2015] Abrufbar auf der Internetseite: <http://is.muni.cz/th/162717/ff_d/Dizertace_cerven_07.pdf>

Kontakt

Bc. Miroslava Michliková
študentka 1. ročníka II. stupňa štúdia
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: michlikova.miroslava@gmail.com

LA TRADICIÓN GAUCHESCA EN EL HOMBRE DE LA ESQUINA ROSADA

GAUCHO TRADITION IN THE SHORT STORY MAN ON PINK CORNER

SOFIA TUŽINSKÁ

Abstracto

La poesía gauchesca tiene un gran significado en el contexto de la literatura argentina. Viene de la primitiva poesía gaucha que se desarrollaba de forma oral. Era una poesía espontánea, inculta, de los payadores rurales del siglo XVIII. De ésta se inspiraron los escritores cultos, como J. Hernández, E. del Campo, B. Hidalgo, etc. quienes trataban en sus poemas los temas gauchescos imitando o no, también el lenguaje típico de los gauchos. La tradición gauchesca tiene su importante lugar también en la literatura del siglo XX. J. L. Borges, uno de los escritores más apreciados en el panorama de la literatura mundial, dejó las huellas del fenómeno gauchesco en su cuento El hombre de la esquina rosada.

Palabras claves: *poesía gaucha, poesía gauchesca, payador, Borges, El hombre de la esquina rosada*

Abstract

The Gaucho poetry has a great significance in the context of the Argentinian literature. It comes from the primitive poetry of the gauchos that developed in oral form. It was, an uneducated, spontaneous poetry of the rural payadores of the 18th century. It inspired educated writers such as J. Hernandez, E. del Campo, B. Hidalgo, who teaked in his poems the gaucho issues, the typical language of the gauchos. The gaucho tradition also has its important place in the literature of the twentieth century. J. L. Borges, one of the most appreciated writers in the panorama of the world literature, left the traces of the gaucho phenomenon in his short story "Man on Pink Corner".

Keywords: *poetry of the gauchos, gaucho poetry, payador, Borges, Man on Pink Corner*

Poesía gaucha y poesía gauchesca

La poesía gauchesca es un fenómeno literario propio del Río de la Plata (Argentina y Uruguay), y al mismo tiempo, es el más típico y original de ambos países.

El entusiasmo por la originalidad y el sabor argentino de este género, sumado al hecho de que el *Martín Fierro* es una de las mejores obras argentinas, ha llevado a algunos críticos, literarios e historiadores, a otorgar al arte gauchesco el carácter de representativo de la Argentina.

Otros autores, en cambio, se han negado a aceptar esta distinción, por entender que la literatura gauchesca ni es la mejor muestra lograda de la literatura argentina, ni tampoco lo gauchesco representa totalmente el país, sino sólo a una parte geográfica y humana, y a un momento histórico determinado.

Para algunos críticos, corresponde diferenciar entre poesía gaucha, o sea la primitiva poesía de los payadores rurales de fines del siglo XVIII y siglo XIX, natural, espontánea e inculta. La recitaban o cantaban acompañados de guitarra, y consistía en cantares, decires, romances o coplas de la tradición oral, o creaban, a veces improvisando en payadas, sus propias piezas.

El término gauchesco, en cambio, debe aplicarse al arte escrito, fruto de la inteligencia de hombres cultos, de la ciudad, que compusieron poemas a imitación de la poesía gaucha,

anónima e inculta. Por lo menos, éste es el caso de los autores como Bartolomé Hidalgo, Estanislao del Campo o José Hernández.

Otro caso es que los autores cultos, que a su vez escribían poemas de tema gauchesco, lo hacían en lengua culta, sin imitar el lenguaje de los gauchos, como Mitre o Rafael Obligado. Por otro lado, autores como José Hernández, Ricardo Güiraldes escribían sobre el tema rural usando el lenguaje gauchesco.

La literatura gauchesca no es el folklore puro, porque no reúne las condiciones del material específico del esta área cultural: popular, anónimo, tradicional, oral, empírico y geográficamente localizado.

Pero, en cambio, podría en algunas expresiones ser literatura folklórica, cuando los autores han ido en búsqueda de sus asuntos, ambiente, lenguaje o espíritu para sus obras, a la realidad viviente de lo folklórico.

El fenómeno del gaucho

Los gauchos son los protagonistas de los poemas gauchescos y de las obras en prosa del mismo género. Acerca de este ejemplar social y humano, y de sup apel histórico y su psicología, se ha debatido bastante, y se han escrito numerosas obras, ya para alabarlo, ya para denigrarlo. Sarmiento, por ejemplo, tuvo un concepto subalterno del gaucho en la evolución del país hacia el progreso, mientras que Hernández lo consideraba un actor heroico y principal.

Con respecto a la aparición del gaucho en el Río de la Plata, hay también discrepancias: según algunos estudios, los gauchos empiezan a existir recién en el siglo XVIII, cuando en virtud de ordenanzas arbitrarias del gobierno, los hombres libres y pobres optan por ir a vivir al campo, en una existencia nómada, renunciando a la propiedad, al hogar. Son por eso pastores antes que agricultores, viven sin afincarse al suelo y se contratan para empleos transitorios en las estancias. Casi todos son criollos, y muy pocos mestizos.

Según otros estudios, se los considera individuos sin oficio, perdidos, que vivían holgazanamente de la vaquerías, para tener así la comida segura, ladrones de vacunos, a quienes había que forzar por la ley para obligarlos a trabajar o servir a la seguridad del país.

El lenguaje gauchesco

La lengua gaucha aparece utilizada con bastante fidelidad en la literatura gauchesca, aunque la exactitud de esta reproducción no es igual en todos los autores, y a veces se infiltran supuestos gauchismos o se mezclan espúriamente vocablos rurales de sistintas localidades geográficas.

Todavía superviven en algunas hablas rurales restos de la vieja lengua gauchesca, pero en cierto sentido puede afirmarse que ya ha cristalizado, literariamente, en la forma registrada por los poemas y prosas de los siglos XIX y XX.

Tradición gauchesca en la literatura del siglo XX

Jorge Luis Borges es uno de los primeros escritores argentinos del siglo XX que empezó a reflejar en la literatura la tradición gauchesca, el lenguaje gauchesco y coloquial argentino. Esta afición por presentar el lenguaje gauchesco en la literatura como una fuente de su orgullo nacional, se ve solamente en sus primeras obras, en mayoría de los casos, hechas en colaboración con su colega y amigo Adolfo Bioy Cásares. Lo más intensamente se ve esta afición suya en el cuento *El Hombre de la Esquina Rosada*. Una versión del cuento fue publicada por primera vez con el nombre de *Leyenda policial* en la revista *Martín Fierro* del 26 de febrero de 1927. Una segunda versión integró el volumen de *El idioma de los argentinos* en 1928 con el nombre de *Hombres pelearon* y una tercera se publicó como *Hombres de las orillas* en el diario *Crítica* del 16 de septiembre de 1933. La versión final con su nombre definitivo integró el volumen *Historia universal de la infamia* que se publicó en 1935. En el cuento Borges emplea los rasgos del lenguaje gauchesco y los rasgos comunes del lenguaje

coloquial característico para la región Río de la Plata. Más tarde se iba alejando de esta tendencia y en la mayoría de su obra cuentística posterior prevalece el lenguaje correspondiente a la norma culta, aunque no evita el empleo del "voseo" con las formas verbales correspondientes y otros rasgos de carácter ortográfico y fonético como es la desaparición de la "d" final o intervocálica. Con estos elementos nos podemos encontrar en sus escritos que abarcan el tema gauchesco o las descripciones de los caracteres campesinos de su etapa criollista de los años 1920-1935. Generalmente, para el ensayo es característico un vocabulario definidamente especializado, dada su función universal y universalizadora. Borges en cierta etapa intentó renovar levemente la lengua del ensayo con esguinces argentinos. En *El tamaño de mi esperanza* podemos ver los elementos como: vos, izó (hizo), etc. También en las colecciones de sus poemas como *Luna de enfrente* vemos los rasgos de coloquialismo: sos, sé (en vez de sed), etc. Igualmente *El idioma de los argentinos* mostraba la fascinación que sentía Borges por la manera que tenían sus compatriotas de hablar el español. Era „una manera que él nunca consideró una degradación del castellano, sino una renovación de este idioma: se trataba de una cuestión de conciencia, de identidad. Además aquella manera era el reflejo de una nueva realidad. Las palabras pampa, orilla, arrabal y el lunfardo con sus intrincadas romas y tal como lo hablaban quienes lo sabían y aún aquellos quienes pretendían hablarlo, eran elementos constitutivos naturales, aunque extraños, del país que Borges había llegado a conocer a partir de 1921. Este idioma tenía un vocabulario que nada decía a los españoles. Pero su etimología y su uso cotidiano daban a Borges, después de su adolescencia europea, un exacto sentido del lugar en que estaba y de quién era él mismo“ (1, 1996, p. 112) Esta opinión se puede aplicar exclusivamente a su etapa criollista porque Borges a continuación estaba eliminando los elementos del lenguaje campesino y coloquial de su obra, incluso purificó y eliminó estos elementos de las obras anteriormente citadas en las ediciones posteriores. A medida que pasaba la década 1930, Borges empezó a perder su fascinación por los arrabales, las orillas y el lunfardo y sus escritos comenzaron a estar preñados de inquietudes metafísicas. Su lenguaje literario se convirtió en un lenguaje culto, intelectual, universal.

En el cuento *El Hombre de la Esquina Rosada*, Borges toma la entonación oral, la naturalidad propia del relator, pero no deja de advertir que la búsqueda de esta entonación es en sí misma un artificio. En este cuento intentó reproducir a la perfección el habla de su amigo íntimo Nicolás Paredes, un ex líder político. Borges explica que cuando se murió su amigo, quería hacer eternos su manera de hablar y sus historias. „Me hice esclavo de cada página, que escribí, releía en voz alta cada frase e intentaba recobrar el matiz ideal“ (2, 1990, p. 167). Valter Bruno Berg caracteriza este intento de Borges como una reproducción perfecta del lenguaje coloquial característico para la región de Buenos Aires, pero también lo considera „...el canto de cisne del invento de los martinfierristas de conciliar los extremos, es decir la escritura vanguardista por una parte, la afición de un modelo monolítico de la argentinidad por la otra, cuya cercanía con los modelos propuestos por el movimiento nacionalista nadie podía ignorar“ (3, 1990, p. 170). Es decir, Bruno Berg consideraba el intento de Borges como un experimento condenado a fracasar, lo que se ve también en sus escritos siguientes.

El hombre de la esquina rosada

Para el cuento *El Hombre de la Esquina Rosada* son característicos los elementos del lenguaje gauchesco y coloquial en todos los niveles lingüísticos, los podemos observar en su sintaxis, léxico y la reproducción ortográfica de la fonética. El soporte lingüístico básico de la narración oral es el lenguaje coloquial, en nivel en que se mezclan elementos campesinos y urbanos. Los recursos de la lengua oral orillera están utilizados por Borges junto con otros cultos, con los que se manifiesta la búsqueda de efectos expresivos por la parte del autor y también la tendencia del compadre hacia la finura lingüística. En la obra la intersección consigue dar al lenguaje dinamismo y vitalidad de acuerdo con el tono de la narración, mientras que en las demás historias de infamia refleja más bien la desarmonía entre los dos polos que

atraen a Borges: lo criollo (lenguaje conversacional) y lo universal metafísico-filosófico (lenguaje panhispánico). Ya que la narración de *El Hombre de la esquina rosada* asume las mismas formas que las de un coloquio, y en esencia lo es, pueden considerarse juntos el estrato narrativo y el de los personajes.

Vamos a ver algunas características del lenguaje gauchesco y coloquial que se encuentran frecuentemente en el texto citado:

- **Desaparición de la „d“ intervocálica:** Cuando golpeó, la Julia había *estao* cebando unos mates ...; Quién iba a soñar que el *finao* ...; ... por esos *laos* de la laguna de Guadalupe y la Batería.

J. C. Gaurneri cuando clasifica la desaparición de las letras, incluye también los grupos de letras y de sonidos, y reconoce esta alteración como extensiva a todo lenguaje popular del Río de la Plata. Este fenómeno explicado podemos encontrar también: „*Sabía llegar de lo más paquete al quilombo, en un oscuro, con las prendas de plata; los hombres y los perros lo respetaban y las chinas también; nadie inoraba que estaba debiendo dos muertes; usaba un chambergo alto, de ala fina, sobre la melena grasienta; la suerte lo mimaba, como quien dice*“ (4, 1999, p. 91 – 92).

Desaparición de la „d“ final, apócope: ...como si la *soledá* fuera un corso. Al rato largo llamaron a la puerta con *autoridá* ... El tango hacía su *voluntá* con nosotros ...

Cabe decir que la desaparición de la „d“ final en el texto es irregular y no podemos constatar con certeza si esta irregularidad viene por el intento consciente del escritor o se trata de un equívoco. Vamos a ver ejemplos donde no se produce la desaparición de la „d“: ... no se había movido para eso de la paré del fondo, en la que hacía espaldas, *callado*.

La desaparición de la „d“ intervocálica o final es una de las características del lenguaje coloquial que conserva Borges también es sus escritos posteriores como en *Luna de enfrente* o en *Tamaño de mi esperanza*.

Otros rasgos del lenguaje coloquial que son característicos también del lenguaje de la literatura gauchesca son los cambios vocálicos, consonánticos, simplificación de los grupos consonánticos, cambio del lugar de los acentos, empleo de los vulgarismos, diminutivos, aumentativos, vocablos provenientes de los dialectos indios, arcaísmos, etc. Vamos a ver algunos ejemplos en cuanto a los cambios consonánticos que también se producen en el texto irregularmente:

- **Cambio ortográfico y fonético de la „f“ en la „j“:** este cambio se produce cuando la „f“ está seguida de las vocales u, o, i: Ese *jue* el primer sucedido de tantos que hubo ...; ... fue a perderse *ajuera*. Tenía ese aire fatigado de los *dijuntos*.
- **Cambio de la „f“ en la „p“:** Los mozos de la villa de *compiábamos* ...
- **Cambio de la „b“ en la „g“:** *Güen* bebereje ...
- **Ejemplos cuando no se produce el cambio de la „f“ en la „j“:** ... fue a perderse *ajuera* ... Yo me *fui* tranquilo a mi rancho ...

Otro tipo del cambio en el nivel consonántico de la simplificación de los grupos consonánticos característico del lenguaje coloquial de Río de la Plata:

- **Ejemplos cuando se produce la simplificación de los grupos consonánticos:** A ustedes, claro que les falta la debida *esperiencia*... Nadie *inoraba* que estaba debiendo los muertos... El hombre no estaba para *esplicar*.

En cuanto a los cambios de vocales que se producen en el texto, el más frecuente es en cambio de la „e“ en la „i“ o de la „a“ en la „u“. Veamos algunos ejemplos de las alteraciones vocálicas:

- **Cambios vocálicos:** ... el hombre se iba a *peliar* ...; ... una de las mujeres *trujo* cana ...

Además de estos cambios se encuentran en el texto citado los cambios en el nivel fonético del lugar de un vocal como en el caso del adverbio *nadie/naide/naides* (en plural). Se produce apócope en el caso de la preposición „*para*“ que cambia en „*pa*“ o en „*pal*“ que es una particularidad del habla gauchesca: ...no sirve más que *pa* juntar las moscas; ...compañeras resistentes *pal* baile; ...como si ni *pa* recoger changaganos...

Esta forma corta de la preposición "para" la utiliza Borges en el texto también de manera irregular como por ejemplo: El hombre no esperaba *para* explicar...; ...luego la abrazó como *para* siempre...; ...no se había movido *para* eso...

Otro rasgo importante del lenguaje gauchesco es la utilización del metaplasmo en el texto. El metaplasmo es la figura que se caracteriza por una transformación silábica: La Julia, aunque de humilde color, era de lo más conciente y formal, así que no faltaban musicantes, güen beberaje y compañeros resistentes *pal* baile.

Para el texto de Borges es característico también el empleo de paragoge, es decir, la alteración de la palabra se produce a su final: La Lujanera lo miró aborreciéndolo y se abrió paso con la crencha a la espalda, entre el *carreraje* y las chinas... (5, 1999, p. 96). El más viejo, un hombre apaisanado, curtido de bigote entrecano, se adelantó para quedarse como encandilado por tanto *hembraje*... (6, 1999, p. 96).

En cuanto al nivel léxico, Borges emplea en *El Hombre de la Esquina Rosada* el vocabulario característico del lenguaje gauchesco, los indigenismos, arcaísmos, diminutivos, aumentativos, vulgarismos y el lenguaje campesino.

- **Vocabulario proveniente de las lenguas indias:** *yuyo* (del quechua)/Planta de la familia de las amarantáceas o Yerbajo, yerba inútil.
- **Arcaísmos:** *rajar* (de origen español)/ huir, escapar.
- **El lenguaje campesino:** *prenda*/mujer, novia; *pechada*/pechazo, empuje, golpe violento dado con el pecho del caballo; *beberaje*/bebida alcohólica en general; *china*/querida o mujer de la clase social baja; *chapas*/cabello; *cachetada*/golpe; *changanos*/trabajo ocasional o trabajadores; *milonga*/mentiroso o la canción popular acompañada de guitarra, etc.
- **Diminutivos:** *ponchito*, *campito*, *lucecita*, *finita*, *charquito*.
- **Aumentativos:** *cuchillón*.
- **Vulgarismos:** *perra*, *milonga*, *hembraje*.

En el texto aparecen también algunas frases hechas características del lenguaje popular como: ... *jue a venirsele yo todos al humo (del irse o venirse al humo)/ Enfrentar rápida y directamente a una persona. ... llegar de lo paquete al quilombo/ salir de Guatemala e ir a guatepeor*.

La sintaxis del cuanto *El hombre de la esquina rosada* tiene características del habla popular gauchesco, de modo que las diferencias en la construcción, en el régimen y en la concordancia no llegan a alterar la lengua, a pesar de la presencia de construcciones elípticas, ambiguas, anacolutos, asíndeton y polisíndeton. A partir de la mención anterior de algunos criollismos del texto, es posible pensar de nuevo en aquel estilo natural con el que Borges se quería más acercar a la entonación oral.

Los rasgos coloquiales utilizados por Borges se refieren tanto a la fonética como a la morfosintaxis y al léxico. La ortografía trata de reproducir, aunque no sistemáticamente, la pronunciación: suspensión de grupos cultos, suspensión de -d finales, diptongaciones de verbos en -ar (guitarrear, pistolar, loquiar...). Éstos y otros ejemplos figuran al lado de palabras en que no se intenta escribir según la fonética, aún cuando presenten fenómenos análogos. En el

aspecto morfosintáctico al lenguaje de este cuento también es heterogéneo. Se mezclan giros populares, familiares y especialmente orilleros con otros literarios. El voseo del diálogo reproduce el habitual del lenguaje argentino, tanto en el uso pronominal como en el de las formas verbales correspondientes: „*Vos siempre has de servir de estorbo, pendejo me rezongó al pasar, no sé si para desahogarse, o ajeno*“, „*¡Abrí, te digo, abrí gaucha arradtrada, abrí, perra!*“ (7, 1999, p. 98).

La ilusión del lenguaje se intensifica en otros aspectos sintácticos, según cuales se expresa la sucesión de ideas y hechos diferentes, unidos mediante la simple yuxtaposición, que consigue imitar la desenvoltura y la falta de rigor lógico del habla coloquial. Las ideas aparecen con la misma rapidez con que desfilan por mente del hablante, relacionadas por asociaciones variadas: „*Mozo acreditao para el cuchillo, era auno de los hombres de don Nicolás Paredes, que era uno de los hombres de Morel*.“ „*Sabía llegar lo más paquete al quilombo, en un oscuro, con las prendas de plata; los hombres y los perros lo respetaban y las chinas también; nadie inoraba que estaba debiendo dos muertes; usaba una chambergo alto, de ala finita, sobre la melena grasienta; la suerte lo mimaba, como quien dice*“ (8, 1999, p. 91 – 92).

Abundan las elipsis, con evidente función expresiva, como cuando se presenta dramáticamente F. Real: „*En seguida un silencio general, una pechada poderosa a la puerta y el hombre estaba adentro*“ (9, 1999, p. 93 – 94).

Otro procedimiento de la lengua coloquial que emplea Borges a menudo es el "que" relativo, tanto para el complemento directo como para el indirecto: „*Yo soy Francisco Real, que le dicen el Corralero*“, etc.

El asíndeton, que da más rapidez e intensidad al lenguaje, es muy frecuente: „*Cielo hasta decir basta, el arroyo que se emperraba solo ahí abajo, un caballo dormido, el callejón de tierra, los hornos y pensé que yo era apenas otro yuyo de esas orillas*“ (10, 1999, p. 98).

Del mismo modo, aparecen mezclas de construcciones nominales y verbales, especie de anacoluto común en la lengua coloquial y que entraña la ruptura de un orden sintáctico riguroso y su reemplazo por la vivacidad y frescura de lo hablado: „*La milonga déle loquiar, y déle bochincar en las casas, y traía olor a madre selvas al viento. Linda al ñudo la noche. Había de estrellas como para marearse mirándolas, una encima de otra*“ (11, 1999, p. 99).

A estos fenómenos sintácticos unen también el empleo de polisíndeton que sirve a Borges para aclarar y detallar acciones y cosas; el empleo de versos reflexivos y causi reflejos populares: „*Yo hubiera querido estar de una vez en el día siguiente, yo me quería salir de esa noche*.“ „*Yo forcejiaba por sentir que a mí no me representaba nada en el asunto*“ (12, 1999, p. 99).

Conclusión

Después de los intentos de la literatura gauchesca que consiste en una serie de monólogos dramáticos en los cuales los protagonistas cuentan sus vidas tristísimas utilizando la lengua popular gauchesca y después del monólogo narrativo con los elementos del habla popular que introdujo Álvarez, estaba preparada para que un gran escritor intentara introducir en la lengua literaria lo coloquial argentino. Borges era uno de los primeros escritores que reprodujo en el cuento *El hombre de la esquina rosada* formas del habla cotidiana. Uno de los principios en los que se funda el texto es la atracción por un lenguaje o un registro social diferente del propio autor. Más tarde rechazó completamente esta tendencia, cuyos seguidores eran Cortázar, Arlt o Sábato y se involucró en la tendencia del lenguaje literario culto.

Zoznam citovanej literatúry

1. WOODALL, J. 1996. *La vida de Jorge Luis Borges*. Barcelona: Gedisa S. A., p. 112.
2. NOEMÍ, U. 1990. *Identidad rioplatense. 1930: la escritura coloquial (Borges, Arlt, Hernández, Onetti)*. Buenos Aires: Torres Agüero, p. 167.

3. NOEMÍ, U. 1990. *Identidad rioplatense. 1930: la escritura coloquial (Borges, Arlt, Hernández, Onetti)*. Buenos Aires: Torres Agüero, p. 170.
4. BORGES, J. L. 1999. *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza Editorial, p. 91 – 92.
5. BORGES, J. L. 1999. *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza Editorial, p. 96.
6. BORGES, J. L. 1999. *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza Editorial, p. 96.
7. BORGES, J. L. 1999. *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza Editorial, p. 98.
8. BORGES, J. L. 1999. *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza Editorial, p. 91 – 92.
9. BORGES, J.L. 1999. *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza Editorial, p. 93 – 94.
10. BORGES, J.L. 1999. *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza Editorial, p. 98.
11. BORGES, J.L. 1999. *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza Editorial, p. 99.
12. BORGES, J.L. 1999. *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza Editorial, p. 99.

Zoznam použitej literatúry

WOODALL, J. 1996. *La vida de Jorge Luis Borges*. Barcelona: Gedisa S. A. 680 pp.

Kontakt

Mgr. Sofia Tužinská, PhD.

Ekonomická Univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: sofia.tuzinska@gmail.com

PREJUCIOS ÉTNICOS EN ESPAÑOL: ANÁLISIS LÉXICO-SEMÁNTICO DEL USO SECUNDARIO DE LOS ETNÓNIMOS FRANCÉS, MORO Y JUDÍO

ETHNICAL PREJUDICES IN SPANISH: A LEXICO-SEMANTIC ANALYSIS OF THE SECONDARY USE OF THE ETHNONYMS FRENCH, MOOR AND JEWISH

BOHDAN ULAŠIN

Abstract

Ethnic prejudices constitute evidence of perception and evaluation of other cultures and language communities by means of ascribing figurative meanings to an ethnonym. It can be achieved by a relatively free semantic association or by using the ethnonym in a phraseological unit, or even it can become lexicalized and be part of the semantic definition of a dictionary entry. In this work, we analyze three ethnonyms and their meanings in the Spanish language: French, Jew, Moor.

Keywords: *ethnonym, secondary meaning, ethnic neighbours, prejudice, semantics*

Abstrakt

Etnické predsudky v jazyku sú dôkazom toho, ako vnímame a hodnotíme iné kultúry prostredníctvom druhotných významov, ktoré pripisujeme etnonymu. Tento význam môže mať podobu relatívne voľnej sémantickej asociácie alebo použitia etnonyma vo frazeologizme, ba dokonca sa môže i lexikalizovať a tvoriť súčasť sémantickej definície slovníkového hesla. V tejto práci analyzujeme tri etnonymy a ich význam v španielskom jazyku: Francúz, Žid, Maur.

KLúčové slová: *etnonym, druhotný význam, etnickí susedia, predsudok, sémantika*

Introducción

Las lenguas vivas se caracterizan por ser sistemas abiertos que se desarrollan, cambian, modifican. Es lo que podemos observar en el mecanismo de formación de significados secundarios y figurados de las palabras que viene condicionada por cómo vemos y valoramos el concepto en cuestión. Estas acepciones figuradas y las valoraciones en el eje *positivo – negativo* se aplican hasta a los conceptos tan básicos y a primera vista desprovistos de cualquier connotación valorativa como por ejemplo: *abajo* (tierra, infierno, lo mundano, la pobreza de los de abajo...) – *arriba* (la nata de la sociedad, el cielo, lo espiritual...); *derecho* (correcto, razonable, política conservadora...) – *izquierda* (incorrecto, diferente, socialista...); *luz* (lo bueno, claro, conciencia, razón...) – *oscuridad* (lo malo, amenazador, misterioso, desconocido...).

Esta tendencia también se da, claro está, entre los etnónimos. Estos, aparte de significar estrictamente lo que es relativo a las personas o a la cultura, historia y territorio de una nacionalidad o etnia, han ido acumulando otros significados, figurados, metafóricos con una fuerte carga valorativa. En otras palabras, esos atributos que supuestamente también vemos como típicos o relativos a la nación en cuestión. Son los tópicos o lugares comunes cuya veracidad muchas veces es dudosa o muy difícil de “medir” debido a las simplificaciones y generalizaciones que presentan los tópicos.

Los significados secundarios de los etnónimos tocan en la mayoría de los casos los aspectos reales o imaginarios:

- a) del aspecto físico: *los ojos gitanos* ‘los ojos marrones’,
- b) de cualidades morales, habilidades, patrones de comportamiento: *hacer una judiada, engañar a uno como a un chino, hablar como un indio...*,

c) del estilo de vida, cultura: *beber como un cosaco, comer a lo gitano...*

La gran parte de los sentidos figurados cargados a los etnónimos son negativos. En este caso sería más adecuado hablar de las *calumnias étnicas*. Cabe destacar también el hecho de que varios significados que conserva la lengua se originaran hace siglos y reflejen la realidad (supuesta o real) del pasado. Pensemos, por ejemplo, en el caso de la locución *haber moros en la costa* que fue actual hace centenares de años atrás. Con el tiempo pasó a significar cualquier tipo de peligro o amenaza. Pese a albergar muchas veces posturas chauvinistas, exageradas o claramente falsas, las acepciones figuradas de los etnónimos son muy valiosas, puesto que nos dan testimonio de las opiniones e interpretaciones de las relaciones de una comunidad lingüística hacia las otras culturas definiéndose así las fronteras culturales y políticas entre “nosotros” y “ellos”.

Pueblos de lenguas diferentes

En Europa, antes que el color de la piel o las características fisionómicas, es la lengua la que constituye el rasgo definitorio. Abundan expresiones en las que los hablantes de otros idiomas:

1. son incapaces de producir o de codificar la producción lingüística: griego: *βάρβαρος* ‘bárbaro’, ‘extranjero’ (de la raíz onomatopéyica indoeuropea **barbar-*, que imita el habla ininteligible de los extranjeros); eslavo: una de las teorías dice que la palabra *němec* ‘germánico’ > *němъ* ‘mudo’, el que habla una lengua incomprensible; italiano: *Parlo italiano o turco otomano?* (¿Hablo italiano o turco otomano?) ‘¿Cómo que no me entiendes?’; eslovaco: *Čo hovorím po maďarsky/taliansky?* (¿Acaso hablo húngaro/italiano?) ‘¿Cómo es posible que no me entiendas?’; español: *¿Hablo en chino o qué?*
2. lo desconocido, diferente, confuso (y por eso, muchas veces también sospechoso): alemán: *das kommt mir Spanisch vor* (me parece español) ‘me parece raro’; francés: *auberge espagnol* (albergue español) ‘piso/apartamento con mucha gente, caótico, sin reglas’, normalmente se aplica a los pisos alquilados y compartidos por gente heterogénea, sobre todo por estudiantes universitarios de varias nacionalidades que están de Erasmus.
3. lo incomprensible: eslovaco: *to je pre mňa španielska dedina* (literalmente: *esto es para mí una aldea española*) ‘me resulta incomprensible’; español: *es chino para mí; es vasco/vascuence* ‘no entiendo nada’.

“Los nuestros”

Por otra parte, para subrayar lo positivo, lo conocido, recurrimos a lo “nuestro”, al mundo que nos resulta familiar, donde nos orientamos y en el cual podemos confiar:

español: *castellano viejo* ‘hombre leal, honrado, de buena voluntad’; *hablar en castellano/cristiano* ‘hablar con claridad, como Dios manda’

eslovaco: *povedz mi to normálne po slovensky* (dímelo normalmente, en eslovaco) ‘dímelo claramente, sin rodeos, con toda franqueza’

Analógicamente en rumano: *a vorbi românește*¹, en catalán: *clar i català*, francés: *en bon français*, portugués: *em português...*

Mecanismos lingüísticos

¿Cómo se plasman estas posturas y opiniones en la lengua? La forma menos lexicalizada y más libre son las características estereotipadas asociadas al etnónimo, normalmente en forma de adjetivos que, con frecuencia, se combinan con el etnónimo y lo determinan:

argentino – soberbio, elegante, de mucha clase, de exaltación futbolística...; *francés* – romántico, glamoroso, experto en cuestiones amorosas...; *inglés* – flemático, sereno,

¹ Véase más en (Seiciuc, 2009, 327 – 335).

civilizado...; *gallego* – indeciso, conservador, supersticioso...; *alemán* – ordenado, puntual...; *español* – juerguista, muy de toros y de flamenco...

En estos lugares comunes se basan muchos chistes de nacionalidades. Para que estos funcionen debe conocerse y al menos parcialmente aceptarse esta asociación, (pre)juicio por parte de la comunidad lingüística. He aquí unos ejemplos:

“Había un francés, un inglés, un español y un moro en un crucero. El francés para chulear de dinero coge la botella de champagne más cara de su país, la abre, le da un trago y la tira por la borda, y dice: "Esto en mi país sobra". El inglés coge la botella de whisky más cara de su país, la abre, le da un trago y la tira por la borda, y dice: "Esto en mi país sobra". El moro coge una piedra de grifa de una tonelada y la tira por la borda. El español coge al moro y lo tira por la borda.“ “Va un negro un moro y un gitano en una furgoneta. ¿Quién conduce la furgoneta? La policía.“ (<http://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080927085233AAxRJ4T>)

A veces el significado secundario del etnónimo se actualiza al ser utilizado en modismos, frases hechas, palabras derivadas o compuestas: *ir hecho un gitano*; *una judiada*; *ser un cuento chino*.

La estructura idónea para ver la iconicidad de ejemplo de una nación se ve en las comparaciones. Allí el etnónimo normalmente desempeña la función de *comparatum*, o sea la parte comparativa, el modelo icónico: *hablar como los indios*, *beber como un cosaco*, *gastar menos que los rusos en catecismos*...

A veces el significado secundario se lexicaliza y se documenta directamente en la estructura semántica de una entrada lexicográfica. Véase el caso del etnónimo *moro*:

moro,ra

1. adj. y s. Del norte de África:
2. De la población musulmana que habitaba en Al-Andalus o relacionado con ella: *los reyes moros de Granada edificaron la Alhambra*.
3. col. Árabe, musulmán.
4. adj. y m. col. [**Hombre**] *machista y muy celoso*: *su marido es un moro, no la deja ni salir con sus amigas si él no la acompaña* (ejemplo tomado de: *Diccionario de lengua española*, Espasa Calpe, 2005: <http://www.wordreference.com/definicion/moro>)

Otros ejemplos: judío = avaro, tacaño (Sanmartín Sáez, 2006, 458); gitano = la cuarta acepción en el DRAE (<http://lema.rae.es/drae/?val=gitano>) dice que es alguien: “que estafa u obra con el engaño“.

Los vecinos

La mayor parte de las expresiones basadas en la intolerancia étnica suelen referirse a los pueblos hallados en la vecindad inmediata con los cuales se tienen contactos más de cerca y más a menudo. Muchas veces los vecinos son a la vez los enemigos tradicionales con los que se compete por alcanzar la hegemonía dentro de la misma área geográfica, tal como queda genialmente ilustrado por el siguiente refrán:

El francés sería buen amigo si no fuera mal vecino.

Para los fines de este trabajo hemos elegido y llevado a cabo el análisis semántico de tres etnónimos: *francés*, *judío* y *moro*, los vecinos tradicionales de los pueblos españoles. A continuación incluimos los significados lexicalizados, palabras derivadas y los frases y refranes documentados en los diccionarios españoles (véase la bibliografía) clasificados según las numerosas acepciones que se les atribuyen a estos tres etnónimos:

Franceses: 1. precavidos: *El español piensa después de la cosa pasada*; *el francés, cuando está pasando*; *el italiano, antes que pase*; 2. ininteligibles: *Con el franchón, poquita conversación*; 3. corteses (pero falsos): *Francesa cortesía, todo es falsía*; *Francés, falso y cortés*; *Palabras de*

franceses, engañosas las más veces; 4. borrachos: *Gabacho, cada día borracho*; 5. descortesés: *despedirse a la francesa*²; 6. práctica sexual (felación): *el francés*.

Judíos: 1. buenos comerciantes, ingeniosos: *Judío para la mercadería y fraile para la hipocresía; El buen judío, de la paja hace oro*; 2. solidarios con la propia comunidad étnica / religiosa: *Los judíos son como los puercos, y los cristianos, como los perros: que los unos se favorecen, y los otros se empecen*; 3. usureros: *El caballero que no ayuda, el clérigo que no da, el judío que no presta, es cosa molesta*; 4. tacaños, avaros: *El gato y el judío, a cuanto ven dicen mío*; 5. maliciosos, con malas intenciones: *hacer una judiada; Judío, uno, de cuantos hubo en el mundo*³; *Mujer que llora, judío que jura y zorra que duerme, malicia tienen*; 6. despiadados, vengativos: *Judío ni hombre con corona, jamás perdona, Judío y la mujer, vengativos suelen ser; Abad, judío y madona, jamás perdona*; 7. de poco fiar: *En judío no hay amigo; Fraile y judío, nunca buen amigo; No fíes del judío, ni de su hijo, ni de su vecino; Fiar de judío es gran desvarío, que cuando mejor te habla, más te engaña; Fiéme del judío, y échome en el río*; 8. perezosos: *No son judíos para trabajo; Judío y trabajar no se pueden concordar*; 9. de cultura, religión y costumbres diferentes (no comen carne de cerdo, no son cristianos, etc.): *Con misa ni tocino no convides al judío*.

Moros⁴: 1. agricultores diestros: *Una huerta es un tesoro, si el hortelano – o si el que la labra – es un moro*; 2. celosos, machistas: *ser como el moro Juan*; 3. enemigos tradicionales: (no) *haber moros en la costa; a moro muerto, gran lanzada; a más moros, más ganancia*; 4. no bautizados: *vino moro, véase también los moros y las moras en la mitología y tradición oral del norte*⁵; 5. gritones: *Siempre en casa del moro se habla algarabía*; 6. diferentes (a pesar de la conversión): *De buen moro buen cristiano, nunca lo vi en mis años; o todos moros, o todos cristianos*; 7. vendedores de drogas (de hachís): *bajarse al moro*⁶.

Conclusiones

Los prejuicios o estereotipos étnicos consisten en adscribir una cualidad a los miembros de una etnia o nación. Esta asociación se convencionaliza y está presente en la conciencia lingüística de los hablantes. Los prejuicios suelen ser muy conservadores, muchas veces reflejan las relaciones o experiencia, verdadera o falsa, de hace siglos atrás (p. ej. *haber moros en la costa*). Los prejuicios tienden a generalizar porque aplican la connotación a todos los miembros de la etnia o la nación. Presentan el mayor número de significados secundarios los etnónimos que se refieren a los vecinos con los que más contactos suele tener la comunidad lingüística de la que se trate y como podemos verlo también en el caso del español peninsular. La mayoría de las acepciones son negativas y sirven para delimitar, reafirmar y/o elogiar la propia identidad (las valores culturales y las características físicas o psíquicas propias) al diferenciarse del otro.

Lista de bibliografía citada

1. BUITRAGO, A. 2007. *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa. 982 pp.
2. CALLES, J., BERMEJO, B. 2011. *Frases informales, jergas y argot*. Madrid: Libsa. 319 pp.

² Curiosamente, en francés se dice: *filer à l'anglaise* 'despedirse a la inglesa', de donde se toma la expresión en italiano: *andarsene all'inglese* (1, 2007, 210).

³ Entiéndase que el único bueno era Jesucristo.

⁴ En el caso de los moros, más que la etnicidad es la religión (y por consiguiente la cultura) distinta que separa y traza la frontera entre los españoles (cristianos) y los moros (musulmanes). Algo parecido sed a en el caso de los judíos.

⁵ Aquí los moros y las moras pasaron a significar seres fantásticos, sobrenaturales, parecidos a las hadas. En nuestra opinión, este podría ser el proceso de cambio semántico: gente no cristiana, no bautizada → diferente → no humana → seres fantásticos de los bosques del norte. Véase más acerca del tema en (Pedrosa, 2013, 87 – 133).

⁶ Expresión muy común sobre todo en los años ochenta del siglo XX, popularizada por la comedia del dramaturgo José Luis Alonso de Santos *Bajarse al moro* del año 1985 (2, 2011, 249 – 250).

3. Yahoo España – respuestas: <http://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080927085233AAxRJ4T> [cit. 31/02/2013].
4. Wordreference – Online Language Dictionaries: <http://www.wordreference.com/definicion/moro> [cit. 31/02/2013].
5. Diccionario de la Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=gitano> [cit. 31/02/2013].

Lista de bibliografía utilizada

MARTÍNEZ KLEISER, L. 1989. *Refranero general ideológico español*. Madrid: Editorial Hernando. 783 pp.

PEDROSA, J. M. 2013. “El ocaso de las hadas: mitologías del triunfo de lo civilizado sobre lo salvaje y de la religión sobre la magia.” In: *Litterae Vasconicae 13 (2013) pp. 87 – 133*.

SANMARTÍN SÁEZ, J. 2006. *Diccionario de argot*. Madrid: Espasa. 867 pp.

SEICIUC, L. 2009. “Sinonimia en el registro coloquial”. In: *Omul și mitul – Ființa umană și aventura spiritului întru cunoaștere, Dimensiune mitică și demitizare*. Suceava: Editia. 327 – 335 pp.

Kontakt

Doc. Mgr. Bohdan Ulašin, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Filozofická fakulta

Katedra romanistiky

Gondova 2, 814 99 Bratislava

Slovenská republika

Email: bohdan.ulasin@gmail.com

**TACTICS, CONTEXTUAL-SITUATIONAL FACTORS
AND BUSINESS NEGOTIATORS' CHOICES**

ANIKÓ TOMPOS, LÍVIA ABLONCZY-MIHÁLYKA

Abstract

The purpose of the paper is to report on the findings of a quantitative investigation carried out in the western Transdanubian region in order to gain information on Hungarian business professionals' foreign language knowledge, organisational behaviour and negotiating habits. The present study focuses on the role of certain contextual-situational variables which influence business negotiators' choices in opting for or against the use of ethically ambiguous negotiating tactics. First, the literature on the role of ethic in negotiations, ethically questionable negotiating tactics and variables affecting their employment is reviewed. Then, the research methodology and sampling are described and the results are presented and discussed. The results are also compared to the findings of a previous qualitative investigation carried out by the authors. In the light of the data from the two pieces of research, the paper concludes that for practising Hungarian business negotiators their relationship with the negotiating partner and the importance of the negotiations' outcome are the most important variables while the gender of the opponent seems to affect their use of tactics the least.

Keywords: *ethic, business negotiations, contextual-situational variables, EANTs*

Abstrakt

Cieľom príspevku podať výskumnú správu o výsledkoch kvantitatívneho skúmania uskutočneného v západnom transdunajskom regióne s cieľom získať informácie o znalostiach maďarských odborníkov na podnikanie z cudzích jazykov, organizačného správania a rokovacích zvykoch. Predložená štúdia sa zameriava na úlohu určitých kontextovo-situačných premenných, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie účastníkov obchodných rokovaní o tom, či majú alebo nemajú použiť eticky nejednoznačné rokovacie taktiky. Prvá časť príspevku obsahuje kritický prehľad literatúry o úlohe etiky v rokovaní, eticky sporných rokovacích taktikách a premenných ovplyvňujúcich ich používanie. Ďalej sa charakterizujú a analyzujú výskumné metódy, výber vzorky respondentov a výsledky. Výsledky sa tiež porovnávajú so zisteniami predchádzajúceho kvalitatívneho skúmania, ktoré autorky uskutočnili. Vo svetle údajov z dvoch výskumov sa v závere príspevku konštatuje, že v praxi sú pre maďarských účastníkov obchodných rokovaní najdôležitejšími premennými ich vzťah s partnerom rokovania a význam výsledku rokovania, zatiaľ čo pohlavie oponenta zrejme len minimálne ovplyvňuje rokovaciu taktiku, ktorá sa používa.

Kľúčové slová: *etika, obchodné rokovania, kontextovo-situačné premenné, eticky nejednoznačné rokovacie taktiky*

Introduction

Practising negotiators for a long time held the view that negotiation is an art rather than an inventory of skills, and thus research into what was believed an aptitude to negotiation, as well as its teaching, was put into the background (Alavoine 2011). It was only later that professionals claimed that several negotiating competencies can be developed through instruction. The fact that the past decades have seen the incorporation of negotiations not only into the curriculum of business courses but also into that of other specialist fields at tertiary

level education, and further, the publication of dozens of coursebooks on negotiations indicates that the skills-based view seems to conquer.

However, in Hungary there is a relative lack of research into negotiations. The main reasons are the limited human and financial sources tertiary institutions and research institutes have at their disposal on the one hand, and practising negotiators' reluctance to fill in questionnaires or take part in interviews on the other. The majority of professionals in politics and the business sector tend to consider most aspects of their work confidential information. Given these unfavourable conditions, the little research done in the past decade concentrated mainly on the intercultural and moral aspects of business negotiations (e. g. Konczosné Szombathelyi, 2004, Dévényi, 2006; Borgulya, 2009). More recently, hand-in hand with broader-focus research (e. g. Dévényi, 2013; Szőke, 2013; Tompos and Ablonczy-Mihályka, 2015), there are examinations with a more specific focus, e. g. bicultural comparisons (Szőke, 2015), the role of ethics (Tompos and Ablonczy-Mihályka, 2013) or contextual-situational variables (Tompos, Ablonczy-Mihályka, 2014).

The present study reports on the findings of a questionnaire survey conducted to triangulate the findings of the above qualitative examination carried out to learn about whether and to what extent contextual-situational factors influence business negotiators' choices in opting for or against the use of ethically ambiguous negotiating tactics. First the literature on the role of ethic in negotiations, marginally ethical negotiating tactics, and variables affecting their use will be reviewed. Then the research methodology will be described and the findings presented and discussed.

The role of ethics in negotiations

The definitions of negotiations put emphasis either on the contradictory interest and aims of the negotiating parties or highlight the trust and honesty necessary for the successful outcome of the negotiation. In the heart of the argument there is either competition or cooperation. Almost half a century ago Carr (1968) put forward the view that negotiations are similar to poker. Ever since, many professionals and researchers who support the idea of competition have claimed that deception is a necessary component in negotiations. It is inevitable that conflicting interests have as big a role in negotiations as those which require cooperation. Since the publication of *Getting to Yes* by Fisher and Ury (1981), authors have compared the negotiated issues to a pie. During competition-centred distributive negotiations the parties see a fixed pie and, consequently, they try to obtain as big a segment as possible so that they win and the other party loses. During cooperation-based integrative negotiations, however, the parties try to extend the pie in order to have a win-win outcome.

The distributive and integrative aspects are present in each negotiation, thus the negotiating parties alternate between showing their overbearing or emphatic self (Alavoine, 2011). Speakers of English often call their negotiating counterpart their 'opponent', which puts the competitive self into the forefront. Although the opponent is called a 'negotiating partner' in the Hungarian language, Hungarian negotiators, being representatives of a masculine culture (Hofstede and Hofstede, 2005), usually see their counterparts as enemies rather than partners. The authors of the present paper reported on a study which found that Hungarian female business negotiators display very masculine characteristics (Tompos and Ablonczy-Mihályka, 2015).

Tactics and tricks are usually associated with distributive negotiations. The question concerning their use is not whether they are legal but whether they are ethical. At the same time, it is difficult to tell what is ethical. Immanuel Kant, the German philosopher (e. g. Kant, 1996) claimed that the ethical norm is universal and independent of experience while representatives of utilitarianism (e. g. Bentham, 1823) believe that ethicality depends on the results of a decision, i. e. the amount of pleasure it brings.

Ethically ambiguous negotiating tactics and culture

Recent years have seen the emergence of research into the use of marginally ethical negotiation tactics (Lewicki and Robinson, 1998) or EANTs – ethically ambiguous negotiation tactics (Volkema and Fleury, 2002). In their book, the editors Menkel-Meadow and Wheeler (2004) devote a chapter to each of the following five ethical problems which may arise before or during the negotiating process: (1) Truth telling; (2) Bargaining tactics; (3) Negotiating relationships; (4) Negotiations and agents; (5) Social influences and impacts.

In a seminal study, Lewicki and Robinson (1998) put forward the view that negotiating tactics are on a continuum of ethically appropriate to ethically inappropriate with a grey area in between the two groups. They claimed that these marginally unethical tactics are justifiable under some circumstances but unclear as to their ethical appropriateness. In a large-scale questionnaire survey they made more than 1,000 MBA students from two American universities rate on appropriateness and likelihood of use 18 marginally unethical tactics. On the basis of the results, they established the following five factors (groups of tactics): (F1) Misrepresentation of information; (F2) Traditional competitive bargaining; (F3) Bluffing; (F4) Manipulation of opponent's network; and (F5) Inappropriate information gathering.

The data they gained allowed them to draw conclusions on the different preferences of students according to demographical data, for example that female respondents, regarding F2 tactics as inappropriate, tended to be more cooperative and fair-minded. Also, they found significant differences in the preferences of respondents with different cultural backgrounds. Among others, they found that American MBAs were significantly more accepting of F2 tactics than Eastern European MBAs and Eastern Europeans were significantly less accepting of F3 tactics than their American and Asian counterparts.

Lewicki and Robinson (1998) noted that they found no data on significant cultural differences which would have allowed for comparison of their findings. Later they expanded their research and concluded that “the perception of negotiation tactics is sensitive to cultural differences” (Robinson, Lewicki and Donahue 2000, p. 658). They also called for further research into the interplay of national culture, business practices and what is considered ethical behaviour in negotiations

During the fifteen years which have passed since the publication of their original research, a growing number of authors have published articles with data that prove the difference in preferences of negotiators with different cultural backgrounds. For example, Triandis et al. (2001) studied the relationship of deception and culture and concluded that although the situation and the importance of the outcome affect the tactical choices of negotiators, the judgement on what is considered a lie and to what extent a tactic can be used differs from culture to culture. Rivers (2004) examined Australian negotiators' perceptions of ethically ambiguous tactics along four dimensions and also discussed potential cross-cultural variations on these dimensions.

Quite a few of these investigations set out to identify the cultural aspect which is responsible for the difference. Volkema (1999, 2004), for example, found correlations between intercultural differences in negotiators' preferences and the Hofstede dimensions of culture, namely individualism/collectivism, high/low power distance and masculinity/femininity, although admittedly the results bore some inconsistency. Zhang, Liu and Liu (2012) compared American and Chinese negotiators' aptitude to deceive and came to the conclusion that Chinese negotiators, coming from a collectivistic culture, tend to employ more informational deception than American negotiators but their individualistic American counterparts are more likely to commit more negative emotional deception.

EANTs and contextual/situational variables

With the growing number of investigations into EANTs it became obvious that in order to provide an explanation of the differences it is not sufficient to pay attention only to the

characteristics of a given culture; situational variables, for example whether a collectivist negotiates with an in-group member or an out-group member, need to be considered.

Volkema and Fleury (2002) examined culture's influence on the acceptance (perceived ethicality) and likelihood of use of ethically ambiguous negotiating tactics. The American and Brazilian respondents had to consider the following factors: (1) unspecified context; (2) the opponent has a reputation as an unethical negotiator; (3) the country is known for skilled negotiators; (4) it is a very important negotiation; (5) there is a time deadline; (6) the opponent has a reputation as a very good negotiator; (7) there will be future cooperation with the opponent; (8) colleagues will learn about the details of the negotiation. The results showed a significant difference due to country in five of the eight conditions. Thus, Volkema and Fleury (2002) demonstrated that although culture does play an important role, situational factors also have an effect on the perceptions and use of ethically ambiguous negotiating tactics independent of culture.

Lewicki et al. (2003) established the following situational/contextual factors: (1) Past experiences of the negotiator; (2) Incentives; (3) Relationship with the other party; (4) The relative power between the negotiators; (5) Mode of communication; (6) Whether or not the negotiator is acting as an agent; (7) The group and the organisational norms, (8) The cultural norms. Not only is this list of variables completely different from that of Volkema and Fleury's (2002) but in this model cultural norms represent only a contextual variable.

Rivers and Lytle (2007) point out that culture is much more than a simple variable since it has a direct effect on the negotiator's consideration of the ethical decision. They base their claim on the fact that (1) culture includes cultural values as well as moral philosophy (e. g. Christianity and Confucianism) and (2) it affects other components, for example the organisational codes of ethics, organisational goals (e. g. rewards, deadline, the negotiator's role), the legal environment and the perception of the other party.

Alavoine (2011) emphasises the confrontation between values, visions of negotiation and practices. In his view, there are two main sources of influence on ethical choices: the 'world of representation' and the 'world of interpretations'. The first category comprises the individual's core values, which are in fact norms, principles and beliefs affected by (1) goals, expectations, personality, motivation (2) culture, subcultures, groups, family, gender and (3) education, experience, expertise, competencies. The second category relates to the individual's practices, for example whether they are distributive or integrative negotiators. Practices include deception, lies, bluff, threats, promises and concessions affected by (1) context, opportunities, actors/partners, power, trust (2) feelings, emotions, communication, attitudes, behaviours (3) stakes, interests (4) objectives and personal orientation.

In a Hungarian context, Tompos and Ablonczy-Mihályka (2014) conducted 72 semi-structured interviews in the western Transdanubian region to find out whether and to what extent the following seven factors influence business negotiators choices to opt for or against the employment of EANTs: (1) the opponent's gender; (2) the opponent's nationality; (3) first negotiation or (well-)known opponent; (4) the opponent is regarded almost as a friend; (5) the broad aim of the negotiation (one-off or long-term relationship); (6) the importance of the outcome of the negotiation; (7) the balance of power is in the respondent's favour. The results of the investigation are presented and discussed below in comparison with a subsequent piece of qualitative research.

Aims and methodology

The investigation reported in this paper, among other objectives, aimed to gain data about practising Hungarian negotiators' negotiating habits and experiences. Thus, the data come from a questionnaire designed to map out foreign language knowledge and use, organisational behaviour and negotiating habits (for a more detailed description see Ablonczy-Mihályka and Tompos, 2014).

The respondents were selected by quota sampling. The quote was established on the basis of Hungarian Central Bureau of Statistics data on the ratio of economic sectors companies operating in the Western Transdanubian region represent. As well as the geographical cluster criterion, only practising businesspeople who work in an international environment and routinely conduct negotiations with representatives of foreign cultures were asked to fill in the questionnaire. As Hungary is a small country characterised with high levels of inward mobility, in the lack of previous research, it is assumed that the values of business professionals who work in other regions are not very different from the values of the respondents.

A total of 268 answers were received. The following analysis relies on the responses given by 250 subjects due to data cleaning necessitated by missing data. Thus, the answers of 126 male and 124 female subjects are considered, 62,8% of whom represent the younger generation (between 20 – 35), 28,8% the middle-aged generation (between 36 – 50) and only 6,8% the 51+ age category. 205 of the respondents hold a bachelor's or master's degree. Each respondent speaks at least one foreign language (English or German) at least at B2 level (CEFL), 180 speaks a second foreign language and 72 even a third one. SPSS 18.0 was used to process and analyse data.

The purpose of this study is to present and discuss the situational and contextual factors which practicing Hungarian business negotiators believe affect the use of ethically ambiguous negotiating tactics. The findings are compared to those of a prior qualitative examination (Tompos, Ablonczy-Mihályka, 2014, discussed above). In fact, data were collected in order to triangulate its these results. Triangulation in this case is based on the findings discussed in prior specialist literature, as well as those gained by means of interviews and a questionnaire survey in a case research fashion (Bhattacharjee, 2012). Thus, the ultimate aim of the subsequent research was to validate the findings of the qualitative research or at least, to further shape them.

At the same time, the authors are aware that both methods employed have their advantages and drawbacks: the questionnaire, due to the sample size, is expected to bring more valid and reliable results while the interviews' findings are more contextualised and richer in detail. For example, during the interviews respondents were asked which EANTs the respective factors influence and how and further, they were encouraged to make comments. Although these were an option in the questionnaire as well, very few respondents answered the open-ended questions.

Findings and discussion

The questionnaire contained the contextual/situational factors examined in the qualitative research. Respondents only had to state whether the given factors affect the use of EANTs or not. The results are summarised in Table 1. In brackets, the findings of the prior interview-based investigation are shown.

Table 1. The effect of contextual/situational variables on the use of EANTs

Variable	Yes (%)	
	questionnaire N=250	interviews N=72
the opponent's gender	38.4	28.9
the opponent's nationality	50.0	55.3
first negotiation or (well-)known opponent	69.6	68.4
the opponent is regarded almost as a friend	71.2	53.2
the broad aim of the negotiation (one-off/long-term relationship)	54.0	63.2

the importance of the outcome of the negotiation	60.8	69.4
the balance of power is in the respondent's favour	55.2	58.9

Source: own compilation based on SPSS outputs and Tompos, Ablonczy-Mihályka, 2014

The data in Table 1 show that the quantitative study has brought results very similar to those of the qualitative examination. The majority of respondents in both investigations claimed that the variables *first negotiation or (well-)known opponent* and *the importance of the outcome of the negotiation* affect their use of tactics. The interviews found that the first variable affects the use of all EANTs. Respondents agreed that in the case of a first negotiation one has to use the tactics very carefully and tentatively, whereas an established relationship with the opponent allows for the gathering of information directly from them or the use of more tactics which are known to be effective. With regard to the second variable, the interviewees claimed that they tend to use more EANTs if the negotiation is of less importance and, conversely, the more important its result, the less risk they are willing to take. The tactics most often used with negotiations of greater importance are related to the strategies which aim to lead the opponent to believe they must deal with the respondent's company.

However, the variable *the opponent is regarded almost as a friend* was considered decisive by almost three quarters of the questionnaire respondents, while only a little more than half of the interviewees thought so. In general, the interviewees stated that close rapport influences the employment of all EANTs since it makes it easier to reach their aims with fewer tactics. Nine interviewees expressed the opinion that it is not a good idea to make friends with business partners. In a converse manner, the variable *the broad aim of the negotiation (one-off or long-term relationship)* was seen as important by a much higher ratio of the interviews than the questionnaire respondents. The interviewees said if they want to establish a long-term relationship they tend to take less risk, thus use EANTs very carefully. They claimed they do not use tactics related to bluffing (e. g. making the opponent believe they must deal with them) or to the manipulation of the opponent's network (e. g. contacting the opponent's superior).

About only half of the respondents from both pieces of research thought *the opponent's nationality* and *the balance of power is in the respondent's favour* affect their use of ethically questionable tactics. The interviewees who stated that their opponent's nationality does influence their use of EANTs gave several examples. Most of them told that it is worth concentrating on the facts if the opponents are from Germany or Austria. Similarly, fewer bluffing-related tactics should be used with Japanese counterparts, whereas they believe entertaining and gifts might be useful with Russian negotiating partners. Some interviewees pointed out that instead of tactics, more direct information-gathering channels can be used with Eastern Europeans. As for the second variable, the answers received were more diverse. Some interviewees said when their position is more powerful than that of the opponent, due to their advantage, they use fewer EANTs, while others claimed that they use more of them. Quite a few of them said that since the negotiating position tends to change during the negotiation, they use more shocking tactics related to traditional competitive bargaining and bluffing whenever they feel their position strengthen or weaken. Several interviewees pointed out that the advantage of being more powerful should not be abused and the opponents should be treated as equal partners even if the balance of power is not in their favour.

The variable *the opponent's gender* received the lowest approval rate in both investigations. It was exclusively male interviewees who said promising favourable things, entertaining and further, doing personal favours to female opponents positively influences the outcome of the negotiation. Further comments made included "women are easier to persuade" and "it's better to try to influence women's emotions rather than their logic". One respondent said women often tend to use their femininity and unethical tactics, for example "seducing" the

male negotiating partner. As pointed out above, the Hungarian culture is usually considered strongly masculine (e. g. Hofstede and Hofstede, 2005), while other pieces of research show higher levels of femininity (e. g. Szőke, 2014). This duality is believed to be reflected by the above results.

Conclusion

The present study introduced the findings of two investigations into contextual-situational variables affecting the choices made by business negotiators for or against the use of ethically questionable negotiating tactics. The findings of the examinations confirmed the view that these factors need to be considered when studying practising negotiators' attitudes towards the tactics as well as examining the likelihood of their use.

Both investigations found that the variables *first negotiation or (well-)known opponent* and *the importance of the outcome of the negotiation* seem to affect Hungarian business negotiators' use of tactics to the highest degree, whereas the variable *the opponent's gender* does not appear to exert a significant influence on it. The factors *the opponent's nationality* and *the balance of power is in the respondent's favour* are taken into consideration only by every second business negotiator. However, the findings of the questionnaire survey have failed to confirm those of the interviews with regard to two variables, namely *the opponent is regarded almost as a friend* and *the broad aim of the negotiation (one-off or long-term relationship)*, thus further research is needed. The non-random samples and the geographical impoundment also necessitate further research.

References

- ABLONCZY-MIHÁLYKA, L., TOMPOS, A. 2014. Culture-related Aspects of Business and Corporate Communication. In: ADAMCOVÁ, L., KVAPIL, R. (ed.) *Cudzie jazyky v premenách casu IV*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, pp. 205 – 210.
- ALAVOINE, C. 2011. *Ethics in Negotiations: The Confrontation between Representation and Practices*. World Academy of Science, Engineering and Technology, 2011, vol. 78, pp. 205 – 210.
- BENTHAM, J. 2013. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation. A New Edition, corrected by the Author, 1823*. Retrieved March 11, 2013, from <http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/bentham1780.pdf>
- BHATTACHERJEE, A. 2012. *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices. Textbooks Collection*. Book 3, 2012. Retrieved August 10, 2015, from http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3/
- BORGULYA, Á. 2009. A meggyőzés a kultúraközi kommunikáció nézőpontjából: a német üzleti tárgyalások. [Persuasion from the point of view of cross-cultural communication: German business negotiations]. In: SIMIGNÉ, F. S. (ed.) *A meggyőzéstől a manipulációig*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, pp. 60 – 67.
- CARR, A. Z. 1968. *Is Business Bluffing Ethical?* Harvard Business Review, 1968, January-February, pp. 143 – 153.
- DÉVÉNYI, M. 2006. *Tárgyalási taktikák a nemzetközi üzleti tárgyalásokon*. [Negotiating tactics in international business negotiations]. Porta Lingua, pp. 33 – 36.
- DÉVÉNYI, M. 2013. *A meggyőző érvelés szerepe az üzleti tárgyalásokon*. [The role of argumentation in business negotiations]. Porta Lingua, pp. 249 – 256.
- FISHER, R., URY, W. 1981. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving in*. New York: Penguin Books.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. 2005. *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

KANT, I. 1996. *The Metaphysics of Morals*. Translated and edited by Mary Gregor, with an introduction by Roger J. Sullivan. Cambridge: CUP.

KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI, M. 2004. A tárgyalási szokások és a kultúrák összefüggései. [The correspondence between negotiating habits and cultures]. In: BAKONYI, I., NÁDAI, J. (eds.): *A többnyelvű Európa. A XIII. MANYE Kongresszus kötete*. Győr: Széchenyi István Egyetem, pp. 217 – 225.

LEWICKI, R. J., ROBINSON, R. 1998. *Ethical and Unethical Bargaining Tactics: An Empirical Study*. Journal of Business Ethics, vol. 17, pp. 665 – 682.

LEWICKI R. J., BARRY, B., SAUNDERS, D. M., MINTON, J. W. 2003. *Negotiation*. 4th ed. McGraw Hill Irwin: Boston.

RIVERS, C., LYTLE, A. L. 2007. *Lying, cheating foreigners!! Negotiation ethics across cultures*. International Negotiation, vol. 12, pp. 1 – 28.

ROBINSON, R. J., LEWICKI, R. J., DONAHUE, E. M. 2000. *Extending and Testing a Five Factor Model of Ethical and Unethical Negotiating Tactics: Introducing the SINS Scale*. Journal of Organizational Behavior, vol. 6, pp. 649 – 664.

SZŐKE, J. 2014. Kisvállalatok kommunikációs sajátosságai nemzetközi üzleti tárgyalások tükrében. [The communication of small enterprises in international business negotiations]. In: TOMPOS, A., ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L. (eds.) *Növekedés és egyensúly*. Paper 29. Retrieved March 6, 2014, from <http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2013/kultura/szokej.pdf>

SZŐKE, J. 2014. Respect for Cultural Differences as a Competitive Strategy of Hungarian SMEs Doing Business with Austrians. In: TODOROV, K., KOHLERT, H. (eds.) *The European Entrepreneurship: How Entrepreneurs (Should) Act in Global Business Environment: Proceedings of the Fifth International Conference*. Sofia: Bulgarian Association for Management Development and Entrepreneurship, pp. 100 – 110.

SZŐKE, J. 2015. *The Cultural Aspect of Austro-Hungarian Business Negotiations*. International Journal of Business and Management Studies, vol. 1, pp. 47 – 52.

TOMPOS, A., ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. 2013. A nemzetközi tárgyalások etikája: vizsgálati módszerek és irányok. [Ethics in international negotiations: research lines and methods] In: RÓBERT, P. (ed.) *Gazdaság és morál: tiszta társadalom, tiszta gazdaság*. Győr: Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Kar, pp. 165 – 172.

TOMPOS, A., ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. 2014. *Situational factors affecting the use of ethically ambiguous negotiation tactics*. Humanities and Social Sciences Review, vol. 3, pp. 196 – 204.

TOMPOS, A., ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. 2015. *What makes a good business negotiator? – Hungarian practitioners' preferences*. Социокультурные проблемы языка и коммуникации, vol. 10, pp. 114 – 120.

TRIANDIS H. C., CARNEVALE P., GELFAND, M., ROBERT, C., WAST, S. A., PROBST, T., KASHIMA, E. S. et al. 2011. *Culture and Deception in Business Negotiations: A Multilevel Analysis*. International Journal of Cross-Cultural Management, vol. 1, pp. 73 – 90.

VOLKEMA, R. J. 1999. *Ethicality in negotiations: An analysis of perceptual similarities and differences between Brazil and the United States*. Journal of Business Research, vol. 45, pp 59 – 67.

VOLKEMA, R. J., FLEURY, M. T. L. 2002. *Alternative negotiating conditions and the choice of negotiation tactics: A cross-national comparison*. Journal of Business Ethics, vol. 36, pp. 381 – 398.

VOLKEMA, R. J. 2004. *Demographic, cultural, and economic predictors of perceived ethicality of negotiation behavior: A nine-country analysis*. Journal of Business Research, vol. 57, pp. 69 – 78.

ZHANG, J., LIU, L. A., LIU, W. 2012. *Does Trust Reduce Deception in Negotiation? Culturally Divergent Effects of Cognition-Based and Affect-Based Trust*. Retrieved November, 8, 2013, from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2084879

Contact

Dr. Anikó Tompos
Széchenyi István University
Kautz Gyula Faculty of Economic Sciences
Department of International Communication
Egyetem tér 1, 9022 Győr
Hungary
Email: tomposa@sze.hu

Dr. habil. Lívia Ablonczy-Mihályka
Széchenyi István University
Kautz Gyula Faculty of Economic Sciences
Department of International Communication
Egyetem tér 1, 9022 Győr
Hungary
Email: ablne@sze.hu

EL USO DE ESTRATEGIAS EN EL RECONOCIMIENTO DE COLOCACIONES LÉXICAS. UNA PROPUESTA PRÁCTICA¹

STRATEGIES IN RECOGNITION OF COLLOCATIONS. A PRACTICAL PROPOSAL

FERMÍN DOMÍNGUEZ SANTANA

Abstract

The efforts of the research in the teaching and learning of collocations should comprise proposals directed not only to the cognitive learning of these lexical items, but also to the development of strategies to progress towards the autonomy of learners. This research presents a proposal for the development of the strategic component, through identification and systematization of one kind of collocations: Verb + Noun Phrase (as a Direct Object).

Keywords: *collocations, strategic component, learning strategies, autonomy*

Resumen

Los esfuerzos de la investigación en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones léxicas deberían formar parte de las propuestas dirigidas no sólo al aprendizaje cognitivo de estos elementos léxicos, sino también al desarrollo de estrategias que permitan avanzar hacia la autonomía de los aprendientes. Esta investigación presenta una propuesta para el desarrollo del componente estratégico, a través de la identificación y sistematización de un tipo concreto de colocaciones: Verbo + Sintagma Nominal (en función de Objeto Directo).

Palabras claves: *colocaciones léxicas, componente estratégico, estrategias de aprendizaje, autonomía*

Principios teóricos: el estudio de las colocaciones léxicas y su aplicación a la enseñanza de lenguas

Cuando, en 1957, el lingüista británico J. R. Firth formuló la primera teoría sobre la coocurrencia de unidades lexemáticas, acuñando el término *collocation*, abrió un interesante campo de estudio en la descripción de lenguas. Así, el autor propone que existe una potencialidad colocacional entre diferentes unidades, esto es, por ejemplo, que *man* aparece más frecuentemente asociada con *old* y no tanto con *young*.

A partir de ese momento, propuestas muy productivas, como las de Halliday, Sinclair, Corpas Pastor y, más recientemente, Koike, han ahondado en esta descripción, estableciendo una variada y completa tipología de colocaciones léxicas.

En este sentido, Halliday ha sugerido que se trata de “the syntagmatic association of lexical items, quantifiable, textually, as the probability that there will occur, at *n* removes (a distance of *n* lexical items) from an item *x*, the items *a, b, c...*” (1961, p. 276). Tratándose de una coaparición cuantificable, el lingüista sugiere un método que permita descubrir los patrones léxicos desligándolos de la teoría gramatical (1966:148).

Esta idea de cuantificación de la concurrencia llevó a Sinclair a proponer la necesidad de incluir la frecuencia estadística en los estudios sobre colocaciones (1966) y a estudiarla posteriormente, con ayuda del desarrollo computacional, junto a S. Jones (1974). Sus aportaciones terminológicas son de igual manera relevantes, ya que su método estadístico se basa en la frecuencia de aparición y coaparición de los colocados (*collocates*), la distancia entre

¹ La presente investigación fue presentada en el II Congreso Internacional de Hispanística (2013) y, desde entonces, quedó en trámite para su publicación.

ellos en la secuencia (*span*) y cuál es el elemento nuclear (*node*). Sin embargo, aunque objetivo, el método de Sinclair no atiende a aspectos semánticos ni sintácticos, sino únicamente formales (Corpas, 1996, p. 57; Castillo Carballo, 1998, p. 43), por lo que es necesaria una consideración del concepto mucho más amplia.

Corpas Pastor incide en que las colocaciones no forman actos de habla o enunciados por sí mismas y que las restricciones combinatorias que establece su uso son de base semántica (1996, p. 66) y se ven fijadas por la norma (1996, p. 53).

Una de las aportaciones más significativas es la propuesta por K. Koike (2001), que se ha centrado en los aspectos formales y léxico-semánticos de las colocaciones de tipo sustantivo-verbo y sustantivo-adjetivo. Su importante contribución son los conceptos *entorno*, *radio colocacional* y *campo colocacional*. De esta manera (2001, p. 63), *contraer una deuda* posee base (*deuda*), *colocativo* (*contraer*) y *entorno* (sujeto + animado). Este *entorno* puede ser facultativo (*alguien contrae una deuda*) u obligatorio (*contraer una deuda con alguien*). Por su parte, los *colocativos* combinables con la base constituyen el *radio colocacional* (*tener, pagar, saldar, liquidar*, etc.) y los vocablos con potencial colocacional similar representan el *campo colocacional* (*crédito, adeudo, débito, déficit*, etc.). El lingüista japonés fundamenta la preponderancia de la base sobre el *colocativo*, es decir, en el ejemplo anterior *matrimonio* selecciona a *contraer*, basándose en Haussmann e Írsula. Este último afirma que “el sustantivo es considerado base y el verbo funge como *colocador* (*colocativo*)” (Koike, 2001, p. 63). Por su parte I. Bosque (2001) defiende lo contrario, que es el *colocativo* el que selecciona la base, funcionando como *predicado* y la segunda como *argumento*.

Siguiendo la teoría de Koike existen tres tipos de colocaciones sustantivo-verbo, esto es: (1) verbo + sustantivo_{CD}², (2) sustantivo_{sujeto} + verbo y (3) verbo + (... +) prep. + sustantivo. En general, estas clases presentan unas características comunes y otras particulares. Todas ellas pueden presentar una serie de elementos marginales: como verbos auxiliares (*ir a romper las relaciones*) o cuantificadores (*guardar un minuto de silencio*).

De forma particular, el predicado formado por un verbo y un sustantivo (PN) necesita la participación de un verbo transitivo que forma con el SN_{CD} un *verbo complejo* en el nivel léxico-sintáctico (2001, p. 68). Por esta razón, propone una serie de verbos (*verbos colocacionales*) potencialmente más frecuentes en las colocaciones y otra serie de verbos (*verbos no colocacionales*), como los auxiliares, que no lo son. Además, entre el grupo de verbos colocacionales, existe una doble categorización. Por un lado, *verbos funcionales* (*hacer una aclaración*), que no mantienen su significado léxico y funcionan como facilitadores del sustantivo, frente a *verbos léxicos* (*afinar el piano*), que conservan su significado. Por otro lado, *verbos generales* (*tener esperanzas*), que son polisémicos, frecuentes y con una amplia colocabilidad, frente a *verbos específicos* (*tocar el arpa*), menos frecuentes y de baja colocabilidad, ya que solo pueden combinarse con un grupo limitado de sustantivos.

En el terreno de la enseñanza de lenguas, a la pregunta de cómo presentar en clase unidades léxicas complejas, M. Baralo responde que debe atenderse, por un lado, a la conocida regla de Krashen del *input* comprensible ($i + 1$) y, por otro, a actividades que deriven en la asociación de palabras y el establecimiento de redes, ya sea atendiendo a la morfología, a la semántica, al léxico, al discurso o a la pragmática (2001, p. 37). Estos aspectos, sobre todo el primero, participan del enfoque léxico. Presentar el léxico de forma directa (explícita) o indirecta (incidental) es igualmente beneficioso. No obstante, el aprendizaje incidental a través de un *input* oral o escrito resulta más provechoso ya que su exposición responde a un fin comunicativo (Higueras, 2006, p. 20).

² Aunque tomamos exactamente esta clase como base de estudio, se ha preferido renombrar el subtipo como V+SN_{CD} (verbo+sintagma nominal en función de complemento directo), porque se da cabida a la contemplación de un SN, y no únicamente un sustantivo, con la posibilidad de la presencia de artículos determinados e indeterminados, tal y como propone Higueras (2006:56). El propio Koike al hablar de PN (predicado formado por un verbo y un sustantivo) lo sustenta (2001, p. 67). Por su parte, G. Corpas (1996) nombra a este tipo verbo+sustantivo(objeto).

El enfoque léxico propone que resulta altamente provechoso y, además, afecta directamente al aprendizaje de colocaciones, el *pedagogical chunking*. El concepto, que fue presentado por M. Lewis (1993, p. 195), pone de relieve la necesidad de desarrollar en los aprendientes la segmentación del *input*, no en unidades aisladas, sino en unidades léxicas más complejas. Este principio, aunque es defendido para el aprendizaje de otras unidades léxicas, sienta una base sólida en lo que respecta no solo al aprendizaje incidental de colocaciones a través de *input*, sino a su sistematización y clasificación con el propósito de que estén disponibles para los aprendientes en el momento de la producción. De igual manera, la enseñanza de léxico debe estar ligada a la de la gramática, ya que no hay una clara diferencia entre estos dos aspectos de la lengua (Higueras, 2006, p. 21).

Recientemente, diversos trabajos de investigación han abordado la pregunta de cómo trabajar con colocaciones en la clase de ELE. En este sentido, los principios propuestos por Kasuya (2000), Woodward (2001), Nesselhauf y Tschichold (2002) e Higueras (2006) y los recursos al alcance del docente y el discente, como el diccionario de restricciones léxicas *Redes* (Bosque, 2004) y el *DICE* (Alonso Ramos, 2004), han sido concretados por diferentes investigadores. Destacando en esta labor, pueden referirse las propuestas de A. Navajas (2006) y J. L. Álvarez Cavanillas (2008), entre otros.

En el terreno de uso de estrategias en el aprendizaje, resulta incuestionable la necesidad de que, desde el principio, el aprendiente tome decisiones sobre la experimentación, entrenamiento y uso de estrategias y técnicas de diferente índole que le permitan constituir un procedimiento o procedimientos singulares (PCIC, §3.4) que, según Giovannini, resulten idóneos y adecuados a sus necesidades cognitivas particulares, tomando así responsabilidades sobre sus decisiones (2003, p. 25).

El desarrollo de la autonomía constituye una corriente de investigación en la adquisición de lenguas extranjeras que puede considerarse iniciada por H. Holec en los años ochenta, con su definición de que autonomía es “the ability to take charge of one's own learning” (1981, p. 9).

Sin embargo, esta habilidad descrita por Holec es una capacidad que necesariamente el aprendiente debe trabajar y perfeccionar y que apoya diferentes aspectos de su aprendizaje por diferentes factores (Dickinson, 1995): su carácter práctico, la posibilidad de adecuación a cada aprendiente, el desarrollo como *buen aprendiente* (Stern, 1983), la motivación y el *aprender a aprender*.

Desde un punto de vista más práctico y aunque se centra más concretamente en estrategias comunicativas, el *MCER* (§7.2.3) pone de relieve no solo que el aprendiente, a través del uso de estrategias, proporciona eficacia a la realización de una tarea, sino que, además, son estas las que enlazan las diferentes competencias que le permiten poder llevarla a cabo. Según la tipología de O'Malley y Chamot, parece defendible, por tanto, que un desarrollo de las estrategias cognitivas que tengan que ver con la manipulación de la lengua meta tendrá no solo un efecto positivo en la asimilación de la L2, sino que ello revertirá en una mayor eficacia comunicativa del aprendiente (Oxford, 1990, p. 18). Por ello, coincidimos con M. Rodríguez y E. García-Merás (2005, 7) en la consideración de que la enseñanza de estrategias específicas debe ir asociada a aspectos concretos del currículo y que estas deben estar integradas en los objetivos específicos.

Entre el importante número de estudiosos que ha presentado propuestas de clasificación de estrategias, destacan las aportaciones de R. Oxford (1990) y H. H. Stern (1992). No obstante, y aunque su clasificación se refiere a estrategias en general, consideramos idónea para el tratamiento del aprendizaje de léxico la aportación de O'Malley y Chamot (1990, p. 43 – 45), quienes clasifican las estrategias en *metacognitivas*, que se refieren al propio proceso de aprendizaje y que contemplan planificación, reflexión, monitorización y evaluación del aprendizaje; *cognitivas*, que tratan aspectos más específicos, operan directamente con la información de entrada y contemplan ensayo y repetición, organización y clasificación de palabras, inferencia o predicción del producto, resumen o síntesis, deducción, imaginación a

través de imágenes visuales, transferencia y conexión de ideas; y *socioafectivas*, que se relacionan con la mediación y la cooperación entre aprendientes.

Una propuesta práctica

Siguiendo los reglamentos del concepto ‘investigación-acción’ propuestos por el psicólogo K. Lewin en 1946 y adaptados para el estudio y el desarrollo de la investigación en la enseñanza por L. Stenhouse (1985) y, particularmente, para la enseñanza de lenguas, por J. C. Richards y C. Lockhart (1994) y M. J. Wallace (1998), entre otros, se llevó a cabo una intervención práctica a lo largo de tres semanas de mayo y junio de 2012 en las últimas sesiones del curso Plataforma 4, ofertado por el Instituto Cervantes de Praga, que se corresponde con el fin del nivel A2 (según el *MCER*). Esta intervención se enmarcó dentro del tratamiento en clase de la unidad 11, “Busque y compare”, del manual del curso, *Aula Internacional 2* (Corpas, Garmendia y Soriano, Difusión, 2005). Por tanto, los materiales diseñados se enmarcaron dentro de la secuencia y la programación del curso.

Tras el análisis de los materiales de la unidad, principalmente del *input* propuesto, y de los materiales propios que los docentes del centro habían diseñado y que formaban parte de su banco de recursos, se obtuvieron una serie de unidades léxicas que constituyeron un corpus léxico de colocaciones. A partir de los *inputs* ofrecidos, se diseñaron tres breves secuencias que proponían el tratamiento de prácticas que persiguieran activar la identificación de colocaciones de tipo V + SN por parte de los aprendientes y el desarrollo de cuatro estrategias de aprendizaje³. La presentación de las estrategias no supone así un corte en la secuencia de la sesión y queda completamente integrada en ella.

Los principios de la investigación en acción prevén que una prueba experimental no está ajena a factores externos. Por ello, hay que ser consciente de que el desarrollo de la investigación se vio condicionado por la práctica real en el aula, puesto que se consideraron situaciones reales y habituales de clase. En este sentido, fueron factores condicionantes: el propio desarrollo de un curso en el ámbito y con los parámetros organizativos del Instituto Cervantes, la autonomía de aprendizaje y el trabajo léxico y estratégico ya desarrollado previamente por docentes y discentes, la disposición de los aprendientes hacia la propia investigación y el gasto temporal que ello supuso (rellenar cuestionarios, trabajo en casa extra,...). Aún prestando la debida atención a los factores mencionados, puede considerarse que no han tenido un efecto negativo en los objetivos que se explicitan a continuación.

Según los objetivos planteados en el *PCIC*, se pueden distinguir dos fines de la fase de aproximación⁴ en la concepción de *El alumno como aprendiente autónomo* que articulan este estudio.

En primer lugar, las secuencias diseñadas, la reflexión que en ellas se plantea, su aplicación en clase y las tareas asociadas van dirigidas a promover el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje. Con ellas no solo se pretende que los alumnos conozcan el concepto de *colocación* a través de su presentación y explicación, sino que se intenta motivar el uso de estrategias para el aprendizaje de un tipo concreto (V + SN) y el uso de recursos a su alcance para identificarlas.

En segundo lugar, en lo que respecta a la gestión de recursos, aparte de los materiales propios que se proyectan para la presentación de estrategias, se promueve el uso del diccionario bilingüe⁵, bien en su forma impresa, bien en línea⁶. Además, se ha hecho uso de recursos web al

³ Los *inputs* originales fueron modificados de forma leve para adecuarlos a los objetivos perseguidos en cada secuencia y para facilitar la identificación de las colocaciones. Además, cumplen la regla (i + 1) de Krashen y, como propone Higuera, son tanto escritos como orales.

⁴ En la investigación únicamente se ha atendido a esta fase del currículo. No obstante, un futuro desarrollo de la misma permitirá plantear propuestas para las fases de profundización y consolidación.

⁵ Higuera ya reclamó la necesidad de revalorizar el diccionario bilingüe, afirmando que: “son una fuente inagotable de colocaciones y pueden llegar a enseñar mucho mejor que un diccionario monolingüe a traducir unidades léxicas, bloques o segmentos” (2006, p. 79).

alcance de los aprendientes como el conocido portal checo Ceznam⁷, que contiene un traductor con un motor de búsqueda que contempla expresiones y combinaciones frecuentes de palabras.

Por su parte, los datos fueron obtenidos a través de las siguientes herramientas:

- a) Un cuestionario previo que persigue obtener información sobre el conocimiento estratégico de los aprendientes en lo que respecta al aprendizaje de léxico y su conocimiento sobre diferentes tipos de unidades léxicas.
- b) Un cuestionario de evaluación de resultados, que evalúa nuevamente el conocimiento estratégico de los aprendientes e incluye una autoevaluación en la que los aprendientes juzgarán la aplicación del aprendizaje de colocaciones.
- c) Los resultados de la realización de las tareas fuera del aula contempladas en dos de las secuencias.

De los once aprendientes que formaban parte del grupo de estudio, se tomó como informantes a diez de ellos, no considerando aquel que no asistió a todas las sesiones de clase en las que se llevó a cabo el trabajo con estrategias y que cumplimentó los dos cuestionarios de recogida de datos. El grupo de informantes era bastante homogéneo. La mitad de ellos está en la franja de la veintena, mientras que la otra mitad se reparte equitativamente entre los miembros de la franja de la treintena y los de la cuarenta. Solo uno de los informantes era menor de veinte años. En cuanto a la lengua materna, seis de ellos tenían el checo como L1, mientras que cuatro presentan otras lenguas: dos el ruso, uno el croata y uno el francés. Con respecto al conocimiento de otras lenguas aparte de la materna, todos sin excepción manifiestan conocer una L2 anterior al español⁸. Si se atiende a la frecuencia de aparición de las diferentes L2, el orden es el siguiente: inglés (9 informantes), checo (3), francés (3), alemán (2), ruso (1), polaco (1). Por lo tanto, el español no constituye, en ningún caso, la primera L2 que conocen los informantes. De esta manera, para cinco de ellos es la segunda, para dos la tercera y para tres la cuarta o quinta lengua que conocen. Con independencia de los contextos de aprendizaje de estas lenguas, se puede colegir que los aprendientes, en general, tienen una nutrida experiencia personal en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas.

Con respecto al español, aunque uno de los informantes no indica el tiempo, cuatro de ellos manifiestan estudiar la lengua desde hace un año y medio; dos de ellos, desde hace un año; dos, desde hace tres años y un aprendiente desde hace dos años. Por su parte, seis de los informantes notifican que su único centro de estudios ha sido el Instituto Cervantes de Praga, mientras que cuatro advierten que también han estudiado en otros centros (escuela, universidad o con profesores privados).

En lo que respecta al corpus de colocaciones de tipo V + SN_{CD} tratadas en las sesiones de clase, tras analizar el *input* escrito y oral de todos los materiales de clase de la *Unidad 11: Busque y compare...* del manual de curso *Aula Internacional 2*, además de las secuencias y materiales propios, elaborados por los miembros del equipo docente del Instituto Cervantes de Praga, se extrajeron las unidades léxicas que se adecuaban a las necesidades del estudio. El siguiente paso fue elegir tres *inputs* diferentes (dos escritos y uno oral) que sirvieran de introducción de las secuencias que presentaran las estrategias y seleccionar las unidades léxicas que se ajustaran más a los fines de la secuencia y a la estrategia presentada.

A partir de las unidades léxicas seleccionadas y de las estrategias previamente planeadas, se diseñó un total de tres secuencias para la sistematización y aprendizaje de colocaciones léxicas a partir de estrategias.

⁶ Se trata de <wordreference.com> y <thefreedictionary.com> [ref. de 11 de agosto de 2012].

⁷ Nos referimos a <ceznam.cz> [ref. de 11 de agosto de 2012].

⁸ La pregunta que se ha hecho a los aprendientes es “Lenguas que habla”, entendiendo que los informantes consideran con esto que su conocimiento de la L2 es tal que permite su comunicación oral.

Vamos a conocer una nueva forma de aprender palabras
Pero, primero, un poco de reflexión

1. ¿Cómo crees que están guardadas las palabras en nuestra cabeza?

¿En grupo (A) o solas (B)?

<p>A</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Tomar el sol Tener frío Pedir calma </td> <td style="border: none; padding: 0 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> B <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Frio</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Tomar</td> </tr> <tr> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Calma</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Tener</td> </tr> <tr> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Pedir</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Sol</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	Tomar el sol Tener frío Pedir calma		B <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Frio</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Tomar</td> </tr> <tr> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Calma</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Tener</td> </tr> <tr> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Pedir</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Sol</td> </tr> </table>	Frio	Tomar	Calma	Tener	Pedir	Sol	<p>Pues sí, las palabras están relacionadas. Además, las palabras que suelen aparecer juntas se guardan juntas en la cabeza. Entonces, ¿por qué no estudiamos grupos de palabras para hablar más rápido y con menos errores?</p> <p>2. Mirad el párrafo 3, “¿Cómo ve la publicidad en el futuro?”, de la entrevista, buscad el verbo que aparece con <i>un objetivo</i> y escribidlo. ¿Podéis pensar otros verbos que son posibles y frecuentes con <i>un objetivo</i> y que no cambian el significado?</p> <p>_____ <i>un objetivo</i> </p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Cuando una palabra suele aparecer con otra palabra forman un grupo de palabras. A este grupo de palabras lo llamamos colocación. Por ejemplo, <i>señalar un objetivo</i> es una colocación. Las colocaciones, a veces, se pueden traducir a otra lengua palabra por palabra: <i>señalar un objetivo</i> -> <i>point a target</i>. Otras veces se traducen por una palabra o más palabras: <i>medio ambiente</i> -> <i>environment</i>.</p> <p>3. Comenta con tu compañero, ¿para qué puede servir conocer grupos de palabras?</p> <p>Entonces, es importante aprender colocaciones. Pero, ¿cómo reconocemos y estudiamos colocaciones?</p> <p>En las próximas clases vamos a aprender técnicas para reconocer y estudiar estos grupos de palabras.</p> <p style="text-align: center;">Vamos con la primera...</p>
Tomar el sol Tener frío Pedir calma		B <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Frio</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Tomar</td> </tr> <tr> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Calma</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Tener</td> </tr> <tr> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Pedir</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;">Sol</td> </tr> </table>	Frio	Tomar	Calma	Tener	Pedir	Sol		
Frio	Tomar									
Calma	Tener									
Pedir	Sol									

Imagen 1. Hoja de presentación del concepto de colocación

Cada una de ellas tiene la siguiente estructura: una primera parte para el docente donde se explicitan los objetivos, los materiales, la duración y el desarrollo de la secuencia; una segunda con los materiales fotocopiables para el trabajo de los aprendientes en el aula; y una tercera con el material fotocopiable para el trabajo de los aprendientes fuera del aula. La secuencia tres, en lugar de esta tercera parte, presenta en su lugar una actividad de reflexión final sobre todo el proceso.

La primera secuencia persigue dos objetivos, por un lado, presentar a los aprendientes el concepto de colocación léxica, por otro, mostrar la estrategia de “Localizar colocaciones en un texto y clasificarlas”. Con respecto al primer objetivo, se parte de una autorreflexión de los aprendientes, primero, y de una reflexión común, después, para entender la mayor productividad que permite aprender unidades léxicas complejas en lugar de aisladas.

Con respecto a la estrategia presentada en la secuencia, partiendo de un texto escrito, una entrevista a un experto en publicidad, los aprendientes aíslan del *input*, por separado, los elementos constitutivos del tipo de colocación estudiado. Primero, localizan el verbo y, a continuación, analizan el contexto sintáctico del mismo, apreciando los SN con los que se combina cada uno. Una vez aisladas las unidades, se pide a los aprendientes que completen un organigrama dado, que permite apreciar cómo estas unidades pueden agruparse, sistematizándose para su mejor estudio o memorización. Como se puede apreciar el procedimiento seguido pretende dar el paso desde un nivel de sistematización de *chunking* (Nation, 2001, p. 319) menor (*nivel palabra*) a uno mayor (*nivel colocación*). Incluso se intenta dar un paso más pidiendo a los aprendientes que sistematicen las colocaciones, agrupándolas en función de sus agentes (*nivel oración*). De esta manera la recodificación continua que esta estrategia propone permitirá, teóricamente, la mayor facilidad de memorización de las unidades y su recuperación inmediata en la producción.

La segunda secuencia, por su parte, pretende presentar tres estrategias de forma conjunta. La decisión de integrarlas en una sola secuencia responde a su profunda relación, ya que las tres van encaminadas a la identificación de colocaciones a partir del análisis de su significado, además de que, en ellas, juega un papel fundamental el uso de recursos (diccionarios bilingües y diccionarios en línea) al alcance del aprendiente.

Las tres estrategias presentadas son: “Analizar el contexto”, “Usar el diccionario” y “Traducir”⁹. Siguiendo a Benson (*apud* Erdocia, 2012:11), estas estrategias van encaminadas hacia el propio aprendiente, porque la intención final es que las interiorice y utilice en su aprendizaje habitual. De esta manera, según Oxford (1990:18), no solo se espera que el trabajo con estas estrategias concretas facilite la comprensión de la lengua meta en el sentido de que haga más transparente la identificación y sistematización de unidades léxicas complejas, sino que, además, esto revierta en una mayor eficacia comunicativa.

La primera de las estrategias es trabajada a través de un *input*, que ya los aprendientes conocen previamente, aunque atendiendo a la forma, pues ha sido utilizado en el aula para presentar el imperativo afirmativo¹⁰. A partir de unos contextos facilitados, los aprendientes dilucidan el significado de las colocaciones propuestas. A continuación, comprueban si existe la posibilidad de que constituyan colocaciones aprovechando la circunstancia de que ciertos diccionarios bilingües y ciertos diccionarios en línea registran las combinaciones más frecuentes de palabras en la entrada del verbo o del sustantivo¹¹. Por último, se completa la reflexión pidiendo a los aprendientes que convengan una traducción de cada colocación,

⁹ En la tipología de O'Malley y Chamot, las estrategias seleccionadas se integrarían en el grupo de las *cognitivas*, en tanto que se refieren al trabajo con el *input* recibido y operan con la organización y clasificación de unidades léxicas.

¹⁰ Coincidimos en este punto con M. Rodríguez y E. García-Merás, como ya se ha expuesto, en que se debe integrar el trabajo con estrategias se debe asociar a aspectos concretos del currículo.

¹¹ Por supuesto, existe la circunstancia de que no todas las combinaciones frecuentes que presentan las entradas de estos diccionarios son susceptibles de ser consideradas colocaciones léxicas. No obstante, para el aprendiente de lenguas, se trata de un recurso muy valioso a su alcance, que puede facilitarle mucho la identificación de este tipo de unidades.

apercibiendo, de esta manera, que no es posible su traducción literal a otra lengua. Existe una actividad final en esta secuencia que persigue que los aprendientes pongan en funcionamiento las tres estrategias aprendidas y que su combinación les permita seleccionar la opción que se busca.



Técnica 1. Localizar colocaciones en un texto y clasificarlas

¡Hola chicos! ¿Ya sabemos qué es una colocación? Bien, ahora vamos a aprender una manera de reconocerlas y aprenderlas.

1. En los tres primeros párrafos de la entrevista a Joaquín Linares, subrayad todos los verbos relacionados con la publicidad? Después mirad las palabras que están cerca de los verbos. ¿Cuáles de estos verbos creéis que forman colocaciones, es decir, que son grupos de palabras frecuentes?

2. Mirad los siguientes verbos, ¿podéis identificar en el texto las colocaciones que forman? Pensad en dos palabras más que suelen aparecer junto a estos verbos y forman colocaciones.

<p style="text-align: center;"><i>la marca</i></p> <p>Presentar _____</p> <p>_____</p>	<p>Lanzar _____</p> <p>_____</p>
<p>Iniciar _____</p> <p>_____</p>	<p>Crear _____</p> <p>_____</p>
<p>Respetar _____</p> <p>_____</p>	<p>Proponer _____</p> <p>_____</p>

3. En el siguiente esquema falta una persona relacionada con la publicidad. Mira el texto y escribe de quién se trata. Después completa el cuadro relacionando cada colocación con una persona o con la publicidad. ATENCIÓN, hay diferentes posibilidades. Luego, comparad vuestros esquemas. ¿Son iguales?

El eslogan

La#publicidad#

Como puedes ver, a veces podemos clasificar las colocaciones de un texto después de identificarlas. Como tarea, identifica las colocaciones de la historia que te entrega el profesor. Luego intenta clasificarlas. Entrega tu clasificación en la próxima clase al profesor.

Imagen 2. Presentación de la estrategia 1

En lo que respecta a la secuencia tres, su finalidad es el afianzamiento de las cuatro estrategias aprendidas. De esta manera, partiendo de un contexto muy concreto se ofrece a los aprendientes un *input* con unas unidades ya trabajadas a través de un vídeo en la secuencia anterior y se les pide que hagan una primera sistematización separando las tareas que pertenecen a cada personaje.

Luego, se pide un segundo grado de sistematización, clasificando las tareas en función de cada parte de la casa. Manteniendo el contexto, se ofrece un segundo *input*, más corto, que presenta cuatro unidades nuevas que se deben asociar a un significado, en función del contexto. Se incluye una actividad en la que los aprendientes deben traducir, con ayuda del diccionario, las unidades propuestas¹². A continuación, se añade una actividad en la que deben buscar el verbo en su diccionario bilingüe o en diccionarios en línea para completar las colocaciones. Se finaliza con una actividad de producción oral.

En esta tercera secuencia los aprendientes deben identificar las diferentes estrategias utilizadas para resolver cada una de las actividades, afianzando así su uso e identificación.

Según los datos obtenidos a partir de las herramientas previstas para ello, se observó, al final del estudio, que la totalidad del grupo otorgó importancia al aprendizaje de léxico. En este sentido, la valoración de su importancia con respecto a la gramática ha aumentado tras la intervención en clase hasta en un 80%.

Por otra parte, los aprendientes habían manifestado el uso de estrategias previas a la intervención: llevar un cuaderno donde relacionan las palabras aprendidas (17%) con una explicación en checo, un sinónimo o antónimo en español, otras palabras relacionadas, una explicación en español o una imagen; aparte de leer, buscar las palabras no conocidas y apuntarlas en un cuaderno (14%) y hacer grupos de palabras para su estudio (11%). En lo que respecta a la creencia de los aprendientes sobre la organización mental del léxico, se mantuvo más o menos estable en los resultados previos y posteriores. Es destacable que la mayoría de ellos consideró los campos léxicos como la principal forma de organización mental (al menos un 31%) o por una palabra clave (al menos el 23%), aunque esta última ha sido relevada por la organización de palabras por combinación colocacional tras la intervención en clase, colocándose en segundo lugar con un 27%. De forma consciente, el 50% de los aprendientes afirmó utilizar alguna estrategia para el aprendizaje de léxico antes de la intervención; bien escribir las unidades en un cuaderno, asociándolas con otras palabras, sinónimos o antónimos, una explicación en L1, una imagen o una explicación en español; bien leer y buscar las palabras desconocidas; bien estudiar listas de palabras de memoria.

Es destacable que algunos de los aprendientes hayan intuido previamente el concepto de colocación. Así, más del 50% de ellos fue capaz de poner al menos un ejemplo de este tipo de unidad léxica en el cuestionario previo.

Con respecto a la valoración del trabajo estratégico trabajado en las sesiones de clase, según la información facilitada, el 50% de los aprendientes no utilizaba ninguna estrategia antes de la intervención en clase y el 80% afirma que ha adoptado alguna de las estrategias presentadas. De entre ellas, la más valorada es, sin duda, *localizar colocaciones en un texto y clasificarlas*, a la que siguen, por orden de preferencia, *analizar el contexto*, *usar el diccionario* y *traducir*. Destaca, igualmente, el alto porcentaje de aprendientes (89%) que aseguró que seguiría aplicando alguna de las estrategias presentadas en su autoaprendizaje, con una preferencia por parte de los aprendientes muy repartida entre las cuatro.

Por su parte, los datos obtenidos a través de las tareas planteadas como trabajo fuera del aula permitieron constatar que en los aprendientes fueron capaces de llevar a cabo las estrategias presentadas en clase sin la necesidad de la supervisión docente.

¹² Se trata de unidades que no mantienen el mismo número de palabras en checo.



Técnicas 2, 3 y 4. Usar el diccionario, traducir y analizar el contexto

¡Hola chicos! Hoy vamos a aprender tres técnicas que podemos combinar para identificar colocaciones: usar el diccionario, traducir y analizar el contexto. ¿Preparados? ¡Vamos allá!

1. Antes hemos relacionado unos eslóganes con una campaña. Fijate en estos, analiza las palabras que acompañan a la colocación y relaciona, por el contexto, el significado de las colocaciones con su explicación.

- | | |
|---|--|
| a. Haz números y deja el coche en casa | 1. Solicitar un café |
| b. Tomad un sorbo y poned más sabor a vuestra vida | 2. Calcular las posibilidades |
| c. Fida algo intenso: solo o con leche | 3. Reutilizar un material. |
| d. Piensa en el planeta y di que si al reciclaje. Recicla papel | 4. Beber una pequeña cantidad de liquido |

2. A veces, además de la traducción en otro idioma, los diccionarios dan información sobre las palabras más comunes que aparecen junto a la palabra buscada. Fijate en las imágenes de los diccionarios *WordReference* y *TheFreeDictionary.com* que están detrás. ¿Puedes localizar las colocaciones? Rodéalas con un círculo si aparecen.

Ahora, en parejas, buscad los verbos y las palabras de las colocaciones anteriores en vuestros diccionarios y comprobad si aparecen.

3. Ya conoces estas colocaciones muy bien, ¿cómo son en checo? Escribe la traducción en el cuadro. Finalmente, decidimos con toda la clase la mejor traducción. Recordad que una colocación en español puede traducirse por más o menos palabras en checo.

Hacer números	
Tomar un sorbo	
Pedir un café	
Reciclar papel	

Actividad final. Para finalizar, a veces es posible cambiar la palabra que acompaña al verbo sin cambiar su significado, pero otras veces no es posible. Decide con tu compañero cuál o cuáles de las opciones son poco comunes o no posibles sin cambiar el significado del verbo. Pueden haber varias opciones. Comprobad con el diccionario.

1.	Hacer	<input type="checkbox"/> lso <input type="checkbox"/> la silla <input type="checkbox"/> viento <input type="checkbox"/> frío	3.	Pedir	<input type="checkbox"/> un té <input type="checkbox"/> perdón <input type="checkbox"/> la cuenta <input type="checkbox"/> el pelo
2.	Tomar	<input type="checkbox"/> la calle <input type="checkbox"/> una cerveza <input type="checkbox"/> una copa <input type="checkbox"/> un té	4.	Reciclar	<input type="checkbox"/> una idea <input type="checkbox"/> vidrio <input type="checkbox"/> plástico <input type="checkbox"/> una lata



Como puedes ver, a veces el diccionario o el contexto nos puede ayudar a identificar una colocación. Hemos aprendido tres técnicas, sus nombres aparecen en el título de esta página, ¿puedes escribir el nombre de cada técnica en su actividad concreta?

Como tarea, elige un verbo (*probar, vivir*), escribe una lista de palabras que crees que lo acompañan normalmente. Luego, búscalas en el diccionario. ¿Aparecen? ¿Aparecen otras? Escribe tres eslóganes con las colocaciones del diccionario. Entrega la actividad a tu profesor la próxima clase.

Imagen 3. Presentación de las estrategias 2, 3 y 4



¡Hola chicos! Igual que a Tiffany, mi madre también me ha puesto tareas. ¡Qué lata! Aquí tenéis la nota que me ha dejado en la cocina.

Marketa, nena, ¡no haces nada en casa! Siempre estás hablando con los estudiantes de español. Te voy a marcar unas tareas. ¡Hazlas hoy!

Antes de salir a jugar, haz la cama y limpia tu cuarto, que está muy desordenado. Todos los días, antes de comer, pon la mesa, que tu padre ya quita la mesa después y lava los platos.

Mira, al lado de esta nota te dejo el plumero. Limpia el polvo de la casa y, luego, pasa la aspiradora, que siempre quedan restos de polvo. Ya sabes que tu padre es alérgico y él no puede hacerlo.

¡Ah!, y si tu padre se olvida, dile: “Papá, corta el césped, que ya tiene un metro de alto. Y limpia el baño, que está llena de toallas”.

Me voy a trabajar. Un beso, guapa.

Mamá

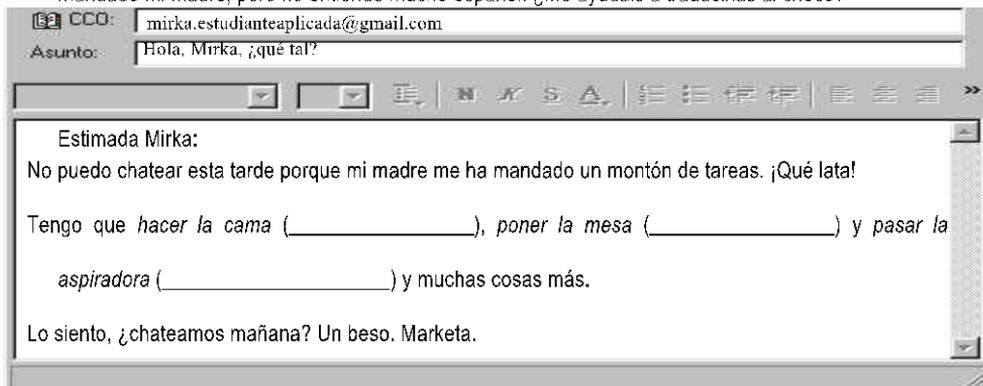


1. ¿Me ayudáis a organizarme? En parejas, ¿podéis subrayar las tareas que tenemos que hacer?
2. Ayudadme a dividir el trabajo. ¿Qué tareas tengo que hacer yo y qué tareas tiene que hacer mi padre?

Mark eta

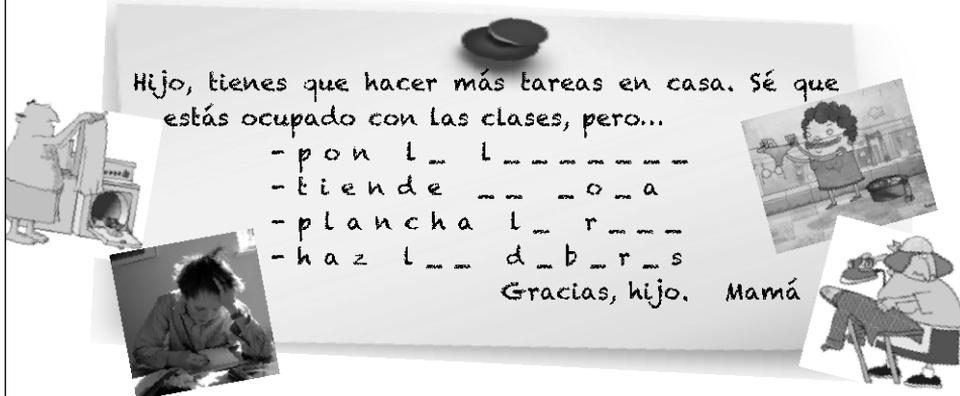
Papá

5. Antes de limpiar la casa quiero enviar un correo a mi amiga Mirka. Quiero decirle las tareas que me ha mandado mi madre, pero no entiende mucho español. ¿Me ayudáis a traducirlas al checo?



Mi hermano ya ha llegado a casa. Voy a reírme un poco. ¿Me ayudáis a escribir una nota falsa de mi madre para mandarle tareas? ¡Va a ser divertido! Pero hay un problema. No recuerdo muy bien el nombre de las tareas, ¿podéis usar el diccionario para ayudarme a escribirlas?

6. Completad en parejas la nota falsa. Usad el diccionario para completar las letras que faltan. Podéis pedir ayuda a vuestro profesor para buscar alguna palabra en diccionarios de Internet.



7. Para terminar, vamos a hacer un juego. En parejas, imaginad que sois compañeros de piso. Cada uno piensa en tres tareas y dice a su compañero que tiene que hacerlas. Recuerda que para ello usamos el imperativo. Luego escribe las tareas que te manda tu compañero.

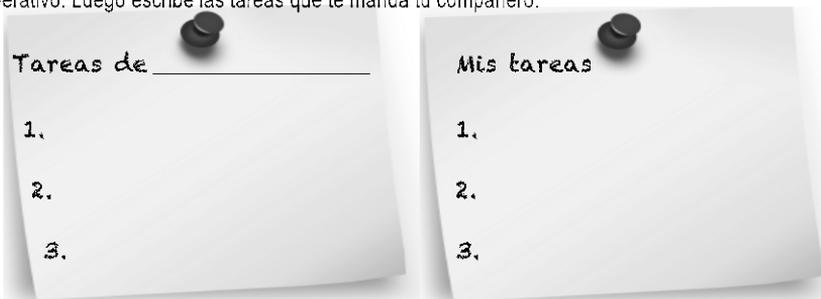


Imagen 4. Extracto de la secuencia tres

En este sentido, ya que no se han establecido herramientas objetivas de obtención de datos, no se puede confirmar, de forma fehaciente, que los aprendientes hayan utilizado únicamente las estrategias presentadas en clase o, por el contrario, se hayan servido de otras estrategias preexistentes o, de igual manera, de ninguna estrategia. Por ello, se debe ser cauto en la valoración de estos resultados como concluyentes. No obstante, el producto final se asemeja mucho al planteado en las sesiones de clase. El producto de las actividades correspondientes a las técnicas planteadas presentan los resultados esperados. Por su parte, es posible afirmar, que en aplicación de las estrategias propuestas, la comparación entre los cuestionarios (previo y posterior) presenta un aumento en la identificación de la gran mayoría de colocaciones propuestas.

Por último, la opinión de los aprendientes sobre el desarrollo de su autonomía a través de las técnicas aplicadas en lo que respecta a la identificación de colocaciones léxicas fue bastante positiva. El 60% consideró que, tras la intervención en clase, eran capaces de identificar con mayor celeridad estas unidades; y un 70% consideraron que, poco a poco, necesitarían menos la ayuda del profesor para esta identificación, frente a un 10% que pensaba que siempre dependería del docente. Cuando se trata de valorar en qué medida las estrategias trabajadas ayudan a esta identificación, el porcentaje aumentó hasta el 80%. Asimismo aumentó la valoración sobre el efecto de este trabajo en el desarrollo de la destreza de expresión oral (un 90% aseveró que aprender colocaciones le ayudaría a hablar de forma más rápida y adecuada).

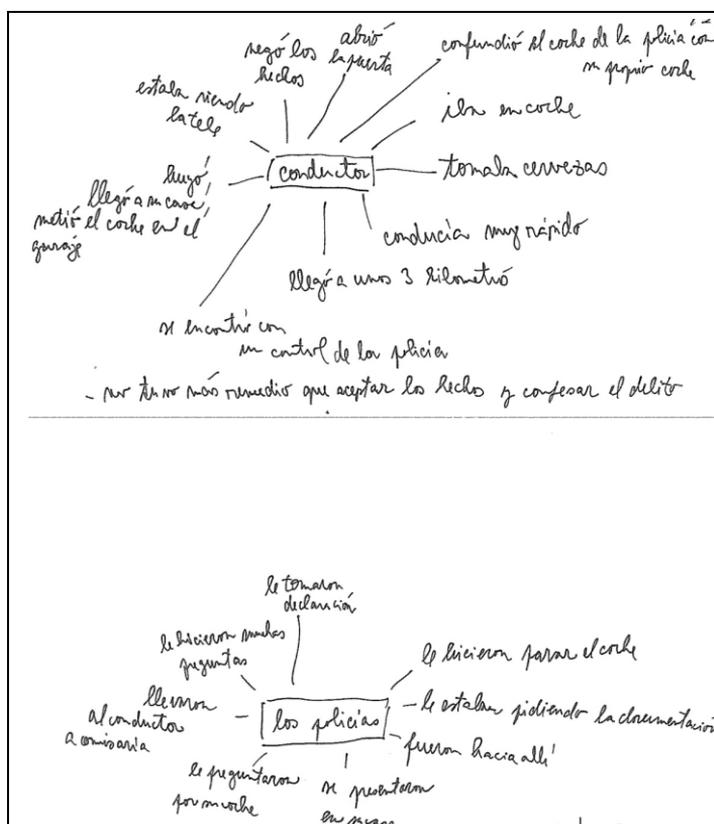


Imagen 5. Muestra del producto obtenido

Conclusión

El desarrollo del componente estratégico se revela como un importante elemento en el aprendizaje de lenguas. De esta manera, una atención directa a este componente y su tratamiento en las sesiones de clase puede contribuir no solo al progreso individual de cada aprendiz, sino a la toma de conciencia por parte de los mismos de la necesidad de aplicar nuevas estrategias de aprendizaje, y perfeccionar las ya conocidas, de manera que puedan llevarse a cabo sin la ayuda o supervisión del docente. La puesta en práctica de estrategias contribuye, asimismo, al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Tomando este espíritu como inspiración, la intervención llevada a cabo desarrolló la conciencia estratégica en un grupo de alumnos de nivel A2, de manera que se despertó en ellos la necesidad de adoptar estrategias, sugeridas por la investigación o propias, en el aprendizaje de un determinado tipo de colocaciones léxicas.

Los datos recogidos confirmaron, a grandes rasgos, que el trabajo con estrategias para identificar y sistematizar colocaciones léxicas despertó la conciencia en los aprendientes de que su aplicación podía contribuir a la mejora de su experiencia como aprendientes de español. La muy positiva acogida de los resultados del estudio por parte de los aprendientes y su compromiso por continuar llevando a cabo las técnicas desarrolladas así lo confirmó. En términos generales, se puede concluir que los aprendientes convinieron que resulta más rentable aprender palabras en combinación colocacional valiéndose de estrategias de sistematización de léxico. A este respecto, parece especialmente reseñable el número de ellos que adoptó una estrategia diferente a la que ya poseía y su alta valoración del hecho de que, con la aplicación de estas técnicas, podrían mejorar y agilizar su expresión oral. Este último punto debe considerarse muy positivamente, puesto que los aprendientes tienen conciencia de que no solo desarrollarán su expresión escrita.

De igual manera, se puede asegurar, de acuerdo con los datos obtenidos, que la aplicación de las estrategias presentadas a los aprendientes contribuyó a la mejora de la identificación de colocaciones del tipo propuesto. No obstante, debe considerarse que este estudio se trata de un primer planteamiento del tema y que es necesario tomar los datos recogidos con cierta cautela, ya que han sido obtenidos de un grupo de diez aprendientes. Con todo, los principios de la investigación en acción no buscan la generalización o extrapolación de los datos obtenidos, por lo que deben considerarse como suficientes para nuestro contexto. Consideramos que se contribuyó, como era el propósito de esta práctica investigadora, a paliar la carencia estratégica que planteaba el grupo de clase y a facilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico.

Este desarrollo se vio contemplado también en la gestión de recursos al alcance del aprendiz. De esta manera, se comprobó cómo el empleo de estrategias orientadas hacia un uso consciente del diccionario bilingüe, de determinados diccionarios en línea y de un portal de traducción son muy positivamente valorados por los aprendientes. Quedó evidenciado, por tanto, que las pautas propuestas por el docente y los materiales habilitados para ello obtuvieron óptimos resultados respecto a la estimación de los estudiantes.

Lista de bibliografía citada

AGUILAR-AMAT CASTILLO, A. 1993. *Las colocaciones de nombre y adjetivo. Un paso hacia una teoría léxico-semántica de la traducción*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

AITCHISON, J. 1987. *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

ALONSO RAMOS, M. 1993. *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Mel'čuk*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

2004. *Diccionario de colocaciones del español (DICE)*. <http://www.dicesp.com/paginas>.

ÁLVAREZ CAVANILLAS, J. L. 2008. *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Memoria de máster. Barcelona: Universidad de Barcelona. http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02Alvarez_Cavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e.

BARALO OTTONELLO, M. 2001. “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”. In: PASTOR CESTEROS, S., SALAZAR GARCÍA, V. (eds). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 23 – 38.

BENSON, M., BENSON, E., ILSON, R. 1986. *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Ámsterdam: Benjamins.

BENSON, P. 2011. *Teaching and Researching Autonomy*. Harlow: Pearson Education Limited.

BOSQUE, I. (2001). “Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites”. In: *Lingüística española actual XXIII/1*. Madrid: Arco Libros, pp. 9 – 40.

Redes. 2004. Madrid: SM.

CASTILLO CABALLO, M.^a A. 1998. “El término colocación en la lingüística actual”. In: *Lingüística española actual XX/1*. Madrid: Arco Libros, pp. 41 – 54.

2001. “Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas”. In: *Lingüística española actual XXIII/1*. Madrid: Arco Libros, pp. 108 – 133.

COHEN, A. D. 1987. “Studying learner strategies: how we get the information”. In: WENDEN, A., RUBIN, J. (eds). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes y Ministerio de Educación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid. Gredos.

CORPAS, J., GARMENDIA, A., SORIANO, C. 2005. *Aula internacional 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

COSERIU, E. 1967. “Las solidaridades léxicas”. In: COSERIU, E. 1977. *Principios de semánticas estructural*. Madrid: Gredos, pp. 143 – 161.

DICKINSON, L. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ERDOCIA, I. 2012. *El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales*. Trabajo de fin de máster. UIMP-Instituto Cervantes. http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_45Iker%20Erdocia.pdf?documentId=0901e72b812fa7ea.

FIRTH, J. R. 1957. *Papers in Linguistics 1934 – 1951*. Londres: Oxford University Press.

GIOVANNINI, A. 1994. “Hacia la autonomía en el aprendizaje”. In: *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf

GIOVANNINI, A., MARTÍN, E., RODRÍGUEZ, M.^a, SIMÓN, T. 2003. *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.

GÓMEZ MOLINA, J. R. 2000. “La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE”. In: *Mosaico 5*, pp. 23 – 29.

HAENSCH, G. et al. 1982. *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.

- HAENSCH, G. 1985. “La selección del material léxico para diccionarios descriptivos”. In: *FERNÁNDEZ-SEVILLA et al. Philologica Hispaniensia in Honorem Manuel Alvar II. Lingüística*. Madrid: Gredos, pp. 227 – 254.
- HALLIDAY, M. 1961. “Categories of the theory of grammar”. In: *Word 17*, pp. 241 – 292.
1996. “Lexis as a linguistic level”. In: *BAZELL, C. E. et al. (eds). In Memory of John Firth*. Londres: Longmans.
- HIGUERAS, M. 2006. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE y Ministerio de Educación y Ciencia.
- HOLEC, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PERIS, M. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/
- ÍRSULA, J. 1992. “Colocaciones sustantivo-verbo”. In: *WOTJAK, G. (ed). Estudios de lexicografía y metalexigrafía del español actual*. Lexicographica Series Maior 47. Tubinga: Max Niemeyer Verlag.
- 1994a. “¿Entre el verbo y el sustantivo quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales”. In: *ENDRUSCHAT, A. et al. (eds). Verbo e estruturas fráscas. Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica de Leipzig*. Oporto: Universidad de Oporto.
- 1994b. *Substativ-Verb-Kollokationem*. Fráncfort: Peter D. Lang.
- JIMÉNEZ, R. M.^a 2002. “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”. In: *Atlantis XXIV/1*, pp. 149 – 162.
- JONES, S., SINCLAIR, J. M. 1974. “English lexical collocations. A study in computational linguistics”. In: *CLex 24*, pp. 15 – 61.
- KASUYA, M. 2000. *Focusing on lexis in English classrooms in Japan: analysis of textbook exercises and proposals for consciousness-raising activities*. <http://www.bhamlive2.bham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/MichikoDiss.pdf>.
- KOIKE, K. 2001. *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- KUNIHIRO, T. 1985. “‘Kanyookuron’ (Fraseología)”. In: *Nihongogaku (Lingüística japonesa) 4/1*, pp. 4 – 14.
- LAHUERTA GALÁN, J., PUJOL VILA, M. 1996) “El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario”. In: *SEGOVIANO, C. (ed). La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana, pp. 117 – 129.
- LEWIS, M. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and the Way forward*. Londres: Language Teaching Publications.
- LUQUE DURÁN, J. 1998. “Introducción a la tipología léxica”. In: *GALLARDO, B. (ed). Temas de Lingüística y Gramática*. Valencia: Universitat de València, pp. 122 – 145.
- MELČUK, I. A. et al. 1984, 1988, 1992. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I (1984), II (1988), III (1992)*. Montreal: Les Presses de l’Université de Montréal.
- NATION, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NAVAJAS ALGABA, A. 2006. *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*. Memoria de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_19Navajas.pdf?documentId=0901e72b80e2d982.
- NESSLHAUF, N., TSCHICHOLD, C. 2002. "Collocations in CALL: An investigation of Vocabulary-Building Software for EFL". In: *Computer Assisted Language Learning 15/3*, pp. 251 – 279.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1990. *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- PEREA BARBERÁ, M.^a D. 2006. "La obtención de datos sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario especializado". In: NEUMANN, C. P., ALATRUÉ PLO, R., PÉREZ-LLANTANA AURÍA, C. (coord). *Actas de V Congreso Internacional AELFE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 368-374 (<http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/2.%20didactics/52.pdf>).
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ RUIZ, M., GARCÍA-MERÁS GARCÍA, E. 2005. "Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras". In: *Revista Iberoamericana de Educación*. www.rioei.org/deloslectores/965Rodriguez.pdf.
- RUDDUCK, J., HOPKINS, D. 1985). *Research as a Basis of Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- SHIROTA, S. 1991. *Kotobano en (Solidaridad léxica): Aproximación a la lexicología estructural*. Tokio: Ed. Liberta.
- SINCLAIR, J. M. 1966. "Beginning the study of lexis". In: BAZELL, C. E. et al. (eds). *In Memory of John Firth*. Londres: Longmans.
1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
2000. "Learner Autonomy: the next phase?". In: SINCLAIR, B., McGRATH, I., LAMB, T. (eds). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman, pp. 4 – 14.
- STERN, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TERCEDOR SÁNCHEZ, M.^a I. 1999. La fraseología en el lenguaje biomédico: análisis desde las necesidades del traductor. In: *Estudios de Lingüística Española 6*. <http://elies.rediris.es/elies6/>.
- WALLACE, M. J. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODWARD, T. 2001. *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.
- WOOLARD, G. 2000. "Collocation: encouraging learning independence". In: LEWIS, M. (ed). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Teaching Approach*. Londres: Language Teaching Publications, pp. 28 – 46.
- WOTJAK, G. 1998. "Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales funcionales". In: WOTJAK, G. (ed). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Madrid: Iberoamericana, pp. 256 – 279.

Kontakt

Dr. Fermín Domínguez Santana

Bilingválne gymnázium v Žiline

Ul. Tomáša Ružičku, 010 01 Žilina

Slovenská republika

Email: fermin.dominguez.santana@gmail.com

LA CANCIÓN EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

SONG IN FOREIGN LANGUAGE CLASS

DIANA PATRICIA VARELA CANO

Resumen

El desarrollo de las destrezas lingüísticas es el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera. Los procesos que actúan en este desarrollo son la expresión y la comprensión. En ellos se incluyen diferentes tipos de actividades, orales y escritas mediante las cuales alcanzamos la competencia comunicativa. Por esto, las canciones, como fuente auténtica, es un material que aporta la posibilidad de aprender una segunda lengua mediante su comprensión pues en ellas hay narraciones en las cuales encontramos tanto contenidos socioculturales como lingüísticos.

Palabras claves: *canciones, destrezas lingüísticas, competencia comunicativa, actividades, contenidos socioculturales y lingüísticos*

Summary

When teaching a foreign language, the goal is to develop the language skills of the people learning it, namely their oral and written communication as well as their understanding. The active processes taking place include different types of activities, both oral and written, which are used to achieve the desired communicative competences. In this context, songs constitute an original wellspring of highly useful material for learning a language as they provide stories containing both cultural and linguistic elements.

Keywords: *songs, language skills, communication skills, activities, cultural content, language*

Introducción

La canción al ser un documento auténtico que refleja realidad, es una narración, una historia que despierta emociones, despierta curiosidades, se recuerda fácilmente y facilita la comprensión y por tanto, el aprendizaje. Por esto, su uso en el aprendizaje de una lengua extranjera proporcionar un acercamiento más lúdico a la lengua meta, además, mediante la utilización de las canciones entramos en una dimensión afectiva que influye muy positivamente en dicho aprendizaje, se pueden escuchar tanto en clase como fuera de ella. Su aportación no solo es un atractivo sino que también ofrece una infinidad de posibilidades que permite y facilita al estudiante conseguir un aprendizaje significativo ya que las canciones tienen elementos inseparables como son los lingüísticos y no lingüísticos. Para Rodríguez López (2005, p. 806) la utilización de las canciones en la clase es “una forma de aprovechar el potencial lingüístico y motivador que poseen”. Además las canciones ayudan a expresar emociones y a motivar. No se trata de simples ejercicio para completar huecos, con las canciones podemos introducir temas, reforzar y afianzar conceptos, aprender léxico, gramática, desarrollar debates, estimular la expresión corporal, ayuda a estimular la seguridad emocional y la confianza, etc. Sin duda, con la utilización de este tipo de documentos se proporciona un acercamiento más lúdico al aprendizaje de una lengua extranjera ayudando a desarrollar la competencia comunicativa al trabajar las destrezas lingüísticas. Según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER 2002: 14) las destrezas son las “actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.” El uso de las canciones en clase ayuda a

complementar el aprendizaje de la lengua, estimula y motiva a los estudiantes, les quita el estrés y facilita su participación, presenta el léxico dentro de un contexto, etc., por tanto tiene muchas ventajas.

El desarrollo de las destrezas lingüísticas en la clase de lengua extranjera no se puede hacer de forma aislada, por el contrario, deben trabajarse de tal forma que haya interacción e integración tanto de la actividad de comprensión como de la expresión. Por tal motivo al escuchar canciones no solo practicamos la comprensión auditiva, sino que también podemos realizar actividades de expresión, ya sean orales o escritas, haciendo discusiones, debates, expresando ideas, haciendo redacciones sobre las situaciones o hablando de experiencias relacionadas con lo que se ha escuchado, etc. Con la utilización de las canciones se pueden integrar todas las destrezas, *“ya que no existe ejercicio auditivo que no lleve aparejadas las correspondientes instrucciones y recomendaciones de práctica de lectura o de expresión oral y que es frecuente pedir a los alumnos algún tipo de manifestación por escrito, siquiera sea la de completar espacios en blanco o rellenar cuestionarios más o menos esquemáticos.”* Jiménez, J. F. (2009).

La realización de diferentes actividades vinculadas a la audición de canciones es importante para el aprendizaje de los estudiantes, ya que les ofrece un input y a su vez les facilita conocimientos socioculturales del mundo cuya lengua estudian a través de situaciones reales. La canción en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994, p. 117) se considera como *“un material adecuado para la práctica de la comprensión auditiva, no solo por su valor lingüístico y poético, sino porque constituye una fuente importante de información cultural”*. El uso de las canciones, como ya hemos dicho, es un material didáctico auténtico que repercute efectiva y positivamente en el proceso de aprendizaje. Sabemos de las ventajas que tiene el uso en clase, pero también es cierto lo difícil que puede ser la elección de la canción adecuada para el grupo y la realización de sus actividades para conseguir los objetivos propuestos. Al elegir una canción nos damos cuenta que puede ser adaptada a distintos niveles y aspectos de la lengua, teniendo en cuenta sus necesidades, las experiencias previas y la práctica de nuevos conocimientos. Griffe (in Castro Yagüe, 2003) expone 6 razones del por qué de las canciones y la música en la clase.

1. Crea un ambiente positivo en la clase – la atmósfera de trabajo es más relajada y divertida.
2. Por su input lingüístico – el lenguaje de las canciones es natural, y como dice Piaget, se presentan producciones egocéntricas, repeticiones ecológicas que consisten en la repetición de sílabas o palabras.
3. Por su input cultural – las canciones aportan informaciones sociales y culturales, están dentro de un espacio y de tiempo que refleja la historia del lugar de donde procede la canción.
4. La canción como texto – por su contenido narrativo, puede usarse como cualquier otro texto ya sea novela, poesía, cuento, etc.
5. Canciones y música como complemento – es ideal para complementar otras actividades, para introducir temas gramaticales, vocabulario, temas de conversación, etc.
6. Interés de los alumnos – las canciones hacen sentir, emocionan y por tanto se despierta el interés, la curiosidad y la motivación en el aprendizaje de la lengua.

Como dice Badih (2010) el texto de las canciones se caracteriza por utilizar un lenguaje sencillo, informal que hace referencias ambiguas tanto a espacios temporales como a personajes, estas referencias llegan a los oyentes como un mensaje. Por estas y muchas otras razones debemos utilizar las canciones y la música en la clase de lengua extranjera ya que en el proceso de comprensión auditiva, mediante las canciones, el oyente desarrolla diversos mecanismos y estrategias que le ayudan a obtener y a comprender al máximo la información que el hablante le transmite, tanto en lo referente a la lengua como a lo relacionado al contenido y al contexto.

La comprensión auditiva en una lengua extranjera puede presentar una serie de dificultades como pueden ser, el reconocimiento de palabras, el estilo, el vocabulario, el tema, también limitaciones y dificultades en el conocimiento de aspectos socioculturales, entre otras. En el proceso de la comprensión auditiva participan dos tipos de procesos, los automáticos, inconscientes y los conscientes, dirigidos. En la clase de una lengua extranjera se trata de desarrollar el proceso consciente (dirigido) con ayuda de actividades que permitan el control del mismo, mediante la fijación de los objetivos, la realización de las actividades y la evaluación de las técnicas empleadas. Su objetivo es desarrollar en el estudiante capacidades para entender el contenido de mensajes transmitidos oralmente. Según el MCER (2002, p. 68) en la comprensión auditiva el “oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.” Partiendo de todo lo anterior, consideramos que las canciones son de gran utilidad en la clase de lengua extranjera.

La elección adecuada de recursos o material didáctico es sin duda una labor que requiere mucha atención por parte de los docentes. Seguro estamos todos de acuerdo cuando decimos que estos recursos buscan desarrollar en los estudiantes su competencia comunicativa. Existe una gran cantidad de materiales y recursos didácticos que según el momento en que se utilicen cumplen una función diferente. Entre estas pueden ser, útiles para motivar, presentar nuevos contenidos, reforzar aprendizajes, repetir contenidos, adquirir nuevos conocimientos, evaluar, etc. De aquí que la canción como material auténtico cumple con muchas de las funciones antes mencionadas. Barreiro C. M. (In: Bello, P., Fera, A. 1990, p. 159) afirma que “la canción -al igual que el video y la televisión- constituye un elemento que pertenece al entorno cotidiano, familiar, del alumno.” Es decir, los audiovisuales se han convertido en una herramienta de gran ayuda ofreciendo una infinidad de posibilidades para su explotación en diferentes actividades en la clase. Igualmente, como dice G. Brandimonte (2003, p. 872) la utilización de los audiovisuales “proporciona además una gran cantidad de información sociocultural, en el sentido sociológico y antropológico (mentalidades, actitudes, costumbres y valores)”. De igual forma Rodríguez López (2005, p. 806) señala que el uso de las canciones “no requiere un equipamiento caro ni sofisticado y se pueden explotar canciones de todo tipo para diversos tipos de alumnos.”

Como ya se ha dicho antes, las canciones en la clase de lengua extranjera son de gran ayuda para presentar y enseñar tanto aspectos lingüísticos como contenidos culturales. Para P. García (2004, p. 1) cultura es: “un concepto de gran complejidad. Abarca un amplio número de ideas que delimitan las características que tienen en común los miembros de una misma comunidad y que los une en las visiones del mundo sobre diversos temas, actitudes y comportamientos, caracterizándolos frente a otras comunidades culturales”. Esta definición es parecida a la que hace Trujillo (2003, p. 167) al afirmar que cultura es cuando “los miembros de cualquier grupo comparten un conjunto de ideas mediante las cuales se organizan, interpretan lo que pasa a su alrededor y, también, saben cómo actuar en cada circunstancia.” Estas dos definiciones nos muestran la cultura como un conjunto de características compartidas por un mismo grupo y los distingue frente a otros grupos.

No debemos olvidar que la canción une la cultura con el estudiante y el profesor. Para Barreiro C. M. (op. cit. p. 159) la canción “es un puente entre la cultura del profesor y la del alumno”. Además, hay otras razones por las cuales utilizar las canciones en la clase, ya que estas pueden introducir a los estudiantes en la literatura y en la cultura. Silvia Betti (2004, p. 26) explica que “hay también razones de otro tipo: una canción puede estar sujeta a muchas interpretaciones porque el intérprete, gracias a varios elementos verbales y extralingüísticos, ofrece al oyente verdaderos estímulos que le permiten comprender el texto, que suscitan en él reacciones diversas, de manera que se instaure una interacción entre intérprete y, en nuestro caso, estudiante, entre estudiante y estudiante, y entre estudiantes y docente”. De igual forma Cassany (1994, p. 406) explica que “escuchar, aprender y cantar canciones en clase tiene un gran valor didáctico ya que gracias a sus textos se pueden practicar aspectos tales como el

ritmo, la correcta pronunciación.” Silvia Betti (op. cit. p. 26) añade que “los objetivos didácticos pueden ser múltiples: mejorar la pronunciación, los aspectos fonológicos, fijar o aplicar reglas morfosintácticas, memorizar palabras nuevas (a través de las repeticiones o de los estribillos), presentar aspectos de la cultura hispana, etc. Y evaluar el grado de asimilación a través de las diferentes tipologías de ejercicios (sean lúdicos, o de otro tipo)... en una palabra, practicar y potenciar, de forma divertida y variada, las destrezas principales, sin olvidar el factor cultural.”

Cassany (op. cit. p. 26) ve la música en la clase como “un magnífico estímulo para la expresión: a partir de una canción romántica o de baile, se puede pedir a los alumnos que expliquen, oralmente o por escrito varias cosas: las sensaciones que les sugiere, cómo es el músico imaginario que toca o canta la canción, dónde se puede bailar, ponerle letra, etcétera”.

Partiendo de lo anterior, las canciones se pueden utilizar en la clase de lengua extranjera para:

- motivar a los estudiantes en el estudio de la lengua extranjera
- crear atmósfera de trabajo positiva en el aula
- practicar la pronunciación
- enseñar vocabulario
- presentar aspectos socioculturales
- desarrollar tanto la comprensión (oral y escrita) como expresión (oral y escrita)
- enseñar contenidos gramaticales
- mejorar la pronunciación
- activar la creatividad
- analizar aspectos morfosintácticos
- reforzar conocimientos, etc.

Sin embargo, en el momento de su realización no podemos olvidarnos de algo tan fundamental como es su planeación y los objetivos, estos deben ser claros tanto para el profesor como para los estudiantes, es decir, el por qué y para qué de las actividades. Sierra Plo (1990) y otros autores señalan que la planeación de una unidad didáctica debe constar de tres fases. La primera es la preparación de las actividades previas a la audición que se quiere trabajar en la clase; hacer una introducción del tema, motivar a los alumnos e informarles sobre el tipo de documento que se va a presentar, situar la historia en el tiempo y el espacio. La segunda está relacionada con las actividades que se van a realizar durante la audición, pueden ser, completar un formulario, marcar registros, detallar aspectos lingüísticos, establecer relaciones, etc. En la tercera se incluyen las actividades a realizar después de la audición. Algunas de éstas podrían estar relacionadas a la utilización del vocabulario, la realización de algún proyecto, juegos de roles o diferentes actividades para practicar tanto la expresión oral como la escrita, hacer redacciones, discusiones, expresar opiniones, elaboración de hipótesis, etc. M. Capelusnik y Shulman L. (2000, p.166) también afirman que la utilización de las canciones en la clase se apoy en tres etapas: “de pre-actividad, la actividad en sí y post-actividad.”

Antes de hacer la elección de una canción podemos tener en cuenta algunos criterios, según los temas que se vayan a trabajar en la clase, por ejemplo: contenidos gramaticales, formas gramaticales o vocabulario, es decir objetivos del aprendizaje, nivel de conocimiento de los estudiantes, motivación, etc.

Conclusión

Las canciones son un material auténtico que pedagógicamente nos ofrecen un gran abanico de posibilidades para su explotación en la clase.

Gracias a sus componentes, letra y música, las canciones despiertan en las personas una serie de sentimientos y emociones que nos llevan a vivir momentos pasados, a cambiar nuestros estados de ánimo, a querer compartir con los demás, etc. Por su carácter pegajoso de los

estribillos, los repetimos con mucha frecuencia lo que ayuda a su aprendizaje, y por tanto a comprender la lengua que se estudia. Además, por medio de las canciones nos acercamos a la cultura del país del cual se origina.

Por medio de las canciones, y su correcta elección y elaboración de las actividades en clase de lenguas extranjeras mejoramos las destrezas comunicativas, el acercamiento y la comprensión de la cultura de los países de la lengua meta.

Bibliografía

BELLO, P., FERIA, A. 1990. *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana, S. A.

BETTI S. La canción moderna en una clase de E/LE. In: *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, N° 50*, pp. 26 – 31.

BRANDIMONTE, G. 2004. El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. In: *Actas del XIV congreso internacional ASELE Burgos*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 872 [870–881].

CAPELUSNIK, M., SHULMAN, L. 2000. No cantamos la precisa, pero damos la nota, en Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *FRANCO FIGUEROA, M, (ed.), Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, tomo I, pp. 163 – 174.

CARRANZA M. S. 2010. *La quinceañera, un fenómeno detransculturación e interculturalidad*. Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. ISSN en trámite, vol. 12, N° 14, primer semestre, pp. 25 – 40.

CASSANY, D., LUNA, M., SANSZ, G. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

GIL TORESANO, M. 2000. “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula ELE”. In: *Carabela, N° 49*. Madrid: SGEL, pp. 39 – 54.

SIERRA PLO, J. M. et al. 1990. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

PIAGET, J. 1968, 1976. *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. 2005. *Las canciones en la clase de español como lengua extranjera : ACTAS DEL XVI CONGRESO INTERNACIONAL ASELE*, p. 806.

TRUJILLO SÁEZ, F. 2003. Carta abierta sobre la interculturalidad. In: *CARABELA 54, La interculturalidad en la enseñanza de español como 2 lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL, p. 167.

VV. AA. 1994. Plan curricular del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.

VV.AA. 2001. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: COEDITAN y Grupo ANAYA, S.A.

Fuentes electrónicas

BADIIH AKHRIF, T. 2010. Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE.
http://www.meecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_03Badih.pdf?documentId=0901e72b81008b41

CASTRO YAGÜE, M. 2003. Música y canciones en la clase de ELE

http://www.meecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_06Castro.pdf?documentId=0901e72b80e2ad05

JIMÉNEZ, J. F., MARTÍN, T., PUIGDEVALL, N. Tipología de explotaciones de la canción. Monográficos marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009 [Online] Disponible en Internet: In http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf

GARCÍA GARCÍA, P. 2004. La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. Madrid, redELE, Número 0, 2004 [Online] Disponible en Internet: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_12Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e0c9af

Kontakt

Mgr. Diana Patricia Varela Cano, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: diana.varelacano@euba.sk

ŠAJGALÍKOVÁ, Helena, DUGOVIČOVÁ, Štefánia, ELIÁŠOVÁ, Věra. 2015. *Testy z angličtiny. Úlohy s riešeniami a nahrávkami*. Bratislava: Aktuell.

Publikácia autorského kolektívu Helena Šajgalíková, Štefánia Dugovičová a Věra Eliašová *Testy z angličtiny s podtitulom Úlohy s riešeniami a nahrávkami* je určená na overovanie a hodnotenie (vrátane samohodnotenia). znalostí zo všeobecného anglického jazyka a základov odborného jazyka. Autorský kolektív tvoria významné osobnosti z troch rôznych vysokých škôl na Slovensku, z Ekonomickej univerzity v Bratislave, z Prírodovedeckej a Filozofickej fakulty Komenského univerzity v Bratislave.

Prístup autoriek k spracovaniu publikácie, t.j. usporiadanie úloh v súlade s úrovňami Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (B2 až C1) a výber textov s aktuálnou tematikou zodpovedá požiadavkám na znaky súčasnej učebnej pomôcky cudzieho jazyka. Obsahovo zaujímavé texty a inšpirujúce úlohy zamerané najmä na interpretáciu a produkciu žánrových útvarov, napríklad resumé (zhrnutie), životopis, reklamný text alebo obchodný list, sú príslubom, že pri práci s touto publikáciou sa úvodné slová autoriek o tom, že štúdium gramatiky nemusí byť nudnou záležitosťou, stanú skutočnosťou.

Posudzovaná publikácia obsahuje tri časti: *Tasks* (Úlohy), *Key* (Kľúč) a *Scripts* (texty k nahrávkam na CD). Úlohy sú usporiadané podľa jazykovej a didaktickej náročnosti, čo umožní používateľom vyberať si z ponuky cvičení podľa tematického zamerania textu a cieľovej zručnosti. Prvú skupinu úloh tvoria doplnňovacie, transformačné cvičenia a cvičenia na upevňovanie používania a testovanie vybraných gramatických javov, ktoré predstavujú najčastejšie problémy pre slovenského používateľa, napríklad počítateľné a nepočítateľné substantíva, používanie predložiek, vzťažných zámen apod. V druhej skupine sú úlohy usporiadané podľa stupňa náročnosti: zložitejšie úlohy (napr. skracovanie viet pomocou neurčitkových konštrukcií) sú zamerané na hodnotenie úrovne základných rečových zručností, najmä písania, čítania, ako aj počúvania s porozumením. Pri riešení úloh v tretej skupine sa vychádza z textov opisujúcich autentické situácie a určených na overovanie úrovne kombinovaných zručností. Východiskové texty v publikácii sú tiež zdrojom aktuálnych informácií poskytujúcich priestor na rozvíjanie ústneho prejavu učiacich. Zaoberajú sa aktuálnymi témami, ktoré sú častým predmetom diskusií odbornej slovenskej verejnosti, napríklad výučba odbornej angličtiny na vysokých školách, politické strany a voľby, obchodné rokovania, reklama, psychologické aspekty osvojovania si cudzieho jazyka, interkultúrna komunikácia apod.

Štúdiom posudzovanej publikácie si učitelia rozšíria znalosti o charakteristických znakoch akademického diskurzu a zlepšia si úroveň písomného prejavu. Zaradenie cvičení na počúvanie zvyšuje atraktivnosť publikácie a prispieje k rozšíreniu možností jej využitia.

Celkový charakter posudzovanej publikácie, jej tematická rozmanitosť a aktuálnosť, relevantnosť a premyslený charakter úloh na rozvíjanie znalostí a zručností potrebných na úspešnú komunikáciu v anglickom jazyku na primeranej úrovni (B2 až C1) predstavuje predpoklad, že sa na slovenskom trhu takáto publikácia stretne so záujmom učiacich sa a rovnako aj vyučujúcich v rámci formálneho aj neformálneho jazykového vzdelávania.

Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
recenzentka
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: daniela.brevenikova@euba.sk

RECHTORÍKOVÁ, G. 2014. *Ruština pre ekonómov I*. Bratislava: EKONÓM. 174 s. ISBN 978-80-225-4046-9.

В настоящее время в профессиональной методической литературе появилось много учебников, учебных пособий, методических разработок, посвященных преподаванию русского языка как иностранного в профессионально ориентированной среде, в частности речь идет о менеджменте и экономике. Но даже в большом потоке учебно-методической литературы рецензируемое учебное пособие выгодно отличается своей новизной, актуальностью и практической востребованностью.

Примечательно, что структура пособия четко разработана: конкретно, рассматриваются предтекстовая, вопросно-ответная, лексико-семантическая работа, новые слова и выражения по специальности, комментарии к экономической терминологии, грамматические пояснения и закрепление материала с помощью задания и упражнения. Все этапы работы учебного пособия взаимосвязаны, чувствуется направленность на активное освоение профессиональных компетенций студентов экономического университета.

Необходимо отметить, что словарный тест дается на двух языках: словацком и русском, что облегчает усвоение новых слов и выражений.

Разработанное учебное пособие полностью соответствует поставленной цели, которой является подготовка студентов экономического университета на должном уровне (В 2), т. е. оформлять свои мысли как в письменной, так и в устной форме, и подготовка студентов к практической коммуникации в экономической сфере.

Считаю, что данный учебный комплекс является хорошим материалом для развития профессиональной деловой речи студентов в экономическом университете. В качестве пожелания хотелось бы порекомендовать автору параллельно разработать электронный вариант учебного курса для использования в корпоративных сетях с практической целью.

Светлана Михайловна Минасян

рецензент

заслуженный работник науки и образования РФ

профессор РАЕ, доцент АГПУ им. Х. Абовяна

DULEBOVÁ, IRINA. 2015. *Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka: interkulturný a lingvodidaktický aspekt*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4053-3

Monografia sa zaraďuje do línie trendových etnolingvistických a širšie interdisciplinárnych výskumov o kultúrnom aspekte jazyka, v tomto prípade najmä ruského jazyka. Autorka publikácie navyše rozširuje svoj záber na interkulturné konfrontácie ruských reálií so slovenskými, čo koreluje s jej odbornou profiláciou rusistiky pôsobiacej na slovenskej univerzite. Práca tak vychádza v ústrety aj potenciálnemu publiku frekventantov kurzov ruských reálií, politickej lingvistiky, lingvodidaktiky či interkulturnej komunikácie na jej dvoch bratislavských vysokoškolských pracoviskách.

Prácu tvorí sedem kapitol, ktorých jednotiacim prvkom je fenomén intertextuality (v duchu ruskej terminológie sa preferuje na viacerých miestach označenie „precedentné fenomény“). Práve prvá kapitola je teoretickým základom a oporou pre ostatné kapitoly, v ktorých sa špecifikujú zvolené aspekty skúmania precedentnosti – v lexike, textoch, menách či situáciách/udalostiach. Nasledujúce kapitoly nielen súdržne a harmonicky nadväzujú na toto ponímanie precedentnosti, ale ich hodnota sa umocňuje navyše vďaka bohatému empirickému ilustračnému materiálu (o precedentných výrazoch, vlastných menách, udalostiach či textoch v súčasných, najmä publicistických a internetových, zdrojoch z ruskej produkcie). Bohatá materiálová báza nielen presvedčivo dokladá autorkino správne porozumenie fenoménu precedentnosti, ale stáva sa aj perspektívnou oporou pre záujemcov študujúcich rusistiku v záujme efektívnej orientácie v ruskej histórii, ale aj aktuálnom dianí, medzi osobnosťami ruského kultúrneho, spoločenského či politického života. Nezanedbateľný je pritom aspekt adekvátneho prekladu (často aj frazeologických jednotiek) s vylúčením doslovnosti.

Práca I. Dulebovej sa opiera o početné odborné publikácie, najmä ruskej proveniencie, pričom s opisom sledovaných ruských teórií usúvzťažňuje aj slovakistické publikácie a teoretické pohľady na intertextualitu, diskurz, jazykový obraz sveta. Zaujímavé a podnetné na ďalšie zamyslenie sú aj následné interpretácie ruských precedentných fenoménov, kde vystupuje do popredia cenný explanačný dôvetok pisateľky: tá jasne komentuje a zdôvodňuje osobitosti ruských národných či kultúrnych stereotypov (kolektivismus, feminizmus a pod.) ako teritoriálnych atribútov, ktoré sú viditeľne odlišné od hodnotových konštánt okcidentálneho pôvodu. Metodologicky dôležité je pritom autorkino zdôraznenie, že pri odkrývaní odlišností medzi východom a západom nejde o hodnotenie, čo je lepšie a čo horšie. Ide o poukazovanie na odlišnosti, inakosti vo svete: to je aj navigácia pre študenta v zmysle výchovy k tolerancii a znášanlivosti inakosti.

Publikácia ako celok je v konečnom sumáre ukážkou dobre premyslenej koncepcie skúmania intertextuality v rusisticko-slovakistickej optike. Obohatená je o množstvo materiálových dokladov, ktoré robia prácu nielen teoreticky presvedčivou, ale aj čitateľsky atraktívnou.

Prof. PhDr. Olga Orgoňová, CSc.
recenzentka
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra slovenského jazyka
Gondova 2, 814 99 Bratislava
Slovenská republika
Email: olga.orgonova@gmail.com

ŠTÚDIUM RUSKÉHO JAZYKA A MOŽNOSTI UPLATNENIA V PRAXI

KATARÍNA STRELKOVÁ

Štúdium cudzích jazykov vždy tvorilo dôležitú súčasť odbornej prípravy budúcich ekonómov. V ponuke cudzích jazykov bolo už v čase vzniku Vysokej obchodnej školy v Bratislave v roku 1940 (predchodkyňi dnešnej Ekonomickej univerzity v Bratislave) sedem cudzích jazykov (nemčina, ruština, angličtina, francúzština, španielčina, taliančina, maďarčina). V tejto tradícii pokračovali aj jej nástupcovia – Slovenská vysoká škola obchodná, Vysoká škola hospodárskych vied, Vysoká škola ekonomická, a, samozrejme, Ekonomická univerzita v Bratislave.

V rokoch 1941 – 45 na vtedajšom Ústave pre štúdium cudzích jazykov školy jedným z ponúkaných jazykov bola ruština, vyučovaná na vysokej odbornej úrovni. K interným učiteľom ruštiny patril prominentný vedec, štrukturalisticky orientovaný slavista, Dr. Alexander Isačenko, ktorý zohral v povojnových rokoch v slovenskej rusistike významnú úlohu v oblasti fonetiky a fonológie, lexikológie a lexikografie z hľadiska rusko-slovenského konfrontačného výskumu.

V akademickom roku 1952/53 sa stala ruština povinným jazykom (z ponuky ďalších jazykov si študent vyberal ešte jeden).

Organizačné zabezpečovanie výučby štúdia cudzích jazykov sa postupne ďalej menilo. V roku 1974 vznikla Katedra jazykov a výučbu ruštiny zabezpečovali učitelia oddelenia ruského jazyka.

V roku 1990, po vzniku Ústavu cudzích jazykov EU, sa ruština stala nepovinne voliteľným jazykom, ako všetky ostatné cudzie jazyky a jej výučbu zabezpečovala Katedra slovanských jazykov.

Po vzniku Fakulty aplikovaných jazykov (r. 2010) výučbu ruštiny zabezpečuje Oddelenie slovanských jazykov, ako súčasť Katedry románskych a slovanských jazykov.

Pri voľnom výbere štúdia cudzieho jazyka dôležitú úlohu hrá motivácia. Motivácia sa v priebehu času menila: od motivácie čítať umeleckú alebo odbornú literatúru v origináli, cez možnosti cestovania až po možnosť uplatniť sa na trhu práce. Pokiaľ ide o absolventov Ekonomickej univerzity, konkrétne je to uplatnenie v medzinárodných organizáciách, v medzinárodnom biznise a v oblasti diplomatických vzťahov.

Aká je situácia s ruským jazykom? Prečo študovať ruštinu? Nieкто by mohol namietat', že využiteľnosť znalosti ruského jazyka je obmedzená. Ruština je oficiálnym úradným jazykom Ruskej federácie, ale aj ďalších štátov postsovietskeho regiónu, no po rusky sa dohodoríte aj v ďalších krajinách tohto regiónu, bez ohľadu na to, či je či nie je ruština u nich oficiálnym jazykom, čo je výhodné pri obchodných stykoch. Ruský jazyk je oficiálnym jazykom OSN. Ako svetový jazyk momentálne zaberá štvrté miesto na svete. Pred ním je jazyk anglický, čínsky a španielsky. (O svetovom jazyku hovoríme, ak je jazyk globálne rozšírený, ak si ho ľudia vedome osvojujú s určitým cieľom, ak jazyk plní základné komunikačné funkcie. Za takejto situácie konkurencieschopnosť ruského jazyka nevyvoláva nijaké pochybnosti, ruský jazyk vystupuje v úlohe sprostredkovateľa nielen počas súkromných besied, ale aj počas špecifických rokovaní s cieľom dosiahnuť vzájomné porozumenie a výhodnú spoluprácu medzi predstaviteľmi rôznych národov.)

Pri výbere jazyka u študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave je na prvom mieste angličtina, na druhom nemčina o ďalšie miesto sa delí francúzština a ruština, za nimi nasleduje taliančina a španielčina. V prvých rokoch po roku 1989 si študenti volili ruštinu väčšinou ako tretí jazyk, čo súviselo s tým, že stredné školy upustili od výučby ruského jazyka v prospech iných cudzích jazykov. Učitelia ruského jazyka na EU sa v tom čase začali ponúkať ruštinu ako druhý a tretí cudzí jazyk, venovali sa vedecko-výskumnej činnosti a publikačnej činnosti,

ktorých výstupmi boli učebné pomôcky zodpovedajúce potrebám novej ekonomickej situácii. Spomeňme aspoň učebnú pomôcku *Ruský jazyk v trhovej ekonomike*, ktorú s úspechom používali aj na ekonomických univerzitách v Maďarsku, alebo slovník ekonomických termínov zostavený v spolupráci s ruskými kolegami z Ruskej ekonomickej univerzity Plechanova v Moskve a ďalšie.

Voľba ruštiny ako cudzieho jazyka sa neprávom pokladá za neperspektívnu. Ruština znova získava miesto medzi prvým a druhým cudzím jazykom. Jej znalosť je v súčasnosti podľa odborníkov na trhu práce veľkou výhodou. Kto hovorí týmto jazykom, má istotu, že nájde dobré a stabilné zamestnanie v mnohých sférach národného hospodárstva. Do školských lavíc sa vracajú dokonca aj manažéri na vysokých postoch, aby si oprášili ruské slovíčka v kurzoch ponúkaných jazykovými školami. Kurzy im neraz zaplatia firmy, ktoré začínajú uvedomovať výhody znalosti jazyka krajiny s obrovským obchodným potenciálom.

Praktické možnosti využitia ruštiny dnes prevládli nad politickou minulosťou, s ktorou sa tento jazyk spájal.

Kontakt

PhDr. Katarína Strelková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta medzinárodných vzťahov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: strelkat@gmail.com